



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Vaativan monialaisen konsultoinnin viisasten kiveä etsimässä

**Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavien erityisopettajien
käsityksiä ja kokemuksia konsultoinnista peruskouluun
viedyissä ohjauskäynneissä**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Erityispedagogiikan opintosuunta
Maisterintutkielma 30 op
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Huhtikuu 2025
Lilli Määttä

Ohjaaja: Markku Jahnukainen

Tiivistelmä

Tiedekunta: Kasvatustieteellinen

Koulutusohjelma: Kasvatustieteiden maisteritutkinto

Opintosuunta: Erityispedagogiikan opintosuunta

Tekijä: Lilli Määttä

Työn nimi: Vaativan monialaisen konsultoinnin viisasten kiveä etsimässä – Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavien erityisopettajien käsityksiä ja kokemuksia konsultoinnista peruskouluun viedyissä ohjauskäynneissä

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Kuukausi ja vuosi: Huhtikuu 2025

Sivumäärä: 75 s + liitteet

Avainsanat: Konsultaatio, konsultointi, vaativa monialainen tuki, inklusio, monialainen yhteistyö, Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, erityispedagogiikka, perusopetus

Ohjaaja: Markku Jahnukainen

Säilytyspaikka: Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

Tiivistelmä:

Tämä pro gradu –tutkielma tutki Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavien opettajien, jotka ovat neurologisten tuen tarpeiden asiantuntijoita, kokemuksia ja käsityksiä konsultoinnista ohjauskäynneillä, jotka oli toteutettu perusopetuksessa. Tutkimus kohdistui neurologisen osaamisen asiantuntijoihin, sillä erilaiset neurologiset taustasyöt oppilaiden käyttäytymisen ja oppimisen haasteisiin ovat yleistyneet koulumaailmassa. Konsultoivasta työstä puhutaan nykyään paljon ja sen merkitys on korostunut työelämässä. Kuitenkin käsitteenmäärittely on paikoin epämääräistä ja sekavaa. Vaikka konsultaatiota on käsitelty suomalaisessa koulukontekstissa jonkin verran, erityisesti laaja-alaisten erityisopettajien työnkuvaan kuuluvana osana, vaativasta monialaisesta konsultaatiosta ja etenkin siinä ilmenevästä vuorovaikutuksesta on vähän tutkittua tietoa. Lisäksi koulukonsultaatioon liittyvä tutkimus on kohdistunut yleensä sairaalaopetuskontekstiin. Tutkielman tarkentavaksi päämääräksi muotoutui kuvata, millaisena ilmiönä vaativa monialainen konsultaatio näyttäytyy Valterin ohjauspalveluissa, ja tuottaa erityisesti tietoa Valterin vaativasta monialaisesta konsultaatiosta neurologisten tuen ohjauspalveluissa.

Aineisto kerättiin fokusryhmähaastatteluna ja taustatietokyselynä. Haastattelut analysoitiin teoria-ohjaavalla sisällönanalyysillä. Tutkimuksessa käytettiin ohjaavana teoriana Sundqvistin ja Strömin (2015) luomaa konsultaatiokeskustelutyyppittelyä, jonka teemojen pohjalta myös haastattelukysymykset luotiin. Tutkimukseen osallistui viisi Valterin ohjauskeskuksen ohjaavaa opettajaa eri yksiköistä. Kutsun tässä tutkimuksessa ohjaavia opettajia ohjaaviksi erityisopettajiksi (OEO) korostaen heidän erityispedagogista koulutustaustaansa ja erottaen sen muista erityisopettajista.

Tässä tutkimuksessa selvisi, että ohjauskäynti koostuu useasta osasta. Siten se näyttäytyy projektiluontoiselta prosessilta eikä staattiselta tapahtumalta. Tutkimuksessa havaittiin, että OEOien konsultointi peruskouluksella näyttäytyy vaativana ja kompleksisena prosessina, johon liittyvät vahvasti ohjaaviin erityisopettajiin kohdistuvat konsultointityön reunaehdot, OEOien oma reflektointi, koulujen henkilökunnan reflektoinnin herättely sekä heidän erilaiset tarpeensa ja tavoitteensa. Lisäksi OEOien konsultointityössä korostui yhteistyölähtöisyys ja sillanrakentajuus eri yhteistyötahojen välillä. Tutkimuksessa neuvon jakaminen nähtiin määrittävän siten usean edellä mainitun asian perusteella. Valterin ohjauskäyntien onnistuminen määräytyy näiltä osin siitä, miten oppilas tai oppilaat voivat saada tarvitsemansa tuen inklusiivisesti omassa koulussaan. Jatkotutkimuksia olisi syytä kohdistaa kvantitatiivisesti konsultointiotteiden sisältöjen välisiin yhteyksiin. Tutkimuksen perusteella Valterin OEOien osaamisesta ja Valterin tarjoamista ohjauspalveluista olisi hyötyä myös tulevaisuudessa inklusiivisen koulun edistämiseksi ja oppilaiden todellisten tuen tarpeisiin vastaamisessa, kuten myös uusi oppimisen tuen lakiuudistus esittää.



Faculty: Educational Sciences

Degree programme: Master's degree

Study track: Special Education

Author: Lilli Määttä

Title: Searching for the Philosopher's Stone of Demanding Multidisciplinary Consulting – Perceptions and Experiences of School Consultations led by Special Educational Teacher Consultants of the National Center for Learning and Consulting

Level: Master thesis

Month and year: April 2025

Number of pages: 75 p. + appendixes

Keywords: Consultation, Consulting, Demanding multidisciplinary support, Collaboration, Inclusion, Special education, Comprehensive school education

Supervisor or supervisors: Markku Jahnuainen

Where deposited: University of Helsinki E-thesis system/Helda

Additional information: CurreChat has been utilized for creating the abstract in English and the translation has been edited personally.

Abstract:

This master's thesis investigated the perceptions and experiences of teachers of educational consultants of the National Center for Learning and Consulting Valteri. The study focused on consultants who are experts in neurological support needs and consultations conducted during consulting and counselling visits in comprehensive school education. The study focused on consultants in neurological expertise, as various neurological underlying causes for students' behavioral and learning difficulties have become more common in the school environment. Consulting work is frequently discussed today, and its significance has been emphasized at workplace. However, the definition of the concept is sometimes vague and confusing. Although consultation has been addressed to some extent in the Finnish school context, particularly as part of the role of special education teachers, there is limited research on demanding multidisciplinary consultation and the interaction that occurs within it. Additionally, research related to school consultation has generally focused on the hospital school context. The broader aim of the thesis was to describe how demanding multidisciplinary consultation appears in Valteri's consultation and counselling services and to provide information on Valteri's demanding multidisciplinary consultation in neurological support consultations and counselling services.

The data was collected through one focus group interview as semi-structured thematic interview and background survey. The interview was analyzed using theory-driven content analysis. The guiding theory for the study was Sundqvist and Ström's (2015) typology of consultation conversations, which also formed the basis for the interview questions. Five special educational consultants from different units of Valteri participated in the study. In this research, I referred to special educational teacher consultants (SETCs) to emphasize their special education training background and to distinguish them from other special education teachers.

The study revealed that a consultation and counselling visit consists of multiple parts, making it appear as a project-like process rather than a static event. The research found that SETCs' consulting at the comprehensive education school level is seen as a challenging and complex process, strongly linked to SETCs' consulting work conditions, SETCs' own reflection, the need to stimulate reflection among school staff, and their different needs and goals. Additionally, collaboration and bridge-building between different stakeholders were highlighted in SETCs' consulting work. The giving of advice was seen to be determined by several of the aforementioned components. Further research should focus quantitatively on the links between the different components of the consulting approach. Partially the success of Valteri's consultation and counselling visits determined how students could receive the necessary support inclusively in their own school environment. The study suggested the expertise of SETCs and the consultation and counselling services provided by Valteri would also be beneficial in the future for promoting inclusive schooling and responding students' actual support needs, likewise proposed by the new learning support legislation of Finland.

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	INKLUUSIO.....	3
	2.1 Inklusion määrittelyä.....	3
	2.2 Inklusion aika suomalaisessa peruskoulussa.....	4
	2.3 Inklusion avaimet ja sudenkuopat.....	5
3	LAAJA-ALAISTEN ERITYISOPETTAJIEN TYÖNKUVA.....	8
4	VALTERI.....	11
	4.1 Valterin historia.....	11
	4.2 Valterin ohjauspalveluiden historia.....	12
	4.3 VIP-verkosto.....	12
5	KOULUKONSULTAATIO.....	15
	5.1 Konsultoinnin määrittelyä.....	15
	5.2 Koulukonsultaatio vuorovaikutustilanteena.....	16
	5.3 Koulutus konsultatiiviseen työhön.....	18
	5.4 Valterin konsultoivat ohjauspalvelut.....	19
6	NEUROLOGISET SYYT TUEN TARPEIDEN TAUSTALLA.....	23
7	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	25
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	26
	8.1 Laadullinen tutkimusasetelma.....	26
	8.2 Aineistonhankintamenetelmät.....	27
	8.2.1 Tutkittavien rekrytointi.....	27
	8.2.2 Fokusryhmähaastattelu.....	27
	8.2.3 Taustatietolomake.....	30
	8.3 Sisällönanalyysi.....	30
	8.4 Ennakkokäsitykset.....	31
9	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA.....	33
	9.1 Ohjaavien erityisopettajien koulutustausta.....	33
	9.2 Sisällönanalyysin kulku.....	34

9.3 Neuvoa-antavat konsultointikeskustelut.....	34
9.3.1 Neuvojen jakaminen.....	35
9.3.2 Neuvojen vastaanottaminen.....	41
9.4 Reflektioivat konsultointikeskustelut.....	43
9.4.1 Ohjaava erityisopettaja näkökulman luojana.....	44
9.4.2 Ohjaavan erityisopettajan metatyö.....	46
9.5 Yhteistyölähtöiset konsultointikeskustelut.....	50
9.5.1 Yhteistyölähtöinen vuorovaikutus.....	50
9.5.2 Ohjaava erityisopettaja sillanrakentajana.....	55
9.6 Yhteenveto.....	58
9.7 Fokusryhmähaastattelun luonne.....	60
10 LUOTETTAVUUS.....	63
11 POHDINTAA.....	64
LÄHTEET.....	69
LIITTEET.....	76

Liite 1. Tulosyyluokitus ja sen käyttö Valterissa. Sisäinen ohjaava dokumentti.

Liite 2. Tutkimushaastattelun kysymykset.

KUVIOT

Kuvio 1. Vaatutoimijoiden toiminta syksyllä 2023.....	14
Kuvio 2. Oppilaan polku	21
Kuvio 3. Ohjaavien erityisopettajien konsultointi ohjauksenkäynnillä	59

1 Johdanto

Suomessa erilaiset lapset ja nuoret ovat esillä integroituina yleisopetuksen ryhmiin kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Nykyään opetusryhmät voivat olla hyvinkin heterogeenisiä, jolloin lasten henkilökohtaiset ja koulunkäyntiin liittyvät tarpeet sekä edellytykset oppia ovat hyvinkin moninaisia. Taustalla on ollut pitkään jatkunut globaali näkemys inklusiosta, joka on oikeuttanut vammaisten lasten osallistumisen yleisopetukseen ja lähikouluihin. Tämän lisäksi ajatus yhteiskuntaluokkien ja etnisyyden sekoittamispolitiikasta on antanut pontta koulutusinklusiolle. (esim. Honkasilta ym., 2024.) Inklusion taustalla voidaan katsoa vaikuttavan myös käyttäytymisen tutkimuksen. Yhteiskunnallinen pyrkimys ryhmien ja yhteisöjen väliseen harmoniaan ja konfliktien estämiseen on sen mukaan mahdollista erilaisten ihmisten välisen kontaktin (Allport, 1954) avulla (esim. Paolini ym., 2018).

Erinäiset kansainväliset sopimukset ja lainsäädännölliset asiakirjat ovat vahvistaneet inklusion asemaa Suomessa, kun ne ovat velvoittaneet kuntia ja muita opetuksenjärjestäjiä järjestämään opetuksen kouluissa niiden mukaisesti. Ajatus heterogeenisyydestä kouluissa voi olla rikkaus, mutta se vaatii myös koulun henkilökuntaa perehtymään erilaisten oppijoiden tarpeisiin ja tarjoamalla yhä yksilöllisempää opetusta.

Opettajankoulutus tapahtuu Suomessa korkeakouluissa järjestettävän kandidaatin ja maisteriohjelman kautta. Riippuen suuntautumisesta on mahdollista opiskella luokanopettajaksi, aineenopettajaksi, erityisluokanopettajaksi tai laaja-alaiseksi erityisopettajaksi. Ammatillinen kvalifikaatio ei välttämättä tarjoile taitoja suoraan ammatillisena kokemuksena vaan antaa työkaluja toimia kouluttajana ja kasvattajana.

Erityisesti molempien erityisopettajien tiedot ja taidot pyrkivät vastaamaan koulun kentällä oppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen haasteisiin ja konsultoimaan myös muuta kouluyhteisöä kohtaamaan monenlaisia oppilaita. Laaja-alaisen eri-

tyisopettajien työnkuva mahdollistaa ja edellyttää enemmän ohjausta ja neuvomista kouluyhteisössä. Heidän resurssinsa ovat kuitenkin rajalliset eikä yhden työuran aikana ole välttämättä mahdollista kohdata kaikkien moninaisten oppilaiden kirjoa. Tämän vuoksi ulkopuolisen konsultoinnin käyttö voi tukea inklusiivista opetusta kouluissa.

Erityisopettajien konsultatiivista roolia on tutkittu jonkin verran (esim. Paloniemi ym., 2023b; Kotilainen & Takala, 2024; Sundqvist & Ström, 2015). Tästä huolimatta ulkopuolista vaativaa monialaista tukea tarjoavien erityisopettajien konsultatiivista roolia ei ole juuri tutkittu, mikä tarkoittaa sitä, että konsultaatiossa tapahtuva vuorovaikutus on jäänyt kouluissa työskentelevien erityisopettajien konsultaatiotutkimuksen varjoon. Tutkimukset, jotka ovat käsitelleet ulkopuolista konsultaatiota, ovat keskittyneet pääosin sairaalaopetukseen (esim. Äärelä ym., 2021; Äärelä & Huusko, 2024), mutta myös Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin tarjoamaa konsultaatiopalvelua on tutkittu jonkin verran (esim. Palmu ym., 2023; Äärelä & Huusko, 2024). Lisäksi vaativasta monialaisesta konsultaatiosta on saatavilla erinäisiä opinnäytteitä (esim. Autio & Viholainen, 2023; Düssel, 2013; Metsä, 2021; Tiusanen. 2019).

Tarkastelen tässä tutkimuksessa Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavien erityisopettajien konsultatiivista roolia ohjauskäynneillä vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta. Kohdistan katseeni neurologisen osaamisen asiantuntijoihin, sillä erilaiset neurologiset taustasyyt oppilaiden käyttäytymisen ja oppimisen haasteisiin ovat yleistyneet koulumaailmassa (Virtanen, 2023; Äärelä & Huusko, 2024). Seuraavaksi käsittelen inklusiota laajemmin ja etenen tarkastelemaan koulujen erityisopettajien työnkuvaa, koulun sisällä tapahtuvaa erityispedagogista konsultaatiotutkimusta. Lopuksi kerron Valterin historiasta ja sen tarjoamista ohjauspalveluista.

2 Inkluisio

2.1 Inklusion määrittelyä

Inklusiota on määritelty monin eri tavoin useissa lähteissä ja sen määrittely on ollut paikoin sekavaa (Göransson & Nilholm, 2014). Inklusiota voidaan yleisesti kuvata jatkuvana prosessina, joka pyrkii torjumaan syrjäytymistä ja lisäämään ihmisten osallisuutta yhteiskunnassa ja eritoten koulutuksessa (Ainscow, 2005).

Kokonaisvaltaista inklusiota voidaan määrittää muun muassa neljällä eri päämäärällä, jossa aina seuraava päämäärä edellyttää aiemman tavoitteen toteutumista. Ensimmäisessä päämäärässä on tavoitteena opettaa vammaisia ja tukea tarvitsevia oppilaita fyysisesti samassa luokassa riippumatta heidän ominaisuuksistaan tai taustoistaan. Seuraava päämäärä voidaan jakaa kahteen osaan: a) koulun tulee tarjota näille oppilaille mahdollisuus luoda sosiaalisia tasapainoisia vertaissuhteita ja työskennellä yhdessä muiden oppilaiden kanssa sekä b) opetuksen tulee huomioida erityisoppilaiden tarpeet yksilöllisesti ja pyrkiä antamaan heille mahdollisuus kehittyä ja kasvaa omaan potentiaaliinsa akateemisesti. Kolmantena päämääränä nähdään koulun velvollisuus toteuttaa toimintaansa niin, että jokaiselle oppilaalle annetaan mahdollisuus kehittyä ja kasvaa akateemisesti sekä tuntee sosiaalista osallisuutta opetusryhmässä. Viimeisenä kouluinstitution päämääränä on luoda yhteisöllisyyden kautta kaikille avoin kouluyhteisö, joka voi tähdätä laajempaan yhteiskunnalliseen yhteisön lujittamiseen. (Göransson & Nilholm, 2014.)

Toisin kuin välillä uskotaan, pelkkä fyysinen integraatio ei ole inklusion tae, sillä siinä ei välttämättä synny kuulumisen tunnetta luokka- ja kouluyhteisöön. Lisäksi kunnissa inklusiota on tulkittu keinona säästää, kun oppilaita, joilla on ollut tuen tarve, on otettu yleisopetukseen tai siirretty erityisluokilta yleisopetuksen ryhmiin ilman riittäviä tukitoimia. Edellä mainittu ei kuitenkaan ole ollut inklusioperiaatteen lähtökohtana. (Jahnukainen ym., 2023, s. 406.)

Inklusiivisuuden kohdalla puhutaan myös usein myös osallisuudesta. Osallisuudessa korostuu niin sosiaalinen osallisuus ryhmän jäsenenä kuin mahdollisuus toimia yksin tai tuetusti kouluuyhteisössä. (Björn & Kyttälä, 2023, s. 72–73.)

2.2 Inklusion aika suomalaisessa peruskoulussa

Vuonna 1983 asetettu perusopetuslain muutos oppivelvollisuudesta on velvoittanut lähes kaikki lapset opiskelemaan kouluissa (Peruskoululaki 476/1983). Vähitellen kuurot ja näkövammaiset lapset velvoitettiin opiskelemaan kouluihin. Viimeisenä vaikeimmin kehitysvammaiset lapset asettuivat oppivelvollisuuden piiriin. Tämä kehityskulku on edistänyt lasten tasa-arvoisuutta ja inklusion toteuttamista. Vuoden 1998 perusopetuslaki (1998/628) toi inklusioajatuksen vielä lähemmäksi käytäntöä, kun se esitteli ensimmäistä kertaa HOJKSin (17 §), eli opilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, ja mahdollisuuden antaa mahdollisuuksien mukaan kokoaikaista erityisopetusta yleisopetuksen ryhmässä (Pulkkinen ym., 2023, s.14–16.)

Inklusioperiaatteen yhtenä kulmakivenä pidetään YK:n Salamancan julistusta (UNESCO,1994). Julistuksessa tuodaan ensimmäistä kertaa esille inklusio käsitteenä. Inklusiota perustellaan sillä, että jokaisella lapsella on oikeus opetukseen ja että kaikille lapsille on mahdollistettava kasvaa ja kehittyä täyteen mitaansa/potentiaaliinsa. (Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 164.) Lisäksi vuonna 2016 Suomi ratifioi YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimuksen liittäen sen osaksi omaa lainsäädäntöään (Valtioneuvoston asetus...27/2016). Tätä ennen Suomen lainsäädäntöä on ohjannut YK:n lasten oikeuksien sopimus (Asetus lapsen oikeuksia...60/1991) ja YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus (1948). Edellä mainitut sopimukset ja julistukset ovat edesauttaneet inklusioperiaatteen juurtumista suomalaiseen koulujärjestelmään.

2000-luvun puolella oli käynnissä opetuksen järjestäjille useita hankkeita, jotka luotasivat inklusioon koulussa. Muun muassa Kelpo-hanke oli osana inklusiivisen koulun kehittämistä.

Erityisen ja tehostetun tuen kehittämistoiminta eli Kelpo sijoittui vuosille 2008–2012. Se oli opetusministeriön rahoittama hanke, jonka tarkoituksena oli tukea perusopetuksen kehittämistä (Rinkinen & Lindberg, 2014). Lisäksi se oli osana laajempaa Perusopetus paremmaksi (POP) -kehittämiskokonaisuutta, johon myös oppilashuollon ja oppilaanohjauksen kehittämishankkeet lukeutuivat (Ojala, 2023, s. 42).

Vuonna 2007 ilmestyi Erityisopetuksen strategia, jossa oli määritelty erityinen tuki, tehostettu tuki ja yleinen tuki. Uutena käsitteenä erityisen tuen rinnalle nousi tehostettu tuki, joka pyrki korostamaan varhaista puuttumista ja ennakoivaa tukea ja siten oppimisen ja koulunkäynnin tuen vientiä yleisopetuksessa järjestettäväksi. (Erityisopetuksen strategia, 2007.) Kelpo-hankkeen aikana kolmiportainen tuki tuli voimaan, kun laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) vietiin läpi (Virtanen, 2023, s. 185).

Aiemmin käsittelemäni seikat ovat olleet osaltaan edistämässä inklusiivisemmän koulukulttuurin syntymistä ja vaikuttaneet erityisopetuksen järjestelmiin. Inklusioperiaate suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä näyttää kehittyneen pienestä aatteesta suureksi. On kuitenkin esitetty huoli siitä, että kunnille osoitetut hankerahat saattavat motivoida kehittämään käytänteitä vain niin kauan, kun rahaa on, sekä sen, että hankeraha saattaa ohjata kehitystä vain siihen mihin rahoitus on kohdistettu. Siten on perusteltua, että hankkeiden tulisi olla pitkäkestoisia tai ainakin luotsata pitempiaikaiseen kehitystoimintaan. (Sillanpää & Sieppi, 2023, s. 227.) Seuraavaksi käsittelemme keinoja onnistuneeseen inklusioon ja sen varjopuolia tarkemmin.

2.3 Inklusion avaimet ja sudenkuopat

Suomessa kouluinstituution tulisi tarjota mahdollisuus saada erityisopetusta siinä muodossa kuin sitä tarvitaan (Takala ym., 2009, s. 170). Siten erityisopetuksen ja erityispedagogisen osaamisen voidaan nähdä olevan yksi inklusion avaimista. Tähän liittyen useat tutkijat ovat olleet yhtä mieltä siitä, että yhteinen pää-

töksenteko koulussa, moniammatillinen yhteistyö ja huoltajien mukaan saattaminen siihen sekä koulun henkilökunnan sitoutuminen näihin edesauttavat inklusion toteutumista (Paulsrud & Nilholm, 2023, s. 542; Willemse ym., 2023, s. 148–149).

Käytännön kokemukset Valterin järjestämissä koulutuksissa viestivät kuitenkin siitä, että eri opettajaryhmillä on erilainen käsitys yhteistyöstä opettajien välillä (Sillanpää & Sieppi, 2023, s. 224). Suomessa moniammatillisuutta on korostettu, kun on puhuttu vaativasta erityisestä tuesta ja alleviivattu siihen liittyen eri tieteidenalojen yhteistyön merkitystä, jotta tuki voidaan suunnitella ja järjestää mahdollisimman yksilölliseksi ja intensiiviseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017).

Opettajien asenteita inklusioon on tarkasteltu tarkemmin ja havaittu, että positiiviset asenteet ennustavat onnistunutta inklusiota (Saloviita, 2020; Savolainen ym., 2011). Lukuisat tutkimukset kuitenkin osoittavat sen, että yleisopetuksessa toimivat opettajat kokevat, ettei opettajankoulutus valmista heitä työskentelemään koulussa inklusiivisten käytänteiden hyödyntämiseen (Paju ym., 2015). On todettu, että kyse on taloudellisesta resurssien kohdentamisesta opettajankoulutukseen, jotta opettajia voitaisiin kouluttaa kohtaamaan erilaisia oppijoita ja erilaisista taustoista tulevia oppilaita. (Jahnukainen ym. 2023, s. 409). Asenteiden lisäksi on havaittu, että motivaatioon liittyvillä tekijöillä on oma merkityksensä opettajien sitoutumisessa inklusiivisiin käytänteisiin sekä työhönsä (esim. Mäkinen, 2013).

Suomessa inklusiota on tulkittu keinona säästää, kun oppilaita, joilla on ollut tuen tarve, on otettu yleisopetukseen tai siirretty erityisluokilta yleisopetuksen ryhmiin ilman riittäviä tukitoimia. Edellä mainittu ei kuitenkaan ole ollut alun perin inklusioperiaatteen lähtökohtana. (Jahnukainen ym., 2023, s. 406.) Kouo ja kumppanit (2023) käsittelivät kirjallisuuskatsauksessaan vammaisten lasten kiinnittymistä Yhdysvaltojen julkiseen koulusysteemiin sekä miten se on linjassa Yhdysvaltain vammaisten koulutuslainsäädännön (the Individuals with Disabilities Education Act) kanssa. Katsauksessa nostettiin esiin, että inklusion toteutumisen kannalta on syytä käyttää tieteelliseen näyttöön perustuvia interventiomen-

telmiä sekä kiinnittää huomiota siihen, että oppilaalle mahdollistetaan edetä joustavasti kouluissa. Tuen tulisi olla monipuolista; suoraa ja epäsuoraa sekä pyrkiä konsultatiivisen yhteistyön avulla edistämään oppilaan integroitumista kouluun, jolloin oppimisen ja koulunkäynnin tuen on mahdollista toteutua. Joustavuuden pitäisi näkyä muun muassa ajan käytössä ja sen antamisessa; koulutuksen tai muiden palvelujen tarjoajien antamat ehdot aikataulusta eivät saa sanella oppilaan opintojen etenemistä, koska se voi vaikuttaa tuen vaikuttavuuteen. Interventoiden tulisi olla yhteistyössä laadittuja ja niiden toteutus tulisi tapahtua oppilaan luonnollisessa oppimisympäristössä. (Kouo ym., 2023, s. 100–105.)

Inklusiota on esitetty myös mahdottomaksi, jos tuen rakenteisiin ja sen käytänteisiin ei ole pystytty paneutumaan kunnolla eikä niihin ole suhtauduttu riittävän kriittisesti. Kehitystä koulun osallistavassa ilmapiirissä ei voida katsoa tapahtuvan silloin, kun koulun vanhoista käytänteistä pidetään kiinni. Kehitys vaatii myös henkilökunnan ja kouluyhteisön sitoutumista inklusiivisiin arvoihin ja toisaalta sitoutumista työstämään arvoja ja asenteita inklusiivisempaan suuntaan. Merkityksellistä inklusion kannalta on myös halu kehittää alati henkilökunnan osaamista ja tarjota heille täydennyskoulutusta. Inklusio vaatii ennen kaikkea osaavaa johtamista koulun sisällä, jotta kehitystä voi tapahtua ja jotta edellä mainittuja asioita voidaan edistää. (Vetoniemi & Palmu, 2023, s. 243.)

Sosiaalipsykologinen tieto työelämästä ja organisaatioista sekä ryhmistä ja ryhmäprosesseista auttaa ymmärtämään, että myös inklusion toteutuminen on kiinni organisaation ilmapiiristä, johtamistyylistä, ryhmänormeista ja käyttäytymistavoista (Erchul & Martens, 2010, s. 66). On huomautettu, että inklusiivisten käytänteiden käyttöönotto kouluissa ei ole yksinkertaista ja ne vaativat sosiaalisen oppimisen prosesseja, jotka tulisi mahdollistua luonnollisessa työympäristössä. Sisäistämistä ei tapahdu ulkoapäin annettuina ohjeina siitä, miten asiat pitäisi hoitaa. (Ainscow ym., 2003). Tämä tieto haastaa pohtimaan, kuinka inklusiivisia käytänteitä pyritään edistämään kouluissa ja keiden harteille niiden ylläpitäminen jää. Seuraavaksi pohdin laaja-alaisten erityisopettajien roolia koulussa.

3 Laaja-alaisten erityisopettajien työnkuva

On tärkeää ymmärtää, millaisena koulujen omien erityisopettajien rooli nähdään ennen kuin siirrytään hakemaan ulkopuolista apua kunnan tai kaupunginosan sisältä (esim. Erityissuunnittelijat/-koordinaattorit, ks. Helsingin kaupunki, 4.2.2025) tai Vaatu toimijoilta (ks. luku VIP-verkosto). Lisäksi on hyvä tiedostaa, että Valterin ohjauspalveluita tarjoavat ohjaavat opettajat ovat koulutukseltaan erityisopettajia (Vetoniemi & Palmu, 2023, s. 241).

Oppilaan oikeuksiin kuuluu saada varhaista tukea välittömästi tuen tarpeen ilmeessä (Sillanpää & Sieppi, 2023, s. 218–222), minkä puolesta puhuvat laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010, 30 §) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014). Suomessa kouluinstituution tulee tarjota mahdollisuus saada erityisopetusta siinä muodossa kuin sitä tarvitaan (Takala ym., 2009, s. 170). Siksi erityispedagoginen asiantuntemus on välttämätöntä kouluissa. On havaittu, että jo 1980-luvun lopulta, kauan ennen kolmiportaiseen tukeen siirtymistä, on viitteitä siitä, että erityisopettaja on tehnyt yhteistyötä opettajien kanssa siten, että hän on ohjannut oppilaita epäsuorasti konsultoimalla opettajaa (Sundqvist, 2012). Siten työnkuva konsulttina ei näyttäydä täysin uutena.

Lähes aina suomalaisissa kouluissa työskentelee yksi tai useampi vakituinen laaja-alainen erityisopettaja. Poikkeuksia voi esiintyä maaseudun alueella. (Takala ym., 2009, s. 163.) Suomessa laaja-alaisen erityisopettajan rooli ja toimenkuva voidaan nähdä vaihtelevana ja moninaisena (Sundqvist, 2012). Laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuvaan kuuluu pääpiirteittäin opettaa yksin ja yhdessä muiden opettajien kanssa sekä tukea oppilaita, jotka tarvitsevat tukea oppimisessa tai koulunkäynnissä. Tämän lisäksi työnkuvaksi voidaan hahmottaa pedagogisten asiakirjojen laatiminen ja luokanopettajien ohjaaminen niissä. Näiden lisäksi oppimisvaikeuksien seulonta ja testaaminen vievät oman aikansa. Myös suunnittelu ja asioiden hoitaminen yksin ja yhdessä muun henkilökunnan kanssa on osa heidän työnkuvaansa. (Kotilainen & Takala, 2024, s. 6–7, 10.)

Rooli ja toimenkuvan laajuus ovat kuitenkin määrittäneet kouluittain (Takala ym., 2009, s. 164), joten eri kouluissa olevien oppilaiden mahdollisuudet saada tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin vaihtelevat. Ruotsissa asia on ratkaistu kahdella eri ammattinimikkeellä; Erityisopettajilla (*special teachers*) ja konsultoivilla erityisopettajilla (*special educators*) (Sundqvist ym., 2014, 298), joista jälkimmäinen on keskittynyt konsultoimaan koulun henkilökuntaa ja kehittämään inklusiivista kouluorganisaatiota (Lindqvist, 2013, s. 201). Isossa-Britanniassa vastaavaa erityisopettajan roolia hoitaa yksi ammattilainen; SENCO:lla eli *Special Educational Needs Co-ordinator*illa on opetustehtävien, tuen tarpeen tunnistamisen ja arvioinnin sekä pedagogisten asiakirjojen laatimisen lisäksi velvollisuus ohjata opettajia (Takala ym., 2009, s. 163). Sundqvist ja Ström (2015) tutkivat erityisopettajien roolia konsultteina ja esittivät tutkimuksessaan, että erityisopettajien olisi hyvä käyttää useita eri lähestymistapoja ja niiden yhdistelmiä konsultoidessaan muita opettajia.

Koulun kulttuurin on havaittu olevan yhteydessä erityisopettajan konsultoivan roolin toteutumiseen ja siten se on yhteydessä oppilaan tukeen. Toisin sanoen kyse on siitä, kuinka erityisopettajan rooli asettuu suhteessa muuhun henkilöstöön. (Huhtanen, 2000, s. 171; Paloniemi ym., 2023a.) Mihajlovicin (2020) mukaan laaja-alaisten erityisopettajien konsultatiivinen rooli on havaittavissa suomalaisessa koulukontekstissa, mutta siitä ei ole tullut niin iso osa heidän työtään kuin se voisi olla. Osasyynä saattaa olla luokanopettajien suhtautuminen työhönsä yksintekemisenä huolimatta siitä, että nykyään vaatimus yhteistyöhön on kasvanut (Sirkko ym., 2018, s. 218–219). Yhteistyövaade on näkynyt muun muassa yhteisopettajuuden korostamisena (Friend ym., 2010; Malinen & Palmu, 2017). On huomion arvoista, että inklusiivinen kouluympäristö edellyttää yhteistyötä koulun sisällä ja sen ulkopuolella sekä sitä, että inklusiivisuus ulottuu koskemaan myös koulun työntekijöitä (Willemse ym., 2023, s. 149). Tässä kohdin motivaatioon liittyvät tekijät voivat osaltaan vaikuttaa yhteistyön laatuun tai sen olemassaoloon (Mäkinen, 2013). Tästä huolimatta on havaittu tarkasteltaessa organisaatiokulttuureita tarkemmin, että moninaisuus tuottaa sekä myönteisiä että kielteisiä puolia työyhteisöissä ja heidän työtuloksissaan (Dover ym., 2020; Weber & Donahue, 2001).

Kun oppilas kaipaa vahvempaa tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin, kuntien vastuu inklusion toteutumisen kannalta korostuu (Valtonen ym., 2024, s. 72). On myös havaittu, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki eri kunnissa on järjestetty eri tavoin siten, että ne eroavat tuen tasojen sekä tuen toteutumispaikan osalta toisistaan (Jahnukainen ym., 2023, s. 406–407; Äikäs & Pesonen, 2022, s. 78; Lintuvuori ym., 2017). Myös Äikään ja Pesosen (2022, s. 78) mukaan alueelliset erot kunnan sisällä tuen järjestämisen osalta ovat todellisia. Kuntien päätäntävalta korostuukin tuen tarjoamisen ja opetuksen järjestämisen suhteen, joten tukea tarvitseva oppilas asettuu helposti kunnan ja/tai koulun vanhojen toimintatapojen mukaisesti saamaan tukea. Toisin sanoen kunnat saattavat tukea oppilaita olemassa olevien erityisopetuskäytänteiden mukaisesti, jolloin oppilaan todellinen tuen tarve ei määrää tuen toteutusta. (Vetoniemi & Palmu, 2023, s. 241.)

Virtanen (2022) haastatteli Valteri-koulun entisiä työntekijöitä. Haastatteluissa ilmeni, että lähikoulujen opettajien tulisi etsiä ammatillista tukea, mikäli heidän resurssinsa eivät riitä vastaamaan tuen tarpeiden yksilölliseen toteuttamiseen (Virtanen, 2023, s. 202.) Nykyään opettajien yhtenä haasteena nähdään olevan oppilaiden heterogeenisyys luokassa. (Virtanen, 2023, s. 203; Jahnukainen ym., 2023, s. 406). Jos tähän ei pystytä vastaamaan, kunnilla ja kaupunginosilla on käytössään eri hankkeiden myötä luotuja rakenteita, jotka tarjoavat konsultointipalveluita, joita koulujen on mahdollista käyttää. Tällaisia tahoja voivat olla: kunnan konsultoivat erityisopettajat tai oppilaan tuen koordinaattorit, alueellisesti tai keskitetysti järjestetty erityisopetus (esim. Äikäs & Pesonen, 2022, s. 79) erilaiset kunnan kuntouttavat terapeutit ja terveydenhuollonhenkilöstö (esim. Kosola, 2024).

Aiemman tarkastelun perusteella kunnan koulujen aineen-, luokan- ja erityisopettajan resurssit eivät näyttäisi aina mahdollistavan oppilaalle yksilöllisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen välittymistä. Tämä viittaisi siihen, että kuntien koulut saattavat tarvita ulkopuolista ohjausta ja neuvoja siihen, kuinka tukea oppilaitaan. Seuraavaksi avaan tarkemmin Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin historiaa ja sen toimintaperiaatteita.

4 Valteri

4.1 Valterin historia

Vuonna 2006 eri puolella Suomea sijaitsevat valtion erityisoppilaitokset yhdistyivät Valteri-verkostoksi. (Virtanen, 2023, s. 185.) Aiemmin kuusi valtion erityiskoulua olivat toimineet erillisinä tai jopa vielä useampina erityisoppilaitoksina (Palmu ym., 2023, s. 254–257). Nykyään Valterin toimintaa kuvataan seuraavalla tavalla:

Valteri on Opetushallituksen alaisuudessa toimiva valtakunnallinen oppimisen ja ohjauskeskus, joka tukee lähikouluperiaatteen toteutumista tarjoamalla monipuolisia palveluja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin. Toiminta perustuu moniammatilliseen yhteistyöhön, laajaan osaamiseen ja jatkuvasti kehitettäviin toimintatapoihin. Valterin ohjauspalvelut toimivat valtakunnallisesti. Valterin toimipisteiden yhteydessä toimii Valteri-koulu, joka on Opetushallituksen alainen oppilaitos. Tavoitteena on, että mahdollisimman moni oppilas voi opiskella oman kotikuntansa lähikoulussa. (Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 161.)

Aiemmin valtion erityisoppilaitosten oppilaiden tulosyyt ovat vaihdelleet ja diagnoosit ovat olleet eri erityisoppilaitoksissa tietyllä tavalla profiloituneita. Tämä tarkoittaa myös sitä, että osaaminen eri erityisoppilaitosten henkilökunnan keskuudessa on ollut usein tietyn päädiagnoosin mukaista tietotaitoa, kuten liikuntavarmaisuuden tai kuurouden tuntemusta. Ajan saatossa ja Valteri-verkoston toiminnan alkaessa Oppilas- ja ohjauskeskus Valterin yksiköiden oppilasaines on muuttunut. Virtasen (2022) keräämissä Valterin entisten työntekijöiden haastatteluissa on mahdollista kuulla muutos oppilaiden diagnoosien moninaistumisena ja päällekkäistymisenä, yhtäältä tuen tarpeiden muuttumisena lääketieteen kehittyessä ja toisaalta diagnostisen tiedon merkityksen vähentymisenä sekä työntekijöiden asiantuntijuuden laajenemisena, mutta toisaalta yksittäisten diagnoosien ja viiteryhmiä ymmärryksen vähenemisenä. (Virtanen, 2023, s. 184–204.) Muutos on nähtävillä myös ohjauspalvelujen oppilasprofiileissa (Sillainpää & Sieppi, 2023, s. 223).

4.2 Valterin ohjauspalveluiden historia

Vaatimus ohjauspalveluista syntyi 1990-luvulla uuden perusopetuslain myötä, jossa vaadittiin inklusiivisempaan suuntaan pyrkivää oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Pulkkinen ym., 2023, s. 15–16; Virtanen, 2023, s. 194). Toivosen (2021a) mukaan ohjauspalvelut näyttäytyivät muun muassa kouluarviointien- ja kuntoutusjaksojen tarjoamisena ennen erityiskouluihin oppilaaksiottoa. Taustalla oli ollut myös eri osaamisalojen palvelukeskusten fuusioituminen, josta syntyi erityisopilaitosten rinnalle ohjauspalveluyksiköitä, jotka myöhemmin toimivat Valteri-verkoston alaisina ohjauspalveluina. (Virtanen, 2023, s. 194.)

Ohjauspalvelut olivat aiemmin ilmaisia kunnille, mutta myöhemmin ne siirtyivät maksullisiksi perustuen valtion maksuperustelakiin (1992), joka antoi samalla oikeuden hakea valtiolta hintatukea. Tätä ennen palvelut toimivat ilmaisina konsultaatiopalveluina. (Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 170–171.) Palveluihin hakeutuneet asiakkaat, eli yleensä kunnat, sekä Valteri itse olivat säännöllisesti kritisoineet ohjauspalveluiden hintoja ja todenneet usein niiden olevan esteenä palveluun hakeutumiselle (Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 172–173). Koronapandemian aikana opetus- ja kulttuuriministeriö nosti vuosille 2022–2025 Valterin ohjauspalveluihin hintatukea. (Sillanpää & Sieppi, 2023, s. 172, 228; Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 173).

4.3 VIP-verkosto

Vuonna 2018 VIP-verkosto eli Vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkosto käynnistyi. Se oli osana opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen pyrkimystä kehittää vaativan erityisen tuen palveluja. Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin rooli oli koordinoida opetusministeriön hanketta ja samalla olla osa tätä verkostoa yhdessä Elmeri-, sairaala-, valtion koulukoti-, kunnan erityiskoulujen sekä yliopistollisten erityispedagogiikan tutkimus- ja koulutusyksiköiden kanssa. Ideana oli maksimoida eri toimijoiden välinen yhteistyö ja tiedonjako. (Ojala, 2023, s. 46–47; Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 177.) Äikäs ja Pesonen (2022)

esittävät tutkimuksessaan, että vaativan erityisen tuen sijaan käytettäisiin vaativaa monialaista tukea, jossa korostuisi se, että yksilöllistä tukea on mahdollista saada moniammatillisen yhteistyön kautta riippumatta tuen portaista.

Yhdessä Elmeri-koulut, Valtion koulukotikoulut, sairaalakoulut ja Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri muodostuivat Vaatu-toimijoiksi, jotka kehittivät monialaista vaativaa konsultaatiota alueellisesti ja kansallisesti. Vaativa konsultaatio palveluna ulottui varhaiskasvatukseen, esi- ja perusopetukseen. Tavoitteena oli yhdessä lähitoimijoiden kanssa etsiä ratkaisuja lapsen tai nuoren lähiympäristöön ja lujittaa paikallista pedagogista tukea sekä monialaista verkostoyhteistyötä. Myös muiden ammattilaisten palveluja ja Osaamis- ja tukikeskuksen (OT) palveluja oli mahdollista hyödyntää lapseen tai nuoreen kohdistuneeseen konsultaatioon. (Opetushallitus, 2021, s. 16.) Vaativan konsultaation osalta on mahdollista suunnata konsultaatio yksilökonsultaatioon tai pedagogiseen yleiskonsultaatioon, joka koskee laajemmin koko ryhmää (Äärelä & Huusko, 2024, Vaativa konsultaatio neljän toimijan yhteisenä tukimuotona -alaluku). Äikäs ja Pesonen (2022) kuvaavat Vaatu-toimijoiden konsultaatiopalvelua monialaisuuden lisäksi, johdonmukaiseksi ja lasta kokonaisvaltaisesti tukevaksi palveluksi, jota on tarjolla, milloin vain siihen on tarve varhaiskasvatuksen, esi- tai perusopetuksen aikana.

Tällä hetkellä Vaatu-toimijoiden yhteistyö vaativan konsultaation osalta on päätynyt ja jokainen toimija antaa vaativan konsultaation –palveluita itsenäisesti (VIP-verkosto, 3.10.2024). Konsultaatio-palveluiden toteutuminen on ollut aiemminkin resursseista kiinni, johtuen Vaatu-toimijoiden erilaisista hallinto- ja omistajamuodoista (Äärelä & Huusko, 2021, s. 5). Siksi näyttäisi, että Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri tuottaa konsultaatiopalveluja tällä hetkellä laajimmin, kun rahoitusasiat otetaan huomioon (Kuvio 1.). Neurologisiin haasteisiin näyttäisi löytyvän eniten osaamista Valterin lisäksi sairaalaopetuksen puolelta. (VIP-verkosto, 3.10.2024). Sairaalaopetuksen konsultaatiopalveluita säätelee laki oppilaan palautuksen ja siirtymisen osalta. Tämän lisäksi sieltä on mahdollista saada yleisempää pedagogista konsultaatiota ja yksilöllistä ennaltaehkäisevää ja tilannearviokonsultaatiota. (Äärelä ym., 2021.) Edellä mainittuja konsultaation muotoja ei ole vielä lailla taattu, joten se on ollut kiinni kunkin sairaalakoulun resursseista.

Eduskunta (Hallituksen esitys 114/2024) on jo esittänyt konsultatiivista sairaalaopetusta kirjattavan lakiin, mikä liittyy tulevaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukseen, sekä laatinut lain perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024). Laki mahdollistaa vaativan konsultaation kehittämisen ja sen järjestämisen myös lähikouluissa opiskeleville oppilaille. Oppimisen tuen uudistuksen on määrä tulla voimaan 1.8.2025. (Eduskunta, 24.9.2024.)



Kuvio 1. Vaatu-toimijoiden toiminta syksyllä 2023 (VIP-verkosto, 2024)

5 Koulukonsultaatio

Koska Valterin tai muiden Vaatu-toimijoiden tarjoamaa vaativassa monialaisessa konsultaatiossa tapahtuvaa vuorovaikutusta ei ole juurikaan tutkittu, keskityn tässä luvussa selvittämään, mihin konsultaatio perustuu ja mitä elementtejä laaja-alaisen erityisopettajan konsultointiin liittyy peruskoulukontekstissa. Tässä luvussa määrittelen tarkemmin konsultointi-sanana etymologiaa, esittelen koulussa tapahtuvaa konsultaatiota vuorovaikutusprosessin näkökulmasta sekä tarkastelen erityisopettajien konsultatiivista työtä koulutuksellisesta näkökulmasta. Lopuksi kerron Valterin tarjoamista ohjauspalveluista tarkemmin.

5.1 Konsultoinnin määrittelyä

Konsultoida-verbi ei ole sanana yksioikoinen. Konsultoida-verbin alkuperä juontaa juurensa neuvojen kysymisestä toiselta, kuten esimerkiksi lääkäriltä. Ajan saatossa sanaa on alettu käyttää päinvastaisessa merkityksessä eli tällöin ajatellaan, että asiantuntija antaa neuvoja konsultoidessaan. Nykyään sanaa voidaan käyttää Suomen kielen lautakunnan päätöksellä eri tavoin ja sen merkitys tulisi näkyä asiayhteydessä. (Maamies, 2000.) Asioiden selvyiden vuoksi tulen jatkossa viittaamaan konsultoinnilla sen modernimpaan merkitykseen eli neuvojen antamiseen ja konsultaatiolla asiantuntijoiden antamaan neuvontaan ja ohjaukseen.

Konsultaatio voidaan ajatella moniulotteisena prosessina, jossa pyritään herättämään vastapuoli pohtimaan ja olemaan osallisena toiminnassa (Puutio ym., 2009). Kuitenkin konsultaatioprosessissa voidaan havaita epäsymmetrisyyttä ja symmetrisyyttä konsultin ja konsultoitavan välillä. Molemmat osapuolet tuottavat konsultaatioprosessissa näitä pyrkien sekä erottumaan edukseen hierarkioilla että löytämään yhteisestä harmoniaa, johon yhteistyö voi perustua. Molemmilla vallanmuodoilla voi olla siis paikkansa ja aikansa. (Puutio ym., 2007.)

Erchul ja Martens (2010) määrittelevät koulukonsultaation prosessiksi, jossa erikoistunut ammattilainen tarjoaa koulutuksellisia ja psykologisia palveluita muulle

koulun henkilökunnalle ja jolla pyritään kehittämään välillisesti oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin interventioiden vaikuttavuutta. Prosessissa on kyse sosiaalisesta vaikuttamisesta, ongelman ratkaisemisesta ja ammatillisesta tuesta. (Erchul & Martens, 2010, s.12-13; vrt. Caplan, 1963, s. 470.) Jos konsultti on koulun ulkopuolelta tuleva erityisopettaja, tulee hänen ymmärtää myös konsultoitavan opettajan tai opettajien kouluorganisaation tilannetta ja toimintaa, jotta he osaisivat neuvoa ja ohjata opettajia sopivalla tavalla (Erchul & Martens, 2010, s. 61).

Konsultaatiota kuvataan jatkumona, jossa riippuen tilanteesta konsultaatio toteutetaan asiantuntijakeskeisesti keskittyen oppilaan asioihin tai prosessikeskeisesti keskittyen konsultoitavaan osallistajaan (Sundqvist, 2019, s. 160). Kouon ja kumppaneiden (2023) kirjallisuuskatsauksen mukaan konsultointi voi hyödyttää niin oppilaan perhettä kuin koulun henkilökuntaa konkreettisina neuvoina ja koulutuksina. Konsultaation avulla voidaan tunnistaa ongelmakohtia, joita voidaan tarkastella ja löytää niihin ratkaisuja. (Kouo ym., 2023, s. 105.) Konsultointi voi tapahtua laaja-alaisten erityisopettajien työssä epäformaalisti nopeana neuvonantona arjessa tai formaalisti suunniteltuna (Sundqvist & Ström, 2015, s. 331).

Konsultoinnin ja konsultaation lisäksi on havaittu muita lähikäsitteitä, joilla pyritään tarkoittamaan osin samoja asioita kuin edellä mainituissa käsitteissä. Lähikäsitteiksi voidaan määritellä työnohjaus, coaching eli valmennus ja mentorointi. (esim. Passmore, 2007.)

5.2 Koulukonsultaatio vuorovaikutustilanteena

Sundqvist ja Ström (2015) tutkivat konsultaatiotilanteita erityisopettajien ja luokanopettajien välillä ja luokittelivat konsultaation opettajien haastattelujen perusteella kolmeen eri tyyppiin. Konsultointi voidaan nähdä: neuvoa-antavana konsultaatiokeskusteluna, refleктоivana konsultaatiokeskusteluna tai yhteistyölähtöisenä konsultaatiokeskusteluna. Nämä konsultaatiokeskustelutyypit voidaan nähdä erillisinä konsultointitapoina, joihin voidaan liukua jatkumolla tai keskustelutapojen yhdistelminä ja dynaamisena prosessina, josta konsultointi koostuu. (Sundqvist & Ström, 2015, s. 321–323, 330–331.)

Neuvoa-antavassa keskustelussa on olennaista se, että erityisopettaja jakaa erityispedagogista tietämystään ja ehdottaa ratkaisuja luokan- tai aineenopettajalle. Siten se on asiantuntijajohtoista ja on kaikista ilmeisin tapa konsultoida. Vaarana voi olla, että keskinäisestä vuorovaikutuksesta syntyy epäsymmetrinen, kun erityispedagoginen tietämys luo valtaa erityisopettajalle. Toisaalta on mahdollista, että valta-asetelma voi kääntyä ylösalaisin, jos erityisopettajan työkokemus on vähäisempää kuin luokan- tai aineenopettajalla, jolloin neuvojen ja ohjauksen antaminen erityisopettajana voidaan kokea vaikeaksi. Näiden lisäksi erityisopettajat voivat kokea haastavaksi neuvoa siten, että muiden opettajien olisi helppoa ottaa neuvoja käyttöön ja toimia luokassa niiden mukaisesti. Usein neuvoa-antavissa keskusteluissa keskitytään oppilaan yksilöllisiin haasteisiin, mistä voi tulla ongelmallinen lähestymistapa. (Sundqvist & Ström, 2015, s. 318, 323–325.)

Oppilaskeskeinen lähestymistapa on koettu myös tärkeänä laaja-alaisten erityisopettajien strategiana saavuttaa luottamus opettajien välille, kun he eivät kohdistakaan katsettaan luokanopettajaan (Paloniemi ym., 2023a, s. 358).

Reflektiivisessä keskustelussa nojataan puolestaan enemmän osallistujakeskeisyyteen. Siinä erityisopettaja esittää apukysymyksiä, joilla voidaan herättää toinen opettaja etsimään itse aktiivisesti ratkaisuja tilanteeseen ja reflektoiden omaa toimintaansa. Lisäksi sen avulla pyritään pääsemään oppilaiden haasteiden taustalla oleviin syihin ja vaikuttamaan opettajan omaan toimintaan. Ongelmana voi olla se, että kaikki opettajaryhmät voivat kokea reflektiiviset keskustelut vaikeiksi toteuttaa ajanpuutteen vuoksi tai sellainen toiminta ei luokan- ja aineenopettajia kiinnosta. Siksi reflektiivinen keskustelu ei näyttele suomalaisen erityisopetuksen kentällä kovin suurta roolia, vaikka sillä voisi olla oma potentiaalinsa. Muun muassa useissa Pohjoismaissa erityisopetuksen konsultaatiossa painotetaan enemmän tätä lähestymistapaa. (Sundqvist & Ström, 2015, s. 319, 325–327.)

Kolmantena konsultaatiokeskustelun muotona on yhteistyölähtöinen keskustelu. Siinä keskustelussa on läsnä sekä asiantuntijakeskeisyys että osallistujakeskeisyys samanaikaisesti. Erityisopettajan tehtävänä on tuoda keskustelussa erityispedagoginen tietämys esille ja luokan- tai aineenopettaja tuo tarkemman näke-

myksen ja tiedon ryhmästä tai oppilaasta. Yhdessä he tasavertaisesti keskustelvat ja rakentavat ymmärrystä jakaen omaa tietämystään toiselle, minkä avulla voidaan etsiä sopivia ratkaisuja tilanteeseen tietyssä koulukontekstissa. Sundqvist ja Ström näkevät tämän hedelmälliseksi tavaksi, jolla voitaisiin kehittää konsultatiivista koulukulttuuria. (Sundqvist & Ström, 2015, s. 327–331.)

Kotilaisen ja Takalan (2024, s. 8) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin puolestaan yläkoulun laaja-alaisia erityisopettajia, 59 prosenttia sisällytti työnkuvaansa konsultaatiota. Laaja-alaiden erityisopettajien mukaan konsultointiin liittyi yhteistyötä ja erityisesti pedagogisten asiakirjojen laatimiseen tarvittiin usein neuvoja. Tutkimuksessa selvisi sama ilmiö ajanpuutteesta kuin Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimuksessa, vaikka konsultaation lisääntynyt tarve tunnustettiin (Kotilainen & Takala, 2024, s. 8). Ajanpuute näyttäisi olevan laajemminkin monissa muissa maissa olevan määrittävä tekijä konsultaatiokeskusteluille (Paloniemi ym., 2023b, s. 36). Lisäksi kävi ilmi, että neuvoja eri opettajille on vaikeaa antaa, mikä on myös yhtenevä Sundqvistin ja Strömin (2015) havaintoon. Monialaista yhteistyötä toteutettiin huomattavasti enemmän konsultaatioon nähden laaja-alaiden erityisopettajien raportoidessa tehneensä oppilashuoltoryhmän, huoltajien tai muiden ulkopuolisten tahojen kanssa yhteistyötä 86 prosenttia. (Kotilainen & Takala, 2024, s. 8.)

5.3 Koulutus konsultatiiviseen työhön

Sundqvist ja kumppanit (2014) väittävät, että erityisopettajakoulutuksessa konsultaatiotaitoihin kiinnitetään liian vähän huomiota ja se näkyy myöhemmin koulujen laaja-alaiden erityisopettajien konsultaatiotaitojen puutteena. Myös Takala ja kumppanit (2021) tunnustivat tutkimuksessaan konsultaatio- ja vuorovaikutustaidot tärkeäksi erityisopettajan toimenkuvaa, mutta toteavat samalla, että suomalaisissa yliopistoissa on pyritty huomioimaan tämä tarve opetussuunnitelmissa ja opetustarjonnassa. Joskin ammatillisia erityisopettajia kouluttavat ammattikorkeakoulujen opinto-ohjelmat pitävät enemmän näitä osa-alueita sisällään. (Takala ym., 2021.) Lisäksi on havaittavissa, että eri yliopistoiden opetussuunnitel-

missa on eroja, kuinka paljon erityisopettajaopiskelijoille suunnatut kurssit ja ope-
tusharjoittelut painottavat vuorovaikutustaitojen oppimista (Takala ym., 2021; Ta-
kala ym., 2023).

Ongelma näyttäisi olevan yleinen kaikilla koulun työntekijöillä, joiden työnkuvaan
kuuluu konsultointia. Toisaalta tutkimukset ovat osoittaneet sen, että vuorovai-
kutus- ja konsultointikoulutukset voivat vaikuttaa siihen, kuinka erityisopettajat to-
teuttavat rooliaan koulukontekstissa. Tutkimusta konsultaatioita ja konsul-
taatiota koskevista koulutuksista on kuitenkin vähän. (Sundqvist, 2019, s. 159–
161). Näiden tietojen valossa, näyttäisi siltä, että koulujen erityisopettajien tieto-
taidot ja aika eivät aina riitä konsultoimaan muita opettajia. Valterin ohjauspalve-
lujen konsultit voisivat siten puolustaa oppilaiden oikeutta oppimisen ja koulun-
käynnin tukeen, jos koulun omat erityisopettajat eivät saa ääntänsä kuuluviin tai
pysty tarjoamaan neuvoja moninasiin tilanteisiin. Seuraavaksi tarkastelen Valte-
rin ohjauspalvelujen sisältöä tarkemmin.

5.4 Valterin konsultoivat ohjauspalvelut

On esitetty, että jos koulut eivät pysty tarjoamaan riittävää tukea oppilaille, huol-
tajat saattavat etsiä lapsilleen yksityisiä kuntoutuspalveluita, joilla tukea lapsen
oppimista esimerkiksi matematiikassa. Tähän on kuitenkin vain harvalla varaa,
joten tämä voidaan nähdä lapsia eriarvoistavana toimintana. (Willemse ym.,
2023, s. 140.) Siten Valterin ohjauspalvelut näyttäytyvät eriarvoisuutta torjuvana.
Viitaten Valterin historiakatsaukseen Valterin ohjauspalveluista on muodostunut
uniikki palvelujärjestelmä, jonka tehtävänä on edistää lähikoulujen inklusion to-
teutumista (ks. Vetoniemi & Palmu, 2023, s. 243).

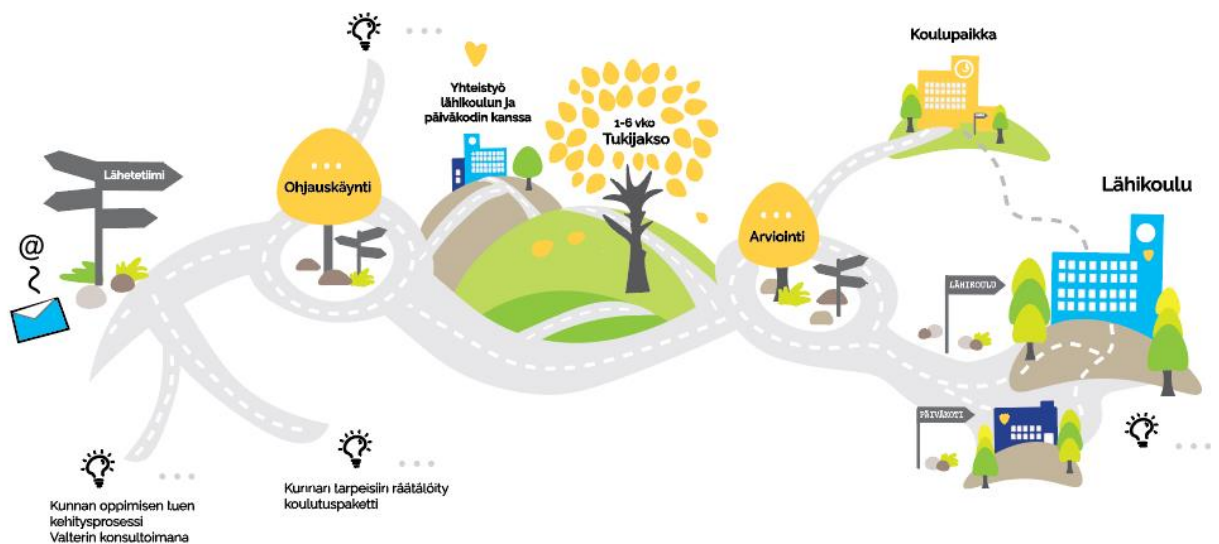
Tällä hetkellä Valterin ohjauspalvelut toimivat kuuden eri valtion erityiskoulun
(Tervaväylä, Mäntykangas, Onerva, Mikael, Ruskis ja Skilla) yhteydessä ympäri
Suomea sekä erillisinä ohjauspalvelusivutoimipisteinä Vaasassa, Tampereella ja
Turussa (Palmu ym., 2023, s. 254). Skilla tuottaa ainoana oppimis- ja ohjauskes-
kuksena ruotsinkielisiä palveluja (Vetoniemi & Palmu, 2023, s. 241; Palmu ym.,
2023, liite 1). Nykyään Valterin ohjauspalvelut ulottuvat myös varhaiskasvatuk-
sen ja esiopetuksen piiriin (Sillanpää & Sieppi, 2023, s. 217–219).

Silloin kun oppilaan tilanne on vaativa, haastaa se koulua tekemään yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa sekä pohtimaan työnjakoa koulun sisällä (Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 177; Willemse ym., 2023, s. 148–149). Yhteistyö kaikkien osapuolten kesken voidaan nähdä sekä lapsen että huoltajien eduksi. Valterin ohjaavat opettajat ja muut konsultoivat asiantuntijat voivat tarjota kouluille mahdollisuuden tarkastella opetuksen järjestämistä monimuotoisemmin, kun kuntien omat resurssit on jo käytetty. (Ojala, 2023, s. 47; Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 177.) Lisäksi Valterin rooli ohjauspalveluiden tarjoajana voidaan nähdä tasapäis-tävänä siten, että se voi tarjota monialaista tukea ohjaamalla niin henkilökuntaa kuin oppilastakin (Virtanen, 2023, s. 200–203). Siten ohjauspalvelut mahdollista-vat osaltaan kuntien koulujen välisten erojen tasoittamisen (ks. Jahnukainen ym., 2023; Lintuvuori ym., 2017).

Valteri kuvaa omaa toimintaansa tutkimusperustaiseksi ja sille on myönnetty Bu-reau Veritasin myöntämä ISO 9001 –sertifikaatti, joka perustuu palveluiden kor-keisiin laatustandardeihin. (Valteri.fi, 11.3.2024). Valterin tarjoamat ohjauspalve-lut voidaan jakaa liiketaloudellisiin (LT) ja julkisoikeudellisiin (JO) palveluihin. Li-i-ketaloudelliset ohjauspalvelut on suunnattu kunnan ja koulun rakenteiden ja käy-tänteiden sekä henkilökunnan osaamisen kehittämiseen. Kyseisiksi palveluiksi lukeutuvat työnohjaus ja erilaiset koulutukset sekä muu konsultointitoiminta, joka koskettaa koulutasoa. Julkisoikeudelliset palvelut ovat puolestaan suunnattu op-pimisen, kasvun ja koulunkäynnin tukeen, jolloin ohjaus kohdistetaan yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän tukemiseen. (Vetoniemi & Palmu, 2023, s. 243–245.) Keskityn käsittelemään tutkielmassani jälkimmäistä ohjauspalvelun muotoa, joka asettuu koulun mikrotasolle, vaikka tiedostan, että liiketaloudelliset palvelut tuke-vat julkisoikeudellisia palveluita sekä päinvastoin (ks. Vetoniemi & Palmu, 2023, s. 245).

Valterilla käytössä olevan Valterin strategian 2018 pohjalta luotiin oppilaan polku –ajatusmalli, jossa ohjauspalvelut kuvataan prosessina (Kuvio 2.) (Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 175–177). Polku alkaa vasemmalta, jossa ohjauspyyntö kä-sitellään lähetetiimissä eli Valterin sisäisessä monialaisessa ryhmässä, jossa on

eri erityispedagogiikan osa-alueisiin perehtyneitä ammattilaisia. Lähetetiimi vastaa ohjauspyynnön perusteella siitä, tarjotaanko ohjauspalveluita JO-ohjauspalveluina vai LT-ohjauspalveluina. Kun ohjauspalvelut kohdistuvat yksittäisiin oppilaisiin tai opetusryhmiin, sovitaan ohjauskäynti koulun kanssa. Ohjauskäynti suunnitellaan lähetetiimissä tarkoin siten, että sopiva ammattilainen tai ammattilaiset Valterin ohjauspalveluista lähetetään paikan päälle kartoittamaan tilannetta. Ohjaavien erityisopettajien lisäksi käytetään kuntouttajien ja ohjaajien osaamista ja näkemyksiä. Ohjauskäyntejä voidaan tehdä useampana sarjana tai yksittäisinä käynteinä. Lisäksi ne on mahdollista toteuttaa etävälitteisesti teknologiaa hyödyntäen. (Vetoniemi & Palmu, 2023, s. 241–245.) Ohjauskäynnillä havainnoidaan oppilasta tai oppilasryhmää sekä opetustilannetta, jotta tilanteesta saadaan kattava käsitys. (Valteri.fi, 18.10.2024).



Kuvio 2. Oppilaan polku (Valteri, 2025)

Koulujen opettajien on mahdollista saada ohjauspolulla tukea oppilaan pedagogisten asiakirjojen kirjoittamiseen. Valterin havaintojen mukaan opettajat tarvitsevat edelleen apua pedagogisten asiakirjojen laadinnassa, johon he ovat pyrkineet vastaamaan erillisinä pedagogisten asiakirjojen laatimisen koulutuksina. Ohjauskäynneillä on voitu hakea myös neuvoja tuen muodon toteutukseen, kuten painoalueisiin tai yksilöllistämiseen, sekä eriyttämismenetelmiin. Tyypillisiä vaiheita hakea apua ovat nivelvaiheet koulutuspolulla sekä muut siirtymät. (Sillanpää & Sieppi, 2023, s. 223–225.)

Ohjauskäynnin tai -käyntien jälkeen yhteistyötä jatketaan koulun henkilökunnan ja huoltajien kanssa käymällä loppukeskustelu havainnoista ja jatkosta (Valteri.fi, 18.10.2024). Mahdollista on, että päädytään uuteen ohjauskäyntiin tai ehdotetaan pidempää kuntouttavaa tukijaksoa, jonka Valteri järjestää joko oppilaan luonnollisessa toimintaympäristössä tai omissa Valteri-kouluyksiköissään. Näiden jälkeen Valteri antaa yhteenvedon tukijaksosta ja ehdotuksia siihen, kuinka oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki tulisi järjestää. Yhteenvedon avulla kunnan on mahdollista pohtia oppilaalle sopivinta koulupaikkaa. Valteri voi tarjota oppilaalle oppilaspaikkaa Valteri-kouluistaan, mikäli tuen palveluiden antaminen ei ole mahdollista oman kunnan sisällä. Polun viimeinen Arviointi-kiertoliittymä voidaan nähdä kaksisuuntaisena, koska Valteri-koulun oppilaspaikka voidaan hahmottaa määräaikaiseksi. (Palmu & Vetoniemi, 2023, s. 243–245.) Seuraavassa luvussa tarkastelen pääpiirteittäin neurologisia taustasyitä tuen tarpeelle.

6 Neurologiset syyt tuen tarpeiden taustalla

Lasten ja nuorten neurologisten ja neuropsykiatristen haasteiden määrä sekä niihin liittyvä tuen tarve on lisääntynyt niin Valterin koulujen sisällä (Virtanen, 2023; Äärelä & Huusko, 2024) kuin kuntien peruskouluissa (esim. Virtanen, 2023, s. 199; Lämsä ym., 2024). Neurologiset taustasyyt voivat olla kuitenkin moninaisia ja saattavat olla päällekkäisiä muiden syiden kanssa. Lisäksi oppilaita yhdistävät taustasyyt voivat vaatia kuitenkin yksilöllisiä ja jopa päinvastaisia tukitoimia. Valtion erityiskouluissa diagnoosiluokitukset ja termit ovat vaihdelleet ja muuttuneet ajan saatossa aineistojen välillä. Ne ovat vaihdelleet myös yksityiskohtaisista diagnooseista kattodiagnooseihin. (Virtanen, 2023, s. 186–204.)

Myös erilaiset erityispedagogiset suuntaukset ja painotukset eri aikakausina, kuten lääketiedettä, laitoksia, kuntoutusta tai inklusiota painottavat aikakaudet (ks. myös Vetonieni & Palmu, 2023, s. 238–241), ovat muovanneet sitä, millaisia diagnooseja on annettu sekä siihen, mihin Valterin ohjauspalvelut ovat pyrkineet vastaamaan. (Virtanen, 2023, s. 186–204.) Koska Valteri ei enää keskity pääpainoisesti diagnooseihin vaan hahmottaa oppilaita yksilöinä, joiden tarpeisiin he pyrkivät vastaamaan, heidän luokittelunsa neurologiseen tuen tarpeeseen näyttäytyy jokseenkin poikkeavalta lääketieteellisen määrittelyn kanssa.

Neurologisella voidaan lääketieteellisesti viitata aivojen kehitykseen ja toimintaan liittyviä poikkeavuuksia, jotka voivat tuottaa muun muassa erinäisiä puheen- ja kielenkehityksen häiriöitä, kapea ja laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä, autisminkirjon häiriöitä, kehitysvammaisuutta, cp-vammaisuutta sekä muita sairauksia, kuten epilepsiaa, päänsärkyä, ei-epileptisiä kohtauksia, hermoputken sulkeutumishäiriöitä ja hydrokefalusta, aivokasvaimia, neuromuskulaarisairauksia, eteneviä aivosairauksia, liikehäiriöitä ja neuroimmunologisia sairauksia sekä traumaista johtuvia muutoksia ja vammoja aivoissa. (Pihko ym., 2015.)

Valterin sisäisen tulosityluokittelun, eli ohjauspalveluihin hakeutumislukittelun, mukaan lapsen primaarinen tuen tarve voidaan kuitenkin jaotella yhdeksään eri

kategoriaan. Yhdeksi kategorioista lukeutuu neurologinen. Luokituksessa käsitetään, että neurologinen -kategoriaan kuuluvat kaikki synnynnäiset ja kehitykselliset neurologiset kehityshäiriöt ja poikkeavuudet. Näiden aiheuttamien toimintakyvyn haittojen aste vaihtelee lievästä erittäin vaikeaan. (Liite 1.)

Tässä tutkimuksessa rajaan tarkastelun koskemaan neurologista kategoriaa. Seuraavaksi esittelen tutkimustehtävää ja -kysymyksiä sekä etenen tutkimukseni toteutuksen esittelyyn.

7 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymys

Tämän pro gradu –tutkielman tehtävänä on tutkia oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavien opettajien, jotka ovat neurologisten tuen tarpeiden asiantuntijoita, kokemuksia ja käsityksiä konsultoinnista ohjauskäynneillä, jotka on toteutettu perusopetuksessa. Tarkentavana päämääränä tutkielmalla on kuvata, millaisena ilmiönä vaativa monialainen konsultaatio näyttäytyy Valterin ohjauspalveluissa, ja tuottaa tietoa Valterin vaativasta monialaisesta konsultaatiosta neurologisen tuen tarpeen ohjauspalveluissa.

Tutkimuskysymys:

1. Millaiseksi Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavat opettajat, jotka ovat erikoistuneet neurologisiin tuen tarpeisiin, käsittävät ja kokevat konsultaation perusopetukseen suunnatuilla ohjauskäynneillä?

8 Tutkimuksen toteutus

8.1 Laadullinen tutkimusasetelma

Tässä tutkimuksessa käytetään laadullista tutkimusasetelmaa. Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimusasetelmalla voidaan tarkoittaa tutkimusmenetelmien kokonaisuutta, jolla tutkimusaineisto hankitaan, analysoidaan ja tulkitaan. Laadullinen tutkimusasetelma määrittää myös tutkimuskysymysten muotoilua. Laadullisessa tutkimusasetelmassa on tavoitteena tuottaa kuvailevaa ja ”rikasta” tietoa, jolloin aineiston koko tai aineistossa nousseiden tapausten määrä ei ratkaise siinä määrin kuin kvantitatiivisessa tutkimusmenetelmässä. Eri menetelmäoppea luokittelevat laadullista tutkimusta eri tavoin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Alasuutari, 2014.)

Tässä tutkimuksessa lähestyn Valterin ohjaavia erityisopettajia tutkien heidän konsultatiivista rooliaan ja heidän käsityksiään ja kokemuksiaan siitä peruskouluun viedyissä ohjauksen ohjauksikäynneillä. Siten tutkimukseni taustalla vaikuttaa laadulliselle tutkimusasetelmalle tyypillinen fenomenologis-hermeneuttinen perinne, joka on osa laajempaa hermeneuttista tutkimusperinnettä. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä korostuu ihmisten tutkiminen eli millaisena ihminen näyttäytyy ja miten hänestä voidaan saada tietoa. Tutkimusperinteen kiinnostuksen kohteena on erityisesti ihmisten antamien merkitysten ja kokemusten kirjo. Merkitykset voidaan nähdä syntyvän yhteisössä. Siten aineistonhankintamenetelmällä voidaan tuottaa käsitys tutkittavasta ilmiöstä eli tässä tutkimuksessa Valterin ohjaavien erityisopettajien konsultatiivisesta työnkuvasta ohjauksen ohjauksikäynneillä. Tutkijana tehtävänäni on tehdä aineiston analyysin kautta tulkinta tutkittavien kokemuksista ja selvittää, millaisia merkityksiä he antavat kokemusten kautta konsultoitavasta työstään ohjauksen ohjauksikäynneillä. Tulkinta nähdään tutkimusperinteen mukaan ymmärryksenä tutkittavasta ilmiöstä ja se perustuu siksi tutkijalla olevaan aiempaan tietoon ja omaan esiymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 39–42.) Heideggerin mukaan ennen ymmärtämistä on tärkeää tiedostaa omat ennako-oletukset ja pyrkiä tekstin johdattaa ymmärryksen löytä-

miseksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että omista ennakko-oletuksista täytyy täysin luopua vaan tiedostaa ne ja erottaa ne aineiston näkemyksistä. (Gadamer, 2005, s. 32–35.)

8.2 Aineistonhankinta

8.2.1 Tutkittavien rekrytointi

Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymyksen asettamisen jälkeen laadin Valterin edellyttämän tutkimuslupahakemuksen, jossa selvitin yllä mainittujen lisäksi tarkemmin perusteita tutkimukselle sekä liitin mukaan aineistohallintasuunnitelman. Valterin tutkimuslupahakemuksen hyväksymisen jälkeen Valterin yhteyshenkilö välitti laatimani tutkimustiedotteen Valterin sisäisesti Valterin työntekijöille 13. joulukuuta 2024, sillä henkilöitä, jotka tekevät ohjauskäyntejä neurologisiin tuen tarpeisiin, ei ole nimikoitu Valterin sisäisen neurologisen tulosityluokituksen mukaan Valterin verkkosivuilla. Tutkimustiedotteessa pyydettiin osallistumaan tutkimukseen, mikäli vastaanottaja oli ohjaava opettaja ja hän oli neurologisten tuen tarpeiden asiantuntija. Yhteensä kuusi ohjaavaa erityisopettajaa oli kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen, mutta aikataulullisista syistä yksi ei voinut osallistua muille sopivana päivänä. Lupa saatiin sähköpostitse ja varmistettiin vielä erikseen haastattelutilanteessa. Aineisto kerättiin ohjaavien erityisopettajien fokusryhmähaastattelulla ja kyselylomakkeella. Yksi osallistuja ei voinut osallistua tutkimukseen haastattelumenetelmän ryhmämuotoisuuden vuoksi, koska enempää haastateltavia ei osoittanut kiinnostusta tutkimusta kohtaan. Haastatteluryhmä muodostui itseohjautuvasti haastateltavien taholta.

8.2.2 Fokusryhmähaastattelu

Haastattelukysymysten laatimisen pohjalla käytin Sundqvistin ja Strömin (2015) luomaa erityisopettajan ja luokanopettajan välistä konsultaatiokeskustelutyypitteilyä sekä heidän tutkimuksessaan tulleita huomioitaan apuna. Pyrin muodostamaan haastattelukysymykset (liite 2.) neuvoa-antavan konsultaatiokeskustelun, refleктоivan konsultaatiokeskustelun ja yhteistyölähtöisen konsultaatiokeskustelun teemojen ympärille. Varauduin siihen, että voin muuttaa kysymysten järjes-

tystä haastattelutilanteessa, jättää tarvittaessa joitain kysymyksiä pois, kysymysten aihealueiden päällekkäisyyden vuoksi, tai kysyä tarkentavia kysymyksiä. Siten haastatteluasetelmaa voidaan luonnehtia myös puolistrukturoiduksi teema-haastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–48.)

Fokusryhmähaastatteluun osallistui viisi henkilöä ja se pidettiin tammikuussa 2025. Fokusryhmähaastattelu tulee toteuttaa niin, että osallistujia on riittävästi, jotta ryhmä voitaisiin muodostaa, mutta siten, että osallistujien määrä pysyisi riittävän pienenä. Samalla kaikki pääsivät halutessaan ääneen. (Krueger & Casey, 2000, s. 73–74.) Sopiva osallistujamäärä voidaan löytää 5–10 haastateltavasta henkilöstä (Heikkilä, 2008, s. 293). Haastattelu toteutettiin Microsoft Teams –sovelluksen välityksellä 9. tammikuuta 2025. Haastattelutilanne äänitettiin ja videoitiin aineiston litterointia varten. Fokusryhmähaastattelussa keskustelu voi muodostua arkiseksi haastateltavien välillä, jos henkilöt ovat entuudestaan tuttuja toisilleen (Alasuutari, 2014, s. 151–152). Valterin tutkimus- ja kehittämiskoordinaattori lines Palmun mukaan Valterissa työskentelee noin 45 ohjaavaa opettajaa, joista noin kymmenen voisi arvioida olevan neurologisen tuen tarpeiden syväosaajia, joten henkilökunnan voisi olettaa tuntevan toisensa ainakin nimeltä.

Ryhmäkeskustelussa keskustelun voidaan olettaa punoutuvan ryhmää yhdistävien seikkojen ympärille. Tässä tutkimuksessa ohjaavien erityisopettajien konsultatiivisen roolin ja kokemusten vaativasta konsultaatiosta ohjauskäynneillä oletetaan nousevan keskiöön. Ryhmähaastattelu voidaan nähdä väärinymmärrettynä laadullisen aineiston tuottamisen muotona, jossa taustalla voi olla oletus, etteivät ihmiset puhu omista asioistaan toisten kuullen, jolloin puheen pinnallisuus voisi näyttäytyä toisten ihmisten myötäilyinä. Ennakkoluulot voivat juontua myös väärinkäsityksestä, että aineisto pitäisi analyysivaiheessa hyväksyä totena eli faktatietona eikä sitä saisi tulkita. (Alasuutari, 2014, s. 151–155.) Lisäksi fokusryhmähaastattelun on aiemmin ajateltu olevan kustannustehokas menetelmä hankkia tietoa usealta osallistujalta samassa ajassa. Käsitys pitää edelleen paikkansa, mutta nykyään nähdään, että menetelmän avulla voidaan tuottaa tietoa, joka voi havainnollistaa organisaatiokulttuuria tutkimalla ryhmän sisäistä vuorovaikusta haastattelussa. (Pietilä, 2017, s. 112.) Vaikka organisaation sisäisen ryhmän

haastattelu fokusryhmähaastattelun keinoin on sallittua, fokusryhmien muodostamisessa, haastattelutilanteessa ja aineistoa analysoitaessa tulee noudattaa harkintaa ja varovaisuutta (Krueger & Casey, 2000, s. 172–176).

Haastattelu litteroitiin Microsoft Stream –ohjelmalla ja siirrettiin tietoturvallisesti Word-tiedostoon sekä tallennettiin salattuna Helsingin yliopiston tarjoamalle kotiasemalle. Litteroidusta aineistosta poistettiin toistot ja ylimääräiset täytesanat sekä muokattiin siten, että suorat tunnistetiedot eivät ole nähtävillä. Kaikki aineisto tuhottiin tutkimuksen päätyttyä.

Ryhmähaastattelutilanteen alussa käytiin läpi ryhmähaastattelun ”pelisäännöt” ja haastateltaville ilmaistiin, että on suotavaa käyttää Microsoft Teamsin käsipainiketta, mikäli haluisivat puheenvuoron. Siten myös päällekkäin puhumista pyrittiin välttämään ja puheenvuorojärjestys oli nähtävillä. Ryhmähaastattelutilanteessa haastattelijan tehtävä on toimia fasilitoijana tai moderaattorina, joka ohjaa kevyemmin vuorovaikutustilanteen kulkua (Pietilä, 2017, s. 112–113). Haastattelutilanteessa roolini oli jakaa puheenvuoroja haastattelukysymysten esittämisen lisäksi ja huolehtia ajanhallinnasta, mutta olla kuitenkin osana vuorovaikutusta.

Ryhmähaastattelussa on lisäksi olennaista, että voidaan tarkastella, millainen hierarkia- ja vuorovaikutusrakenne organisaatiota edustavalla ryhmällä vallitsee. Toisaalta ryhmähaastattelu mahdollistaa haastateltavien eri äänien esiin tuomisen ja yhteisen suhtautumistavan pohtimisen, jolloin tutkijan on mahdollista löytää haastatteluaineistosta sellaisia hahmottamistapoja, termejä, käsitteitä sekä argumentaatiostruktuureja, joiden kautta ymmärtää sitä, kuinka ryhmä ajattelee ja toimii organisaatiokulttuurisena ryhmänä. Tuotettua keskusteluainestoa on mahdollista verrata myös aiempaan teoriatietoon ja tietoon organisaatiosta, jolloin täydennetään kuvaa organisaatiosta selittämällä aiemman tiedon ja uuden tiedon ristiriitoja ja yhtäläisyyksiä. Yhteenvetona voidaan todeta, että fokusryhmähaastattelu näyttäytyy tässä tutkimuksessa valintana, jossa tuotetaan toisenlaista tietoa verraten yksilöhaastatteluun. Haastatteluaineisto voi tällöin muodostua sellaiseksi, jossa erilaisia näkökulmia punnitaan ja tuotetaan erilaisia puheta-
poja ohjauksenäytteillä tapahtuvasta konsultaatiosta ohjaavien erityisopettajien keskuudessa. (Alasuutari, 2014, s. 151–155.)

8.2.3 Taustatietolomake

Haastattelun lisäksi haasteltavilta kerättiin anonyymisti taustatietoja Microsoft Forms –kyselylomakkeella. Kyselylomakkeella pyrittiin selvittämään, kuinka pitkään ohjaavat erityisopettajat olivat työskennelleet erityisopettajina (puolen vuoden tarkkuudella), työkokemuksen pituutta Valterissa ohjaavana opettajana sekä olivatko he saaneet Valterissa työskennellessään täydennyskoulutusta konsulttina toimimiseen (neurologiseen asiantuntijuuteen, vuorovaikutustaitoihin tai ongelmaratkaisutaitoihin liittyen). Kyselylomakkeeseen päädyttiin, jotta aiempaa teoretietoa laaja-alaisista erityisopettajista voitaisiin verrata tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi kyselylomakkeeseen päädyttiin, koska haluttiin säästää aikaa haastattelusta ja koettiin aiheen olevan yksityinen asia.

Kyselylomakkeeseen vastasi neljä viidestä. Fokusryhmähaastattelun alussa selvisi, että osa haastateltavista oli ymmärtänyt ensimmäisen kysymyksen “Kuinka pitkään olet työskennellyt erityisopettajana? (puolen vuoden tarkkuus)” eri tavoin ja siksi laskeneet eri perustein työvuodet erityisopettajana. Koska kysely oli tehty vastattavaksi anonyymisti, oli mahdoton selvittää, kuka oli vastannut mitäkin. Siksi pyysin haastateltavia vastaamaan uudestaan kyselyn ensimmäiseen kohtaan uudella kysymyksellä “Kuinka pitkään olet työskennellyt erityisopettajana ennen ohjaavan opettajan työtä? (laske tähän myös, jos olet työskennellyt Valterissa ELO:na tai ELA:na”. Neljä viidestä vastasi molemmilla kerroilla anonyymiin kyselyyn. Kysely kerättiin tammikuun aikana 2025. Kyselylomakkeen vastaukset tallennettiin salattuna Helsingin yliopiston tarjoamalle kotiasemalle ja säilytettiin tutkimuksen loppuun asti, jonka jälkeen aineisto tuhottiin.

8.3 Sisällönanalyysi

Ohjaavien erityisopettajien haastattelut analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. “Sisällönanalyysin menetelmällä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti.” Valitsemani tapa kerätä tietoa tutkittavilta fokusryhmähaastattelulla ja litteroida videoaineisto tekstimuotoon mahdollistaa analyysiin sisällönanalyysillä, sillä sisällönanalyysi voidaan käsittää tekstianalyysiksi,

jossa tekstiaineistosta etsitään erilaisia merkityksiä. Sisällönanalyysin päämääränä on tiivistää tietoa ja selkeyttää aineistosta nousseet asiat tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117, 122.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineistolähtöinen ja teorialähtöinen analyysi ovat läsnä ja ne vuorottelevat analyysin edetessä. Siinä aiempi teorialähtöinen voi ohjata analyysin kulkua jokseenkin ja olla apuna, mutta se ei täysin määritä sitä, mitä aineistosta halutaan etsiä ja millaisia ala- ja yläluokkia syntyy. On mahdollista, että teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä voidaan tuottaa uusia pääluokkia aiemman teorialähtöisen rinnalle tai luoda täysin uudet pääluokat. Fenomenologis-hermeneuttinen perinne pyrkii korostamaan kuitenkin aineistolähteisyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.109,111–113, 133–135).

Teoriaohjaava sisällönanalyysi valittiin analyysimenetelmäksi sen perusteella, että Valterin ohjauskäynneillä tapahtuvasta konsultointiprosessista ei ollut juuri tutkittua tietoa. Sen sijaan laaja-alaisen erityisopettajien konsultaatiota ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta on tutkittu. Siksi haastattelukysymykset perustuivat Sundqvistin ja Strömin (2015) konsultaatiokeskusteluluokittelun teemoihin. Tämä tutkimus ei siten testaa suoranaisesti tai uusina Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimusta.

8.4 Ennakkökäsitykset

Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaan avaan nyt omia lähtöoletuksia. Vaikka Valterin ohjauspalvelut antavat työkaluja lähikouluille ja edistävät inklusiivista opetusta ja kasvatusta, on syytä pohtia, luoko oppilainen heterogeenisyys luokassa (ks. Virtanen, 2023, s. 203; ks. Jahnuainen ym., 2023, s. 406) sekä yksittäisten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeen moninaistuminen (ks. Sillanpää & Sieppi, 2023, s. 224) omat haasteensa myös ohjauspalveluissa toimiville ohjaaville opettajille ja kuntouttajille etsiessään toimivia ratkaisuja oppilaille.

Tämän lisäksi, viitaten aiemmin mainittuun Sundqvistin ja Strömin (2015) havaintoon erityisopettajien tiedon luomasta vallasta, on mielenkiintoista pohtia, voivatko valta-asetelmat luoda paineita vaativan konsultaation ohjaustilanteissa, joissa saatetaan konsultoida luokan- ja aineenopettajien lisäksi myös koulun omia erityisopettajia ja erityisluokanopettajia. Toisaalta Sundqvistin ja Strömin (2015) mainitsema yhteistyölähtöinen konsultaatiokeskustelu voi tuoda konsultaatiotilanteeseen toista arvostavan ilmapiirin. Todennäköisesti tällöin myös oppilas hyötyy enemmän ja saa tarvitsemansa tuen. Oletuksenani on, että myös Valterin ohjaavat opettajat voivat käyttää erilaisia tyyplejä konsultoidessaan muita opettajia ja että he saattavat törmätä erinäisiin haasteisiin ohjauskäynneillään (ks. Sundqvist & Ström, 2015).

On myös pidettävä mielessä Paloniemen ja kumppanien (2023a, s. 358) havainto siitä, että koulun sisäisen erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan keskinäisen suhteen muodostuessa luottamukselliseksi, on helpompaa keskustella vastavuoroisesti, suunnitella opetusta ja kehittää yhdessä käytäntöjä. Tämä havainto herättää pohtimaan, miten Valterin ohjaavat opettajat pystyvät saavuttamaan keskinäisen luottamuksen koulun muihin opettajiin, kun kouluympäristö ja ihmiset siellä saattavat olla vieraita keskenään eikä arkisen yhteistyön tai yhteisopettajuuden kautta olla pystytty syntymään luottamusta. Oletuksenani on, että tutkimuksen aineistosta saattaa nousta analyysin yhteydessä uusia teemoja ja luokkia ohjaavien erityisopettajien työnkuvan poikkeavuuden vuoksi.

9 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Esittelen aluksi kyselylomakkeen tuloksia ja sisällönanalyysin kulkua. Tämän jälkeen etenen sisällönanalyysin tulosten perusteella luodun Valterin ohjaavien erityisopettajien konsultointiotteiden sisällön tarkasteluun.

9.1 Ohjaavien erityisopettajien koulutustausta

Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneiden ohjaavien erityisopettajien (OEO) työkokemus oli 12–19 vuotta erityisluokanopettajana tai laaja-alaisena erityisopettajana toimimisesta ennen Valterille siirtymistä ohjaaviksi opettajiksi. Lisäksi osa kyselyyn vastanneista OEOista raportoi tehneensä muita kasvatus- ja koulutusalan opetus ja/tai hallinnollisia tehtäviä ennen OEOksi siirtymistä. Näin ollen on havaittavissa pitkä työkokemus koulutuksen ja kasvatuksen alalta taustalla. Valterin ohjauspalveluissa OEOt raportoivat työskennelleen keskimäärin 4,5–7 vuotta. Siten Valterin OEOilla on työvuosia keskimäärin enemmän kuin Sundqvistin ja Strömin (2015, s. 320) tutkimuksessa, jossa raportoitiin laaja-alaisen erityisopettajien työskennelleen 0–25 vuotta.

Kyselystä selvisi myös, että OEOt kokivat saaneensa jokseenkin täydennyskoulutusta Valterin kautta, mutta myös ulkopuolisen kouluttajien antamia ja Valterin kustantamia lyhyitä koulutuksia oli saatu. Vastauksissa oli kuitenkin havaittavissa, ettei työnantajan koettu juurikaan antaneen suoranaista täydennyskoulutusta itse konsultaatiotyöhön eli vuorovaikutus- tai ongelmanratkaisutaitoihin. Täydennyskoulutusta oli kuitenkin hankittu omalla ajalla ja omakustanteisesti sekä ennen ohjaavaksi erityisopettajaksi siirtymistä edellisessä työpaikassa että Valterissa työskenneltäessä. Kyselyssä mainittiin muutaman kerran neurologisen asiantuntijuuden koulutukset, joita edustivat autismikoulutus ja koulutus, joka käsittelee haastavasti käyttäytyvien lasten kohtaamista. Lisäksi mainittiin verkostoyhteistyökoulutus. Siten on nähtävillä, ettei täydennyskoulutus ole yhteneväinen kaikilla OEOilla, mutta sitä on jokseenkin saatu erityisopettajaksi valmistumisen jälkeen.

9.2 Sisällönanalyysin kulku

Litteroidusta aineistosta eroteltiin tekstikatkelmia, käytiin läpi virke virkkeeltä ja luotiin pelkistykset niiden perusteella. Pelkistykset koodattiin virke- ja virkkeen-osatasoisesti aineistolähtöistä perinnettä kunnioittaen ja muodostettiin alakäsitteiden alakäsitteitä. Alakäsitteiden alakäsitteistä muodostettiin prosessin edessä varsinaiset alakäsitteet ja otettiin lopulta teoria ohjaamaan yläkäsitteiden ja pääkäsitteen valinnassa.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä ohjaava erityisopettaja (OEO) poiketen Valterin käyttämästä käsitteestä. Käsitteellä pyritään korostamaan ohjaavien opettajien erityispedagogista koulutustaustaa sekä erottamaan heidät kouluissa työskentelevistä erityisopettajista. Tutkimuksen pääluokaksi muodostui konsultointiotteet, jolla pyritään viittaamaan ohjaavien erityisopettajien konsultaatioon prosessina ohjauksen käynnillä. Samoin alakäsitteet neuvoo-antavat konsultointikeskustelut, reflektioivat konsultointikeskustelut ja yhteistyölähtöiset konsultaatiokeskustelut viittaavat Sundqvistin ja Strömin (2015) luomiin konsultaatiokeskustelutyyppeihin (Consultation as a Counseling Conversation, Consultation as a Reflective Consulting Conversation, Consultation as a co-operative conversations), mutta joita suomenkielisessä kirjallisuudessa on käsitelty konsultatiiviset keskustelut -sanalla tai kunkin tyyppien kohdalla pelkän keskustelut -sanalla (Mikola & Oja, 2021, s. 28-29). Tässä tutkimuksessa yläluokkien käsitteet kuvaavat aktiivisuuden lisäksi monikkomuotoisuudellaan konsultointikeskustelutyypien sisällä olevaa kirjoa

9.3 Neuvoo-antavat konsultointikeskustelut

Ohjaavien erityisopettajien neuvoo-antavat konsultointikeskustelut koostuvat tässä tutkimuksessa *neuvojen jakamisesta* ja *neuvojen vastaanottamisesta*. Neuvojen jakamiseen liittyvät *konsultointityön reunaehdot*, *neuvojen jakaja* ja *neuvot*, jotka ovat kiinteästi liitoksissa toisiinsa. Neuvojen vastaanottaminen puolestaan

jakautuu neuvojen pyytäjään ja neuvojen vastaanottajaan. Tämän luvun alaluvuissa avaan neuvojen jakamista, jonka jälkeen etenen neuvojen vastaanottamisen sisältöön.

9.3.1 Neuvojen jakaminen

Konsultointityön reunaehdot

Konsultointityön reunaehdot korostuivat OEO:ien puheessa usealla tavalla suhteessa neuvojen jakamiseen. Reunaehdot määrittyivät Valterin OEO:ien työkuvan, lainsäädännön ja normien sekä persoonakohtaisten ominaisuuksien kautta. Valterin OEO:ien työnkuva täydentyi aineiston kautta siten, että ohjauskäytien ominaisuudet tarkentuivat. Aineistossa OEO:t kuvaavat työnsä sijoittuvan vaativan konsultaation muodoksi, joka on myös yhtenevä VIP-verkoston luoman käsityksen kanssa.

[K]un sitten kuitenkin on selkeästi erotettavissa, -- että siellä on olemassa se kouluissa tapahtuva konsultaatio. Sitten on olemassa sitä kunnantasosta konsultaatiota ja sitten on tämmöistä asiantuntijaorganisaation konsultaatiota, kuten vaikkapa Valteri tai nyt sitten laissa sairaalaopetus -- (OEO 5)

Aineiston perusteella ohjauskäynnin, voidaan katsoa olevan projektiluontoinen, joka koostuu useasta eri prosessin osasta (ks. Kymäläinen, H.-R., Lakkala, M., Carver, E. & Kamppari, K., 2016, s. 10). Ohjauskäyntiin käytettävät tunnit havainnointiin ja muuhun konsultointiin määrittävät osaltaan sitä, mitä ja miten neuvoja ehditään jakamaan. OEOien puheissa voi kuulla pienen huolen ajan riittämisestä. Lisäksi ohjauskäynneillä tehtävää työtä kuvataan paineensiedon kautta, jonka voisi olettaa olevan osa Valterin OEO:ien työnkuvaa.

Se malli mitä ollaan varsinkin ajettu sisään, että me ollaan pidetty vaikka niitä ennakoivia teamsseja -- Se ohjauskäynti automaattisesti olisi aina ikään kuin 3 palaa. Se esityö, se varsinainen käyntipäivä ja sitten se jonkunlainen seuranta -- (OEO 2)

Kun siihen ohjaukseen liittyy sitä meidän havainnointiamme tai aktiivista läsnäolo havainnointia, minkä tyyppistä se nyt sitten milloinkin on. Niin sitten siellä yhteenvetopalaverissa tai loppupalaverissa, se on joko sinä päivänä tai sitten sen jälkeen, miten on sovittu. (OEO 3)

Koska se on yksi ohjauspäivä 6 tuntia suurin piirtein, niin sitten se tavoite. Mä ajattelen näin. Ja sitten siellä yhteisessä palaverissa mietitään tosissaan porukalla. Ne riippuu tapauskohtaisesti, että mitä ne vinkit on milloinkin. (OEO 3)

Itse ajattelen henkilökohtaisesti, että mun pitää kestää ja sietää aika paljon. Mun pitää sietää sitä epävarmuutta, että mä en välttämättä tiedä siellä ohjauksikäyntipäivässä siinä ennen kuin se yhteenvetopalaverikin alkaa -- (OEO 3)

Ohjauksikäyntien muoto riippuu siitä, minkä palveluntilaaja on valinnut, eli onko kyseessä yksilö- vai ryhmämuotoinen ohjauksikäynti ja onko palvelu sarjamuotoinen vai kertaluontoinen. Ohjauksikäyntipäiville määritellään myös yhdessä tavoitteita, jotka nousevat erilaisista tarpeista. Siten tarpeet ja tavoitteet määrittävät omalta osaltaan sitä, mitä ja millaisia neuvot ovat.

-- koska aika monet niistä ohjauksista on kertaluontoisia. Niin kun ohjaava erityisopettaja 4 puhui niistä meidän ryhmäohjauksikäynnistä. Mä tykkään siitä, että meillä on yhä enemmän, Valterissa tehdään ryhmämuotoista ja meillä on isoja kokonaisuuksia. Me pystytään niihin yhteisöihin vaikuttamaan useiden eri ohjauksikäyntien muodossa, niin se on sitä arvokasta juttua. (OEO 3)

Ja ehkä Valterissakin on ennen ollut vielä vahvemmin nää yksilökohtaiset ohjauksikäynnit, että niitä on tehty enempi ja ehkä tavallaan sen meidän historiinkin kautta. (OEO 4)

Meillä on niitä kahdenlaista ohjauksikäyntiä, niin sitten myös ne neuvot tai ohjeet tai vinkit, mihin me yhdessä päädytään, niin vähän on ehkä erilaisia, että onko lapsikohtainen vai ryhmäkohtainen. Mutta itse ajattelen niin, että kun oon tehnyt sinne perusopetukseen, näitä lapsikohtaisia ohjauksikäyntejä, niin se tavoite määrittää aika pitkälle myös ne vinkit ja neuvot ja mitä siellä sitten yhdessä mietitään eli se, mikä on se ohjauksikäynnin tavoite ja mitä me sovitaan yhdessä niiden huoltajien ja sen lapsen ja sitten sen lähiporukan kanssa. Niin tavoite myöskin määrittää aika paljon. Sieltä nostetaan yhtä tai kahta tavoitetta, mitä me katsotaan. (OEO 3)

Tiimityöskentely mainitaan yhdeksi tavaksi työskennellä ohjauksikäynneillä, joka on riippuvainen ohjauksikäynnin muodosta. Mukana voi olla parina niin toinen OEO kuin Valterin kuntoutuksen puolelta tuleva konsultoiva ohjaaja.

Koska sitten me tehdään myös niitä lapsikohtaisia ohjauksikäyntejä yhdessä kuntoutuksen kanssa. (OEO 3)

Vaikka tässä ryhmämuotoisessa ohjauksikäynneissä, kun me ollaan tehty eri työparin kanssa, kuten kollegat kuvasi tässä, koska sillä tavalla me ollaan hyödynnetty toistemme vahvuuksia. (OEO 5)

Aineiston perusteella Valterin OEOien työnkuvaan voidaan katsoa kuuluvaksi myös konsultoinnin lähtökohta teoria- ja tutkimusperustaisuudesta. Sama periaate on linjassa Valterin verkkosivujen esittelytekstin kanssa. Siten seuraavat aineistonäytteet tukevat organisaatiokulttuurin arvoja, joihin organisaatio on myös sitoutunut saadessaan ISO 9001 –sertifikaatin. (Valteri.fi, 11.3.2025.)

Tietyllä tavallahan tähän kuuluu juuri se opettajan vapaus tehdä sitä työtä omalla persoonalla. Mutta että näen, että konsultaatio tarvitsee sitten taustakseen sen teorian, siitä minkälaisia työotteita on käytettävissä tai menetelmiä siihen konsultaatioon, jotta voisi tehdä sitä valintaa siltä ikään kuin teoriapohjalta, jottei se ole niin kun mielivaltaisen on aika vahva sana, mutta kuitenkin, että tavallaan että se ei vaan lähde muttu tuntumasta, vaan se lähtee siitä tiedosta ja taidosta. (OEO 5)

Se, että kyllähän meillä täytyy olla, ketkä tekee konsultatiivista työtä, niin hyvin vahva tällainen tutkimusperusteinen tieto takana, esimerkiksi pedagogiikasta. Ja sitten mä ajattelen, että kaikki, ketkä tekee konsultatiivista työtä, niin täytyy olla ajantasaista tutkimustietoa esimerkiksi niinku toimivasta pedagogiikasta ja siitä, että mikä auttaa vaikka tukea tarvitsevaa lasta. Mä ajattelin, että tää on kanssa yks semmoinen, minkä halusin vielä nostaa tähän näiden kollegoiden hyvien vastausten lisäksi. (OEO 4)

Lisäksi haastattelussa mainittiin huoltajien kuuleminen. Josta seuraava tekstikatkelma kertoo.

Että kun usein sisältyy yksilökäynnissä myös se konsultaatio kotiin sen koulun lisäksi, että on kuultu vähän sitä taustaa ja niitä erilaisia näkemyksiä -- (OEO 5)

Tulkinnallisuuden välttämiseksi Valterin tutkimus- ja kehittämiskoordinaattori lina Palmulta vielä varmistettiin sähköpostitse, kuinka käytäntö toimii. Hänen mukaansa ohjauskäyntipalvelussa kuullaan myös huoltajia ennakoivassa tapaamisessa ja täytetyn esitietolomakkeen kautta sekä lopuksi yhteenvetopalaverissa.

Aineistosta selviää myös OEO:ien työnkuvaa merkittävästi määrittävä työehto, jonka perusteella he selittävät konsultointityön toteutumista ja laadukkaiden neuvojen jakamista. Työehto perustuu Valtion virka- ja työehtosopimukseen (2023) ja siinä mainittuun kokonaistyöaikaan. Lisäksi työaikalakia (872/2019) sovelletaan 34 §:n mukaisesti. Siten Valterin OEOien työnkuva on organisaation kautta myös alisteinen lainsäädännöille ja normeille.

Ja mä sanon myös yhden ristiriidan meidän työstä, että mekin eletään sellaisessa kulttuurissa, että meidän pitää tehdä suoritteita. Meiltä odotetaan tiettyä määrää ohjauskäyntejä ja sitten taas tavallaan me ollaan tällaisia laadukkaan pedagogiikan sanansaattajia ja me halutaan paljon laatua. Ja sitten niin tämä laadun ja määrän ja suoritteiden ristiriita tarkoittaa myös meidän työssä sellaista tietynlaista, että se lisää sitä kiirettä ja ehkä sellaista pakotetta, että pitää pitää pitää tehdä lisää. Ja joskus se myöskin vähentää sitä, se lisää kilpailullisuutta meidän yhteisössä, että me ruvetaan kilpailemaan niistä töistä ja se voi viedä meitä kauemmaksi siitä varsinaisen työn tavoitteista. Tää oli nyt aika syvälle menevää, mutta koen itse näin. (peukutus OEO 5, pientä nyökkelyä OEO 3) (OEO 4)

Edellinen aineistonäyte viittaa konsultointityön reunaehtojen toiseen osaan eli *lainsäädäntöön ja normeihin*, johon muun muassa lasten oikeuksien toteutuminen perustuu. Tämä on myös havaittavissa seuraavassa aineistonäytteessä. Lainsäädäntö määrittää itsessään jo normeja, kuten perusopetussuunnitelman perusteita. Lisäksi on havaittavissa OEOien tietoisuus ajantasaisesta lainsäädännöstä, mikä tässä yhteydessä viittaa uuden oppimisen tuen lakiuudistuksen ensisijaiseen vaatimukseen ryhmäkohtaisesta tuesta. Sen lisäksi ensimmäisessä aineistonäytteessä on nähtävillä piirteitä seuraavassa alaluvussa käsiteltävästä reflektioivasta konsultointikeskusteluista.

Toisaalta käyty sitä keskustelua viety sitä kautta asiaa eteenpäin ja myös työparin kanssa. No nythän ne ryhmämuotoiset tukitoimet tulevat sinne perusopetuslakiin, niin mekin viedään tätä ryhmämuotoista toimintaa tällä ryhmäohjauskäynti tavalla mahdollisimman hyvin eteenpäin, että mä näen tän tosi merkittävänä --. Ei tää silti tarkoita, että me annettaisiin kaikille oppilaille saman verran vaan, että meillä on sitä jaettua arvopohjaa näiden keskustelujen kautta, mikä nousee tässä, [että] on puhuttu, että laki ja lasten oikeudet ja ne näkökulmat, että kun se sitten tulee sieltä näiden yhteisten keskustelujen takia. (OEO 5)

Meillä on opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksessa sillä tavalla, että tuen järjestämisen periaatteista on, että lähtökohtaisesti se tuki pitäisi aina pohtia sen ryhmän kannalta ja sen koulun toimintakulttuurin kannalta. (OEO 4)

Myös seuraavassa tekstikatkelmassa on kyse ajantasaisesta tiedon omaksumisesta, persoonakohtaisista tuntemuksista sekä myös neuvojen jakamisesta neuvoina, jotka pyrkivät ohjaamaan, miten ja kuinka menetellään oikeusprosessissa.

Myös se, että me ikään kuin kannatetaan sitä lakia sillä tavalla elävästi mukana ja annetaan niitä neuvoja, että jos tähän ei puututa, niin tästä seuraa teille jotakin. Tavallaan se, että korjatkaa niinku etukäteen, älkääkä antako sen mennä siihen valitusprosessiin tai sitten toisaalta niin, että voi olla, että koulun huoltajien yhteinen näkemys on, että ei kertakaikkiaan ole niitä rahoja millä tarjotaan se tarvittava tuki. - - Ja sitten myös se, että se voi olla huoltajien ja koulun yhteinen asia, että sitä viedään sen valitusprosessin kautta eteenpäin, jolloin esimerkiksi tulkitsenpalvelut saadaan ajan tasalle tai joku apuvälineasia tai se avustaminen, että siinä ei ole kyse välttämättä siinä välittämisesäkään siitä, että me neuvotaan ajamaan konfliktiin, vaan neuvotaan prosessiin, joka johtaa sitten ehkä siihen lapsen oikeuksien toteutumiseen tavalla, jolla ne ei ole aiemmin toteutuneet. Ja tää on musta myös semmoinen, että mä ainakin itse koen, että silloin, kun mä oon ensimmäistä kertaa sanonut vanhemmille, että tässä on perusteet sille, että tää kannattaa viedä Avin (aluevalvontavirasto) kautta eteenpäin. Niin se on tuntunut musta hurjalta, mutta sitten kun se asia on mennyt eteenpäin ja siitä on ollut tyytyväisiä sekä perhe että koulu, niin sitten on tajunnut sen, että no tässä kohtaa mun rooli oli myös ikään kuin tämmöinen. (OEO 2)

Lisäksi OEOien neuvot voivat liittyä esimerkiksi siihen, kuinka laaditaan oppilasta koskevia päätöksiä tai asiakirjoja. Oppilasta koskeviin päätöksiin liittyvä esimerkki esitetään myöhemmin *neuvojen vastaanottaminen* -osiossa, sillä neuvoja-antaviin konsultointikeskusteluihin liittyy tiiviisti myös neuvojen vastaanottaminen. Neuvojen jakaminen ja neuvojen sisältö ovat lisäksi riippuvaisia työn reunaehtojen kolmannesta osasta eli *persoonakohtaisista ominaisuuksista*, joilla viitataan luonteenpiirteisiin ja muihin ominaisuuksiin, kuten eriävään perus- ja täydennyskoulutustaustaan.

Sitten ehkä sen sun kyselyn myötä jäin miettimään sitä, että myös niin, että me, jotka tehdään konsultaatiotyötä, niin meillähän ei ole semmoisia yhdenmukaista koulutusta tai ohjausta siihen, että sekin vaikuttaa siihen, mitä se meidän mielestä on tai ei ole tai muuta, että silläkin tavalla ollaan mun mielestä tosi tärkeän asian äärellä. (OEO 2)

Meillä pitää olla tiettyjä speksejä niinku toi Ohjaava erityisopettaja 2 sanoi, että se on meidän laatua myös, kun me mennään kentälle, että meillä on tiettyä yhdenmukaisuutta, mutta itse ajattelen myös niin, että konsultin tai konsultoivan työn roolissa, niin siinä on se persoonan näkyminen myös aika vahvaa, että myös voidaan tehdä omalla persoonalla, mutta tiettyjen reunaehtojen sisällä. (OEO 3)

OEOien persoona voi määrittää sitä, miten ja millaisia neuvoja annetaan samassa tai eri tilanteessa oleville henkilöille koulussa sekä määrittää paineensietokyvyn kynnyksiä yksilöllisesti.

Mä huomaan, että mitä epävarmempi mä oon ite, niin sen voimakkaammin tulee ehkä tarve jakaa jotain neuvoja. Että kestää myös ehkä huonommin sitä semmoista, että tässä me yhdessä ollaan tämmöisen asian äärellä. Eikä tähän ole [valmista ratkaisua]. Tai sitten se, että me voidaan lähestyä tätä niin kun vaikka niitten persoonien kautta hirveän eri työkalulla tai eri neuvo eri ihmiselle. Että siinä missä sanotaan toiselle, että vähän lisää voimaa, niin toiselle sanotaan että hillitsisi itseäsi vähän hitaammin tähän tilanteeseen, että myös se semmoinen niin kun. Että se neuvo ei ole vaikka kaikille sama. (OEO 2)

Neuvot

OEOien jakamat neuvot ohjauskäynneillä kohdistuvat niin oppilaaseen kuin oppilaan ympärillä oleviin aikuisiin. Neuvojen teemat keskittyvät tiedon jakamiseen, mikä voi käsitellä esimerkiksi oppilaan hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, vuorovaikutuksessa olemista tai oppimisen tukea, apuvälineitä tai pedagogisia menetelmiä sekä niiden mallintamista. Tyypillisesti konkreettiset neuvot voivat käsitellä strukturointia ja visualisointia koulussa. Pyrkimys on antaa neuvoja, joista hyötyvät myös laajemmin muut oppilaat luokassa ja koko koulussa.

Eli jos siellä on vaikka sellainen lapsi, joka hakee tarkkaavuus keskittyminen, niin sitten me tietysti strukturoidaan sitä arkea, mutta tavoite määrittää. (OEO 3)

Hyvin paljon huomio kiinnittyy vuorovaikutukseen eli siihen luokkahuonevuorovaikutukseen aikuisten välillä tai aikuisten ja lasten tai lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Sitten toinen mihin vinkkejä jaellaan tai, että näkyy että on tarpeen arjen sujuvoittamisen näkökulmasta, että mitä ihan semmoisia konkreettisia keinoja voisi olla siihen, että arki olisi entistä sujuvampi liittyy siis strukturointia ja visualisointia ja sellaista. (OEO 1)

Juuri näitä, mitä Ohjaava erityisopettaja 1 sanoi, että liittykö se siihen pedagogiikkaan, liittykö se siihen vinkkilistaan sille opelle vai ohjaajalle. - - Koska se tavoite ja tarve sille ohjaukselle, määrittää ne vinkit. (OEO3)

Kun tavallaan eihän me nyt ajatella puheen kehityksestäkään, että me ruvetaan puhumaan lapselle sen jälkeen, kun se on oppinut puhumaan, vaan me tajutaan, että ei se opi puhumaan, jos ei sille puhuta edellä. Niin tää kommunikaatiolaite samalla lailla että sitähan voi oppia käyttämään hyvin vain niin, että joku mallittaa sen hyvää käyttöä. Kommunikaatiolaitteen kanssa samalla lailla. (OEO 2)

Mutta puuttuu kokonaan sellainen käyttäjäkoulutus, että aina kun se lapsi siirtyy ikään kuin uusien kasvattajien uuden opetushenkilöstön kanssa työskentelemään niin että joku tulisi kertomaan, että miten sen laitteen kanssa on tarkoitus operoida. (OEO 2)

Neuvojen jakaja

Konsultointityön reunaehdot määrittävät osin, kuka neuvojen jakaja on esimerkiksi koulutukseltaan tai ammattinimikkeeltään. Reunaehtoien mukaisesti neuvojen jakamisen lähtökohtana on ajantasaisen lainsäädännön ja normien tuntemus sekä niiden noudattaminen, tietynlainen koulutustausta sekä teoria- ja tutkimustiedon hallinta. Valterin ollessa organisaatio, jolle esitetään ohjauskäyntipyntö ja jolloin erillinen aika varataan konsultoinnille, neuvoja jakaa pääsääntöisesti OEO. Kuitenkin ohjauskäyntiprosessissa on havaittavissa, että kuka vain asianosainen henkilö voi esittää ohjauskäynnillä neuvoja tai ratkaisuehdotuksia. Seuraavat aineistonäytteet avaavat neuvojen jakajan roolin monimuotoisuutta.

Että sen takia mä ajattelen, että se neuvojen antaja voi olla ammattiryhmäkin, että se voi olla se koulunkäynninohjaajakin, joka sanoittaa sit sen jutun. Ja se on nähnyt sen kristallinkirkkaasti. (OEO 5)

Niin sitten se kirkastus sille tuen tarpeelle saattaa tulla ihan kenen tahansa henkilöstön suusta. Siellä on kuitenkin hyvin erinäköisiä osaajia ja koulutuksia ja niin tilanneriippuvaisia nää asiat ja siitä dynamiikasta mikä siellä luokassa on tai aikuisten välillä tai aikuisten ja lasten välillä, niin siinä on niin monen näköisiä, että sillä mä ajattelen, että kuka tahansa voi pystyä sitä sanottamaan. Ja etukäteen sä et näe niitä ihmisten rooleja, että eihän se koulutus aina vahvista sitä, että esimerkiksi saa kaiken toimimaan tai joskus epäpätevää sijainenkin voi olla todella taitava siinä roolissa. Näitä ei voi ennakolta kuitenkaan sanoa, että miten ne menee. (OEO 5)

Neuvojen jakaja määrittää neuvojen jakamista myös siten, millä voimakkuudella tai millä keinoin neuvo jaetaan eri tilanteissa oleville ja samassa tilanteissa oleville eri vastaanottajille, mitä jo aiemmin mainittu persoonakohtaisuus myös säätelee.

Siinä missä sanotaan toiselle, että "vähän" lisää voimaa, niin toiselle sanotaan, että "hillitsisi itseäsi vähän hitaammin tähän tilanteeseen", että myös se semmoinen, että se neuvo ei ole esimerkiksi kaikille sama. Tai sitten toisaalta niin, että se neuvo on kaikille sama -- Että tavallaan se semmoinen, että se on hirveän kompleksinen mun mielestä se paketti. (OEO 2)

9.3.2 Neuvojen vastaanottaminen

Avaan nyt neuvojen vastaanottamisen kompleksisuutta. OEOien kokemuksissa on erotettavissa selkeästi neuvojen jakajan lisäksi *neuvojen pyytäjä* ja *neuvojen vastaanottaja*, joka ilmenee seuraavasta aineistonäytteestä.

-- ja pyytääkin sitä [neuvoja]. Mutta sitten on toinen juttu vielä nähdä siinä kokonaisuudessa, että onko se pyytäjä se, joka on tuskastunut tilanteeseen ja on keinoton vai onko hän se, joka näkee sen tilanteen ja tarvitsee siihen apua, ja sielöhän on muitakin rooleja. (OEO 5)

Neuvojen pyytäjä

Neuvoja voidaan pyytää niin ohjauuskäyntipyynnössä Valterille kuin ohjauuskäyntiprosessin aikana. Pyyntö neuvoista voi tulla myös keneltä vain kuten jakaminenkin. Usein kuitenkin pyytäjä voi edustaa eri ammattiryhmiä opiskelijahuollosta, opettajia tai rehtoria. Joskus neuvojen tai avun pyytäjä voi edustaa muutakin kuin yksityistä tai kunnallista opetuksenjärjestäjää, jolloin tilanteeseen voi liittyä haasteita vuorovaikutuksessa. Käsittelen tätä aihetta enemmän yhteistyölähtöiset konsultointikeskustelut –luvussa.

Ihmisillä saattaa olla, vaikka rehtori, joka tulee siihen mukaan ja ulkopuolisena sanoittaa sit haastetta tai sitä tarvetta, mihin sitä eteenpäin viemistä tarvitaan. (OEO 5)

Mä ajattelen, että kaikki ajattelee, että kun se ohjauuskäynti tulee, että meillähän on opettajankoulutuksessakin, että ehkä me ollaan eletty sellaisessa maailmassa, että me halutaan vastauksia [naurahdus]. Ja se ehkä määrittelee sitä, että sieltä tulee niitä kysymyksiä, että mitä voi tehdä ja miten mä voin kehittää

tätä omaa työtä tai rehtori kysyy, että miten mä voin tehdä tän erityisen tuen päätöksen sillä tavalla, että siitä tulee kattava ja se vastaa niihin kysymyksiin tai opiskeluhuollon työntekijä voi sanoa, että miten me saadaan tää monialainen yhteistyö toimimaan niin, että se opettajakin ymmärtää, että mitä psykologi voi tehdä vaikka lapsen kanssa yksilökäynneillä. Että se vähän riippuu siitä, kuka sitä niinku pyytää, että kaikki ne osalliset ketkä siinä prosessissa ovat. (OEO 4)

Se [pyyntö neuvojen antamiseen] vähän riippuu, että yleensä siinä tilanteessa voi olla, vaikka opiskeluhuollon työntekijöitäkin. Ja sitten se voi olla, että meillä on ollut siinä vaikka palaveri, jossa on sitten muitakin verkostotyöntekijöitä, vaikka erikoissairaanhoidosta tai lastensuojelusta. Tai sitten se voi olla ihan pelkästään, että siellä on vaikka opettaja tai vaikka rehtori ja heillä on kaikilla niinku tietenkin sellaiset omanlaiset, omat tarpeet siihen ohjauskäyntiin ja omat tavoitteet -- (OEO 4)

Joskus käy niinkin, että vaikka siellä on niitä haasteita, mitä me nähdään, että mitkä pitäisi viedä eteenpäin, että totta kai niitä yritetään ikään kuin lähteä vieämään eteenpäinkin -- (OEO 5)

Neuvojen pyytämiseen liittyy kuitenkin omat sudenkuoppansa, jotka liittyvät niin myönteisiin kuin kielteisiin sekä epärealistisiin odotuksiin ja vaatimuksiin Valterin OEOia kohtaan. OEOt kuvaavat näitä haasteita seuraavasti.

Useinhan meitä toki pyydetään niitä neuvoja ja toivotaan, että olisko se taikasauva, jota meillä ei siis ole, niin kun tuli tässä ja aikaisemmin ilmi. (OEO 1)

-- että miten tästä tilanteesta selvitetään” ja “mitä mun täytyy omassa työssäni muuttaa, jotta nää asiat korjaantuu”. Siinä on se, että meiltä pyydetään työkalupakkia ja me emme pysty sitä antamaan, koska me kaikki tehdään työtä omalla persoonalla ja omalla tavalla. Toki meillä voi olla jotakin sellaista tietoa tai muutamaa käytännön ideaa, että mitä kannattaisi kokeilla, mutta justiin tällainen ristiriita, että pyydetään sellaista mitä ei pystytä niinku suoranaisesti antamaan ja ratkaisemaan sitä tilannetta. (OEO 4)

Ajattelisin myös niin, että meiltähän välillä pyydetään ja toivotaan neuvoja tilanteisiin, jotka oikeasti on pakko ratkoa siellä sen toimijajoukon kesken, jotka sitä arkea yhdessä elää. (OEO 2)

Mä ajattelen, että aika monen teidän kanssa ollaan oltu sellaisessa palaveritilanteessa, jossa on sanottu ääneen, että “me ei voida tulla ulkopuolelta sanoa, miten tää homma tehdään”. “Tähän ei ole olemassa jotain yhtä työkalua tai yhtä ratkaisua”, että se on ehkä semmoinen yksi näkökulma niihin neuvoihin. (OEO 4)

Tää on mun mielestä ihan kauhean olennainen ja jännittävä asia tää vuorovaikutus, vuorovaikutussuhteen muodostuminen ja -- (OEO 1)

Kun aika usein meille tulee sellaista feedbackia, että kiva kun tulette katsomaan tän kuplan ulkopuolelta. (OEO 1)

Neuvojen vastaanottaja

Neuvojen vastaanottaja voi olla myös kuka tahansa henkilö, joka on ohjauskäynneissä osallisena eli myös OEOt ottavat vastaan ideoita ja neuvoja tilanteen ratkaisemiseksi muilta (ks. myös neuvojen pyytäjä). Positiivinen vastaanotto ulkopuolisesta konsultoinnista voi myös liittyä vastaanottajan asenteeseen. Vastaanottamiseen liittyy lisäksi vahvasti OEOien positio, jota he edustavat neuvojen vastaanottajalle.

Kun sitähan voi kuka vaan siellä käynnillä sanoittaa itse asiassa sitä avuntarvetta ja -- (OEO 5)

Aika usein on kuitenkin ennako-oletuksia siellä vastakkaisessa suunnassa ja ne oletukset ovat usein sellaisia, että täältä nyt tullaan neuvomaan jostakin niin kun taivaista meille oikeat jutut ja siihen liittyy aika usein jännitystä ja pelkoa. [pienää nykyttelyä OEO 3:lta] (OEO 1)

Mutta kokonaisuuteen vaikuttaa myös se henkilöstön välinen työskentelyilmapiiri, johdon sitoutuminen, että sitten on tärkeitä myös yrittää liikuttaa siihen suuntaan sitä asiaa, joka varmasti lähtee menemään eteenpäin, että lähdetäisiin johonkin suuntaan. (OEO 5)

Se mistä positioista me tullaan, vaikuttaa siihen esimerkiksi, että meneekö meillä joku sanominen perille vai ei. (OEO 2)

Siten neuvojen vastaanottaminen näyttäytyy haastavalta prosessilta, joka voidaan nähdä taitona, joka on liitoksissa myös reflektoiiviin konsultointikeskusteluihin. Näin ollen neuvojen sisältö ei itsestään suodatu käytäntöön. Tätä kuvaan hieman eri näkökulmasta OEOien metatyö -alaluvussa lisää.

9.4 Reflektioivat konsultointikeskustelut

Konsultointikeskustelut voivat näyttäytyä ohjauskäyntiprosessin aikana myös reflektioivina. Niissä OEOt voivat toimia näkökulman luojina koulun henkilökunnalle. OEOien näkökulman luomistehtävään ja ohjauskäyntiprosessin onnistumiseen liittyy myös OEOien oma metatyö. Seuraavaksi avaan näiden sisältöjä tarkemmin.

9.4.1 Ohjaava erityisopettaja näkökulman luoja

OEOt pyrkivät luomaan ohjauskäyntiprosessissa perspektiiviä koulun henkilökunnalle. Näkökulman luomiseen liittyvät reflektion herättely erilaisten kysymysten ja tehtävien avulla sekä OEOien havainnoinnin kautta esitetyt näkemykset.

Reflektivat tehtävät koulun henkilökunnalle

Reflektoinnin herättely voi tapahtua missä kohtaa vain ohjauskäyntiprosessin aikana. Usein OEOt pyrkivät käynnistämään koulun oman reflektion jo varhain ennen itse ohjauskäyntipäivää ja pyrkivät pitämään sitä yllä koko ohjauskäynnin ajan, että se jatkuisi myös siitä eteenpäin.

Se on myös semmoinen tapa sitten saada heidät puhumaan jo siinä ennako[taamisessa], kun kuvailevat sitä [tilannetta]. Ja monesti tosiaan prosessi lähtee siitä jo eteenpäin ja usein kun mennään heti aamulla, niin kysytään siitä, että onko tilanne jotenkin muuttunut, että tavallaan heti käynnistyy se, että he lyhyesti pystyvät sitä tilannetta ehkä kuvailemaan, onko jotakin tapahtunut. Saattaa olla, että siinä on 10-15 minuuttia aamulla ennen kuin aloitetaan tai oppilaat tulee, mutta että nekin pienet hetket pyritään käyttämään siihen [reflektion herättelyyn]. (OEO 5)

Että kun me mennään sinne, niin siellä voi olla jo tavallaan uusia tarkempia kysymyksiä. Tai esimerkiksi niin, että he on kertoessaan meille havainneekin, että "hei me ei olla muuten yhtään kertaa vielä toteutettu tätä, mitä me ollaan ajateltu" tai sitten ne saattaa kertoa, että "nyt tää tilanne onkin jo toisenlainen". (OEO 2)

Koulun omaan reflektioon liittyvät sekä henkilökunnan oma itsereflektointi että koulun yhdessä tehtävä ja yhteisen toiminnan reflektointi, jota seuraava aineistonäyte kuvaa.

Että saadaan sitä ääntä kuuluviin ja sitä erilaista näkemystä, jotta heilläkin tulee ne jaettua. Koska sitten joskus saattaa olla niin, että nämäkin avaa niitä lukkoja, kun nähdään tilanteita keskenään eri tavalla. Että sen takia mä ehkä nostaisin sen, että kysymysten tekeminenkin on tärkeitä, että sitten sillä tavalla tulee tai saadaan irti sieltä sitä puhetta ja käynnistystä. (OEO 5)

Reflektivat tehtävät voivat näyttäytyä esimerkiksi seuraavasti: "Miten teillä sujuu?", "Miten voisit olla avuksi?", "Onko tilanne muuttunut ennakkotapaamisesta?" "Kun ajattelet tämän asian sen lapsen tai nuoren näkökulmasta, niin miten sinä siinä tilanteessa toimit?" Niin henkilökunnan itsereflektion kuin koulun yhteisen reflektion merkitys nähtiin hyvin merkityksellisenä, jotta koulu voi saada ohjauskäyntipalvelun kautta tuloksia.

-- koska sen reflektion kautta ne ikään kuin on myös valmiita katsomaan peiliin ja muuttamaan jotakin, että niin kauan kun se reflektio ei toimi, niin ei myöskään synny mitään. (OEO 2)

Siten OEOt kokivat, että reflektointi kokonaisuudessaan toimi työkaluna muutokselle. Kuitenkin reflektointi ymmärrettiin vaativaksi prosessiksi, joka voi olla joillekin kouluyhteisön jäsenille vaikeaa. Tätä kuvaa myös seuraava aineistonäyte.

Se, että ristiriita siitä, että työkalupakki vai oikeasti semmoinen pysähtyminen ja kiireettömyys siinä tilanteessa, että tavallaan sellainen myös sen oman ammatillisen identiteetin ja oman opettajuuden tarkastelu yhdessä siellä yhteisössä, ja sellaista keskustelua ja reflektointia niistä tavoista, miten tehdään työtä, niin nekin voi olla, tuntuu heistä siellä konsultointitilanteissa vaikeilta. (OEO 4)

Reflektoinnin koettiin olevan kuitenkin taito, jota voi ja tulisi harjoitella. Useamman henkilön yhdessä reflektointi koettiin erityisen hyödylliseksi, koska ymmärrystä toisten henkilöiden välille voi syntyä. Tähän esimerkiksi ohjauksen päivän jälkeisessä yhteenvetopalaverissa pyritään. Lisäksi OEOt kuvasivat reflektion pitkäkestoisia hyötyjä seuraavasti.

Kyllähän se reflektio on kuitenkin se kehittämisen ja oppimisen tapa ja se koskee kyllä tietysti sitä käyntipaikkaa, missä käydään -- Vaan itseasiassa kun sen reflektoinnin tavan oppisi, sitä voisi soveltaa siihen seuraavaan. (OEO 5)

OEOt kokivat, että haasteita reflektiolle voi asettaa henkilön vastustus, mutta havaintoja oli myös siitä, kuinka reflektioprosessi oli käynnistynyt, mutta loppunut pian, tai ei ollut käynnistynyt huolimatta siitä, että henkilön asenne oli ulkoisesti myönteinen ohjauksen käyntiä kohtaan tai OEOien puhetta kuunneltiin.

Ja me tiedetään, että toiset voi hyvinkin pystyä ottamaan vastaan sitä puhetta ja pystyvät reflektioon, mutta se ei silti johda mihinkään. Ja kuten tässä jo todettiin, että joku toinen voi toimia suosittelijana ja siinä kohtaa on näyttänyt, että hän ei ota mitään vastaan, mutta se muutos on tapahtunut, että kyllä tää sillä tavalla on kuitenkin yksilökohtaista myös opettajia ajatellen. -- Joskus sen yhden käynnin aikana lähtee valtava efekti käyntiin ja ollaan yhdessä siinä flow-tilassa. Ja joskus se on just sitä, että mihinkähän maaliin tää meni vai meninkö mihinkään. Mutta sen takia myös se, että vaikka se asenne saattaa olla hyvä, niin se ei silti ehkä ratkaise niitä jatkotoimenpiteitä, mitä sen reflektion kautta tavoitellaan niinku todettiin. (OEO 5)

Ohjaavan erityisopettajan havainnointi ohjauskäynnillä

OEO:n havainnointi ohjauskäynnillä liittyi koulun omaan reflektioon siten, että OEO:n havaintojen kautta luodaan käsitys siitä, miltä koulun toiminta näyttää ja siten esitetään näkökulma siitä, joista seuraavat aineistonäytteet kertovat.

Aika useinhan on myös niin, että se meidän näkökulma on ikään kuin sellainen, että me pyritään tuomaan esille sitä lapsen tai nuoren, lapsiryhmän tai sitä luokan tilannetta eli tavallaan luovutaan siitä perinteisimmästä huolesta, -- jotenkin kääntetään se katse siihen, että "tällä menolla voi olla, että se tilanne vaan heikkenee". Mutta kun me kiinnitetään huomiota, vaikka siihen hyvinvoinnin näkökulmaan ja siihen, että miksi joku reagoi tai miksi ryhmä reagoi, niin sitten ehkä päästään myös, vaikka niihin sisällöllisiin asioihin, siis tämmöisiin oppiainekysymyksiin ja muihin pureutumaan. (OEO 2)

Luulenpa, että jokainen meistä käyttää siellä tämmöisiä puheenvuoroja, että huomasi henkilö X, kun tuossa kohtaa sinä teit tällaisen ja tällaisen asian, että tuossa kohtaa, kun sinä oikein kädestä pitäen ohjasit sitä lasta, niin miten se rauhoittui. (OEO 3)

Viimeisessä aineistonäytteessä on havaittavissa aikuisen toiminnan sanoittamisen ja vahvistamisen piirteitä, johon jo aiemmin mainittu mallittaminen (ks. Neuvot) viittaa. OEOien kokemuksen mukaan ohjauskäyntipäivän pituus voi myös määrittää sitä, onko aikaa havaita koulun reflektointiprosessin käynnistyminen. Reflektointiprosessin käynnistymisen havaitsemiseen koettiin puolestaan liittyvän erityisesti yksittäisten ohjauskäyntien seurannan puute. Lisäksi OEOien näkökulmien esittämiseen koettiin liittyvän lyhyestä ajasta johtuva mahdollisuus väärinymmärrykseen, jota seuraava aineistonäyte kuvaa.

Koska sitten tavallaan, että vältetään niiltä virhetulkinnoista ja siltä, että itse asiassa, kun ne on yhden päivän käynnin aikana, että [ei] aina näe sitä heti etkä välttämättä ollenkaan, niin sitten myöskään ei tulisi ikään kuin vietyä sitä asiaa väärään suuntaan. -- Sitten, että mitkä on niitä avainasioita, millä itse asiassa se arki saataisiin sujumaan, niin niitten havainnointiin ei monesti se 3 tuntia riitä tai noin 3. (OEO5)

9.4.2 Ohjaavan erityisopettajan metatyö

OEO:n metatyö koostuu jokaisen *OEO:n omasta itsereflektoinnista* ja *OEOien yhteisestä reflektoinnista*. Molemmat nähtiin tärkeinä OEO:n työssä ja ne tukivat toisiaan. OEO:n itsereflektioon liittyi oman toiminnan tarkastelu ohjauskäynneillä, mikä kokemuksen mukaan indikoi myös sitä, kuinka he olivat onnistuneet vieämään ohjauskäyntipalvelun kouluille siten, että siitä oli hyötyä koululle ja prosessi

lapsen parhaaksi jatkuisi tulevaisuudessakin. Itselfreflektointia ja yhdessä reflektointia Valterin toisen OEOn tai muun konsultoivan kuntouttajan tai ohjaajan kanssa kuvattiin seuraavasti ja niihin koettiin liittyvän myös koulujen resurssiky-symys.

Ja sillä tavalla mä ajattelen, että se on opettajan työssä äärimmäisen tärkeä työkalu ja kyllä se on sitä meillekin. Et se kuitenkin varmistaa sen tapahtuman ja mitä useampi sitä reflektiota tekee -- niin sitä paremmin sitä tulosta niin kun voi ajatella, että se lähtee synnyttämään niitä uusia asioita. Ja kun mä ajattelen oppilaiden oikeuksien toteutumista, niin sehän toteutuu juuri näiden reflektion asioiden takia, koska sitten yhden kokemuksen pohjalta lähdetään viemään niitä asioita muissakin eteenpäin, niin se lisää myös, siis mun nähdäkseni, sitä tasalaa-tuisuutta tai sen pitäisi siellä koulun arjessakin tehdä, että sitä samaa toiminta-sääntöä tai tapaa sovelletaan muihinkin. Tietenkin ne tuen tarpeet sitten huomioiden. (OEO 5)

Se vaatii erilaisia asioita, reflektoida asiaa vain itsensä kanssa tai reflektoida sitä sen parin kanssa. Reflektointiin liittyy se itsereflektio mun mielestä vahvasti. Mutta sitten siinä on myös niitä asioita, mihin voi aina palata ja kysyä: "mitä sulle jäi tästä mieleen?", "miltä susta tuntui?", "miten ne sanoit?" ja paljon sellaista. -- ainakin mä ajattelen itse, että olisin toivonut, että juuri sillä käynnillä mulla olisi ollut työpari. Mutta sitten siinä on myös se, että meidän palvelut on hinnoiteltu niin, että se mikä olisi meille hyvä, ei ole se, mikä on asiakkaalle se halvin ja mahdollinen vaihtoehto. Ja sen takia myös se, että mennäänkö me yksin vai yhdessä, niin se ei ole aina meistä itsestämme kiinni. (OEO 3)

OEOt näkivät itsereflektoinnin auttavan hahmottamaan sitä, missä asioissa ohjauskäynnillä oli onnistuttu ja missä olisi vielä kehittämisen varaa. OEOt kokivat, että ohjauskäynti onnistuu harvoin täydellisesti ja kokivat epäonnistumisen kehittävaksi, mutta myös työn varjopuoleksi. Siten he kokivat, että konsultointitaitoa pitää harjoitella koko ajan työn ohessa. Lisäksi omien tunteiden ja epäonnistumisien käsittely liitettiin työn jaksamisen kannalta tärkeäksi itsereflektion osaksi.

Jos ajatellaan sitä, että se [itsereflektio] on vuorovaikutusta ja muuta, niin kyllähän meidän pitää olla aika vahvoja. Myös se, että tuntee itsemme, kuinka me toimitaan erilaisissa tilanteissa. Eli jos ajatellaan konsultaatiotyötä, niin se meidän oma prosessi on aika tärkeä eli minkälaisia me ollaan, mitä me osataan, mitkä on meidän vahvuuksia, miten me tunnetaan itsemme. (OEO 3)

-- että semmoinen nöyryys ehkä näissä kohdissa myös suhteessa itseen, että aina ei mene satasella maaliin. Että varmasti, jos ajatellaan meidän prosesseja, me ajatellaan meidän konsultaatiota, niin itse ainakin olen oppinut kaikista eniten niissä tilanteissa, missä ei ole mennyt ihan niin satasella maaliin. (OEO 3)

OEOt kertoivat myös pohtivansa erilaisia elementtejä, joiden he kokivat olevan yhteydessä onnistuneeseen ohjauskäyntiin. Näihin liittyvistä strategioista kerron

lisää yhteistyölähtöisissä konsultointikeskustelut –alaluvussa. Onnistuneen ohjauskäynnin katsottiin riippuvan ohjauskäyntimuodosta eli yksilö-/ryhmäohjauskäynnistä tai yksitaisesta/sarjamuotoisesta ohjauskäynnistä. Kuitenkin kysyttäessä OEOilta sitä, korostuuko onnistuneessa ohjauskäynnissä, jossa yhteistyö on toiminut hyvin, oppilaskeskeisyys, luokka-/ryhmäkeskeisyys tai koulukeskeisyys, OEOien vastauksissa nousi vahvasti koulukeskeisyys sekä luokkakeskisyys. Lisäksi ohjauskäynnin onnistumisessa korostui koulun oma reflektointiprosessi. Myös uusi oppimisen tuen lakiuudistus, ja sen koulun toimintakulttuurin kehittäminen ja ryhmämuotoinen tuki, mainittiin usean puheenvuoron aikana.

Se riippuu täysin, minkälainen se ohjauskäynti on, että jos se on ollut oppilaskohdattainen käynti, niin totta kai siellä silloin oppilaskeskeisyys on niin kun keskiössä. Ja sitten taas ryhmäkeskeisyys ryhmäohjauksella, että sillä tavalla ei. (OEO 1)

Mä nostan esiin sellaisen tilanteen, jossa vaikkapa tämän yksilökonsultaation tai ryhmäkonsultaation yhteenvetopalaverissa on mukana esihenkilöitä ja he on mukana ja sitoutuneet tähän työskentelyyn näyttävät henkilöstölle sen, että arvostavat heidän työtä ja lähtevät viemään eteenpäin joidenkin toimintatapojen kautta tai vaikka jonkun yhteisen päätöksen kautta. -- tällainen on sellainen, mistä tulee niin kun vaikuttanut olo ja usko siihen, että siellä tapahtuu ja muuttuu, ja että niin kun se yhteistyö on hitsautunut. Ehkä tällaisen nostan esiin, mutta että ehkä myös sillä tavalla, että se on semmoinen omalta merkitykseltään, joka mulle näyttää sitä jatkumoa siellä jatkon arjessa. (OEO 5)

-- mutta jos me enempi katsotaan tätä tulevaa lakiuudistusta, niin siinä nousee hyvin vahvasti myös tää koulun toimintakulttuuri ja tavallaan se kaikkien opettajien ja opetuksen järjestäjän velvollisuus siihen oppimisen edellytyksiä tukeviin opetusjärjestelyihin, järjestelyihin ja siihen yhtenäiseen toimintakulttuuriin. Ja siitä näkökulmasta mä ajattelen, että me otetaan varmaan ihan kaikissa ohjauskäynneissä aina huomioon se sekä koko koulun toimintakulttuuri, johtaminen ja vuorovaikutusilmasto. (OEO 4)

OEOien mukaan tähän pyritään myös yksilöohjauskäynneillä, joissa annetaan keinoja, joita voi soveltaa jatkossa myös seuraavissa samankaltaisissa tilanteissa koulussa tai hyödyntää koko luokan kanssa.

Mutta tuo oli tärkeä mitä ohjaava erityisopettaja 5 sanoi siitä vaikuttavuudesta. Ja mä ajattelen, että ehkä meillä tai itse ajattelen, että niissä onnistuneissa jutuissa on, oli se sitten oppilas- tai ryhmäkohtainen käynti, niin jotenkin, että jos vaikka se olisi oppilaskohtainen, että jos sillä saadaan kuitenkin semmoisia asioita eteenpäin, mitkä hyödyttävät suurempaa oppilasporukkaa siellä ryhmässä, usein ne saattaa olla sellaisiakin, niin silloin itsellä tulee ainakin semmoinen hyvä fiilis siitä vaikuttavuudesta -- (OEO 1)

Ja sitten se, että jos se laite on pyhitetty sille käyttäjälle itsellensä. Niin sehän tarkoittaa myös sitä, että siitä tulee semmoinen, joka lisää sitä hänen outouttaan ja niinku tavallaan se on semmoinen segregoiva asia. Kun taas sitten, jos se kommunikaatiolaite esimerkiksi on semmoinen, että kaikki luokassa esimerkiksi

harjoittelee sitä, että miten sillä ilmaistaan joku asia. Niin sen jälkeenhän se voi ollakin kiinnostava apuväline, josta joku muukin löytää sen, että ”hei vitsi muakin auttaisi tällaisella laitteella jonkun asian tekeminen” tai ”mä voisin uskaltaa sanoa tällä, vaikka mä en uskalla nostaa kättä ja viitata kun mua jännittää se sanominen”. -- kommunikaatiotabletti on semmoinen kaikista selkein, jossa mun mielestä on sitä semmoista, että se olisi tosi helppo valjastaa isommin käyttöön, mutta se jää tosi usein. -- mutta esimerkiksi valkoinen keppi, pyörätuoli kaikki nää on sellaisia laitteita, että esimerkiksi kiusaaminen saattaisi vähentyä, kun laitetaisiin kokeilemaan mitä semmoisen laitteen kanssa operoiminen oikeasti siellä arjessa tarkoittaa. Saattaisi löytyä niitä oven avaajia tai jonkun hankalan kohdan sanoittajia aika paljon enemmän kuin olisi taju siitä, että se kepin käyttäjä ei ihan oikeasti näe, että se edessä on nyt tämmöinen hässäkkä ja voi syntyä vaaratilanne. Jos se kävelee tai että jos siellä on potkulaudat poikittain koulun pihalla. Niin sinne on ihan tosi vaikea sen kepin kanssa tulla. (OEO 2)

Ja sitten apuvälineiden osalta paljon ollaan puhuttu siitä, että esimerkiksi se, että laitteita saa käyttää ja tutkia muutkin kuin ne kenelle se on suunnattu, niin sehän tavallaan tekee siitä myös, vaikka sen osallisuuden kannalta ihan kauhean paljon helpompaa. Ja tähän meillä liittyy joku semmoinen kummallinen pelko, että sitten jos ne menee rikki tai kaikkihan voi mennä rikki. -- Niin tää on musta semmoinen tavallaan molempiin suuntiin se semmoinen samanlainen ja aina tavoitellaan kuitenkin sitä koko toimintakulttuuriin liittyvää muutosta, joka tapahtuu välillä sieltä yksilön kautta ja sitten taas välillä sieltä toimintakulttuurin kautta valuu sille yksilölle niitä hyviä yksityiskohtaisia juttuja. (OEO 2)

OEOt mainitsivat onnistuneeseen ohjauskäyntiin liittyvän myös kuntakohtaisuuden, jolla voitaisiin taata koulun henkilökunnan riittävä perehdyttäminen ja kouluttaminen tuen asioihin sekä luoda jo lähtökohtaisesti kuntatasoisesti kaikkiin kunnan kouluihin inklusiivisia toimintatapoja. Tätä kuvaa seuraava aineistonäyte, joka voisi viitata Valterin julkisoikeudellisiin ohjauspalveluihin (ks. alaluku 5.4)

-- jos me oikeasti halutaan päästä sellaiseen varhaiseen ja ennaltaehkäisevään työhön niin sen pitää kyllä lähteä sieltä koulun tasolta ja jopa kunnan tasolta niiden linjausten ja tavallaan sellainen osaamisen kehittämisen ja sellaisen yhtenäisen toimintakulttuurin edistäminen. (OEO 4)

Yhteisen reflektion koettiin vahvistavan OEOien itsereflektiota, mutta myös tärkeäksi tavaksi reflektoida ohjauskäyntien sisältöä yhdessä sekä pohtia kriittisesti, kuinka ohjauskäyntipalvelun tasalaatuisuuden toteutumista. Tämän tutkimuksen ryhmähaastattelutilanne itsessään koettiin OEOien näkökulmasta reflektioprosessiksi, jonka avulla he kokivat voivansa kehittää työtään ja pohtia yhdessä yhteistä toimintaa.

Mutta sitten mä ajattelen myös Valteri-tasoisesti, että tää on äärimmäisen tärkeätä kehittämistyötä, jota me ollaan tehty. Vaikka tässä ryhmämuotoisessa ohjauskäynneissä kun me ollaan tehty eri työparin kanssa, kuten kollegat kuvasi tässä -- Toisaalta käyty sitä keskustelua viety sitä kautta sitä asiaa eteenpäin ja myös muiden työparin kanssa (OEO 5)

Tässäkin auttaa toi ryhmäohjauskäyntien tekeminen, jotka tehdään työparin kanssa. Koska silloin itse asiassa se, mitä mä en kuule [ohjauskäynneillä] -- niin mun työparin on mahdollisuus nostaa esiin ja vahvistaa sitä tai johdattaa mua oikealle tielle tai sanoa, että juna lähtee kohta. (OEO 5)

9.5 Yhteistyölähtöiset konsultointikeskustelut

Yhteistyölähtöiset konsultointikeskustelut jakautuvat yhteistyölähtöiseen vuorovaikutukseen ja sillanrakentajana olemiseen. Ensimmäiseksi mainitussa korostuu OEOn ja koulun yksittäisen henkilökunnanjäsenen, kuten opettajan, rehtorin tai psykologin kanssa tehtävä yhteistyö ja siihen liittyvä vuorovaikutus. Sillanrakentajana olemisessa korostetaan OEOn roolia kaikkien ohjauskäyntiin liittyvien henkilöiden välillä olemista sekä heidän monialaisen yhteistyönsä tukemista. On kuitenkin nähtävillä, että nämä kaksi muotoa voivat esiintyä päällekkäisinä.

9.5.1 Yhteistyölähtöinen vuorovaikutus

Yhteistyölähtöinen vuorovaikutus käsittää ymmärryksen *kohtaamisen periaatteista* ohjauskäynneillä. *Strategiat*, joilla siihen tilaan pyritään, sekä *sudenkuopat*, jotka uhkaavat periaatteen toteutumista.

Kohtaamisen periaatteet

Ohjauskäyntiprosessin alkaessa OEOn pyrkivät neutraaliin ja tasavertaiseen kohtaamiseen koulun henkilökunnan ja huoltajien kanssa. Lisäksi pyrkimys on kumota tai häivyttää ennakkosenteita sekä huomioida kulloisessakin ohjauskäynnissä kyseinen konteksti eri strategioin.

Strategiat

OEOilla on erilaisia tapoja toteuttaa näitä periaatteitaan. Yksi niistä on se, että he tulevat jo lähtökohtaisesti ulkopuolelta. Ulkopuolisuuden he katsovat tuovan puolueettomuutta ja neutraaliutta kohtaamiseen. Lisäksi neutraaliuteen ja puolueettomuuteen liittyy tietotaito kohdata, joka liittyy konsultointityön reunaehtoihin.

Niin kun me kaikki tiedetään, niin helposti ollaan siinä omassa kuplassamme ja sitten tarvitaan joku ulkopuolinen, joka näkeekin eri asioita -- (OEO 1)

Mä ajattelen, että siinä on ehkä elementteinä tärkeä se, että kun me tullaan ulkopuolelta, niin lähtökohtaisesti me edustetaan ikään kuin sitä neutraaliutta sitä puolueettomuutta. (OEO 5)

Mutta että sitten kuitenkin täytyisi lähteä sillä tavalla, niin kun neutraalisti, että onhan se reppu pakattu niillä kaikilla osaamisella ja taidoilla. Mutta niin pitää katsoa, että mitä tarvitaan, että jotenkin mä ajattelen, että on tärkeitä niin kun sillä tavalla se neutraalius olla siinä mukana (OEO 5)

-- luovutaan huolesta, mikä siellä koulussa usein on eli se, että ei saada nyt ja ei tule suoritettua riittävästi niitä asioita -- (OEO 2)

Mutta nää liittyy musta kaikki kiinteästi toisiinsa. Mutta, että mä näkisin, että se meidän halu ja mahdollisuus katsoa sitä asiaa nimenomaan sieltä lasten ja nuorten näkökulmasta, niin se on ehkä semmoinen, mihin meillä on sitä ilmatilaa, kun meillä ei ole sitä suorittamisen painetta, kun ne ei ole meidän vastuulla ne niitten oppiainetavoitteet tai muut. (OEO 2)

Ulkopuolisuuteen liittyy kuitenkin varjopuolia, jotka OEOt pyrkivät kumoamaan helposti lähestyttävyydellä, mikä toteutuu tavallisuuden ja arkisuuden kautta.

Eli aika usein me niinku pyritään siis tuomaan esille, että tää et me tullaan kollegoina yhdessä jakamaan sitä arkea ja sitten miettimään asioita, jotta me päästäis siinä vuorovaikutuksessakin samalle levelille. Mikä taas sitten antaa mahdollisuuksia siihen, että niinku avoimuuteen puolin ja toisin. (OEO 1)

-- sitten se saattaa purkautua semmoisena, että mä jännitin teitä ihan kauheasti ja te olettekin tuommoisia tavallisia, että tavallaan se, mitä sitten se palaute voi olla. Ja sit mä ajattelen, että se on meille ihan kauhean tärkeä palaute, että me ollaan tavallisia. (OEO 2)

Myös OEOien pukeutumisen koettiin luovan tavallisuuden ja neutraaliuden tuntua ohjauksikäynneillä.

-- niin mä olisin valmiiksi jo semmoinen, että siellä ajattelee ihmiset, että "mikä härpäke nyt tuli". Että tääkin on semmoista, että se että me ei olla me ei näytetä miltään virkahenkilöiltä salkkuineen [ja] nutturoinemme vaan ihan taviksille, niin se on iso juttu mun mielestä tässä meidän työssä. (OEO 2)

Ulkopuolisuuden lisäksi OEOT mainitsivat sensitiivisen kuuntelun ja kiinnostuksen osoittamisen. Joista myös seuraava aineistonäyte kertoo. Kuulemiseen liitettiin myös hiljainen läsnäolo. Näistä kertovat seuraavat aineistonäytteet.

Sillä tavalla vaatii niin kun teknisesti ottaen äärettömän virittyntä koneistoa olla siinä läsnä ja kuunnella. (OEO 5)

-- jos me oltais oltu sellaisessa asennossa, kun me yleensä ollaan, me oltaisiin oltu koko ajan suu auki ja me ei todellakaan sanottu vielä yhtään mitään. Ja sitten kun meillä oli ensimmäinen hetki, että me niitten opettajien ja ohjaajien kanssa keskusteltiin, niin se yksi sanoi että "Te olette pelastanut mun elämä, että ensimmäistä kertaa niinku mä oon saanut puhua", koska joka välissähän kävivät sanomassa ja selittämässä mitä siellä tapahtuu, että nyt joku on kuunnellut mua ja mä oon niinku oikeasti saanut tukea, että mä oon saanut niinku mieltä tätä, että mitä mä täällä teen. "Kiitos että tulitte!". Ja varmaan ei oltu sanottu yhtään lausetta koko päivän aikana, mutta heille oli tullut sellainen olo, että me oltiin oltu läsnä ja seurattu ja ehkä jollakin lailla oltu myös empaattisia ja yritetty olla siinä käytännössä niinku tukemassa heitä. Mutta mitään ei oltu vielä konsultoitu, että joskus se onnistuu se konsultaatio niinku ihan kummallisella tavalla, mitä ei niinku itse ymmärrä, että mitä tässä tapahtui. (OEO 4)

Koska se kuulluksi tuleminen voi olla niin merkittävää, että sillä tavalla mä ajattelen, että sille vuorovaikutus suhteelle asetetaan monia haasteita. Ja sitten se on hyvin herkkä tilanne, että se saadaan rakentumaan eteenpäin. (OEO 5)

Mainintoja tuli myös ratkaisukeskeisestä työotteesta, johon koettiin liittyvän toivon ylläpitäminen, positiivisten asioiden huomioiminen eli positiivisen pedagogiikan vaaliminen myös aikuisten kanssa työskenneltäessä sekä koulun henkilökuntaan luottaminen. Ratkaisukeskeisyyden lisäksi ratkaisuisissa painottuivat asiakeskeisyys ja siihen liittyvät lapsen oikeudet, jotka viittaavat konsultointityön reunaehdoin.

Ja sitten se, että me nähdään se hyvä, mitä siellä toteutuu siellä luokassa, ryhmässä koulussa ja me luotamme siihen, että se kumppani pystyy kyllä, että vaikka välillä tekisi mieli heittää lapaset syrjään ja sanoa, että siitä mitään tule. Niin kuitenkin se, että pitää itsekin niinku tehdä sellaista päänsisäistä ajattelua, että tää/nää pystyy kyllä petraamaan ja luottaa siihen kumppaniin. Ja sitten ratkaisukeskeisyys on niinku aina, että ei tavallaan itse menetä toivoa, vaikka tulee tilanteita, että ne lapaset lentää, ja sitten se lapsen/lasten etu ja oikeudet, että mun mielestä nää on niitä sellaisia elementtejä, jotka siihen vuorovaikutukseen pitää itse sisäistää ja ottaa käyttöön. (OEO 4)

Edellä mainittujen asioiden lisäksi OEOT pyrkivät toimimaan "tsemppaajina" esimerkiksi vaikeissa päätöksentekoon liittyvissä tilanteissa, kuten valitusprosessiin viemisessä tai pedagogisten päätösten tekemisessä.

Niin sitten myös se, että huoltajia pitää tsemrata siihen, että se valittaminen on oikea väylä ja keino. (OEO 2)

OEOt kokivat, että ovat nähneet monenlaisia opettajia kentällä, mutta pääsääntöisesti he kokivat, että perusopetuksessa opettajilta löytyy erinomaista osaamista. Kuitenkin he mainitsivat vastahakoiset opettajat ja rehtorit yhdeksi ryhmäksi. OEO kokivat, että opettajien työkokemuksen pituutta tai ikää määrittävämpi asia oli asenne. Siten varautuminen haastaviin tilanteisiin voi olla yksi strategia.

Koska usein, jos jossakin huomaa, aika usein, että itsekin menee aika sanattomaksi ja tietää myöskin, -- mutta että auttaisiko se, että millä mekanismeilla me otetaan ne haastavat asiat vastaan ja miten me jatketaan sitä [itsereflektio], että se ei tyssää siihen. Tai se opettaja sanoi, että minä en tule ikinä muuttamaan tapaani opettaa, että ehkä tarvitaan silloin sitä reflektiota siinä meidän työotteestämme. Mutta myös siitä, että miten sitä voi käynnistää, koska ihan näitä haastavasti tuettavia opettajia on aika paljon ja moni sanoo, että yksi vielä tässä vika listassa voi olla se huono johtajuus, että varautua myös niihin vaikeisiin asioihin. (OEO 4)

Toisaalta OEOt saattoivat käyttää myös empaattista puhetapaa suostutelllessaan ja kannustaessaan erilaisissa tilanteissa olevia opettajia. Tilanteet liittyivät siihen, missä työuran vaiheessa opettajat olivat tai oliko opettaja vastahakoinen muuttamaan omaa toimintaansa. Myös eri ammattiryhmille empaattinen puhetapa saattoi valikoitua eri tavoin, kuten laaja-alaisille erityisopettajille.

-- sen konsultaation tavassa voi olla sillain eroja, että semmoinen, joka on pitkään tehnyt niin hänen kohdallaan voi käyttää sellaista peilaamista, "että sä oot taatusti törmännyt tähän ilmiöön aiemminkin" tai että "tää on nyt semmoinen ilmiö, joka aikaisemmin on näyttäytynyt ehkä sun työssä erilaisena ja nyt tää aika tuo tähän tyyppisiä haasteita". Sitten taas ehkä semmoisen, jolla on työvuosia vähemmän -- että vaikka sen ääneen sanoittaminen, että "ensimmäinen työvuosi on raskas, ja vaikka sä olisit miten hyvä siinä sun työssä, niin se vaan on niin, että kun sä otat kaiken sen työelämään liittyvän haltuun, niin tässä työssä ensimmäinen työvuosi on raskas, ja se ei millään tavalla mittaa sitä, että minkälainen sun ura tulee olemaan tai minkälaiselta näyttää ne seuraavat vuodet". Niin mun mielestä semmoinen puhe voi olla jollekin tosi tärkeää. Tai sitten yhtä lailla se, että vaikka semmoinen, että joka vastustaa, "että mä en halua muuttaa mun käytänteitä", niin jotenkin sen rohkaisun tuominen siitä, "että sulla on niin paljon kilometrejä takana, että tää mitä tässä nyt muutetaan, niin tää on sulle pikkujuttu". Että tavallaan myös sen näkeminen, että missä kohtaa sitä uraa on, niin se voi vaikuttaa vähän siihen tapaan millä me puhutaan. (OEO 2)

Ja tässä esimerkiksi ne erityisopettajat ovat sellaisessa roolissa, että kun ne saattaneet sanoa meille, että he on yrittänyt 1000 erilaista asiaa ja, että he ei saa tätä liikkeelle. Myös sen sanominen, että "ei tää ole yksin sun työtä, vaan sun työ on

konsultoida eli ratkoa tätä asiaa yhdessä sen tiimin kanssa.” “Jos tiimi ei tee mitään, sulla on aika vähän tehtävissä” -- (OEO 2)

Lisäksi käsitys alan tilanteesta ja sen sisällä olevista ristiriidoista, jotka luovat painetta koulun henkilökunnalle työskennellä kentällä, niin aiemmista ohjauskäynteistä kuin omalta erityisopettajan uraltaan auttavat OEOia ymmärtämään koulun opettajia. Siten myös näistä teemoista tulee varautua keskustelemaan ohjauskäynnillä.

-- että me ollaan kaikki toimittu kentällä opettajan töissä, että kyllä me tiedetään ne – (OEO 4)

-- joutuu itsekkin varautumaan, että nää on sellaisia kestoaiheita, jotka nousee aina esille, et jos puhutaan, vaikka kun mietitään sitä arjen muuttamista paremmaksi, niin kyllähän me ehkä tiedetään, että sellaisia ennakoasioita on. Esimerkiksi joku YS-aika, että opettajan työssä ei ole mahdollisuutta, jos puhutaan perusopetuksesta, niin sieltä ei löydy sitä aikaa siihen yhteissuunnitteluun tai kemia ei pelaa sen toisen opettajan kanssa tai sitten tilat ei anna periksi tai on niin kuormittunut ja liikaa töitä, että ei ehdi tekemään tai vanhemmat ovat haastavia. (OEO 4)

Ymmärtämiseen liittyy myös se, että OEOt käsittävät sen, että kaikilla ohjauskäyntiin liittyvillä aikuisilla on omat koulukokemukset, jotka voivat osaltaan liittyä siihen, kuinka eri henkilöitä kohdataan ja asioihin suhtaudutaan. Siten strategiana voi olla edetä pienin askelin kohti tavoitetta ja pidättäytyä suorista neuvoista.

Kyllähän jokaisen ammatilliseen identiteettiin vaikuttaa ne omatkin kokemukset, että se miten opettaja tai huoltaja ottaa vastaan sitä ohjausta, niin voi olla, että sillä huoltajalla on niinku omat kokemukset sellaiset, että on ollut pitkään koulu-kiusattu ja ei ole niinku siihen asiaan pystytty puuttumaan. Ja hän on kärsinyt siitä niinku useita vuosia, niin hän voi olla niinku hyvinkin lukossa siinä ohjaustilanteessa, että ei luota sen siihen toiseen toimijaan eli kouluun tai että se pystyy ratkaisemaan. Tai opettajalla on itsellä niinku huonoja kokemuksia, vaikka omalta koulu-uraltaan, niin nää kaikki vaikuttaa siihen myöskin, että miten vastaanottavainen on. Ja mä ajattelen, että tääkin on semmoinen hyvä tiedostettava asia, että välttämättä se ei ole siitä ohjauksesta, vaan siinä on niin kun ihan muut asiat, jotka vaikuttavat siihen reflektiokykyä ja siihen kykyyn ottaa vastaan sitä ohjausta. (OEO 4)

-- ja joskus on ilmiselvää sekin, että sitä ei väkisin kannata puskea vaan ottaa pienempiä askeleita ja nuotittaa sillä tavalla sitä reittiä. (OEO 5)

Sudenkuopat

Strategioiden onnistunut käyttö ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Yksi mahdollinen syy epäonnistumiseen voi olla se, ettei koulun henkilökunta ole ymmärtänyt

konsultoinnin todellista merkitystä tai oppinut vastaanottamaan sitä. Vastaanottamiseen liittyvät negatiiviset asenteet ja kokemus yhteistyöhön pakottamisesta sekä koulun negatiivinen asenneilmasto, joka ei tue muutosta.

-- konsultaation vastaanottaminen on myös taito ja se ymmärrys siitä, että se vastapuoli tietää, mitä se konsultaatio tarkoittaa. Se ei tarkoita sitä, että joku muu tulee ratkomaan ne ongelmat, vaan se tarkoittaa sitä, että sun pitää itse olla aktiivisena työstämässä sitä. Eli tavallaan myös semmoinen, että "nyt me ollaan tilattu tänne konsultti, nyt joku muu tulee ja tekee tän työn", niin se on ehkä semmoinen, mistä pitäisi puhua enemmän. Ja se on myös osa sitä, että kun me vaikka reflektoidaan sitä, että joku homma meni pieleen, niin se voi mennä myös pieleen sen lisäksi, mitä me tehdään ja miten me toimitaan, niin se voi mennä myös pieleen siinä, miten se vastapuoli tekee ja toimii. (OEO 2)

Se on hirveän tärkeä yhteisöissäkin määritellä, että mitä se tarkoittaa ja mitä niin kun odotetaan ja oletetaan missäkin roolissa, että siinä saataisiin häivytettyä niitä ennakkokäsityksiä tai oletuksia ja saataisi oikeasti siitä konsultatiivista työstä. Minkä mä ajattelen, että on myöskin ihan siellä koulutasolla hurjan tärkeitä, niin saataisiin toimivia rakenteita ja toimiva työkalu siellä. (OEO 1)

-- se meidän konsultaatiotyö sellaista, että esimerkiksi se opettaja, jonka tai se tiimi, jonka tilaan me mennään -- vai onko se esimerkiksi tällainen esihenkilön määräys, ylhäältä tullut käsky, ja heillä on semmoinen olo, että siellä on niin kun rehtorin kätyri paikalla. Tääkin on semmoinen asetelma, mihin me varmaan kaikki ollaan arjessamme törmätty. (OEO 2)

Lisäksi yhteistyö ei välttämättä toimi, jos koulun henkilökunnan itsereflektioprosessissa nähdään olevan ongelmia. Yhtä lailla voi olla mahdollista, että jännitteiden purkamisessa on epäonnistuttu. Siten niin sanottu takki auki -menetelmä eli "katsotaan vaan mitä tulee" ei tule OEOien työssä kyseeseen. Yhteistyö nähtiin ohjauksikäynneillä kuitenkin vaativaksi prosessiksi, joka asettaa monta haastetta eikä siten välttämättä ole aina tiedossa, mistä epäonnistuminen johtuu.

9.5.2 Ohjaava erityisopettaja sillanrakentajana

Yhteistyölähtöisen vuorovaikutuksen lisäksi aineistosta oli havaittavissa OEOien rooli sillanrakentajana eri yhteistyötahojen välillä. Siinä korostui eri yhteistyötahojen välillä oleminen ja tukeminen sekä eri näkökulmien hahmottaminen niin yhteisissä neuvotteluissa kuin koko ohjauksikäyntiprosessissa. Siten OEOien toiminta pyrki olemaan puolueetonta haastavissa tilanteissa.

Me ollaan semmoisessa tilassa, johon harva hakeutuu, et ikään kuin sellaisten maailmojen välissä tai välillä. (OEO 2)

Joskus konsultaation pyytäjä voi olla vaikkapa erikoissairaanhoidon johtuen siitä, että se tilanne on ehkä ajautunut tai kärjistynyt siellä koulun arjessa, vaikkapa kodin ja koulun välille, -- (OEO 5)

Strategiat

Sillanrakentajuuteen liittyväksi keinoiksi mainittiin pyrkimys havaita sekä koulun sisäinen että ohjauksikäyntiin liittyvien tahojen ja koulun välinen ryhmädynamiikka. Havainnoinnin lisäksi pyrittiin siihen, että kaikille ohjauksikäyntiin liittyville henkilöille annetaan mahdollisuus tulla kuulluksi koko ohjauksikäyntiprosessin aikana.

Että kun me kuullaan niitä eri tarinoita, niin tää mistä ohjaava erityisopettaja 2 siellä jo sanoi, että me ollaan semmoista yhteisen pelikentän luojia tietyllä tavalla, että me etsitään niitä yhteisiä, niistä tarinoista sitä yhteistä lankaa eli ihmiset saattavat, on työ- tai ammattirooli tai sitten ne perheet tai se lapsi puhuu ja käyttää eri termiä, mutta meidän pitää löytää se yhteinen, mistä nämä kaikki puhuu. (OEO 3)

Täytyy aina kuitenkin, sen jälkeen kun on kuullut sen kokonaistilanteen, mikä siellä on, -- Ja mitä näkee, että pystytään vastaanottamaan. Joskus käy niinkin, että vaikka siellä on niitä haasteita mitä me nähdään, että mitkä pitäisi viedä eteenpäin -- Mutta kokonaisuuteen vaikuttaa myös se henkilöstön välinen työskentelyilmapiiri, johdon sitoutuminen -- (OEO 5)

- - Sitten se rooli tulisi siellä loppupalaverissa, että varmistetaan myös, että ne äänet tulee kuuluville, koska sitten myös on helposti nähtävissä, minkälainen dynamiikka siinä ryhmässä on. Ja saattaa olla, että joku vastaa muiden puolesta hyvinkin helposti, mutta että siksi on sitten tärkeä myös käydä sitä, jos siellä on vaikka luokasta koulunkäynnin ohjaajia ja saattaa olla vielä henkilökohtainen avustaja tai muita toimijoita sitten paikalla, toisia opettajia siitä ryhmästä. (OEO 5)

Koska eri henkilöillä voi olla erilaisia tavoitteita ja tarpeita, pyrkivät OEOt etsimään kaikille tyydyttävää ja sopivaa ratkaisua, mikä säätelee neuvojen jakamista. Joskus myös ulkopuolelta tuleva henkilö voi tuoda puolueettoman näkökulman.

-- että sitten on tärkeätä myös yrittää liikuttaa siihen suuntaan sitä asiaa, joka varmasti lähtee menemään eteenpäin, että lähdetäisiin johonkin suuntaan. Koska sitten, että vaikka nähtäisiin, että tää asia kannattaisi tehdä näin, ja joskus on ilmiselvää sekin, että sitä ei väkisin kannata puskea vaan ottaa pienempiä askeleita ja nuotittaa sillä tavalla sitä reittiä. Että joskus on nähtävillä ja on nimettynä joitain asioita, mutta sitten kuitenkin se etenemissuunta tulee ihan toiseksi ja... Se ei tarkoita sitä, ettäkö se prosessi olisi hallitsematon vaan, että se on kokonaisuuden kannalta myös semmoinen, millä saadaan otettua niitä askeleita, jotta lähdetäisiin tekemään sitä yhteistyötä. - - (OEO 5)

-- niin tarvitaan se ulkopuolinen, joka kirkastaa sitä tilannetta ja sitten yhdessä katsotaankin se suunta, vaikka koti haluaisi tätä ja koulu haluaisi tätä, niin sitten

voidaan päätyä ikään kuin rakentavasti siihen tulokulman, joka kannattaakin tässä tilanteessa valita. (OEO 5)

Sudenkuopat

Kuten moneen muuhun konsultointiotteen osaan, niin myös sillanrakentajana olemiseen liittyy omat haasteensa. Yksi niistä on se, että eri henkilöiden tavoitteet ja tarpeet eivät kohtaa ja on vaikeaa löytää kompromisseja. Vaikka ulkopuolisuus koettiin pääsääntöisesti vahvuutena, sen ei koettu täysin poistavan haasteita yhteistyössä.

Mä oon huomannut, että mä oon miettinyt muutamaa isompaa koulua, jossa mulla on tausta ja taustalla pitkät työkokemukset ja mä oon miettinyt niitä työkaivereita. Ehkä niin kun jo silloin teki sitä konsultaatiota ja nähnyt sen, että jostain syystä siellä myös näkyi tää, että se, joka tulee talon sisältä, on haastavammassa tilanteessa, kun sitten jos se tulee se ulkopuolinen, kun saadaan sitä neutraaliutta siihen. Mutta sitten on ymmärtänyt myös sen, että jos sitä muutosta tavoitellaan vastaanottajassa, niin itse asiassa siellä on ollut muutamia...opettajien kanssa yhteistyö on ollut haastavaa, ja tajunnut, että siellä pienikin liikeyhdys on todellakin mitalisuoritus ja sitten on niitä, jotka innostuu ja lähtee mukaan. Ja täähän on niinku tärkeä ymmärtää, mitkä ne askeleet kunkin kohdalla on. (OEO 5)

Eri henkilöiden tarpeet voivat olla keskenään ristiriidassa eikä siten koeta, että saadaan tyydyttävää ratkaisua tai apua ongelmiin, vaikka joku toinen henkilö saattaakin kokea hyötyneensä siitä.

Ja kaikilla meillä on niitä kokemuksia, että se ei ole sitten kuitenkaan kaikista ponnisteluista huolimatta mennyt hyvin, että on opettajia, jotka kokee, että he ei ole saaneet apua siihen tai vastausta. Se voi olla ihan, että et välttämättä me ei ole tehty siinä mitään huonosti, mutta kun se oma vastustus on siellä vastaanottajalla niin kova, niin se vuorovaikutus ei pääse rakentumaan. (OEO 5)

Viimeinen haaste yhteistyössä voi olla se, että OEOt osaisivat antaa realistisia ja toteuttamiskelpoisia neuvoja.

sitten toki siinä kohtaa esimerkiksi, jos me tiedetään tämmöinen asetelma, niin meidän täytyy olla tosi tarkkoja, että me ei esimerkiksi anneta koululle mitään utopistisia neuvoja, joihin vanhemmat voi sitten tarttua, "että nekin sanoi ja te ette tee tätäkään" -- (OEO 2)

9.6 Yhteenveto

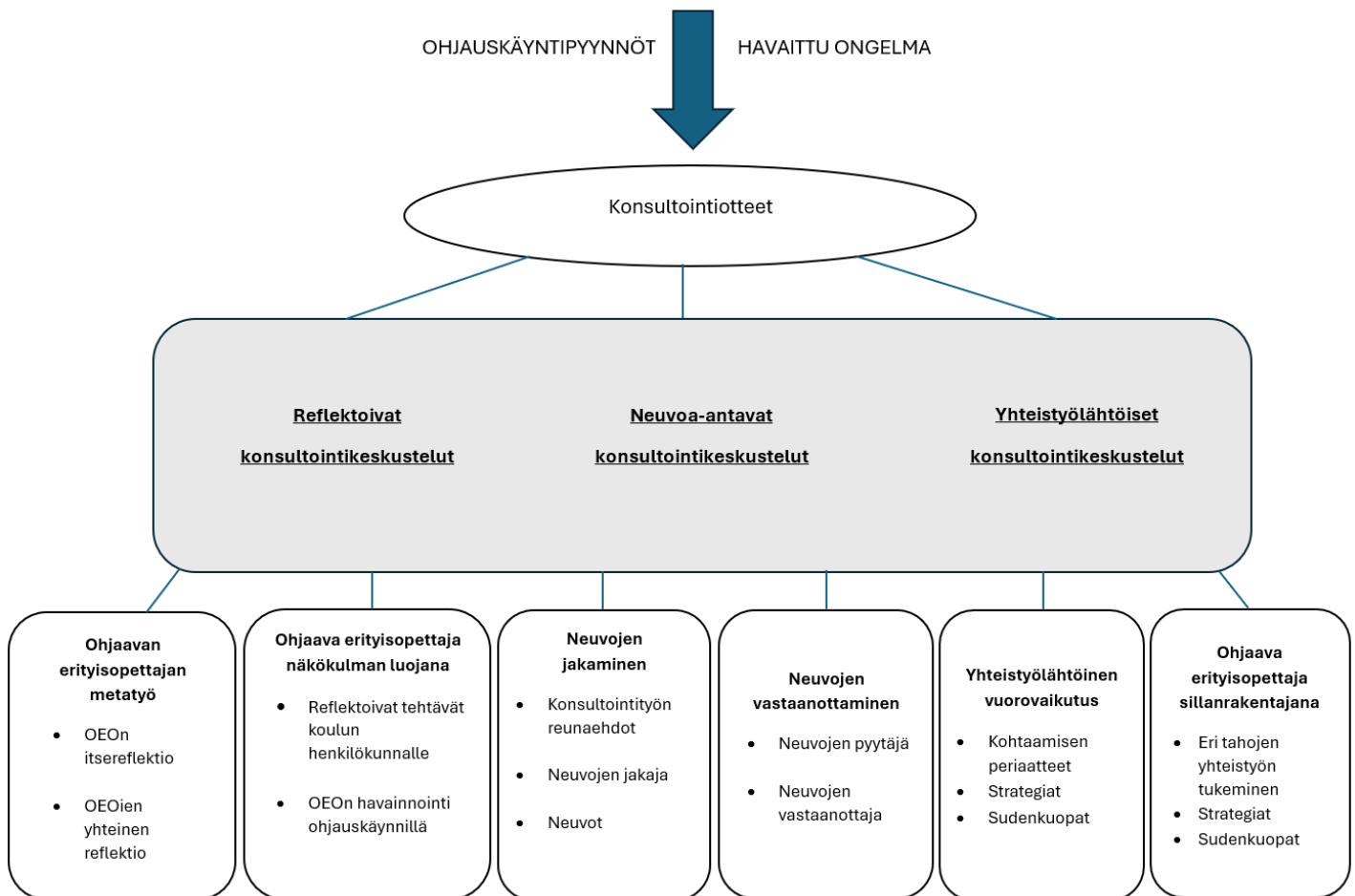
Tässä tutkimuksessa konsultoinnille koettiin olevan aikaa ja konsultointia harjoitettiin peruskouluissa suunnitelmallisesti, johtuen OEOien spesifistä työkuvasta (vrt. Sundqvist & Störm, 2015, s. 320, 333). Kuitenkin aika nähtiin rajalliseksi ohjauskäyntipäivän aikana. Ohjauskäyntipyynnöt tulivat usein ryhmistä tai luokista ja tyypillisesti pyyntö koski haastavaa käyttäytymistä. Pyynnöt tulivat usein kouluilta ja ongelmien juurisyyt saattoivat olla jo koululla tiedossa. Tästä huolimatta ohjauskäynneillä saattoi ilmetä, että ohjauskäyntipyynnöllä havaittu ongelma oli kiinni muista syistä.

Ohjauskäyntiprosessin aikana konsultointiotteita käytettiin dynaamisesti ja ne nähtiin siten kompleksisena yhdistelmänä, jolloin konsultointiotteet ohjauskäynneillä saattoivat vaihtua nopeastikin tai puhe viestiä ja tavoitella useaa konsultointiotteen tavoitteita samanaikaisesti. Siten OEOt kokivat tarvitsevansa kaikkia konsultointiotteita ja ne täydensivät toisiaan.

Kuitenkin konsultointiotteiden käyttöön liitettiin kunkin OEOn persoonallinen tapa työskennellä. Persoonallisuuden lisäksi koettiin, ettei yhtä oikeaa tapaa konsultoida ole, koska jokainen ohjauskäynti nähtiin uniikiksi. Tästä huolimatta OEOien puheissa korostui valmistautuminen ja varustautuminen käynnille, jotta etenemisvaihtoehtoja on monia. Siten on havaittavissa, että OEOien konsultoiva työnkuva on vieläkin kompleksisempi kuin peruskouluissa työskentelevien laaja-alaisten erityisopettajien (vrt. Sundqvist & Ström, 2015, s. 331–332).

Tässä tutkimuksessa ei ollut suoranaisia viitteitä siitä, että heterogeeninen oppilasaines haastaisi OEOia, vaikka työ koettiin vaativaksi. Sitä vastoin OEOt kokivat, että haastetta konsultoinnissa loi enemmän yhteistyö heterogeenisen aikuisryhmän kanssa. Koulujen opettajia he kuitenkin kuvasivat keskimäärin hyvin vastuuntuntoisiksi ja erittäin osaaviksi. Ulkopuolelta tulemisen he kokivat itse vahvuutena, vaikkakin haasteita siitä huolimatta ilmeni (vrt. Paloniemen, Björnin ja Kärnän, 2023, s. 358). Siten OEOien työssä voivat päteä kenties eri lainalaisuudet kuin koulun omilla erityisopettajilla. Asenteet ja motivaation OEOt kokivat määrittävän koulun henkilökunnan toiminnan muutosta.

Ohjauskäyntiprosessia on mahdollista hahmottaa seuraavan mallin (Kuvio 3.) avulla, jossa yhdistyy Sundqvistin ja Strömin (2015, Kuvio 1) ja lukiolaisten hyvinvointimalli (Saarelainen, N., Saarinen, M. & Jahnukainen, M., Kuvio 1).



Kuvio 3. Valterin ohjaavien erityisopettajien konsultointi ohjauskäynneillä

9.7 Fokusryhmähaastattelun luonne haastattelutilanteessa

Tässä tutkimuksessa ei ollut työtehtävien suhteen hierarkkista järjestystä. Haastattelussa oli tilanteita, joissa ryhmähaastattelun luonne tuli esiin siten, että jouduin kysymään tarkentavia kysymyksiä, jotta ymmärtäisin paremmin haastateltavia. On tyypillistä, että organisaation sisällä henkilökunnalla voi olla oma "sisäpiiri" kieli ja termistö, joita he käyttävät. Lisäksi ryhmän sisäinen dynamiikka ja kulttuuri voivat tulla esiin siten, miten haastateltavat reagoivat toistensa sanomisiin. Näitä asioita haastattelijan voi olla vaikea ymmärtää. (Alasuutari, 2014, s. 151–152.) Tällaisia tilanteita esiintyi esimerkiksi, kun kysyin tarkentavia kysymyksiä, kuten tarkoittaako haastateltava koulun omaa koulunkäynnin ohjaajaa vai Valterin konsultoivaa ohjaajaa, joka antaa koulussa neuvoja sekä ymmärsinkö ajatuskulun oikein, kuten seuraavassa tekstikatkelmassa.

Jes vielä pyydän tarkennusta. Ohjaava erityisopettaja 4 sanoit, että silloin aiemmin puhuit, että voi olla niin kun nuori opettaja, joka voi olla äärimmäisen taitava tai sitten voi olla vähän kokeneempi tai iäkkäämpi, joka tarvitsee sitten enemmän apua niin, miten sä koet, että vaihtelee se sitten? Tai että onko niin, että sitten ei ole välttämättä merkitystä sillä, että miten paljon on niitä kokemusvuosia siihen, että minkälaisia neuvoja antaa, että se riippuu ihan ihmisestä siitä opettajasta itsestään? Ymmärsinkö oikein? (H)

Kaksi muuta tilannetta liittyivät vuorovaikutukseen ohjaavien erityisopettajien välillä. Seuraavassa aineistonäytteessä tulee ilmi se, kuinka henkilöiden välinen vuorovaikutus on toiminut.

-- niin mun työparin on mahdollisuus nostaa esiin ja vahvistaa sitä tai johdattaa mua oikealle tielle tai sanoa, että juna lähtee kohta. Tän tietää ohjaava opettaja 2. (OEO 5)

Toinen tilanne vaikutti olevan arkaluontoinen ohjaavien erityisopettajien keskuudessa. Itse haastattelutilanteessa en osannut tätä kuitenkaan vielä tarkemmin analysoida. Tilanteessa ohjaava erityisopettaja kertoi, kuinka hän koki ohjauskäyntisuoritteiden keräämisen luovan paineita ohjaaville opettajille ja kuinka hän koki sen joskus aiheuttavan kilpailua työyhteisössä. Haastattelutilanteessa muut ohjaavat erityisopettajat kuuntelivat keskittyneesti. Puheenvuoron jälkeen muutama ohjaava erityisopettaja nyökytti hyvin pienesti ja yksi näytti peukkuja. Lisäksi yhden ohjaavan erityisopettajan pieni hymyn kare, jossa huulet olivat hiukan alas päin, sekä toisen ohjaavan erityisopettajan katse alaviistoon pois päin kamerasta,

kertoivat kaikki siitä, että ryhmä tiesi tilanteesta enemmän kuin minä haastattelijana. Lisäksi näytteen avulla voidaan kenties saada välähdys Valterin sisällä olevasta hierarkiasta. Tähän myös seuraava haastattelupätkä voisi viitata.

H: Vai miten muut ajattelee?

OEO 1: Joo meikä oli nopea. Mekin kaupataan aina yleensä, että nopein saa aloittaa. (naurua ja hymyjä myös muilta ohjaavilta erityisopettajilta)

Hierarkian lisäksi aineistokatkkelma voi viestittää ryhmädynamiikasta, jota myös seuraava aineistonäyte avaa.

Tää on ihan mahtavaa ja me osallistujatkin käyttäydytään ihan mahtavasti tässä. Me ei, jos ei oltaisi ton Lillin johtamana, niin me ehkä tehtäisiin sitä, mitä alkuun tässä Lilli pyysi, että ei tehdä. Tää on ihan huikeata tota. (Ohjaava erityisopettaja 5) (hymyjä ja naurua usealta OEOlta)

Haastattelun alussa kannustin haasteltavia siihen, että he toisivat rohkeasti omia näkemyksiään ja kokemuksiaan esille sekä selvensin vielä fokusryhmähaastattelun ideaa keskusteleavuudesta. Korostin myös sitä, että erilaiset ja samanlaiset näkemykset olisivat analyysin kannalta tärkeitä erityisesti fokusryhmähaastattelussa, jos he itse vain haluavat sen jakaa muille. Äskeisestä aineistonäytteestä voi tehdä tulkinnan ryhmädynamiikasta, mutta se voi olla myös sarkastinen palaute haastattelijalle toimintatavoista. Huumori voi olla merkki erimielisyydestä, mutta se voi olla myös keino suojautua vaikeista tilanteesta tai toisaalta luoda solidaarisuutta ja yhteyttä haastateltavien välille (Pietilä, 2017, s. 115). Haastattelun lopussa ilmennyt positiivinen kokemus haastattelusta sekä kokemus haastattelun hyödyllisyydestä ohjaavien erityisopettajien reflektoinnin tukena voisi tukea kenties ensimmäiseksi mainittua tulkintaa, mutta se voi myös ilmaista molemmissa.

Et se [itsereflektio] kuitenkin varmistaa sen tapahtuman ja mitä useampi sitä reflektiota tekee, niinku mä ajattelen, että nyt on ihan loistava tallenne tulossa --. (OEO 5)

Haastattelussa huumoriin tukeuduttiin toistamiseen, mikä viittaa ryhmädynamiikkaan ja yhteyden luomiseen.

-- että kun meillä on se palaveri, kun ehkä tässä on kuitenkin huomattu, että meissä on aika paljon tällaisia helposti paljonkin puhuvia henkilöitä paikalla,

niin myös että se roolitus siinä loppupeleissä alkaa...nyt älkää yhtään naurako siinä (hymyjä ja naurua kaikilta). (Ohjaava erityisopettaja 5)

Haastattelutilanteessa ohjaavien erityisopettajien yhteisymmärrys ja mielipiteiden samankaltaisuus tuli esille katseina ja eleinä, kuten hymynä tai peukun näyttämisenä fyysisesti tai teamsin emojiina ja me-muodossa puhumisena. Näiden lisäksi haastateltavat nostivat omissa puheenvuoroissaan esiin toistensa kommentteja sekä pyrkivät luomaan kunnioittavasti yhteisymmärrystä asioista. Eri-mielisyydet tai erilaiset ajattelukulut näkyivät puolestaan siten, että asioihin ei otettu kantaa tai vietiin edellisten kommenttien ajatuskulkuja eteenpäin, mitkä ilmaistiin usein minä-muodossa. Seuraavissa esimerkeissä on nähtävillä erilaisia tapoja, joita haastateltavat käyttivät.

Se on varmasti justiiinsa näin kun te puhutte ja ehkä vielä semmoista nostan, että kun me kuullaan niitä eri tarinoita, niin tää, mistä ohjaava opettaja 2 siellä jo sanoi -- (OEO 3)

Kun kuunteli ohjaavan erityisopettajan 5, ohjaavan erityisopettajan 1 ja ohjaavan erityisopettajan 2 kommentteja niin mä ajattelin, että me puhutaan aika paljon tällaisista ristiriidoista -- .(OEO 4)

Että jotenkin niin myös, että en tiedä, ajatteletteko muut samoin, mutta tää on mun mielestä myös semmoinen -- . (Ohjaava erityisopettaja 2)

Se on hyvä kun näitä puheenvuoroja tulee niin kohtaa ei tarvitse enää puhua yhtään mitään. (OEO 4)

10 Luotettavuus

Tutkimusluvan hyväksymisen jälkeen aikaa rekrytoida haastateltavia oli vain noin kaksi viikkoa ennen kuin haastattelut ja kysely oli määrä suorittaa. Tutkimukseen rekrytointi aika jäin siten vähäiseksi. Siten tutkimuksen aineistona toimi yksi kahden tunnin mittainen fokusryhmähaastattelu, johon osallistui viisi OEOba, ja kyselylomake, johon osallistui neljä OEOba. Aineistonkeruumenetelmänä fokusryhmähaastattelu vaatii useampia ryhmähaastattelutilanteita, jotta aineiston kylläisyys saavutetaan, kuten myös yksilöhaastatteluissa (Krueger & Casey, 2000, s. 26–27, 30). Koska tämä tutkimus edustaa opinnäytetyötä, tutkimuksen aineiston kylläisyys ei ole ensisijaisen tärkeää, mutta siihen olisi hyvä silti pyrkiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97–98). Aineiston pienen edustavuuden takia tuloksia tulee tarkastella varauksella ja siten kaikkien Valterin neurologisiin tuen tarpeisiin erikoistuneiden ohjaavien erityisopettajien näkemykset voivat jokseenkin poiketa toisistaan. Kaikki tämä on syytä huomioida tulkittaessa tuloksia (Pietilä, 2017, 119).

On myös syytä huomioida, että tämä tutkimus ei tarkastellut muiden taustasyiden ohjaavia erityisopettajia ja heidän konsultatiivista työnkuvaansa peruskouluihin suunnatuilla ohjauskäynneillä. Sen lisäksi tutkimuksessa ei käsitelty konsultoitavien koulujen kokemuksia Valterin ohjauskäynneistä, joten se eroaa tutkimusasetelmaltaan Sundqvistin ja Strömin (2015) aiemmasta tutkimuksesta. Siten näiden tutkimusten tuloksia ei voida täysin vertailla keskenään johtuen lisäksi myös erilaisesta erityispedagogisesta työskentelykontekstista.

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri näyttäytyy minulle jokseenkin tutulta organisaatiolta, sillä Valteri-koulu Ruskis on toiminut minulle opetusharjoittelupaikkana. Kuitenkin harjoittelu on kohdistunut oppimiskeskuksen eli koulun puolelle, jolloin en ole työskennellyt ohjaavien opettajien kanssa enkä ole ollut vakinaisessa tai määräaikaissä työsuhhteessa Valterille.

11 Pohdintaa

Tutkimustulosten perusteella jatkossa tulisi kiinnittää lisää huomiota konsultointitaitojen tutkimiseen vaativassa monialaisessa konsultaatiossa. Erityisesti on syytä tarkastella, mitkä seikat edesauttavat vaativan konsultaation onnistumisessa ja mitkä tekijät voivat estää siinä. Jatkossa tulisikin tutkia laajemmin myös muita Valterin ohjaavia erityisopettajia ja heidän käsityksiään ja kokemuksiaan konsultoinnista, sillä heidän erityisosaamisensa, kuten aistivammojen, kautta voidaan löytää muita tulokulmia konsultointiin peruskouluihin viedyissä ohjaukskäynneissä. Lisäksi konsultointiin liittyvien sisältöjen yhteyksiä tulisi siten tarkastella tarkemmin määrällisellä tutkimusasetelmalla.

Tässä tutkimuksessa tuli viitteitä siitä, että pukeutumisella voi olla merkitystä konsultoinnin vastaanottamisen kannalta. Siksi tämä tutkimus ehdottaa, että lisätutkimuksia voidaan kohdistaa yleisesti konsultoivien erityisopettajien pukeutumiseen. Aiempien tutkimusten perusteella on viitteitä siitä, että pukeutuminen voi vaikuttaa siihen, kuinka asiakas kokee varmuutta ja luottaa konsulttiin (esim. Rehman ym., 2005). Lisäksi on havaintoja siitä, että pukeutuminen voi vaikuttaa myös itse konsulttiin ja hänen tapansa työskennellä (esim. Karl ym.2013). Näistä huolimatta on ymmärrettävä, että eri ammattialoilla työskenteleviltä henkilöiltä odotetaan ja vaaditaan erilaisia asioita.

Ilmiönä OEOien käsitys koulun henkilökunnan positiivisten asenteiden ja käyttäytymisen välillä olevasta yhteyden tilasta voisi viitata samankaltaiseen tulokseen, kun on tutkittu organisaatioiden yhteisöjen sisällä olevaa kulttuurista moninaisuutta ja työyhteisön suoriutumista. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin, että kulttuurisen moninaisuuden työyhteisössä nähtiin vaikuttavan positiivisesti työyhteisön suorituskykyyn, kun työntekijällä oli korkea oppimisorientaatio ja vähän työsuorituksen välttelyä. (Nederveen Pieterse ym., 2013.) Siten koulun henkilökunnan heikko oppimisorientaatio OEOien konsultointia kohtaan voisi osin selittää sitä, että positiivinen asenne konsultointia kohtaan ei suodatu välttämättä käytännön toimintaan, mikä voidaan tulkita siten, että koulun moninaisuutta ei arvosteta. Tätä tulkintaa olisi kuitenkin syytä tutkia tarkemmin koulukontekstissa.

Vaikka lainsäädäntö ja muut kansainväliset sopimukset sekä julistukset ovat puoltaneet inklusiota, käytännössä sen toteutuminen on jäänyt opetuksen järjestäjien toimijoiden vastuulle eikä segregoivia käytänteitä ole pystytty kitkemään täysin. Syrjintä ilmiönä ei ole ainoastaan nähtävillä Suomessa, vaan myös muissa maissa.

Suomessa oppimisen- ja koulunkäynnin tuki kolmeportaisena on tulossa tiensä päähän hallituksen esityksen (HE 114/2024) ja lain perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024) myötä. Tavoitteena on yhtenäistää, selkiyttää ja taata yksilöllisemmin tukea oppilaille. Yhtenä tavoitteena on kirjattu vähentää tuen suunniteluun, päätöksien hakemiseen ja arviointiin liittyvien asiakirjojen määrää, jotta opetushenkilöstöllä jäisi enemmän aikaa itse opetustehtäviin. Lain on määrä tulla voimaan 1.8.2025. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2025) lakiuudistus tulee muuttamaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämistä seuraavasti:

Oppimisen ja koulunkäynnin järjestäminen pohjautuu suunnitelmallisesti toteutettaviin oppimisen edellytyksiä tukeviin opetusjärjestelyihin. Niiden tarkoituksena on turvata kaikille oppilaille mahdollisuus suorittaa perusopetuksen oppimäärä. Kaikkia oppilaita koskevinä ryhmäkohtaisina tukimuotoina tarjotaan yleistä tukiopetusta, opetuskielen tukiopetusta ja erityisopettajan antamaa opetusta muun opetuksen yhteydessä. Mikäli ryhmäkohtaiset tukimuodot ovat oppilaalle riittämättömiä, tarjotaan oppilaskohtaisia tukitoimia. Oppilaskohtaisia tukitoimia ovat erityisopettajan opetus osittain pienryhmässä ja muun opetuksen yhteydessä, erityisopettajan tai erityisluokanopettajan opetus pienryhmässä, erityisluokanopettajan opetus erityisluokassa ja 31 §:n 1 momentin nojalla oppilaalle annettavat oppilaskohtaiset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet. Oppilaskohtaisten tukitoimien tarvetta arvioidaan, ne suunnitellaan ja perusopetuslain mukaiset päätökset tehdään mahdollisimman pian, jos ryhmäkohtaiset tukimuodot ovat oppilaan tukemiseksi riittämättömiä. Mikäli oppilaalle tarjotut tukimuodot ja -toimet eivät riitä perusopetuksen oppimäärän suorittamiseen, on viimesijaisena keinona mahdollista poiketa perusopetuksen oppiaineen tai -aineiden tavoitteista. (Opetushallitus, 2025, luku 7.)

On siis oletettavaa, että tämän uudistuksen myötä koulujen henkilökunta olisi taas uuden edessä perehtyessään uuteen oppimisen ja koulunkäynnin tuen – malliin (ks. Pulkkinen & Itkonen, 2023).

Myös uudistetussa 1.8.2025 voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että "Oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt, ryhmäkohtaiset tukimuodot sekä oppilaskohtaiset tukitoimet edellyttävät

suunnitelmallista johtamista ja johtajuutta” (Opetushallitus, 2025). Oppimisen tuen lakiuudistus tai valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät kuitenkaan takaa muutosta itsessään vaan kuntien tulee pohtia, miten he voivat järjestää oppilaiden opetuksen lain mukaisesti. Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n ja Suomen rehtorit ry:n rehtorikyselyn perusteella on havaittavissa huoli rahoituksen riittävydestä, jos rahoitus ohjataan kunnille eikä kouluille suoraan (Opetusalan ammattijärjestö, 20.2.2025). Toisin sanoen ei voida sanoa suoraan, että oppimisen tuen lakimuutos takaa oppimisen ja koulunkäynnin tuensaannin oppilaalle lopulta paremmin kuin ennen. Kuntien mahdollisen täydennyskoulutuspanostuksen (ks. OAJ, 20.2.2025) lisäksi yliopistojen opettajankoulutusta ympäri Suomen tulisi tarkastella kriittisesti siten, millaisia ja kuinka paljon osaajia ne tuottavat, jotta koulujen rehtori- ja opettaja-aines voisivat vastata paremmin yhteiskunnan tarpeisiin.

Tämän tutkimuksen tulokset puoltavat sitä, että uudistuksen jälkeenkin Valterin OEO osaamista voitaisiin hyötyä enenevässä määrin kuntien kouluissa, jotta tuki toteutuisi kaikille oppilaille yhdenvertaisesti ja jokaisen oppilaan tarpeet otettaisiin huomioon. (vrt. Vierelä & Kauppinen, 2023, s. 166–167.) Valterin ohjauspalvelut tarjoavat mahdollisuuden löytää ratkaisuja, jotka voivat edistää inklusion toteutumista. (Sillanpää & Sieppi, 2023, s. 226–228). On kuitenkin huomion arvoista pohtia, onko kunnilla riittävästi rahaa valtion hintatuen jälkeenkin ja päätyvätkö he tarpeen vaatiessa hakemaan vaativaa konsultaatiota Valterilta (ks. Jahnukainen ym., 2023; Lintuvuori ym., 2017). Lisäksi, jos kuntien koulujen erityisopettajat kokevat, ettei aikaa ole konsultoida, Valterin OEOt voisivat ulkopuolisena tahona tarjota siihen enemmän aikaa (ks. Sundqvist & Ström, 2015; Kotilainen & Takala, 2024).

Oppimisen tuen lakiuudistuksen jälkeen lain pitäisi edelleen antaa mahdollisuus Valterin ohjauspalveluille siten, että se mainitsee 39 §:ssa ” -- kulttuuri- ja opetusministeriö voi päättää, että opetuksen järjestäjän on huolehdittava 20 c §:ssä tarkoitettujen oppilaskohtaisten tukitoimien yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta sekä opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä” (1090/2024). Siten Valterin ohjauspalvelut keskittyisivät vielä enemmän vaativan monialaisen tuen konsultointiin.

Tutkimuksessa ilmennyt paine työsuoritteista ja mahdollisesta OEOien välisestä kilpailusta saattaa olla myös viesti kilpailuasetelmasta sairaalaopetuksen välillä. Tätä tulkintaa voisi tukea myös uuden oppimisen tuen lakiuudistuksen (1090/2024) ajankohtaisuus. Uudessa laissa sairaalaopetuksen konsultaatiopalvelut tulevat kattamaan nyt myös ennaltaehkäisevän ja korjaavan konsultaation. Lainsäädäntöä sovelletaan kuitenkin vasta 1.8.2025. Näin ollen Valterin ohjauspalveluiden kohtalo on siten epäselvää, että sen maksullisuus kunnille kotikuntakorvauksen perusteella ja erityissairaanhoidon sekä muiden sen alla toimivien yksikköjen tarjoamat konsultaatiopalvelut ovat laissa maksuttomia (ks. laki perusopetuslain muuttamisesta, 31 §), asettaa heidät eriarvoiseen asemaan. Tämä saattaa muuttaa kilpailuasetelmaa sairaalaopetuksen ja Valterin välillä. Valterin oma tahto on ollut aiemman historiakatsauksen perusteella (ks. alaluku 4.2) ja on myös edelleen se (Sivistysvaliokunnan mietintö 11/2024, s. 9), että Valterin ohjauspalveluiden tulisi olla maksuttomia kunnille, kuten Elmeri-koulujen ja Valtion koulukotikoulujen palvelut.

Tieto siitä, että kehittämis- ohjaus- ja tukitehtävistä on laissa maininta ja ne pyrkivät vastaamaan oppilaiden ryhmä- ja oppilaskohtaiseen tukeen sekä huolehtimaan apuvälineasioista (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 39 §, 20 b §, 20 c §) sekä ajatus siitä, että sairaalaopetus vastaisi psykiatrisesta puolesta (HE114/2024, s. 25, 54), antaisi Valterille tilaa toimia jatkossa myös neurologisten tuen tarpeen syiden parissa. Varmaa tietoa ei kuitenkaan ole ja aika näyttää, millaiseksi Valterin ohjauspalveluiden käyttö todellisuudessa muotoutuu. Valterin etuna voitaisiin katsoa olevan pitkän kokemuksen ohjauspalveluiden viennistä eri puolille Suomea, johon erikoissairaanhoidon yksiköt joutuvat jokseenkin totuttelemaan tulevaisuudessa, mikäli kunnilla ei ole lähetyvillä sairaalaopetuksen palveluita kunnan sairaaloissa tai lähellä muita erityissairaanhoidoyksiköitä (ks. laki perusopetuslain muuttamisesta, 4 a §).

Koulukonsultaation ensisijainen pyrkimys on edistää lasten oikeuksia saada oikea-aikaisesti tarvitsemaansa tukea (Erchul & Martens, 2010, s. 12–13). Kuitenkin jos katsotaan laajempaa kuvaa, voidaan havaita, että konsultoinnin idea pyrkii

myötäilemään inklusiivista periaatetta. Inklusio edustaa puolestaan tiettyjä yhteiskunnallisia arvoja (Schwartz, 2012), joihin pyritään sitouttamaan koko yhteisö. Käyttäytymistieteellisen tutkimuksen näkökulmasta tämä voidaan yhtäältä tulkita yritykseksi muuttaa käyttäytymistä siihen suuntaan, mikä kulloisenakin aikakautena koetaan yhteiskunnissa arvokkaaksi. Lisäksi kun tutkitaan käyttäytymisen muutospyörää (Michie ym., 2011), voidaan osoittaa Valterin ohjauspalveluiden pyrkimykseksi kouluttaa ja konsultoida sekä niihin liittyviin pyrkimyksiin suostutella henkilökuntaa toimimaan inklusiivisesti, luoda uusia näkökulmia ja vahvistaa reflektointia henkilökunnan ja koko kouluyhteisön omassa toiminnassa, jotta muutosprosessi voi jatkua myös tulevaisuudessa. Siten tämä tutkimus esittää, että Valterin ohjauskäyntipalveluista voi olla tulevaisuudessakin hyötyä myös kouluyhteisöjen inklusiivisten arvojen yhtenäistäjänä.

Lisäksi jo vuonna 2020 koronapandemia loi katsauksen siitä, miten opetuksenjärjestäjät joutuivat miettimään yhdessä sen hetkisten valtakunnan päättäjien ohjeistuksia noudattaen, kuinka järjestää opetus niin, että myös tukea tarvitsevat oppilaat saavat heille oikeutetun heidän tarpeensa edellyttämän tuen. Epidemioiden lisäksi inklusion toteutumista voivat uhata erilaiset globaalit virtaukset, maailman tilanne ja poliittinen päätöksenteko, jotka voivat vielä muuttaa ymmärrystä inklusiosta ja siten myös olla yhteydessä sen toteuttamispolitiikkaan. (Jahnukainen ym., 2023, s. 408–409.) Siten on siis ymmärrettävissä, että tulevaisuuskin voi olla arvaamaton ja tuoda yhteiskuntamme eteen uusia haasteita, jotka voivat omalta osaltaan olla yhteydessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen peruskouluissa, sen toteutumiseen sekä molempiin liittyvään vaativaan monialaiseen konsultaatioon.

Lähteet

Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European journal of special needs education*, 18(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Alasuutari, P. (2014). Laadullinen tutkimus 2.0. (5. uud. painos). Osuuskunta vastapaino.

Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta 60/1991.

Autio, E. & Viholainen, A. (2023). *Konsultatiivinen tuki ja sen tarpeet varhaiskasvatuksessa: tuen tarpeisiin vastaaminen Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjauskäynteillä*. [Opinnäytetyö, Xamk].

Björn, P. M. & Kyttälä, M. (2023). Osallisuuden vahvistaminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen tavoitteena. Teoksessa I. Palmu, O.-P. Malinen & E. Kontu (toim.), *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Suomen kasvatustieteellinen seura (s. 71–87).

Caplan, G. (1963). Types of mental health consultation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33(3), 470. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1963.tb00381.x>

Dover, T. L., Kaiser, C. R., & Major, B. (2020). Mixed signals: The unintended effects of diversity initiatives. *Social Issues and Policy Review*, 14(1), 152–181. <https://doi.org/10.1111/sipr.12059>

Düssel, N. (2013). *Konsultatiivisen erityisopettajan työ sairaalaopetuksen psykiatrisessa yksikössä*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Eduskunta (24.9.2024). Hallituksen esitys HE 114/2024 vp (PDF). Viitattu 25.10.2024. <https://www.eduskunta.fi/pdf/HE+114/2024>

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

Heikkilä, R. (2008). Puhuva ryhmä: Esimerkkitapaus ryhmähaastattelun käytöstä sosiaalitieteellisessä tutkimusasetelmassa. *Sociologia* 45(4), 292–305.

Helsingin kaupunki (4.2.2025). Perusopetus. Oppimisen tuki. Mistä voin kysyä lisätietoja oppimisen tuen palveluista? Viitattu 4.2.2025. <https://www.hel.fi/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/tukea-oppimiseen-hyvinvointiin-ja-koulunkayntiin/oppimisen-tuki>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.

Honkasilta, J., Pihlaja, P. & Pesonen, H. (2024). The state of inclusion in the state of inclusion? Teoksessa H. Katsui & M. T. Laitinen (toim.), *Disability, Happiness and the Welfare State*, 83.

Huhtanen, K. (2000). *'Maattomat kuninkaat', Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1.–6.* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 79.

Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and realities. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.), *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer Singapore (s. 401–415). https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_25

Karl, K. A., Hall, L. M. & Peluchette, J. V. (2013). City Employee Perceptions of the Impact of Dress and Appearance: You Are What You Wear. *Public Personnel Management*, 42(3), 452–470. <https://doi.org/10.1177/0091026013495772>

Kosola, S. (2024). Kouluterveydenhuollon mahdollisuudet moniammatillisella kentällä. Teoksessa M. Jahnukainen & T. Harrikari (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. [E-kirja]. Viitattu 25.10.2024.

Kotilainen, N. & Takala, M. (2024) “So much invisible work” – the role of special education teachers in Finnish lower secondary schools, *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2317733>

Kouo, J. L., Harkins-Brown, A. R., & Phung, V. H. (2023). Reported Policies, Guidance, and Related Resources for the Determination of Special Education and Related Services. *The Journal of Special Education*, 58(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/00224669231218451>

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). Focus groups: a practical guide for applied research. (3. painos). Sage publication.

Kymäläinen, H.-R., Lakkala, M., Carver, E. & Kamppari, K., (2016). Opas projektityöskentelyyn. Tieteestä toimintaan –verkosto. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/157964>

Lämsä, R., Minkkinen, S., & Winqvist, M. (2024). Uudistuva neuropsykiatrinen palvelukokonaisuus sosiaali-, terveys- ja sivistysalan yhdyspinoilla. Teoksessa M. Jahnukainen & T. Harrikari (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino. [E-kirja]. Viitattu 25.10.2024.

Maamies, S. (2000). Kielikello 2/2000. Kotimaisten kielten keskus. Viitattu 2.10.2024. <https://kielikello.fi/konsultti-konsultoi/>

Malinen, O.-P. & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *NMI-bulletin*, 27(3), 40–50. <https://bulletin.nmi.fi/2019/10/01/nakokulmia-yhteisopettajuuteen/>

Metsä, A. (2021). *Specialpedagogisk handledning som stöd för inkludering av elever med en synnedsättning – en fallstudie*. [Magisteravhandling, Åbo akademi]

Michie, S., van Stralen, M. M. & West, R. (2011). The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science* 42(6), 1–11. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>

Mihajlovic, C. (2020). Special Educators' Perceptions of Their Role in Inclusive Education: A Case Study in Finland. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 83–97. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020060179>

Mikola, M. & Oja, S. (2021). Konsultatiivinen työote oppilaan ja opettajan tukena. *Valterin julkaisusarja nro 6*. Valteri-koulu.

Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>

Nederveen Pieterse, A., Van Knippenberg, D. & Van Dierendonck, D. (2013). Cultural diversity and team performance: The role of team member goal orientation. *Academy of management journal*, 56(3), 782–804. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0992>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024.

Lindqvist, G. (2013). SENCOs: vanguards or in vain? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 198–207. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01249.x>

Lintuvuori, M., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa-Alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48(4), 320–335.

Ojala, T. (2023). Erityisen tuen kehittämisjatkumon tarkastelu. Teoksessa I. Palmu, O.-P. Malinen & E. Kontu (toim.), *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Suomen kasvatustieteellinen seura (s. 35–53).

Opetusalan ammattijärjestö (20.2.2025). Oppimisen tuen uudistus sakkaa kunnissa, kertoo tuore rehtorikysely – ”Tämä on sadan miljoonan euron kysymys”. Viitattu 12.3.2025. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2025/oppimisen-tuen-uudistus-sakkaa-kunnissa-kertoo-tuore-rehtorikysely/>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti 34. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetushallitus (2021). VIP-verkosto 2018–2020. Raportit ja selvitykset, 2021:11. Opetushallitus.

Opetushallitus (2025). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Uudistettu versio tulee voimaan 1.8.2025).

Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2007:47. Opetusministeriö.

Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2015). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

Palmu, I., Malinen, O.-P., & Kontu, E. (toim.) (2023). *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Kasvatusalan tutkimuksia 85. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Palmu, I., Malinen, O.-P., & Kontu, E. (toim.) (2023). *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Kasvatusalan tutkimuksia 85. Suomen kasvatustieteellinen seura (liite 1.).

Palmu, I. (2024). Liite 1. Tulosityy-luokitus ja sen käyttö Valterissa. Sisäinen ohjaava dokumentti.

Paloniemi, A., Björn, P. M. & Kärnä, E. (2023a). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509>

Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn, P. M. (2023b). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>

Paolini, S., Harwood, J., Hewstone, M. & Neumann, D. L. (2018). Seeking and avoiding intergroup contact: Future frontiers of research on building social integration. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(12), 1–19. <https://doi.org/10.1111/spc3.12422>

Passmore, J. (2007). Coaching & Mentoring: The role of experience and sector knowledge. *International Journal of Evidence based Coaching and Mentoring*. Summer, 10–16. <https://doi.org/10.24384/ijebcm/s1>

Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion—a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>

Peruskoululaki 476/1983.

Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) (2015). *Lasten neurologia*. (1. painos). Duodecim.

Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Jahnukainen, M. (2023). Kohti oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää. Teoksessa I. Palmu, O.-P. Malinen & E. Kontu (toim.), *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Kasvatusalan tutkimuksia 85. Suomen kasvatustieteellinen seura (s. 13–33).

Pulkkinen, J. & Itkonen, T. (2023). Erityisopetuksen uudistusten toteutuminen ja henkilöstön rooli uudistuksissa. Teoksessa I. Palmu, O.-P. Malinen & E. Kontu (toim.), *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Suomen kasvatustieteellinen seura (s. 55–69).

Puutio, R., Kykyri, V. L. & Wahlström, J. (2008). Constructing Asymmetry and Symmetry in Relationships Within a Consulting System. *Systemic Practice and Action Research* 21, 35–54. <https://doi.org/10.1007/s11213-007-9081-5>

Puutio, R., Kykyri, V. L. & Wahlström, J. (2009). The process and content of advice giving in support of reflective practice in management consulting. *Reflective Practice*, 10(4), 513–528. <https://doi.org/10.1080/14623940903138381>

Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Raportit ja selvitykset 2014:1. Opetushallitus.

Rehman, S. U., Nietert, P. J., Cope, D. W., & Kilpatrick, A. O. (2005). What to wear today? Effect of doctor's attire on the trust and confidence of patients. *The American journal of medicine*, 118(11), 1279–1286. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2005.04.026>

Saarelainen, N., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. (2022). Lukiolaisten hyvinvoinnin ulottuvuudet ja oppimisen tuki: nuorten näkökulma. Teoksessa P. Kaitala & S. Uusi-noka (toim.), *Erityisen hyvä tuki ja ohjaus–oppijan oikeus, opettajan taito* (s. 27–48).

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Sillanpää, M. & Sieppi, R. (2023). Ohjauspalvelut ja yhteinen työ joustavan koulupolun mahdollistajina. Teoksessa I. Palmu, O.-P. Malinen & E. Kontu (toim.), *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Suomen kasvatustieteellinen seura (s. 217–252).

Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. (2018). Co-teaching in northern rural Finnish schools. *Education in the North*, 25(1-2), 217-238. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018092036133>

Sivistysvaliokunta (3.12.2024). Sivistysvaliokunnan mietintö 11/2024 vp (PDF). Viitattu 21.3.2025. <https://www.eduskunta.fi/pdf/SiVM+11/2024>

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademis förlag]. Åbo Akademis Sigill.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Sundqvist, C., Ahlefeldt Nisser, D. von & 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>

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. (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>

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>

Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M. & Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 32–49. <https://journal.fi/akakk/article/view/109876>

Takala, M., Sutela, K., Ojala, S. & Saarinen, M. (2023). Teaching practice in the training of special education teachers in Finland. *European journal of special needs education*, 38(6), 835–849. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2177945>

Tiusanen, H. (2019). *Konsultoivien erityisopettajien ammatillisen toimijuuden rakentuminen konsultaatiotilanteita käsittelevässä kerronnassa*. [Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Työaikalaki 872/2019.

Valteri.fi (11.3.2025). Meistä. <https://www.valteri.fi/meista/>

Valteri.fi (18.10.2024). Ohjaukseyennit. Monen alan ammattilaisia saman katon alla. <https://www.valteri.fi/palvelut/ohjaukseyennit/>

Valteri (2025). Oppilaan polku. (saatu lines Palmulta sähköpostitse)

Valtioneuvoston asetus vammaisten henkilöiden oikeuksista tehdyn yleissopimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan lainsäädännön alaan kuuluvien määräysten voimaansaattamisesta annetun lain voimaantulosta 27/2016.

Valtiovarainministeriö (2023). Valtion virka- ja työehdot 2023–2025. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2023:38. Viitattu 18.3.2025.

Valtonen, V., Salo, A. E., & Kajamies, A. (2024). Oikeudellisten reunaehtojen vaikutukset oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen: monikerroksinen näkökulma. *Focus Localis*, 52(3), 62–78.

Vetoniemi, J. & Palmu, I. (2023). Valteri yhdenvertaisen kasvatuksen edistäjänä. Teoksessa I. Palmu, O.-P. Malinen & E. Kontu (toim.), *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Suomen kasvatustieteellinen seura (s. 231–252).

Vierelä, A. & Kauppinen J. (2023). Yhdessä oppimisen ja kasvun polulla. *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Suomen kasvatustieteellinen seura (s.161–182).

VIP-verkosto (2024). Vaatutoimijoiden toiminta syksyllä 2023. Viitattu 3.10.2024. <https://vip-verkosto.fi/vaativan-tuen-konsultaatio-2023/>

Virtanen, J. (2023). Oppilaat valtion erityiskouluissa – muutokset oppilaaksi ottamisen taustasyissä 1990-luvulta 2020-luvuille. *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Suomen kasvatustieteellinen seura (s. 183–205).

Webber, S. S. & Donahue, L. M. (2001). Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance: A meta-analysis. *Journal of Management*, 27(2), 141–162. <https://doi.org/10.1177/014920630102700202>

Willemse, M., Gerdes, J., Malinen, O.-P. & Goei, S., L. (2023). Oppimisen ja kasvun tuki Alankomaissa. Teoksessa I. Palmu, O.-P. Malinen & E. Kontu (toim.), *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Suomen kasvatustieteellinen seura (s.139–157).

Yhdistyneet kansakunnat (1948). Yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus. Viitattu 28.3. 2025. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Äikäs, A. & Pesonen, H. (2022). Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: Käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 32(2), 67–86. <https://bulletin.nmi.fi/category/2022/nmi-bulletin-2-2022/>

Äärelä, T. & Huusko, J. (2024). Laitoskoulujen opetusjärjestelyt tänään. Teoksessa M. Jahnukainen & T. Harrikari (toim.), *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino. [E-kirja]. Viitattu 25.10.2024.

Äärelä, T., Määttä, K. & Huusko, J. (2021). Sairaalaopetus ja inklusio. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(3), 9–24. <https://bulletin.nmi.fi/category/2021/nmi-bulletin-3-2021/>

Äärelä, T. & Huusko, J. (2021). Sairaalaopetus, Elmeri-koulut ja valtion koulukotikoulut. Kolmen vaativan erityisen tuen toimijan tilannekuva osana VIP-verkoston kehittämistä. Raportit ja selvitykset, 2021:2. Opetushallitus.

Liite 1.

Tulosyy-luokitus ja sen käyttö Valterissa. Sisäinen ohjaava dokumentti.

Somaattinen
Lasten psykiatrinen
Nuorisopsykiatrinen
Neurologinen
Aistivammat
Kielenkehityksen häiriö
Monitarpeinen
Ei tietoa?
Muu, mikä?

Liite 2.

Fokusryhmähaastattelun kysymykset.

1. Kuka olet ja mistä tulet? Kerro lyhyesti, mitä konsultaatio aiheena herättää.
2. Millaisia ja mihin liittyviä neuvoja ohjauksikäynneillä tarjotaan?
3. Kuka tai ketkä ovat tehneet aloitteen neuvojen jakamisesta ohjauksikäynnillä?
4. Millainen vuorovaikutus on ja millaiseksi se muodostuu neuvoja jakaessa ohjauksikäynneillä?
5. Miten herättelet konsultoitavien koulujen opettajien itsereflektiota ja miten itsereflektio syntyy? Herätteletkö opettajia itse pohtimaan ratkaisuja? Onko teillä antaa jotain esimerkkejä esimerkiksi tilanteista?
6. Millainen rooli itsereflektiolla on ohjauksikäynneillä eri osapuolten kohdalla? Eli teidän ohjaavien opettajien kohdalla ja sitten toisaalta muiden opettajien sieltä konsultoitavassa koulussa?
7. Kuinka koette, kuinka kokeneita konsultoitavien koulujen opettajat olivat ja oliko sillä teidän mielestänne merkitystä sen konsultaatitilanteen/ konsultaatitilanteen kulun kannalta?
8. Korostuiko jokin seuraavista asioista ohjauksikäyntikeskusteluissa, joissa yhteistyö nimenomaan toimi hyvin: oppilaistakeskeisyys eli oppilaisiin liittyvät asiat, luokkakeskeisyys eli luokkaan liittyvät asiat tai koulukeskeisyys eli koulun käytänteisiin ja siihen toimintakulttuuriin liittyvät asiat? Osaatteko eritellä tai sanoa tähän jotain?
9. Tuleeko vielä jotain mieleen mitä haluatte sanoa nyt tästä teidän konsultatiivista työnkuvasta lyhyesti, mitä ette ole vielä ehtineet sanoa?

Tarkentavat kysymykset:

1. Sanoit tosiaan, että tapauskohtaisesti niin osaatko antaa mitään esimerkkejä, että minkä tyyliä ne voi esimerkiksi olla? Onko ne yksityiskohtaisia vai onko ne sellaisia laiveampia ne vinkit?
2. Puhuit koulunkäynnin ohjaajista niin, tarkoittiko koulun sisällä olevia koulunkäynnin ohjaajia vai tarkoittiko semmoisia konsultoivia koulunkäynnin ohjaajia, jotka tulevat kenties teidän kanssanne?
3. Aiemmin puhuit, että voi olla niin kun nuori opettaja, joka voi olla äärimmäisen taitava tai sitten voi olla vähän kokeneempi tai iäkkäämpi, joka tarvitsee sitten enemmän apua niin, miten sä koet että vaihtelee se? Tai onko niin, että sitten ei ole välttämättä merkitystä sillä, että miten paljon on niitä kokemusvuosia siihen, että minkälaisia neuvoja antaa, että se riippuu ihan siitä ihmisestä siitä opettajasta itsestään? Ymmärsinkö oikein?
4. Onko antaa esimerkkejä laitteista tai apuvälineistä?