

OPETUKSEN JA KUNTOUTUKSEN YHTEISTOIMINTA
-Monialaisten tiimien toiminta erityiskoulussa
Eveliina Kastikainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kastikainen, Eveliina. 2021. OPETUKSEN JA KUNTOUTUKSEN YHTEISTOIMINTA -Monialaisten tiimien toiminta erityiskoulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 73 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa monialaisissa tiimeissä erityiskoulussa. Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa on tutkittu Suomessa melko vähän, vaikka se edistää lapsen oikeuden toteutumista sopivaan, oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se saa piirteitä sekä fenomenologiasta että tapaustutkimuksesta. Tutkimuksen aineisto kerättiin nauhoittamalla erään Valteri-koulun monialaisten tiimien palavereja ja kyselylomakkeella samaisten tiimien jäseniltä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminta monialaisissa tiimeissä sisälsi yhteistä keskustelua sekä koulun toiminnan yhteistä suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Yhteistoiminta tiimeissä koettiin pääasiassa toimivaksi, sillä useat eri tekijät tukivat sitä. Yhteistoiminta koettiin myös hyödyllisenä sekä oppilaille että ammattilaisille. Sen kautta mahdollistui uudenlainen toiminta ja uuden oppiminen.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoiminnan koulun sisäisissä tiimeissä olevan tarkoituksenmukaista. Kuntoutuksen ammattilaisten asiantuntijuus saadaan näin käyttöön koulun arkeen monipuolisesti. Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoiminnan voidaan nähdä edistävän lapsen edun toteutumista ja auttavan ammattilaisia heidän työssään.

Asiasanat: opetus, kuntoutus, yhteistoiminta, monialainen tiimi, erityinen tuki

SISÄLTÖ**TIIVISTELMÄ****TIIVISTELMÄ..... 2****SISÄLTÖ..... 3****1 JOHDANTO 5****2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN TUKEMINEN..... 8**

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä opiskeluhuollon tehtävä 8

2.2 Kuntoutuksen tehtävä peruskouluiässä 11

3 OPETUKSEN JA KUNTOUTUKSEN YHTEISTOIMINTA 14

3.1 Yhteistoiminnan hyödyt..... 14

3.2 Yhteistoiminnan käytännöt..... 16

3.3 Yhteistoimintaa tukevat tekijät..... 21

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET 27**5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 28**

5.1 Tutkimuskonteksti 29

5.2 Tutkimukseen osallistujat 30

5.3 Tutkimusaineiston keruu 31

5.4 Tutkimusaineiston analyysi..... 33

5.5 Eettiset ratkaisut 35

6 TULOKSET 39

6.1 Monialaisten tiimien yhteistoiminnan sisältö 39

6.1.1 Yhteinen keskustelu..... 39

6.1.2 Koulun toiminnan yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi . 42

6.2 Kokemukset monialaisten tiimien yhteistoiminnasta..... 45

6.2.1 Yhteistoiminnan hyödyllisyys 45

6.2.2 Yhteistoiminnan toimivuus 47

7 POHDINTA..... 51

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
7.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet.....	57
LÄHTEET	62
LIITTEET.....	72

1 JOHDANTO

Jokainen oppilas on oikeutettu juuri hänelle sopivaan, oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoiminta edistää tämän oikeuden toteutumista (Neto, Burse, Janowiak & Mccarty 2018; Hämeenaho & Keltto 2019; Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä & Paavilainen 2017). Yhteistoiminnalla pyritään järjestää lapsen arki kuntouttavaksi (Sipari 2008). Ammatilliset pitävät hyvänä käytäntönä sitä, että kuntoutuksen ammattilaiset jalkautuvat kouluihin ja terapia järjestään osana oppilaan koulupäivää (Hämeenaho & Keltto 2019). Käytäntö on perusteltu, sillä kuntoutuksen ammattilaisten ollessa osa koulu yhteisöä yhteistoiminnalla saavutetaan paras tulos (Rens & Joosten 2014, 155). Tästä huolimatta kuntoutuksen yhdistäminen muuhun oppimisen tukeen hakee vielä muotoaan suomalaisessa peruskoulukontekstissa (Hakala & Leino 2015; Hämeenaho & Keltto 2019).

Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan järjestämistavat ja sisällöt voivat vaihdella koulusta, paikkakunnasta ja maasta riippuen. Suomessa kuntoutuksen ammattilaisten asiantuntijuutta hyödynnetään kouluissa vielä melko vaihtelevasti ja vähän verrattuna esimerkiksi Australiaan ja Yhdysvaltoihin, joissa on kehitetty erilaisia koulupohjaisia kuntoutuspalveluita (ks. Bolton & Plattner 2020; Glover, McCormack & Smith-Tamaray 2015; Laverdure & Rose 2012; Rens & Joosten 2014). Suomessa joissakin kouluissa (ks. Espoo 2020; Pallasto 2019; Valteri 2021a) työskentelee omia kuntoutuksen ammattilaisia, mutta muuten yhteistoimintaa tapahtuu koulun ulkopuolisten kuntouttajien kanssa esimerkiksi erilaisissa hankkeissa (ks. Hietanen, Pönkänen & Sipola 2018), verkostoissa (ks. VIP 2021), konsultaatio- ja ohjauspalveluissa (ks. De Meulder 2017; TOImintaterapeutti 2019; Timonen & Jääskö 2021) sekä yksittäisten oppilaiden asioissa (ks. De Meulder 2017).

Toimiva monialainen yhteistoiminta rakentuu lapsilähtöisen työskentelyotteen ja sitoutumisen varaan (Hasselbusch ja Penman 2008; Hämeenaho &

Keltto 2019; Koskela 2013; Sipari 2008). Monialaiseen tuen tarjontaan liittyvät käytännöt ja rakenteet eivät kuitenkaan vielä kaikkialla Suomessa noudata lapsilähtöisyyden periaatetta eli toimintaa ei suunnitella ja johdeta aina lapsen tarpeista ja oikeuksista käsin (Hämeenaho & Keltto 2019). Hämeenahon ja Keltton (2019) tutkimuksen mukaan kuntoutuksen ammattilaiset ovat havainneet, ettei etenäkään yleisopetuksen kouluissa aina ole yhteistoimintaan sitoutunut opettajakulttuuri, vaan sitoutuminen yhteistoimintaan on koettu olevan kiinni opettajien henkilökohtaisista valinnoista.

Riittävä vuorovaikutus on myös tärkeä tekijä yhteistoiminnan kannalta. Sen lisäksi, että se edistää lapsen edun mukaisen tuen toteutumista, se voi vähentää kielteisiä asenteita yhteistoimintaa kohtaan ja parantaa yhteistyökäytäntöjä (Hämeenaho & Keltto 2019; Rens & Joosten 2014). Yhteisen ajan riittämättömyys muodostuu kuitenkin usein haasteeksi yhteistoiminnassa. Lisäksi puutteellinen tietämys toisten ammattilaisten rooleista ja yhteisen kielen puuttuminen voivat hankaloittaa yhteistoimintaa. (Koskela 2013, 96; Leppäkoski ym. 2017, 207–208; Sinai-Gavrilov ym. 2019, 4639; Sipari, Vänskä & Pollari 2017, 66–67.)

Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa on tutkittu Suomessa melko vähän. Sipari (2008) on tutkinut yhteistoiminnan rakentumista asiantuntijoiden keskusteluissa ja Hämeenaho ja Keltto (2019) ovat puolestaan selvittäneet yhteistoimintaa edistäviä ja estäviä tekijöitä. Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoimintaa on myös tarkasteltu opinnäyte- ja gradututkielmissä (ks. De Meulder 2017; Forssen & Lalli 2014; Norris 2017; Rantala 2010). Yhteistoiminnasta, esimerkiksi toteutetuista hankkeista, on lisäksi kirjoitettu joitakin artikkeleja (ks. Hietanen ym. 2018; Katajamäki & Paananen 2015). Opetuksen ja kuntoutuksen olemassa olevaa yhteistoimintaa on kuitenkin edelleen tarpeellista tehdä näkyväksi, jotta tämä kokemustieto saadaan hyötykäyttöön inklusiivisen eli osallistavan peruskoulun rakentamiseksi Suomessa (Hakala & Leivo 2015). Yhteistoiminnalla on nimittäin inklusiota edistävä vaikutus (De Meulder 2017).

Inklusion ideologian leviämisen myötä yhä useammat erityisen tuen oppilaat ovat siirtyneet opiskelemaan lähikouluihin (Hakala & Leivo 2015, 10; Kokko ym. 2013, 19–21; Tilastokeskus 2020). Samanlainen kehitys on nähtävissä myös maailmalla, jossa myös kuntoutuksen ammattilaiset työskentelevät yhä

enenevissä määrin yleisopetuksen kouluissa (Hasselbusch & Penman 2008; Laverdure & Rose 2012). Suomessa kuntoutuksen ammattilaiset hakevat vielä paikkaansa ja tapaa työskennellä yleisopetuksen kouluissa (Hämeenaho & Keltto 2019), mutta heidän asiantuntijuutensa tarpeellisuus ja hyöty erityisen tuen lisäksi muillakin oppimisen tuen tasoilla on tunnistettu (Aronpuro, Laitinen & Metsäranta 2019; Hietanen ym. 2018). Mutta koska erityiskouluissa yhteistoiminnalla on vielä pidempi historia kuin yleisopetuksen kouluilla, ollaan tässä tutkimuksessa kiinnostuneita opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnasta erityiskoulussa. Tutkimuksen tarkoitus on tehdä näkyväksi opetuksen ja kuntoutuksen tiimimuotoisen yhteistoiminnan sisältöjä ja ammattilaisten kokemuksia yhteistoiminnan hyödyistä ja toimivuudesta.

2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN TUKEMINEN

Erityisellä tuen tarpeella viitataan koululainsäädännössä (Perusopetuslaki 628/1998; Opetushallitus 2014) oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän vahvimpaan tuen tasoon, joka on nimeltään erityinen tuki. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) määrittelevät, että erityistä tukea tarvitseva oppilas on sellainen, joka ei ilman tukea saavuttaisi kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle asetettuja tavoitteita riittävästi. Kokon ym. (2013, 7) selvityksen mukaan usein oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuus, kehitysvamma, autismikirjon diagnoosi, ADHD, oppimisvaikeus tai sosiaaliset ja emotionaaliset ongelmat tarvitsevat erityistä tukea kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tilastokeskuksen (2020) tietojen mukaan oppilaita, joilla on erityisen tuen tarve, oli syksyllä 2019 yhteensä 48 200 eli 8,5% peruskoulun oppilaista. Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi oppimisen ja koulunkäynnin erityisen tuen lisäksi saada kasvunsa ja kehityksensä tueksi monialaista opiskeluhuollollista sekä kuntoutuksellista tukea (Opetushallitus 2014, 68). Tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla tarkoitetaan lasta, joka tarvitsee kasvunsa, kehityksensä ja oppimisensa tueksi koululainsäädännössä määriteltyä erityistä tukea.

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä opiskeluhoillon tehtävä

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä opiskeluhoito muodostavat monialaisen tuen kokonaisuuden, jota opetuksen järjestäjä tarjoaa oppilaille monialaisessa yhteistyössä huoltajien, sosiaali- ja terveystoimen sekä muiden yhteistyötahojen kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Perusopetuslaki 628/1998; Opetushallitus 2014). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarkoituksena on paitsi ongelmien monimuotoistumisen, syvenemisen ja pitkäaikaistumisen ehkäiseminen myös esimerkiksi onnistumisen kokemusten, osallisuuden ja posi-

tiivisen käsityksen luominen itsestä ja koulutyöstä (Opetushallitus 2014). Opiskeluhoollon tarkoituksena puolestaan on tukea sekä yksilöllistä että yhteisöllistä hyvinvointia muun muassa luomalla turvallinen ja terveellinen opiskeluympäristö, ehkäisemällä syrjäytymistä sekä tunnistamalla ja tukemalla oppimisen haasteissa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 6§).

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuen järjestelmä otettiin Suomessa käyttöön vuoden 2011 alusta. Tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuen antamisesta ohjataan siten, että yleinen tuki on tarkoitettu kaikille oppilaille ja tehostettu tuki niille, jotka tarvitsevat säännöllisempää tukea ja useampia tukimuotoja yhtä aikaa. Erityinen tuki puolestaan on suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea, jota annetaan, jos tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi (Opetushallitus 2014). Oppilas voi saada suoraan erityistä tukea ilman, että hän on saanut ensiksi tehostettua tukea, jos todetaan ettei oppilaan opetusta voida jonkin erityisen syyn vuoksi muuten järjestää (Perusopetuslaki 628/1998, 17§).

Kolmiportaisen tuen järjestelmän pääasiallinen tarkoitus on olla hallinnollinen väline tuen järjestämiselle ja mahdollistaa tuen tarjoaminen heti tuen tarpeen ilmentyessä ilman erillistä erityisopetuspäätöstä (Björn ym. 2018; Perusopetuslaki 628/1998, 30§). Järjestelmä ei pidä sisällään tarkkoja määritelmiä tuen intensiivisyydestä, kestosta tai sisällöstä, mutta peruseriaate on se, että tuen tasolta toiselle siirryttäessä tuen intensiivisyys ja kesto lisääntyvät (Björn ym. 2018, 63–64; Opetushallitus 2014). Yleistä tukea voidaan antaa ilman erillistä päätöstä ja suunnitelmaa, mutta tehostettua ja erityistä tukea varten tarvitaan molemmat (Opetushallitus 2014). Esimerkiksi erityisen tuen tarpeen arvioimiseksi laaditaan pedagoginen selvitys moniammatillisesti. Päätöksen käytäntöön panoa varten opettajaa laati yhdessä oppilaan, tämän huoltajien ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelman eli HOJKS:n, josta tulee käydä ilmi, kuinka oppilaan opetus järjestetään ja millaista tukea hänelle tarjotaan (Opetushallitus 2014, 67; Perusopetuslaki 628/1998, 17a§).

Erityisen tuen sisältö suunnitellaan aina yksilöllisesti siten, että se mahdollistaa oppivelvollisuuden suorittamisen, luo pohja opintojen jatkamiselle, tukee

itsetuntoa ja opiskelumotivaatiota, tarjoaa onnistumisen kokemuksia, vahvistaa oppimisen iloa, osallisuutta ja vastuunottoa opiskelusta (Opetushallitus 2014, 65). Käytännössä erityinen tuki voi muodostua joko osa- tai kokoaikaisesta erityisopetuksesta sekä muista tuen muodoista, joita ovat esimerkiksi eriyttäminen, samanaikaisopetus, oppilaanohjaus, opiskeluhuollollinen tuki, apuvälineet, avustajapalvelut sekä ohjaus- ja tukipalvelut (Kokko ym. 2013; Perusopetuslaki 2010, 17§, Opetushallitus 2014). Opetus erityisessä tuessa voidaan järjestää joko kokonaan yleisopetuksen tai erityisopetuksen ryhmässä tai näiden yhdistelmänä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17§; Opetushallitus 2014).

Nykyään yhä useamman erityisen tuen oppilaan opetus järjestetään joko kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmässä. Erityisryhmissä opiskelevien erityisen tuen oppilaiden määrä on laskenut vuoden 2011 41,5%:sta vuoteen 2019 33,8%. Tämä kehityskulku on herättänyt keskustelua sekä opettajien (Kokko ym. 2013, 19–21) että tutkijoidenkin (Lemons, Fuchs, Gilbert & Fuchs 2014) keskuudessa, jotka ovat sitä mieltä, että erityisryhmien lakkauttaminen ja täydellinen inklusio ei ole tehokkain tapa järjestää sellaisten lasten opetusta, joilla on erityisen tuen tarpeita, vaan heidän mielestä erityisryhmiä tarvitaan edelleen. Erityisryhmäopetusta järjestetään edelleen, mutta suurin osa näistä ryhmistä sijaitsee muualla kuin erityiskoulussa; erityiskouluissa sijaitsevilla erityisryhmissä opiskelevien erityistä tukea saavien oppilaiden määrä oli vuonna 2011 vielä 13,3%, kun vuonna 2019 se oli enää 6,9% (Tilastokeskus 2020).

Oppilaat ovat oikeutettuja oppimisen ja koulunkäynnin tuen lisäksi saamaan sellaista opiskeluhuollollista tukea, jota he opetukseen osallistuakseen tarvitsevat (Opetushallitus 2014, 77). Oppilashuoltotyön tarkoituksena on ensisijaisesti koko kouluyhteisön ja oppilasryhmien hyvinvoinnin tukeminen ennaltaehkäisevästi (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 3§). Tämän lisäksi yksittäisten oppilaiden hyvinvointia tuetaan psykologi- ja kuraattoripaleluilla sekä koulu- ja terveydenhuollon palveluilla sekä yksilöllisellä monialaisella oppilashuollolla (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 7§, 8§; Opetushallitus 2014, 79–80). Opiskeluhuollon järjestämistä varten opetuksen järjestäjä laatii yhteistyössä koulun henkilökunnan, oppilaiden ja huoltajien kanssa opiskeluhuolto-

suunnitelman (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 13§). Käytän tässä tutkimuksessa jatkossa opettajista, koulunkäynninohjaajista ja rehtoreista yhteistä käsitettä opetuksen ammattilaiset. Opiskeluhuollon ammattilaiset eli kuraattorit ja psykologit sisällytän tässä tutkimuksessa kuntoutuksen ammattilaisten ryhmään, jonka määrittelen tarkemmin alaluvussa 2.2 Kuntoutuksen tehtävä peruskouluiässä.

2.2 Kuntoutuksen tehtävä peruskouluiässä

Oppimisen ja koulunkäynnin sekä opiskeluhuollon lisäksi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan usein myös kuntoutuksen keinoin (Opetushallitus 2014, 68). Yleisesti kuntoutuksen tehtävä on hyvin pitkälti sama kuin koulun antaman erityisen tuen (ks. Opetushallitus 2014, 65), sillä sen avulla pyritään tukemaan toimintakykyä, itsenäistä suoriutumista, työllistymistä ja edistämään osallistumista sekä työ- ja opiskelukykyä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020a). Myös siinä, keiden lasten kasvua ja kehitystä tuetaan kuntoutuksen keinoin, on yhtymäkohtia sen kanssa, minkälaiset lapset kuuluvat yleensä koulun antaman erityisen tuen piiriin (ks. Perusopetuslaki 628/1998, 17§; Kokko ym. 2013, 7). Sosiaali- ja kulttuuriministeriön (2017, 47) suosituksen mukaan erityisesti, jos lapsella on jokin kehityksellinen erityisvaikeus esimerkiksi tarkkaavuudessa, oppimisessa tai motoriikassa, tulisi tämän kasvua ja kehitystä tukea, kuntouttaa ja hoitaa.

Peruskouluikäisen lapsen kuntoutus voi koostua kasvatuksellisesta, lääkinällisestä ja sosiaalisesta kuntoutuksesta sekä lisäksi vammaispalveluista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020a). Kasvatuksellista kuntoutusta on varhaiskasvatuksen ja koulun antama erityiskasvatus ja -opetus (Kiviranta ym. 2016). Kiviranta ym. (2016) suosituksen mukaan siinä vaiheessa, kun lapsi aloittaa koulun, kuntoutuksen pääpainon tulisi siirtyä lääkinnällisestä kuntoutuksesta koulun antamaan kasvatukselliseen ja opetukselliseen kuntoutukseen sekä kuntoutumista tukevan vapaa-ajan toimintaan. Lääkinnällisen kuntoutuksen, kuten fysio-, toiminta- ja puheterapian sekä neurologisen kuntoutuksen, tehtävä on tässä vai-

heessa tukea opetusta (Asetus lääkinällisestä kuntoutuksesta 1015/1991 3§; Kiviranta ym. 2016). Kiviranta ym. (2016) kutsuvat tätä pedagogiseksi kokonais-kuntoutumiseksi, jonka ajatukseen kuuluu se, että opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten työtehtävät limittyvät keskenään. Opiskeluhoito voidaan nähdä myös yhtenä lapsen kokonaiskuntoutuksen osana (Tuunainen 2005, 248).

Yleisesti eri lääkinällisen kuntoutuksen muotojen avulla pyritään parantamaan ja ylläpitämään lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä sekä tukemaan elämänhallintaa ja selviytymistä arkisista tilanteista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020a). Fysioterapian tarkoitus on erityisesti parantaa ja ylläpitää lapsen liikkumis- ja toimintakykyä. Toimintaterapialla puolestaan pyritään tukemaan lapsen itsenäistä toimimista arkisissa tilanteissa tämän toimintaympäristössä. (Kiviranta ym. 2016.) Laverduren ja Rosen (2012) tutkimuksen tulosten mukaan opetuksellisesti merkitykselliset fysio- ja toimintaterapiapalvelut ovat sellaisia, jotka pyrkivät varhaiseen tuen tarpeen tunnistamiseen sekä tarjoamaan oppimista ja osallisuutta tukevia interventioita. Benson ym. (2016, 299) tuovat myös esille koulutukseen osallistumisen tukemisen yhtenä koulupohjaisen toimintaterapian tehtävänä. Myös puheterapian keinoin voidaan vahvistaa lapsen osallisuutta ja tukea tämän kommunikointia jokapäiväisessä elämässä. Neuropsykologisella kuntoutuksella puolestaan pystytään tukemaan oppimista ja psykologista toimintakykyä. (Kiviranta ym. 2016.)

Peruskouluikäisen lapsen kuntoutus voi sisältää myös sosiaalista kuntoutusta ja vammaispalveluita. Sosiaalisen kuntoutuksen tarkoitus on vahvistaa lapsen sosiaalista toimintakykyä, torjua syrjäytymistä ja edistää osallisuutta muun muassa sosiaalisen vuorovaikutuksen edellytyksiä parantamalla (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014, 17§; Väisänen 2018, 35). Kuntoutusta toteutetaan esimerkiksi yksilö- ja ryhmämuotoisena tukena sekä erilaisina valmennuksina. Kuntoutuksen toteuttamisessa hyödynnetään eri ammattilaisten lisäksi nuorten toisilleen antamaa vertaistukea, omaehtoista toimintaa ja kolmannen sektorin toimijoita. (Tuusa & Ala-Kauhahuoma 2014.) Vammaispalvelut puolestaan kattavat laajan kirjon palveluita ja tukitoimia, kuten apuväline-, kuljetus- ja tulkkauspalvelut

sekä taloudellinen tuki. Näiden tarkoitus on sosiaalisen kuntoutuksen tavoin tukea lapsen toimintakykyä sekä lisäksi omatoimisuutta ja työkykyä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020b.)

Kuntoutus varten laaditaan kuntoutus- ja/tai palvelusuunnitelma lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan (Kiviranta ym. 2016; Sosiaali- ja terveysministeriö 2020b). Kuntoutusuunnitelmaa laadittaessa on tärkeää, että ammattilaisilla on ymmärrys lapsen ja perheen arjesta sekä tieto siitä, minkälaisia kuntoutumistarpeita nämä itse tunnistavat (Sipari ym. 2017, 67). Suunnitelmaa tehdessä on otettava huomioon etenkin koulun tarjoamat tukikeinot sekä erityisopetuksen ja -kasvatuksen rooli osana lapsen kokonaiskuntoutusta, siten että esimerkiksi lääkinnällinen kuntoutus tulee nivoa yhteensopivaksi koulun arjen ja tavoitteiden kanssa. Opetushenkilöstö osallistuu kuntoutussuunnitelman tekemiseen asiantuntijoina. (Asetus lääkinnällisestä kuntoutuksesta 1015/1991, 5§; Kiviranta ym. 2016.) Jos kuntoutusta tai terapiaa päätetään järjestää koulupäivän aikana, on siitä Suomessa tehtävä erillinen hallinnollinen päätös Perusopetuslain (628/1998) 18§:n mukaisesti.

Palvelusuunnitelma laaditaan, jos lapsi tarvitsee vammaispalveluita. Suunnitelman laatimisesta vastaavat pääasiassa kunnat ja siinä selvitetään palvelujen ja tukitoimien tarve. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020b.) Käytän tässä tutkimuksessa jatkossa eri terapeuteista yhteistä käsitettä kuntoutuksen ammattilaiset. Sisällytän kuntoutuksen ammattilaisiin myös koulupsykologit ja -kuraattorit. Ellei tilanne sitä vaadi, en tule erottelemaan, mistä ammattiryhmästä on milloinkin kyse.

3 OPETUKSEN JA KUNTOUTUKSEN YHTEISTOIMINTA

Yhteistoimintaa kuntoutuksen ammattilaisten kanssa voidaan tarvita ja hyödyntää oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa kaikilla tuen tasoilla (Aronpuro ym. 2019; Chu 2017). Niin Suomessa kuin maailmallakin kuntoutuksen ammattilaisten rooli on laajentumassa henkilökohtaisten kuntoutuspalvelujen tarjoamisesta koko koulu yhteisön terveyttä ja hyvinvointia edistävien ja ennaltaehkäisevien palveluiden tarjoamiseen (Aronpuro ym. 2019; Ball 2018; Chu 2017; Sosiaali- ja terveysministeriö). Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnassa on kyse arjen järjestämisestä kuntouttavaksi ja lasta tukevaksi kokonaisuudeksi; sen päämäärä on tukea lasta selviämään arjesta omatoimisesti ja mahdollistaa tämän osallistuminen toimintaympäristönsä toimintoihin (Sipari 2008, 71, 115–117). Koulun toimintakulttuurin muutos moniammatilliseen vuoropuheluun perustuvaksi on Suomessa kuitenkin ollut hidasta, sillä sitä on pitkään leimannut vahva autonomia ja yksin tekemisen perinne (Hakala & Leivo 2015, 16–18; Kokko ym. 2013, 45; Leppäkoski ym. 2017, 209). Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistyön kehittymistä kouluissa on hidastanut myös joissakin kunnissa vallalla olleet vanhanaikaiset kuntoutuskäytänteet, jotka ovat olleet irrallisia lapsen ja perheen elämästä sekä rahoitusjärjestelmä, joka ei ole tukenut yhteistoimintaa (Sipari 2008, 79, 83).

3.1 Yhteistoiminnan hyödyt

Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnasta hyötyvät sekä oppilaat että ammattilaiset. Oppilaiden näkökulmasta opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminta edistää lapsilähtöisen, oikea-aikaisen ja riittävän tuen saantia (Neto ym. 2018; Hämeenaho & Keltto 2019; Leppäkoski ym. 2017.) Barnesin ja Turnerin (2001, 87) tutkimuksen mukaan yhteistoiminnalla voidaan myös vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin positiivisesti. Lisäksi yhteistoiminta mahdollistaa taitojen oppimi-

sen suoraan arjen tilanteissa (De Meulder 2017). Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset puolestaan hyötyvät yhteistoiminnasta saamalla apua ja tukea omaan työhönsä. Yhteistoiminnan myötä myös tiedonkulku parantuu sekä oppilaan tilanteen arviointi helpottuu monialaisen ja laaja-alaisen näkökulman myötä. (Hämeenaho & Keltto 2019; Leppäkoski ym. 2017.) Ammattilaiset oppivat myös toisiltaan yhteistoiminnan kautta (Sinai-Gavrilov ym. 2019; Tollerfield 2003, 80). Osa opettajista kuitenkin kokee moniammatillisen työn kuormittavan enemmän kuin tukevan heidän työtään, mihin syynä voi olla esimerkiksi resurssipula (Hämeenaho & Keltto 2019). Toimiva tiimi nähdään myös merkittävän tekijänä ammattilaisten työhyvinvoinnin kannalta (Isoherranen 2012, 147).

Erityisen tuen oppilaiden tuen tarpeet voivat olla moninaiset, jolloin yhden ammattilaisen asiantuntijuus ei riitä tarvittavan tuen tarjoamiseen. Esimerkiksi autismikirjon häiriö voi vaikuttaa useiden kehitysalueiden, kuten ajattelun, motoriikan ja itsestä huolehtimisen taitojen kehittymiseen, minkä vuoksi nämä oppilaat usein hyötyvät erityispedagogisen asiantuntijuuden lisäksi yhden tai useamman terapeutin, kuten fysio-, toiminta- tai puheterapeutin, asiantuntijuudesta, sen mukaan, mitkä ovat kunkin oppilaan yksilölliset tuen tarpeet (Kokko ym. 2013; Sinai-Gavrilov ym. 2019). Sinai-Gavrilovin ym. (2019, 4637) tutkimuksessa eri kuntoutuksen ammattilaiset toivat esille riittämättömyyden tunteensa oppilaan auttamisessa ja korostivat yhteistyötä mahdollisuutena oppia toisilta. Myös Tollerfield (2003, 80) tutkimuksen mukaan ammattilaiset oppivat uusia tietoja ja taitoja yhteistyöhön perustuvien työkäytäntöjen kautta. Kokon ym. (2013) selvityksen mukaan opetuksen ammattilaisten yhteistoiminta eri terapeuttien kanssa korostuu myös silloin, kun opettajat opettavat vaikeasti kehitysvammaisia oppilaita. Silloin kun oppilaalla puolestaan on vakavia psyykkisiä ongelmia, opettajat korostavat yhteistoimintaa kuraattorin, terveydenhoitajan, sairaanhoitajan ja psykologin kanssa. Huoltajien ja rehtorien tarjoaman tuen opettajat näkivät tärkeänä kaikkien oppilasryhmien kohdalla. (Kokko ym. 2013.)

Paras hyöty opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnalla saavutetaan silloin kun kuntoutuksen ammattilaiset toimivat osana kouluyhteisöä (De Meulder 2017, 42; Rens & Joosten 2014, 152). Rens ja Joosten (2014, 155) havaitsivat, että

yhteistyökäytänteet paranevat kuntoutuksen ammattilaisten vietettäessä enemmän aikaa koulussa; kuntoutuksen ammattilaiset kykenevät silloin tekemään realistisempia suosituksia oppilaiden tukemiseksi nähtyään näitä koulussa ja saatuaan paremman ymmärryksen opettajan roolista. Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoiminnalla voidaan saavuttaa koulussa erilaisia asioita, kuten viestintäystävällisempi toimintaympäristö puheterapeutin avustuksella (Wilson, McNeill, ja Gillon 2015, 348). Toimintaterapeutin avulla koulun toimintaa ja toimintaympäristöä voidaan muokata siten, että se mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallisuuden ja osallistumisen (Aronpuro ym. 2019). Elämänhallintaan liittyviä taitoja voidaan vahvistaa esimerkiksi yhteistyössä psykologin, kuraattorin ja sosiaaliohjaajan kanssa (Hietanen ym. 2018, 302). Kuntoutuksen ammattilaisten työskennellessä koulussa tulee kuitenkin huolehtia, etteivät nämä menetä identiteettiään, vaan että heidän koko asiantuntijuutensa ja osaamisensa tulevat käyttöön (Bolton & Plattner 2020, 144–145).

3.2 Yhteistoiminnan käytännöt

Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan käytännöt ovat vaihtelevia. Yhteistoiminta voi pitää sisällään esimerkiksi tiedonjakoa, konsultointia, opetuksen ja tukikeinojen suunnittelua ja toteutusta, yhteistyötä luokassa ja perheiden kanssa sekä koko koululle suunnattujen ohjelmien suunnittelua ja toteutusta (Aronpuro ym. 2019; Barnes & Turner 2001; Benson, Szucs & Mejasic 2016; De Meulder 2017; Hietanen ym. 2018; Laverdure & Rose 2012; Sinai-Gavrilov ym. 2019). Tiedonjakoa opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten kesken voi tapahtua esimerkiksi silloin, jos oppilas käy yksilökuntoutuksessa (Benson ym. 2016, 296–297). Konsultointi on yleisesti hyödynnetty yhteistoiminnan muoto, jossa ei vaikuteta suoraan lapseen, vaan välillisesti esimerkiksi opettajien kapasiteetin lisäämisen tai ympäristön muokkaamisen kautta (Glover, McCormack & Smith-Tamaray 2015, 371–372; Hasselbusch & Benman 2008; Missiuna ym. 2012).

Opetusta ja tukikeinoja saatetaan suunnitella ja toteuttaa yhdessä esimerkiksi silloin, kun kuntoutuksen ammattilaiset työskentelevät kouluympäristössä

opetuksen ammattilaisten yhteistyökumppaneina tai ovat mukana koulujen tiimeissä (Barnes & Turner 2001; Sinai-Gavrilov ym. 2018; Tollerfield 2003). Yhteydenpito ammattilaisten kesken voi siis olla vähäistä, rajoittuen esimerkiksi yksilöllisten oppimissuunnitelmien laatimiskokouksiin, säännöllistä tiedon jakoa oppilaan edistymisestä, konsultointia tai yhteistyökumppanuutta, jossa yhdessä kehitetään ja toteutetaan suunnitelmia oppilaille (Benson ym. 2016).

Yhteistoiminnan käytännöt vaihtelevat paikallisesti. Yhdysvalloissa (Bolton & Plattner 2020; Benson ym. 2016) ja Australiassa (Glover ym. 2015; Resns & Joosten 2014; Wilson ym. 2015) on esimerkiksi olemassa erilaisia koulupohjaisia kuntoutuspalveluita, joiden kautta oppilas saa kuntoutuksellista tukea kouluympäristöön. Boltonin ja Blatnerin (2020) tutkimuksen mukaan Yhdysvalloissa hyödynnetään kouluissa vielä eniten henkilökohtaisia kuntoutuspalveluita ja Benson ym. (2016, 296) tutkimuksen mukaan vain noin joka kymmenes opettaja kokee kuntoutuksen ammattilaisen yhteistyökumppanikseen. Gloverin ym. (2015) tutkimuksen mukaan myös Australiassa intensiivisempiä yhteistoiminnallisia käytäntöjä hyödynnetään vielä vähän; yksilöterapia ja konsultaatio ovat yleisimpiä tukimuotoja koulupohjaisissa palveluissa, vaikkakin opetuksen että kuntoutuksen ammattilaiset ovat halukkaita lisäämään yhteistoimintaa. Rensin ja Joostenin (2014) tutkimuksen mukaan kuntoutuksen ammattilaisten tulee viettää koulussa nykyistä enemmän aikaa, jotta he kykenevät tukemaan oppilaiden suorituskykyä ja osallistumista koulussa. Toisaalta Wilsonin ym. (2015) tutkimuksen mukaan opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset ovat Australiassa enemmän suopeita konsultoivaan yhteistoimintaan kuin suoraan luokassa tapahtuvaan yhteistoimintaan.

Yksilökuntoutuksen järjestämistä lapsen arjessa puoltavat useat tekijät. Lapsen arjessa toteutettavan terapian hyvä puoli on se, että terapia on mahdollista toteuttaa arjen tilanteissa yhdessä arjen toimijoiden kanssa, jolloin terapiassa saavutettuja taitoja ei tarvitse erikseen siirtää arkeen. Tällöin myös lapsen arjen ympäristöt tulevat terapeuteille tutuiksi, mikä auttaa heitä suuntaamaan terapiaa ja sen tavoitteita ympäristö huomioon. (Sipari ym. 2017, 57–58.) Terapeutit kykenevät antamaan lisäksi realistisempia ehdotuksia oppilaan tukemiseksi kouluympäristössä (Rens & Joosten 2013, 154). Myös yhteistyö henkilökunnan kanssa

on tällöin helpompaa (Sipari ym. 2017, 57–58). Kuntoutuksen jalkautuminen kouluun on perusteltua, sillä puutteellisen vuorovaikutuksen on usein nähty olevan syynä sille, miksei lapsilähtöisen tuen antaminen ole onnistunut tai tuen tarjoaminen on jäänyt vaillinaiseksi (Hemmingston ym. 2007, 383; Hämeenaho & Keltto 2019, 15). Oppilaan kuntoutuksen järjestämispaikkaa valitessa tulee aina kuitenkin ottaa huomioon tämän yksilölliset, sen hetkiset tuen tarpeet (Sipari ym. 2017, 57–58).

Konsultaatio on yleinen yhteistoiminnan muoto, jota hyödynnetään useissa maissa, mutta se voi tarkoittaa hieman eri asioita eri yhteyksissä (Glover, ym. 2015, 371; Hasselbusch & Benman 2008; Missiuna ym. 2012). Esimerkiksi Kanadassa on yleisesti käytetty Partnering for Change (P4C) yhteistyöhön perustuvaa konsultointi (collaborative consultation) -mallia, jonka tarkoituksena on opettajien työskentelykapasiteetin lisäämiseen oppilaiden kanssa, joilla on motorisia haasteita (Missiuna ym. 2012). Uudessa-Seelannissa yhteistyöhön perustuva konsultointi pitää sisällään yhteyden luomisen kuntoutuksen ja opetuksen ammattilaisten kesken, yhteisen ymmärryksen rakentamisen sekä kuulemisen ja neuvottelu erilaisissa interventioissa autismin kirjon oppilaiden kohdalla yleisopetuksen koulussa (Hasselbusch & Benman 2008 25–27). Myös Suomessa yhteistoimintaa tapahtuu konsultaation- ja ohjauspalveluiden muodossa (De Meulder 2017; TOImintaterapeutti 2019; Timonen & Jääskö 2021). De Meulderin (2017, 37) tutkimuksen mukaan kouluttaminen voi olla myös yksi konsultaation muoto.

Yhteistoiminta voi olla intensiivistä yhteistyökumppanuutta koulun arjessa. Tämä voi toteutua esimerkiksi tiimimuotoisen yhteistoiminnan kautta, josta on esimerkkejä muun muassa Yhdysvalloista (Barners & Turner 2001) ja Israelista (Sinai-Gavrilov ym. 2019). Barnerin ja Turnerin (2001) tutkimuksen mukaan opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset käyttivät erityisopetuksen oppilaiden kanssa yhteistyöhön perustuvia tiimikäytänteitä, joita olivat tavoitteiden asettaminen yhdessä, yhteistyö luokassa, tukitoimien ja oppilaiden edistymisen seuraaminen yhdessä. Israelissa opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset työskentelivät yhdessä monialaisissa tiimeissä autismikirjon yhteisön esiopetuksessa (Sinai-Gavrilov ym. 2019). Isossa-Britanniassa (Tollerfield 2003) kuntoutuksen ammattilaiset eivät olleet osana mitään tiimiä, mutta antoivat intensiivistä

tukea erityiskoulujen oppilaille luokkaympäristössä läpi vuoden, siten että he suunnittelivat, refleктоivat ja arvioivat opetusta yhdessä opetuksen ammattilaisten kanssa.

Yhteistyökumppanuus ja intensiivinen yhteistoiminta kouluympäristössä on vielä kansainvälisesti harvinaista, mutta näyttäisi siltä, että yhteistoimintaa halutaan kuitenkin kehittää tähän suuntaan (Ball 2018; Benson ym. 2016; Bolton & Blattner 2020; Glover ym. 2015; Hemmingston ym. 2007, 383; Hämeenaho & Keltto 2019; Rens & Joosten 2014, 155; Suc ym. 2017, 950). Laverduren ja Rosen (2012, 348) mukaan kasvatuksellisesti ja opetuksellisesti merkityksellinen koulupohjainen kuntoutuskäytäntö pitää sisällään yhteistoiminnallisen kumppanuuden (collaborative partnership) opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten sekä oppilaiden ja perheiden kanssa. Myös Rensin ja Joostenin (2014, 155) tutkimuksessa tunnistettiin kuntoutuksen ammattilaisten rooli koulupohjaisissa toimintaterapiapalveluissa ajaa kaikkien osapuolten toimimista yhdessä. Bensonin ym. (2015, 298) tutkimuksen mukaan Yhdysvalloissa opetuksen ammattilaiset haluavat kuntoutuksen ammattilaisten olevan suoremmin mukana koulussa ja säännöllisesti vuorovaikutuksessa heidän ja oppilaiden kanssa. Hämeenahon ja Keltton (2019) tutkimuksen mukaan opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset ovat halukkaita lisäämään yhteistoimintaa myös Suomessa; opetuksen ammattilaiset nimittäin toivovat kuntoutuksen järjestämisestä oppilaan koulupäivän aikana, korostaen yhdessä tekemisen tärkeyttä.

Opetuksen ja kuntoutuksen käytännöt hakevat vielä muotoaan Suomessa, vaikkakin yhteistoimintaa on ja sitä kehitetään jatkuvasti (Hämeenaho & Keltto 2019). Perinteisesti monialaisen yhteistoiminta on Suomessa sijoittunut opiskeluhuollon piiriin ja opiskeluhoitoryhmät edustavatkin virallista monialaista yhteistoimintaa kaikissa kouluissa (Kontio 2010, 19; Kontio 2013; Perälä ym. 2015). Terapeutit eivät kuitenkaan automaattisesti kuulu koulujen opiskeluhoitoryhmiin, vaan heidät pyydetään tilannekohtaisesti asiantuntijoiksi paikalle (Opetushallitus 2014, 61). Suomessa on joitakin kouluja, joissa työskentelee omia kuntoutuksen ammattilaisia. Osa näistä kouluista on yleisopetuksen kouluja ja osa erityiskouluja (De Meulder 2017; Espoo 2020; Pallasto 2019; Valteri 2021a). Koulu-

toimintaterapiaa varten on myös laadittu kolmen tason malli oppimisen ja koulunkäynnin tukea mukaille. Sen mukaan yleisten toimintaterapiapalveluiden tarkoituksena on lisätä toiminnallista osallisuutta, tehostettujen palvelujen tehtävä on ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja erityisten ja intensiivisten palveluiden kuntouttaa toimintakykyä esimerkiksi lääkinnällisen toimintaterapian keinoin. (Aronpuro ym. 2019, 6.)

Inklusiivista eli osallistavaa koulutuksen tukemiseksi Mitchell (2013, 305–306) ehdottaa, että ihanteellisen tiimin muodostaisivat yleisopetuksen opettaja, erityisopettaja sekä sopivat terapeutit ja muut ammattilaiset, joita voivat olla esimerkiksi psykologit, kuulemisen asiantuntijat ja sosiaalityöntekijät. Lisäksi tiimiin kuuluisi koulunkäynninohjaaja/-avustaja. Myös Suc ym. (2017) esittävät tutkimuksessaan, että monialaista yhteistoimintaa tulisi vahvistaa tuomalla toimintaterapeutit osaksi koulujen tiimejä. Terapeutit nähtiin myös Bensonin ym. (2016) tutkimuksessa arvokkaina jäseninä tiimeissä, joissa suunniteltiin oppilaiden yksilöllisiä opintosuunnitelmia.

Kuntoutusta on tuotu osaksi koulun arkea Suomessa erilaisten hankeyhteistöiden kautta Suomessa. Esimerkiksi tarkkaavuuteen ja toiminnanohjaukseen keskittyvä ryhmämuotoista Malti-kuntoutusta on järjestetty osana koulun omia tukitoimia Kainuussa (Katajamäki & Paananen 2015). Rovaniemellä puolestaan on toteutettu sosiaalista kuntoutusta SOSKU-osahankkeessa. Hankkeen tarkoituksena oli vahvistaa kaikkien oppilaiden elämänhallintaan liittyviä taitoja. Yhteistyö tapahtui hankekoulujen yhteisöllisen opiskeluhuoltotyön piirissä. (Hietaanen, Pönkänen & Sipola 2018.) Hankkeiden lisäksi yhteistoimintaa koulun ulkopuolisten kuntoutuksen ammattilaisten kanssa tapahtuu yksittäisten oppilaiden asioissa (De Meulder 2017, 36). Koulun ulkopuolisten kuntoutuksen ammattilaisten kanssa tehtävältä yhteistoiminnalta toivotaan sitä, että kuntoutuksen ammattilaiset jalkautuisivat vahvemmin kouluun (Hämeenaho & Keltto 2019; Norris 2017).

Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoiminnan edistämiseksi Suomessa on kehitetty myös VIP-verkoston vaativan erityisen tuen oppilaiden tukemiseksi. Sen tarkoituksena on yhdistää eri alojen ammattilaisia yhteen pyrkimyksenä moniammatillisen yhteistyön kautta mahdollistaa oikea-aikainen ja

sopiva tuki erityistä tukea tarvitseville lapsille. (Ojala & Koivula 2018; VIP 2021.) Siparin (2008, 106–107) Suomessa tehdyssä tutkimuksessa kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteensovittaminen näyttäytyi nimenomaan verkostomaisena; siinä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarvitsemat toiminnot muodostavat verkoston asiantuntijoiden, ihmisten ja organisaatioiden sijaan. Yhteistoiminnalla haetaan käytännönratkaisu siihen, minkälaista tukea ja mitä toimintoja lapsi tarvitsee. (Sipari 2008, 106).

Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnalla voidaan tarkoittaa siis hyvin monenlaista kanssakäymistä, mutta tässä tutkimuksessa se ymmärretään organisaation sisäiseksi eri tieteenalojen ammattilaisten toiminnaksi, jossa vastuu lapsesta ymmärretään yhteiseksi. Yhteistoiminta on säännöllistä ja suunniteltua ja sen pyrkimyksenä tuottaa sellaista toimintaa, jota esimerkiksi yksilö eikä yksi ammattiryhmä kykene tuottamaan. (Isoherranen 2012; Nykänen 2010; Sipari 2008.) Yhteistoiminta, jota tässä tutkimuksessa tutkitaan, tapahtuu tiimeissä, jotka ymmärretään Katzenbachin ja Smithin (1993) mukaisesti ryhmäksi ihmisiä, jotka omaavat erilaisia taitoja, ovat sitoutuneita yhteisiin tavoitteisiin, toimivat yhteisten käytäntöjen mukaan ja ovat yhdessä vastuussa tiimin suorituksesta.

3.3 Yhteistoimintaa tukevat tekijät

Tutkimuksissa (Glover ym. 2015; Freeman, Miller & Ross 2000; Horila 2018 Hämeenaho & Keltto 2019; Laverdure & Rose 2012; Rens & Joosten 2014; Sipari 2008; Suc ym.2017) on löydetty useita opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan kannalta keskeisiä tekijöitä. Yhteistoiminnan toimivuuden vuoksi opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten tulisi olla sitoutuneita yhteistyöhön, työskennellä lapsilähtöisesti, olla riittävästi vuorovaikutuksessa keskenään ja omattava tarvittavat vuorovaikutustaidot, puhua samaa kieltä, ymmärrettävä ja arvostettava toistensa rooleja ja oltava yhtä mieltä tavoitteista. Lisäksi yhteistoiminnalla tulisi olla sitä tukevat rakenteet, kuten yhteistoimintaan valmistava ammatillinen koulutus. Näiden lisäksi tiimimuotoiseen monialaiseen yhteistoimintaan vaikuttavat yksilölliset filosofiat sekä yksilöiden taidot ja valmiudet tiimityöskentelyyn

(Freeman, ym. 2000, 240–242; Isoherranen 2012; Sipari 2008). Yhteistoiminnan kehittämisen kannalta olennaista on myös kehittämisote (Rajakaltio 2005).

Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan perusta ja lähtökohta rakentuvat molemminpuolisen sitoutumisen sekä lapsilähtöisyyden varaan (Hasselbusch ja Penman 2008; Hämeenaho & Keltto 2019; Koskela 2013, 77; Sipari 2008). Sitoutumista yhteistoimintaa edistää Koskelan (2013) tutkimuksen mukaan esimerkiksi yhteinen kieli ja tilat, säännölliset palaveriajat sekä avoimuus. Yhteiset projektit, koulutukset ja verkostot edesauttavat myös sitoutumisessa. Lapsilähtöisessä toiminnassa lapsen oma toimijuus, kokemus ja tieto nähdään arvokkaana (Hämeenaho & Keltto 2019; Sosiaali- ja terveysministeriö). Lapsilähtöisyyden ihanteen ja monialaisen tuen tarjoamiseen liittyvien käytäntöjen ja rakenteiden välillä on Suomessa vielä ero; ajattelun muutosta tarvitaan niin päätöksenteon, lakien kuin ohjeistuksien tasolla, jotta lapsilähtöisyys juurtuisi käytäntöjä ja toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi (Hämeenaho & Keltto 2019). Myös kuntoutuksen toteuttaminen lapsilähtöisesti koetaan ammattilaisten keskuudessa haasteelliseksi muun muassa jäykkien rakenteiden ja totuttujen tapojen vuoksi (Sipari ym. 2017, 66–67). Suomessa tavoitellaan tällä hetkellä lapsilähtöistä palvelujen kokonaisuutta, joka muodostuu lapsille ja nuorille tarkoitetuista palveluista (Sosiaali ja terveysministeriö).

Vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden tunteen tärkeys korostuvat opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoiminnassa (Hasselbusch & Penman 2008; Hämeenaho & Keltto 2019, 16; Rens & Joosten 2014; Suc ym. 2017, 950). Hasselbusch ja Penman (2008, 29) havaitsivat yhteyden kokemisen opetuksen ammattilaisten kanssa olevan yksi tärkeimmistä tehokkaan yhteistoiminnan elementeistä kuntoutuksen ammattilaisten työskennellessä kouluympäristössä. Hämeenahon ja Keltton (2019) tutkimuksen mukaan vuorovaikutus vähentää mahdollisia kielteisiä asenteita yhteistoimintaa kohtaan. Lisäksi se parantaa tiedonkulkua, jonka on usein todettu olevan puutteellista ja haittaavan yhteistoimintaa (Hämeenaho & Keltto 2019). Yhteisen ajan riittämättömyys on usein havaittu haittaavan yhteistyötä (Koskela 2013, 96; Leppäkoski ym. 2017, 207–208).

Yhteinen kieli auttaa ammattilaisia yhteistoiminnassa. Siparin (2008, 95) tutkimuksen mukaan yhteisen kielen puute vaikeuttaa opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoimintaa. Yhteisen kielen puute ja erot ammattilaisten terminologiassa näyttäytyivät monialaista yhteistoimintaan haittaavana tekijänä myös Koskelan (2013, 96) ja Sinai-Gavrilov ym. (2019, 4639) tutkimuksissa.

Toisten roolien tunnistamisella ja yhteisten tavoitteiden asettamisella on tärkeä ja toisiinsa linkittyvä rooli opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnassa (Hämeenaho ja Keltton 2019, 15; Isoherranen 2012, 155; Sinai-Gavrilov ym. 2019, 4640). Yhteisten tavoitteiden asettaminen edellyttää nimittäin Hämeenahon ja Keltton (2019) tutkimuksen mukaan perustason ymmärtämistä eri ammattilaisten toimintamahdollisuuksista ja rajoituksista. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen ja tavoitteiden asettaminen puolestaan edistävät yhteistoimintaa (Hasselbuch & Penman 2008, 2527; Rens & Joosten 2014, 155). Tämä yhteisen päämäärän saavuttamisen kannalta on tärkeitä saada sovitettua yhteen eri ammattilaisten tavoitteet, oikeudet, tehtävät ja velvollisuudet (Sipari 2008, 116). Jaetun ymmärryksen rakentumiseksi palaverille tulisi varata riittävästi aikaa (Kontion 2013, 142).

Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset kaipaavat lisätietoa toistensa rooleista. Hämeenahon ja Keltton (2019) tutkimus mukaan opetuksen ammattilaiset eivät Suomessa aina välttämättä tiedä terapian tavoitteista eikä vastaavasti kuntoutuksen ammattilaisilla ole aina realistista kuvaa koulun toimintaresursseista. Boltonin ja Blattnerin (2020) tutkimuksen mukaan ammattilaisilla voi olla eri käsitys kuntoutuksen ammattilaisten roolista koulussa. Suc ym. (2017, 950) puolestaan havaitsivat, että toimintaterapeutin ammatti on Sloveniassa huonosti tunnettu ja tunnistettu, minkä vuoksi tarve sen tunnistamiseen ja ymmärtämiseen nousi keskeiseksi kehityskohdaksi moniammatillisen yhteistyön edistämisessä. Gloverin ym. (2015, 378) Australiassa tehdyssä tutkimuksessa terapeutit puolestaan ilmaisivat halunsa saada lisätietoa koulun opetussuunnitelmasta. Toisten roolien tunnistamisen lisäksi ammattilaisten tulisi pyrkiä kunnioittamaan ja arvostamaan toistensa rooleja sekä työskentelemään tasavertaisina kumppaneina, jotta yhteistoiminnalla saavutettaisiin optimaalinen lopputulos (Mitchell 2013, 71; Rens & Joosten 2014, 152).

Tiimin jäsenten taidot ja valmiudet näyttelevät myös roolia monialaisessa yhteistoiminnassa (Horila 2018; Isoherranen 2012; Koskela 2013). Isoherranen (2012, 150) havaitsi, että keskustelu- ja dialogisuustaidot, valmius jaettuun johtamiseen ja joustaviin rooleihin sekä kyky reflektiiviseen arviointiin vaikuttavat monialaisen yhteistoiminnan kehittämiseen. Koskelan (2013, 96) havainnot puutteellisten vuorovaikutustaitojen yhteydestä yhteistoimintaan vahvistavat Isoherranen (2012) tutkimustulosta. Horila (2018) laajentaa vuorovaikutusosaamisen yksilön ominaisuudesta tiimin ominaisuudeksi. Koskelan (2013, 23) mukaan aito moniammatillinen yhteistoiminta edellyttää myös holistisen ohjausmallin sisäistämistä. Holistinen eli opiskelijakeskeinen ohjausmalli jakaantuu kolmeen osaluueeseen, jotka ovat oppimisen ja opiskelun ohjaus, kasvun ja kehityksen tukeminen sekä uravalinnan ja elämänsuunnittelun ohjaus (Kasurinen 2005, 270; Koskela 2013, 23).

Ammattilaisten yksilölliset filosofiat tiimityöstä sekä käsitys omasta työnkuvasta liittyvät monialaiseen yhteistoimintaa. Yksilölliset filosofiat tiimityöstä muokkaavan sitä, kuinka ammattilaiset näkevät tehokkaan tiimityön elementit, kuten yhteisen vision tarpeellisuuden, hyvän kommunikaation määrittelyn, roolien ymmärryksen ja arvostamisen (Freeman, Miller & Ross 2000; Sipari 2008). Hyvään tiimityöskentelyyn kuuluu lisäksi se, että kaikki ovat mukana kehittämässä yhteistoimintaa ja että tiimillä on kirjallisia ohjeita sen toimintatavoista (Isoherranen 2012, 146). Ammattilaisten kokemus siitä, missä määrin kehittämissä työ kuuluu heidän työnkuvaansa, on merkitystä monialaiseen yhteistoimintaan perustuvien yhteistyökäytäntöjen kehittämisessä (Rajakaltio 2005).

Edellytykset onnistuneelle yhteistoiminnalle voidaan luoda jo opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten koulutuksessa. Tutkimuksissa (Glover ym. 2015; Hasselbusch & Penman 2008; Hämeenaho ja Keltto 2019; Wilson ym. 2015) on kuitenkin tullut esille tarve ammattiryhmien koulutuksen muutoksille. Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisille tulisi tarjota jo koulutusvaiheessa mahdollisuuksia yhteisiin oppimis- ja opetuskokemuksiin (Glover ym. 2015; Wilsonin ym. 2015). Lisäksi kuntoutuksen ammattilaisille tulisi mahdollistaa kouluympäris-

tössä tarvittavia taitoja kehittäminen (Hasselbusch & Penman 2008). Koulutuksella tulisi lisäksi pyrkiä vaikuttamaan monialaiseen yhteistoimintaan liittyviin asenteisiin (Hämeenaho ja Keltto 2019).

Yhteistoiminta tarvitsee onnistuakseen kannustavat rakenteet. Rakenteet, jotka tukevat opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa ovat ammattien väliset työpajat ja koulutukset, monialaisen tiimiyhteistyön ja sen tukemisen priorisointi, emotionaalisen tuen antaminen tiimeille sekä tavoitteiden luominen yhteistyölle. (Isoherranen 2012; Koskela 2013; Sinai-Gavrilov ym. 2019.) Goddard R:n, Goddard, Y:n, Kimin ja Millerin (2015, 521) tutkimuksessa havaittiin, että opetusjohtamisella kyetään vaikuttamaan opettajien yhteistyöhön opetuksen parantamiseksi. Koskela (2013) havaitsi etteivät yhteiset projektit ja koulutukset automaattisesti edistä monialaista yhteistoimintaa. Syynä tähän on se, etteivät koulutukset joko houkuttele opettajia tai opettajat ovat estyneitä osallistumaan niihin. Koulutuksen tulisi sen sijaan Koskelan (2013, 101) mukaan lähteä ammattilaisten yksilöllisistä tarpeista, minkä lisäksi ammattilaisilla tulisi olla mahdollisuus keskustella ja osallistua. Usein nämä rakenteelliset edellytyksen kuitenkin puuttuvat niin Suomessa kuin muuallakin, jolloin käytäntö eroaa ihanteesta (Hemmingston ym. 2007; Hämeenaho & Keltto 2019; Sipari 2008; Suc ym. 2017).

Rakenteilta kaivataan myös joustoa. Baxterin ym. (2009) tutkimuksessa havaittiin, että toimintaa ohjaavat ohjeistukset, kuten opetussuunnitelma, voivat joskus tulla opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistyön haasteeksi. Ohjeistusten nähtiin velvoittavan opetuksen ammattilaisia liikaa, kun kuntoutuksen ammattilaisilla puolestaan oli enemmän autonomiaa lähestymistavan suhteen ja he saattoivat poiketa kuntoutuksen toteutumisstrategioissa. Myös Sinai-Gavrilov ym. (2019) tutkimuksen mukaan kaivataan lisää joustoa tuen valitsemisessa ja sovittamisessa yksilöllisten tarpeiden mukaan. Suomalaisessa kontekstissa ei välttämättä ole samankaltaisia haasteita, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) antavat melko vapaa kädet opetuksen ammattilaisille järjestää opetusta ja muokata sen sisältöjä yksilöllisten tarpeiden mukaan. Lainsäädäntö myös ohjaa Suomessa eri alojen ammattilaisia toimimaan yhdessä

(Perusopetuslaki 628/1998, 16a§, 17§, Opetushallitus 2014, Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3§, Sosiaalihuoltolaki 1301/2014, 41§, Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä 497/2003 1§, 2§).

Opettaja tekevät nykyään yhä enemmän yhteistyötä niin koulun muun henkilökunnan kuin muidenkin ammattilaisten kanssa. Yhteistyön muotoja ovat muun muassa samanaikaisopettajuus ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu, toteutus ja arviointi, opiskeluhoito, esiopetuksen ja koulun nivelvaihe, pedagoginen yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä kuntoutustilanteet (Ahtola ym. 2011; Kontio 2013; Opetushallitus 2014; Suc ym. 2017; Vesterinen, Kangas, Krokfors, Kopisto & Salo 2017). Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa pyritään myös parhaillaan vahvistamaan Lapsi- ja perhepalveluiden (LAPE) muutosohjelman avulla, jonka myötä yhteistyötä ja keskustelua on jo paikoittain saatu lisättyä (STM 2019, 60)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, minkälaista opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminta on monialaisissa tiimeissä erityiskoulussa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yhteistoiminnan sisällöistä ja ammattilaisten kokemuksista yhteistoiminnasta. Tarkat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista monialaisten tiimien yhteistoiminta on sisällöltään?
2. Millaisia kokemuksia ammattilaisilla on monialaisten tiimien yhteistoiminnasta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa on laadullinen lähestymistapa tutkittavaan ilmiöön eli opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaan. Laadullinen tutkimus mahdollistaa tarinoiden keräämisen ihmisten näkökulmien ja kokemusten ymmärtämiseksi. Ilmiötä tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä syvällisen ja yksilöllisen ymmärryksen saamiseksi siitä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavia on vähän ja ne valitaan tarkoituksenmukaisesti. (Hennink, Hutter, & Bailey 2020, 15; Patton 2015, 7.) Kriteereinä voi olla esimerkiksi tutkimusjoukon edustavuus, erityisyys, ainutlaatuisuus, teoreettinen mielenkiintoisuus ja/tai saavutettavuus (Eriksson & Koistinen 2014, 26).

Tutkimusaineisto laadullisessa tutkimuksessa koostuu teksteistä, joiden keräämiseksi ja analysoimiseksi on useita eri tieteenfilosofia näkökulmia ja tutkimusstrategioita (Hennink ym. 2020, 15; Patton 2015, 7). Samassa tutkimuksessa voidaan hyödyntää useita eri metodeja, kuten kahta tai useampaa aineistonkeruuta tai analyysitapaa. Tämän tarkoitus on tuoda ilmiön tarkasteluun sekä monimuotoisuutta että luotettavuutta. (Patton 2015, 661–662.) Vaikka tutkimusstrategia ohjaa tutkimuksen tekemistä, laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä prosessinomaisuus eli tutkimusidea kehittyy ja tarkentuu tutkimuksen edetessä (Eriksson & Koistinen 2014, 22).

Laadullisista tutkimusstrategioista suurimman osan taustalla on ajatus tulkitsevuudesta, niin kuin tässäkin tutkimuksessa. Tämä näkökulma korostaa tulkintojen ja havaintojen tekoa, silloin kun tarkoituksena on saada ymmärrystä sosiaalisesta maailmasta. Lisäksi se tuo esille laadullisen tutkimuksen henkilökohtaisen luonteen, joka on otettava huomioon laadullista tutkimusta tehdessä. Ensinnäkin on huomioitava, että ihmisten kokemukset todellisuudesta ovat aina henkilökohtaisia, mistä syystä tutkittavien käsitykset todellisuudesta voivat erota toisistaan. (Hennink ym. 2020, 15.) Toiseksi se tunnustaa tutkijan vaikutuksen tutkimustiedon luontiin, sillä niin tutkijan kiinnostus, osaaminen, historia kuin nykyhetki vaikuttavat valintoihin, joita tämä tekee tutkimusprosessin eri

vaiheissa (Hennink ym. 2020, 15; Patton 2015, 3–4). Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan olisikin tärkeä pyrkiä olemaan avoin, utelias, joustava, empaattinen ja kyvykäs kuuntelemaan, mitä tutkittavilla on sanottavana (Hennink ym. 2020, 10).

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuskohteeni on Valteri-koulu, jossa opiskelee hieman alle sata erityisen tuen piirissä olevaa oppilasta esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Koulupaikka on aina määräaikainen ja se voidaan myöntää oppilaalle silloin, kun koulunkäynti tämän lähikoulussa ei toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla. Valteri-koulu on osa valtakunnallista oppimis- ja ohjauskeskus Valteria, mikä tarkoittaa henkilökunnan osalta sitä, että organisaatiossa työskentelee opetushenkilöstön lisäksi eri kuntouttajia, asiantuntijoita ja ohjaavia opettajia. Päätoimisia opettajia koulussa on reilu kaksikymmentä, joiden lisäksi koulussa toimii yksittäisiä tuntiopettajia ja ohjaavia opettajia. Henkilökunnan kokonaisvahvuus kaikki ammattilaiset mukaan laskettuna on yli 160. Koulun monialainen henkilökunta tekee aktiivisesti yhteistyötä oppilaan oppimisen ja kuntoutumisen edistämiseksi. Koulu mahdollistaa oppilaille opiskelun lisäksi oppimista tukevan kuntoutuksen koulupäivän aikana.

Monialaisen yhteistoiminnan vahvistamiseksi koulussa on aloitettu monialainen tiimimalli syksyllä 2019. Opetuksen, kuntoutuksen, ohjauksen ja oppilas- huollon ammattilaisista muodostetaan aina keväisin monialaisia tiimejä seuraavaa lukuvuotta varten oppilaiden tarpeiden mukaan. Lukuvuonna 2020–2021 tiimejä oli yhteensä 5. Tiimit muodostuivat useiden luokkien oppilaista ja tarvittavista ammattilaisista. Tiimeillä oli tiimivastaavat opettajat ja ohjaajat. Jokaiseen tiimiin oli nimetty myös yhdestä kahteen ohjaavaa opettajaa, jotka toimivat kyseisessä tiimissä muutaman tunnin viikossa. Tiimit toimivat viikoittain yhdessä.

Tutkimukseni on luonteeltaan fenomenologinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen (case study) piirteitä tutkimuksessani on se, että tutkittavana on yhden koulun opetuksen, kuntoutuksen ja ohjauksen ammattilaisten yhteistoi-

minta (Eriksson & Koistinen 2014, 1, 12; Patton 2015, 64; Vuori 2021a). Fenomenologisen tutkimuksen piirteitä puolestaan on se, ettei tutkimukseni rajoitu ainoastaan yhteistoiminnan kuvaukseen vaan pyrkimyksenä on lisäksi tutkita tiimien jäsenten kokemuksia yhteistoiminnasta. Myös yhteistoiminnan kuvaus perustuu osittain ammattilaisten kokemuksiin, mikä vahvistaa tutkimuksen fenomenologista luonnetta. (Patton 2015, 114–116.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 26 ammattilaista kahdesta monialaisesta tiimistä. Tutkitavista kahdeksan oli erityisluokanopettajia, kaksitoista koulunkäynninohjaajia, kolme kuntouttajia, yksi asiantuntija sekä kaksi esimiehiä. Yhteensä näissä kahdessa tiimissä oli ammattilaisia 33, joten osallistumisprosentti tutkimukseen oli 72%. Käytän jatkossa tässä tutkimuksessa mukana olevista monialaisista tiimeistä nimityksiä A-tiimi ja B-tiimi, silloin kun on tarpeen eritellä, kummasta tiimistä on kyse.

Tutkimuskoulun valitsin tutkimukseen sen erityisyyden ja ainutlaatuisuuden vuoksi (Eriksson & Koistinen 2014, 26); opetuksen, kuntoutuksen ja ohjauksen yhteistoiminta on koulussa aktiivista ja sillä on pitkä historia. Tutkittavien hankintaprosessin aloitin lähestymällä organisaation esimiehiä. Saatuaani esimiesten hyväksynnän tutkimukselle, otin yhteyttä valitsemieni monialaisten tiimien tiimivastaaviin opettajiin. Tiimivastaavat ottivat ehdotuksen positiivisesti vastaan ja heidän kautta tieto tutkimuksesta (tiedote ja tietosuojailmoitus) meni eteenpäin tiimeille. Tämän jälkeen prosessi tiimeissä eteni hieman eri tavoin. A-tiimissä tutkimuksesta tiedottaminen ja tutkimuslupien täyttö hoituivat kokonaisuudessaan tiimivastaavan opettajan kautta. B-tiimin tiimivastaavan opettajan kanssa puolestaan sovin, että s-postin lisäksi vierailen tiimin viikkopalaverissa kertomassa tutkimuksesta ja toimittamassa suostumuslomakkeet. Molemmat lähestymistavat tuottivat tulosta ja tiimien jäsenistä suurin osa lähti mukaan tutkimukseen. Tämän jälkeen sovimme molempien tiimien tiimivastaavien opettajien kanssa aineistonkeruuaikataulusta.

Käytän jatkossa tässä tutkimuksessa tutkittavista pseudonyymeja eli tunnistekoodoja anonymiteetin suojaamiseksi. Olen jakanut tutkittavat opetuksen (OP), kuntoutuksen (KU) ja ohjauksen (OH) ammattilaisiin. Opetuksen ammattilaisten ryhmään kuuluvat erityisluokanopettajat, ohjaava opettaja ja esimies eli yhteensä kymmenen tutkittavaa. Ohjauksen ammattilaisiin kuuluvat koulunkäynninohjaajat eli yhteensä kaksitoista tutkittavaa. Kuntoutuksen ammattilaisiin kuuluvat kuntouttajat, asiantuntija sekä esimies eli yhteensä viisi tutkittavaa.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto koostuu monialaisten tiimien palaverissa nauhoitetuista äänitteistä ja kyselylomakevastauksista. Hyödynsin tässä tutkimuksessa aineistonkeruussa siis monimenetelmää eli triangulaatiota (Eskola & Suoranta 2008, 68–69; Patton 2015, 661–662). Molemmilta tiimeiltä nauhoitin kolme tapaamista: viikkopalaverin, monialaisen tiimipalaverin ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien eli MOK:n suunnittelupalaverin. Palaverit erosivat luonteeltaan toisistaan jonkin verran. Viikkopalaveri oli tiimin oma ja siihen tiimit kokoontuivat viikoittain. Monialainen tiimipalaveri pidettiin kerran kuukaudessa ja siihen osallistuivat kaikki monialaiset tiimit. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelupalaverit tiimit puolestaan sopivat tarpeen mukaan. Monialaisista palaverista keräsin aineiston ainoastaan vuorossa olevan tutkittavan tiimin osalta. Monialaisissa palaverissa ammattilaiset myös jakautuivat tiimien sisällä keskustelemaan luokkatiimikohtaisesti joistakin asioista, jolloin keräsin aineistoa kiertäen kunkin luokkatiimin luona vuorotellen.

Kyselylomakkeet tiimit täyttivät antamieni ohjeiden mukaisesti itsenäisesti. A-tiimin tutkittavat täyttivät kyselyn kukin parhaaksi katsomanaan ajankohtana ja B-tiimin tutkittavat erään viikkopalaverin yhteydessä. Kyselylomake oli sähköisessä muodossa ja välitin sen tutkittaville tiimivastaavien opettajien kautta. Koko aineiston keräsin loka-marraskuun 2020 aikana. Kyselylomake löytyy liitteestä 1 ja tarkemman tutkimusaikataulun olen esittänyt liitteessä 2.

Nauhoitetun ääniteaineiston tarkoitus oli tuottaa tietoa siitä, minkälaista yhteistoiminta tiimeissä on sisällöltään. Ääniteaineiston arvo on siinä, että sen

kautta yhteistoiminnasta saa todenmukaisen kuvan, sillä tieto siitä ei tule kenenkään kertomana, jolloin tieto sisältäisi valmiiksi tulkinnallisuutta. Nyt sain tutkijana lähteä muodostamaan omaa tulkintaani ilmiöstä ääniteaineiston pohjalta. Ääniteaineisto mahdollistaa myös sellaisten asioiden esiin tulon, mitkä saattavat rutiininomaisuuden vuoksi olla tutkittaville itselleen tiedostamattomia ja siten jäädä kysely-/haastatteluaineistosta pois. Tutkija voi myös löytää tutkittavasta ilmiöstä asioita, joihin kukaan ei ole aikaisemmin kunnolla kiinnittänyt huomiota tai joita tutkittavat eivät olisi halukkaita kysely-/haastattelutilanteessa kertomaan. Ääniteaineistossa on monia hyviä puolia, mutta se ei poista sitä tosiasiaa, että tutkijalla on myös valikoiva näkökulmansa asiaan. (Patton 2015, 331–335.)

Jos ääniteaineiston tarkoituksena oli saada mahdollisimman aito ja väärentymätön kuva yhteistoiminnasta tiimeissä, kyselylomakkeella haluttiin saada tietoa ammattilaisten omista ajatuksista ja kokemuksista yhteistoiminnasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Kyselylomake rakentui avointen kysymysten varaan siitä syystä, että ne mahdollistivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin ja osoittaa tietämyksensä asiaan. Laadullisessa tutkimuksessa tulisi kysyä avoimia kysymyksiä ja välttää kyllä/ei -vastauksia tuottavia kysymyksiä, sillä ne eivät sovi laadullisen tutkimuksen monimutkaiseen ja rikkaaseen luonteeseen. (Patton 2015, 252–253.) Kyselylomakeaineiston riski on usein se, että vastausprosentti jää pieneksi. Tässä tutkimuksessa samankaltaista varaa ei ollut läsnä, sillä tutkittavat olivat sitoutuneita tutkimukseen ennen aineistonkeruun alkua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86).

Ääniteaineiston keräsin nauhoittamalla tiimien palaverit kännykän sanelin-toiminnolla. Nauhoittamisen jälkeen siirsin äänitteet yksityiskäytössä olevalle koneelleni salasanan taakse ja poistin äänitteet kännykästä. Nauhoitusten aikana tein litterointivaihetta tukevia muistiinpanoja siitä, kuka puhuu milloinkin. Tämän jälkeen litteroin keräämäni ääniteaineiston eli kirjoitin puheen sanasta saan auki analyysiä varten. Nauhoituksen aikana tekemistäni muistiinpanoista huolimatta muutaman ”joo” tai ”mm” -kommentin kohdalla puhuja jäi epäselväksi. Koska nämä kommentit eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisia, tämä ei haitannut analyysia. Lopullinen tutkimusaineisto muodostui äänitteistä laadi-tuista litteraateista ja yksilölomakevastauksista. Palaverit vaihtelivat puolesta

tunnista tuntiin siten, että niiden yhteispituudeksi tuli 3 tuntia, 56 minuuttia ja 74 sekuntia. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 55 sivua. Lisäksi kyselylomakevastauksista aineistoa tuli yhteensä 8 sivua.

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Analysoin aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, sillä se soveltuu tekstin analysointiin (Bengtsson 2016, 9). Sen avulla tekstiaineistosta saadaan irti se, mitä asioita, aiheita ja teemoja aineisto sisältää (Vuori 2021b). Sisällönanalyysi on jonkin tekstin analysointia systemaattisesti ja objektiivisesti. Tarkoituksena on, että sisällönanalyysin kautta tutkittavasta ilmiöstä saadaan muodostettua tiivistetty ja yleinen sanallinen kuvaus, jonka pohjalta tutkija voi tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta asiasta. (Bengtsson 2016, 9; Erlingsson & Brysiewicz 2017, 94; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–119.) Analyysi etenee aineiston pelkistämisestä, ryhmittelyn kautta teoreettisten käsitteiden luomiseen (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 94; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Analyysillä voidaan joko hakea kuvausta siitä, mitä tutkittavat sanovat tai löytämään tekstin taustalla olevia merkityksiä. Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenäni oli ensimmäinen, joten lähdin katsomaan, mitä tekstissä sanotaan. Analysoin koko aineiston kerralla, sillä tutkimuksen tarkoituksen kannalta oli olennaista saada kaikilta tutkittavilta tietoa yhteistoiminnasta eikä verrata ammattiryhmien toimintaa ja kokemuksia toisiinsa. (Bengtsson 2016, 9.)

Aloitin aineiston analyysin lukemalla litteraatit ja kyselylomakevastaukset läpi. Litteroinnin ja kyselylomakevastausten koostamisen yhteydessä aineistosta oli muodostunut jo hyvä käsitys, mutta sen lukeminen vielä kertaalleen läpi oli tärkeää, jotta opin tuntemaan aineiston kokonaisuudessaan. Tämä oli tärkeää, jotta aineisto avautui minulle alustavasti jo tässä vaiheessa. (Bengtsson 2016, 11; Eskola & Suoranta 2008, 151.) Tämän jälkeen kävin aineiston toistamiseen läpi ja alleviivasin sieltä tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat. Muodostin oleellisista alkuperäisilmauksista pelkistetyt ilmaukset ja muodostin näistä taulukoita. (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 94; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.) Tä-

män aineistonpelkistämisvaiheen tarkoitus oli karsia aineistosta tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset kohdat pois ja luoda aineistosta hallittava kokonaisuus (Krippendorff 2019, 88–89).

Analyysin seuraava vaihetta eli ryhmittelyä varten tulostin alkuperäisilmauksista ja pelkistetyistä ilmauksista laaditun taulukot ja jatkoin analyysin tekoa käsin. Etsin näistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia alaluokkien muodostamista varten (Bengtsson 2016, 11; Erlingsson & Brysiewicz 2017, 94; Tuomi & Sarajärvi). Luokkien tuli olla sisäisesti homogeenisiä, mutta ulkoisesti heterogeenisiä siten, ettei tiedot kuuluneet useaan ryhmään yhtä aikaa (Bengtsson, M. 2016, 11). Muodostin luokat tekstin sisällön perusteella (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 94). Seuraavaksi etsin alaluokista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja muodostin niistä yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125). Yläluokkien muodostamisen jälkeen vein analyysin tiedot koneelle ja kokosin siihenastisen analyysiprosessin tulokset taulukoihin. Tässä vaiheessa tarkistin analyysini johdonmukaisuuden ja huomasin siinä pieniä epäjohdonmukaisuuksia, jotka korjasin.

Analyysin viimeisen vaiheen eli teoreettisten käsitteiden laatimisen tein tietokoneella (Erlingsson & Brysiewicz 2017, 94). Ensiksi muodostin yläluokista pääluokki ja lopuksi pääluokista kaksi yhdistävää luokkaa siten, että ne vastasivat asettamiini alustaviin tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127, 133). Yhdistävät luokat nimesin alustavien tutkimuskysymysten mukaan siten, että ensimmäisen luokan nimeksi tuli yhteistoiminnan sisältö ja toisen kokemukset yhteistoiminnasta. Osa pääluokista, kuten koulun toiminnan yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä yhteinen keskustelu, vastasivat molempiin tutkimuskysymyksiin, mutta eri tavoin, joten nämä kuuluivat molempiin yhdistäviin luokkiin. Taulukossa 1 olen havainnollistanut analyysin etenemistä yhdistävän luokan muodostamiseen alkaen yläluokista tutkimuskysymyksessä yksi.

TAULUKKO 1. Esimerkki analyysin etenemisestä tutkimuskysymyksessä yksi

Yläluokka	Pääluokka	Kokoava käsite
Yhteinen suunnittelu ja yhdessä tekeminen	Koulun toiminnan yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi	Yhteistoiminnan sisältö
Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu, toteutus ja arviointi		
Koulun juhla- ja tapahtumapäivien suunnittelu		
Arjen yhteinen toiminta		
Toiminnan arviointi		
Tiedotus ja käytännöt	Yhteinen keskustelu	
Aikataulut ja osallistuminen		
Opetus- ja kasvatust asiat		
Arjen oppilasasiat		
Ammattilaisten omat kokemukset ja toiminta		
Keskustelu- ja tiedonjako		

5.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa pyrin noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) hyvän tieteellisen käytännön periaatteita läpi tutkimusprosessin (Hennink ym. 2020, 70). Tästä syystä lähtökohtana kaikessa tekemisessä pidin rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (TENK 2012). Tutkimusta suunniteltaessa pohdin tutkimuksen hyötyjä ja haittoja tutkittaville sekä tutkimuksen yleistä hyödyllisyyttä. Pohdinnalla pyrin varmistumaan siitä, että tutkittaville koituu

tutkimukseen osallistumisesta enemmän hyötyä kuin haittaa. (Hennink ym. 2020, 70–71; Kuula 2011, 40.)

Ennen aineistonkeruuta huolehdin eettisten periaatteiden toteutumisesta. Aluksi hankin tutkimusluvan tutkimusorganisaatiolta, minkä jälkeen lähestyin tutkimukseen osallistujia. Huolehdin, että osallistujat saivat tarvittavat tiedot tutkimuksesta ennen osallistumispäätöksen tekemistä ja että tutkimukseen osallistuminen tapahtui vapaaehtoisesti (Hennink ym. 2020, 70–71; Kuula 2011, 44, 71–75). Lähetin tiedotteen tutkimuksesta ja tietosuojakäytännöistä osallistujille tiimivastaavien opettajien kautta kirjallisena s-postitse (Kuula 2011, 44, 71–75). Lisäksi osalle osallistujista kerroin tutkimuksesta palaverissa. Koska suurimmalle osalle viesti meni s-postitse, en voi tutkijana olla varma siitä, kuinka hyvin tutkittavat tutustuivat tietoihin ennen suostumuslomakkeiden allekirjoittamista, joka tapahtui ennen aineistonkeruun aloittamista (TENK 2012, 6). Muistutin kuitenkin tutkittavia ennen jokaisen aineistonkeruukerran alkamista siitä, että olin keräämässä aineistoa Pro gradu -tutkielmaani varten.

Hyvän tieteellisen käytännön (TENK 2012) mukaisesti tein tutkimusraporttia kirjoittaessa tiettyjä valintoja tutkittavien yksityisyyden turvaamiseksi. Koska yksittäisiä tutkittavia ei saisi tutkimuksesta tunnistaa, muodostin tutkittavista kolme ammattiryhmää, joiden tunnisteita OP, KU ja OH käytin heistä puhuttaessa (Hennink ym. 2020, 70–71; Kuula 2011, 46). Tunnistettavuuden minimoimiseksi sisällytin esimiehet niihin ammattiryhmiin, joiden esimiehiä he olivat ja psykologin liitin osaksi kuntoutuksen ammattilaisia, sillä muita oppilashuollon ammattilaisia ei tutkimuksessa ollut.

Tutkittavien anonymiteettiä tutkimuskoulun sisällä pyrin lisäämään sillä, että tutkimuksesta ei tiedotettu koko koulun henkilökuntaa tutkimusentekohetkellä, vaan ainoastaan esimiehet olivat tutkimukseen osallistujien lisäksi tietoisia tutkimuksesta. Muu henkilökunta tulee saamaan tiedon tutkimuksesta vasta tutkielman valmistuttua, jolloin lähetän sen koko henkilökunnalle luettavaksi. Tutkimukseen osallistumisesta kertominen muille jäi siis tutkittavien omaan harkintaan. Lisäksi poistin aineistosta muutamia tunnistamiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten mistä juhla- ja teemapäivästä tiimit olivat vastuussa.

Usein myös tutkimuskonteksti pyritään kuvaamaan yleisellä tasolla siten, ettei tutkimuskohde ole tunnistettavissa, mutta tässä tutkimuksessa konteksti on avattu lukijalle. Tämä on tehty siitä syystä, ettei kontekstia olisi pystynyt kuvaamaan täysin anonymisti ilman, että se olisi menettänyt ominaispiirteensä. Koska Suomessa ei ole muita Valteri-koulun kaltaisia kouluja katsoin, että tutkimuksen tulostenkin arvioinnin näkökulmasta, kontekstin avoin kuvaaminen on tarpeen, jotta tulokset sijoittuvat oikeaan kontekstiin. Luvan nimen esiin tuomiseen sain kyseisen Valteri-koulun johdolta ja kerroin asiasta tutkittaville tutkimusta koskevassa tietosuojailmoituksessa. Arvioin, että avoimella kuvauksella saavutetaan enemmän yleistä hyötyä kuin aiheutetaan haittaa tutkittaville. Päätökseen vaikutti myös se, ettei tutkimusaineisto sisältänyt arkaluonteista tietoa, joiksi katsotaan esimerkiksi uskontoon, politiikkaan ja terveyteen liittyvät tiedot (EU:n yleinen tietosuoja-asetus 2016/679, 9§).

Tutkimusaineistoa koskevissa ratkaisuihin pyrin myös huomioimaan hyvän tieteellisen käytännön (TENK 2012). Tutkimusasetelman laadinnassa tarkoitukseni oli olla huolellinen ja aineistonkeruumenetelmät valitsin siten, että ne sopivat tutkimusasetelmaan (Puusa & Aaltio 2020, 172–174). Aineistonkeruuta suunniteltaessa otin myös huomioon sen, että tutkimukseen osallistuminen olisi tutkittaville mahdollisimman helppoa ja vaivatonta. Tällä pyrin lisäämään tutkimukseen osallistumishalukkuutta. Tästä syystä palaverien nauhoittaminen valikoitui toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi ja kyselylomake toiseksi. Tutkittavien yksityisyyttä lisäsin sillä, etten käyttänyt aineistonkeruussa tutkimusavustajia, vaan vastasin aineiston keruusta itse. Siirsin aineiston myös pian aineistonkeruun jälkeen henkilökohtaiselle yksityiskäytössäni olevalle tietokoneelleni salasanan taakse, sillä tutkimusta tehdessä on huolehdittava, että aineisto pysyy turvassa koko tutkimusprosessin ajan (Hennink ym. 2020, 70–71). Lisäksi tulen hävittämään tutkimusluvut ja aineistonkeruussa tekemäni litterointia tukevat muistiinpanot tutkielman valmistuttua asianmukaisesti.

Keräsin tutkittavilta henkilötietoja aineistonkeruuvaiheessa, koska en tiennyt vielä tulenko tarvitsemaan näitä tietoja. Tutkittavien oli kuitenkin mahdollista valita kyselylomakkeeseen vastatessa, että haluavatko he antaa näitä tietoja

tutkimuskäyttöön (Kuula 2011, 46). Lopulta tulin siihen tulokseen, etteivät henkilötiedot tuo lisäarvoa tutkimukseen ja jätin ne pois raportoinnista. Aineiston analyysin pyrin tekemään huolellisesti ja järjestelmällisesti, jotta aineiston pohjalta tekemäni johtopäätökset olisivat tieteellisesti kestäviä. Avasin aineiston analyysin vaiheet edellä, jotta analyysiprosessi olisi avoin. (TENK 2012, 6.)

6 TULOKSET

6.1 Monialaisten tiimien yhteistoiminnan sisältö

Monialaisten tiimien yhteistoiminta koostui yhteisistä keskusteluista ja koulun toiminnan yhteisestä suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Keskustelua käytiin monipuolisesti aina aikatauluista ja arjen tilanteista opettamista ja kasvattamista koskevien teemojen käsittelyyn. Koulun yhteinen toiminta, jota tiimeissä suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin, liittyi monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin, koulun juhliin ja tapahtumapäiviin sekä yhteiseen toimintaan arjessa.

6.1.1 Yhteinen keskustelu

Monialaisten tiimien yhteistoimintaan sisältyi yhteistä keskustelua eri teemoista. Palavereissa jaettiin ensinnäkin tietoa siitä, mitä tiimin ja koulun arjessa tulee seuraavaksi tapahtumaan. Tämän lisäksi keskustelua käytiin siitä, minkälaisia uusia ja jo olemassa olevia käytänteitä ja toimintatapoja koulussa on käytössä.

Hyppään tonne HOJKS-palaverieihin, että tää on nyt vähän sama, kun puhutaan vierailijoista, niin turvakokouksessahan sitä puhuttiin, ja jo viimeviikolla, että kannattaa nyt aika tarkkaan miettiä, että ketä tänne pyytää. -- Jos tänne joku tulee, edelleen maskit ja visiirit. (OP, palaveri)

Yhteistoiminnan aikatauluista ja osallistumisesta käytävä keskustelu oli osa tiimien yhteistoimintaa. Keskusteluissa sovittiin palaverien ja yhteisten oppimistilanteiden ajankohdista. Pyrkimyksenä tiimeillä oli saada aikataulut sopimaan kaikille ammattilaisille, mutta tässä ei aina onnistuttu. Keskustelua käytiin myös toimintaan osallistumisesta, esimerkiksi siitä ketkä ammattilaiset haluavat osallistua ja toisaalta tarvitaanko kaikkien läsnäoloa esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien kerroilla. Yhteisiin tapaamisiin osallistumisen tärkeydestä myös keskusteltiin.

Siihen meidän seuraavaan suunnittelu, MOK:in (eli monialainen oppimiskokonaisuus/EK) suunnitteluun. Niin ajattelin myös ehdottaa, että voisko se olla se perjantai, jol-

loin meillä ois moniammatillinen, se meni marraskuulle, onko se teidän mielestä liian myöhänen alottaa MOK uudelleen?-- Jätetäänkö me päivämäärä auki ja kysytään OP:lta sitä mahdollisuutta käyttää sitä meidän moniammatillista, koska meidän tää puoli tuntia on tosi lyhyt aika, että KU saadaan ja KU ja kaikki. (OP, palaveri)

Pitää KU:lta tarkastaa, että pääseekö hän paikalle ja haluaako vielä osallistua tähän meidän MOK:n tähän osuuteen. (OP, palaveri)

Opetus- ja kasvatustarpeista käytävä keskustelu oli osa tiimien yhteistoimintaa. Keskustelua käytiin oppilaiden opettamiseen ja kasvattamiseen liittyvistä asioista, kuten itsesäätelystä. Opetuksen ammattilainen sanoitti itsesäätelyä palaverissa siten, että "itsesäätely siinä liittyy niinku sitten sen ärsyyntymisen semmoseen niinku tukahduttamiseen, että mites mää nyt sitten niinku, niin voitan". Kuntoutuksen ammattilainen puolestaan pohti palaverissa itsesäätelystä, että "se on varmaan yks semmonen itsesäätelyn ominaisuus, mitä me tarvitaan ja myöskin opettaa oppilaille, et jotenkin, miten suodattaa sitä kaikkee valtavaa tietomäärää". Ammattilaiset keskustelivat lisäksi itsesäätelyyn vaikuttavista tekijöistä, mihin liittyen opetuksen ammattilainen pohti sitä, että "jotenkin se stressin niinku suhde siihen itsesäätelyyn tai että, miten sitten stressi vaikutti uneen, ravitsemukseen, kaikkeen, nii niinku jotenkin minä käännyin edelleen tässä meidän keississä, itsesäätelyyn vaikuttaa se stressitila, missä tämä lapsi elää".

Opetus- ja kasvatustarpeista käytävään keskusteluun sisältyi keskustelua oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja tuen antamisesta sekä historiallisesta kehityksestä. Oppilaiden yksilöllisistä tarpeista keskusteltaessa ohjauksen ammattilainen toi esille, että "mun mielestä sais piirtää, kun kyllä hän kuuntelee sitten kuitenkin". Tukitoimista keskusteltaessa kuntoutuksen ammattilainen kertoi, että "varmaan kaikkien kanssa on lähetty kuvastruktuurista liikkeelle, että ei oo pystynyt niinkun sitä 45 minuuttia ilman sitä tekemään". Opetuksen ammattilaiset puolestaan pohtivat kasvatuksen historiallisesta kehityksestä seuraavasti:

Musta tää asia on helpottanu vuosien varrella. Toki paljon pienillä ei niin suuria paineita ollu oppimisisällöistä, mutta se on helpottanu siks, että tai se pitäis helpottaa, koska meillä ei ole tarkkoja oppisisältöjä yleisen koulun puolellakaan, on kokonaisuuksia ja muita ja sit se, että maailma on muuttunu; tietoa on niin paljon helpommin saatavilla. (OP, palaveri)

Lapsen kuuleminen, et vaikka teidänkin luokassa tänäänkin, jos sitä sen hätää ei joku pysähy kuuntelee, nii ei se pysty keskittyä mihinkään. -- Et ehkä ennen vanhaa oppilaitenkin

vaadittu paljon sitä, että just se, vaikka siinä "koulutuksessa" tulee ne, et pyydä anteeks ja nyt hommat jatkuu, niinku siinä melkein. (OP, palaveri)

Arkeen liittyvistä oppilasasioista keskustelu oli osa monialaisten tiimien yhteistoimintaa. Ammatillaiset jakoivat oppilashavaintojaan ja -tuntemustaan tiimin muille ammattilaisille. Keskustelua käytiin oppilaiden työskentelystä tunneilla ja terapiassa, käyttäytymisestä koulun tiloissa, taidoista sekä ajankohtaisten asioiden vaikutuksesta oppilaiden käytökseen. Lisäksi ammatillaiset jakoivat toisilleen koulupäivän aikana tapahtuneita oppilastapahtumia, jotka liittyivät esimerkiksi oppilaalla olleeseen harmitukseen tai jumiin, oppilaskunnan toimintaan tai oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Myös yhteistyöstä vanhempien kanssa keskusteltiin.

Esimerkiks jotakin motorista levottomuutta niin mun mielestä ei ihan kauheen niinku suuria pulmia oo siinä ollu täällä luokassa. -- Jos tavallaan on pystytty täällä luokassa turvaamaan sen, että hän kuulee hyvin ja näkee hyvin ja ohjeet on selkeet ja struktuuri on selkee, niin minusta niinku meillä on sujunu ihan mukavasti. Että nehän vaikuttaa toki siihen tarkavuuteen. (OP, palaveri)

"Oppilaalla" meni tänään tosi pitkään se, kun se matto on pois tästä niin se sano, että hän haluaa jonkun. -- Se on ihan parasta, mitä tässä luokassa oli se matto. -- Mää sit puhuin, että joko sama pestään ja tuodaan tai semmonen vähän kovempaa materiaalia, niin se oli et ei, ku se pitää olla samanlainen pehmee. (OH, palaveri)

Nää lukee wilma-viestit. -- Näitten kanssa pystyy todella hyvin. (OP, palaveri)

Tietoa välitettiin toisille ammattilaisille myös siitä, mitä milloinkin tapahtui ja oli tapahtumassa luokkien arjessa. Ohjauksen ammattilainen kuvasi tiedonvälitystä siten, että "viikottaisissa palaverissa saa tiedon mitä lähiluokissa tapahtuu milloinkin". Tämänkaltaisia ajankohtaisia asioita, joita ammatillaiset toivat palaverissa esille, liittyivät esimerkiksi toimintatapoihin, joita oppilaiden kanssa oltiin ottamassa käyttöön tai joita parhaillaan harjoiteltiin. Seuraavassa ote ammattilaisten käymästä keskustelusta palaverissa:

- 1 OP: Tosiaan syysloman jälkeen niin ollaan alottelemassa tätä joka päivä jokaisen oppilaan omaa kalenteria, et siellä ne tulee sitten niinku, siellä on kellonaika ja sitten se oppiaineen lyhenne niin.
- 2 KU: Minkäslaiset kalenterit teillä on sitten?
- 3 OH: Mää voin just näyttää.

Yhteisessä keskustelussa ammattilaiset jakoivat myös omia tuntemuksiaan liittyen ajankohtaisiin asioihin, kuten koronaan ja työntekoon liittyviä toimintatapoja. Tiimien yhteistoiminnan keskustelun osalta kiteyttää melko kattavasta muutaman ammattilaisen kommentit. Ensiksi opetuksen ammattilainen kertoi kyselyssä, että yhteistoiminnassa hyödyllistä on ”ajatusten vaihto niin opetuksesta, oppilaista, koulun toiminnasta kuin omista tuntemuksista”. Toinen opetuksen ammattilainen sanoitti tiimin yhteistoimintaa kyselyssä melko samankaltaisesti kertoessaan, että ”jaamme tietoa ja keskustelemme kouluun, oppilaisiin ja arkeen liittyvistä asioista”.

6.1.2 Koulun toiminnan yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi

Koulun toiminnan yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi olivat osa monialaisten tiimien yhteistoimintaa. Tiimeissä suunniteltiin ja toteutettiin sekä tiimin että koko koulun tason toimintaa. Tiimin tason toimintaa olivat monialaiset oppimiskokonaisuudet ja muu yhteinen toiminta, kuten retket, yhteiset kasvatukselliset tuokiot ja arjen yhteistyö luokkien kesken. Koulun tason toimintaa, jota tiimeissä suunniteltiin ja toteutettiin, liittyivät koulun juhlien ja tapahtumapäivien järjestämiseen. Toimintaa suunniteltaessa ammattilaiset jakoivat vastuuta ja pyrkivät hyödyntämään tiimeissä olevaa monialaista asiantuntijuutta ja osaamista.

Tiimin yhteisen toiminnan suunnittelu ja toteutus, jossa kaikki ammattilaiset ovat mukana. Oppilailta on hyvin erilaisia tarpeita ja kaikkien osaamista tarvitaan (näkö, kuulo, kieli ja psyykinen jaksaminen haastavat). (KU, kysely)

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu, toteutus ja arviointi olivat osa yhteistoimintaa. Kokonaisuuksia suunniteltiin sekä tiimin palavereissa, että niiden ulkopuolella. Yhteisissä palavereissa keskusteltiin monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemoista, organisoinnista ja ryhmäjaosta, ideoitiin kokonaisuksiin liittyviä asioita sekä jaettiin päävastuita MOK-kertojen tarkemmasta suunnittelusta ja toteutuksesta. Palavereissa yhdessä ideoitiin esimerkiksi MOK-kertojen nimiä, yhteistä lopetusta ja tapaa koostaa kertojen sisältöjä. Päävastuiden jakaminen tarkoitti kuitenkin sitä, että suurin osa yksittäisten kertojen sisäl-

töjen suunnittelusta tapahtui tiimien palaverien ulkopuolella pienemmissä porukoissa. Yhteisissä palavereissa näitä ideoita jaettiin muille ammattilaisille ja annettiin yksittäisiä vinkkejä toisten kertoihin.

Mikä on pyöriny OP sun mielessä eniten näistä kaikista maailman hyvinvointi, mielenterveys teemoista? (OP, palaveri)

Mää mietin, että onko meillä jokin koonti? Mietitään sitten summa summaariumina tästä, että oisko tästä kiva joku kysely lapsille. Voisko se olla joku tabletillakin tehtävä tai jossakin tiätkö semmonan, mitä sulla on jäänyt mieleen. Jotenkin haluaisin niinku koota. Onks teillä yhtään samanlainen? (OP, palaveri)

MOK-kertojen päävastuukokoonpanot ja toteuttamistavat vaihtelivat. Vastuukokoonpanot vaihtelivat kertojen välillä siten, että osasta kerroista olivat vastuussa vain yhden ammattiryhmän edustajat ja toisesta vastuuta kantoivat opetuksen, ohjauksen ja kuntoutuksen ammattilaiset yhdessä. Kaikkien osaaminen pyrittiin saamaan käyttöön; erityisesti halu kuntoutuksen ammattilaisten osaamisen hyödyntämiseen kokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa nousi esille. Aina ei kuitenkaan oltu varmoja siitä, kuinka tätä osaamista tulisi hyödyntää. Vaikka päävastuut jaettiin, olivat kaikki tiimin ammattilaiset käytettävissä kertojen suunnittelussa ja toteutuksessa, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Poikkeuksina olivat kerrat, jolloin kaikki ammattilaiset eivät päässeet paikalle tai kerta toteutettiin normaalista poikkeavalla tavalla.

Me jokainen suunnitellaan ja mietitään näitä omia viittä eri juttua, mut että mehän ei olla sillä tavalla, kukaan ei tarvii olla yksin, et sitten kun tarvii näissä ryhmissä apua siihen suunnitteluun tai toteuttamiseen sinä kyseisenä maanantaina, niin meillähän on tämä koko porukka, mikä tässä istuu, niin käytössä. (OP, palaveri)

KU ottaa ryhmittäin; mennään aistihuoneeseen ja se on ihan eri päivä, erillisellä idealla. (OP, palaveri)

Koulun juhlien ja tapahtumapäivin suunnittelu ja toteutus olivat osa monialaisten tiimien yhteistoimintaa. Molempien toimintaa suunniteltaessa ammattilaiset sopivat suunnitteluajankohdista, ideoivat päivän ohjelmaa, miettivät yhdessä toteutukseen liittyviä käytännön järjestelyjä ja jakoivat vastuita. Yhteistä toimintaa suunniteltaessa otettiin huomion oppilaiden erilaiset tarpeet niin näönkäytön,

kuulemisen, kielen kuin psyykkisen jaksamisen osalta. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että oppilaiden tarpeet tiedostettiin, mahdollisia haasteita ennakoitiin ja toiminta suunniteltiin siten, että kaikkien oli siihen mahdollista osallistua.

Meillähän täytyy olla ilmoitukset, eikö niin - erillisiä tilojahan meidän ei tarvitse varata” (OP, palaveri)

Tehtäväpaketti on vain idea nyt tässä korona-aikana niin, mitä se tapahtumapäivä tarkoittaa. (OP, palaveri)

Sitten toimittaa tonne viittoville ne, vaikka ne, et mitä sinne tulee, niin etukäteen vähän. Ei nyt ihan litteroituna, mutta sinnepäin. (OP, palaveri)

Arjen yhteinen toiminta, mikä oli osa tiimien yhteistoimintaa, piti sisällään yhteisiä retkiä, kasvatuksellisia tuokiota ja erilaisia luokkien välisiä yhteistyökuviota. Opetuksen ammattilainen kuvasi tiiminsä yhteistoimintaa niin, että yhteistyötä tehdään ”aina tarvittaessa oppilaiden kanssa toimivien aikuisten kanssa”. Käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että ammattilaiset ideoivat yhteistä kasvatuksellista tuokiota aiheesta rahankäyttö. Lisäksi opetuksen ammattilaiset sopivat luokkien välisestä yhteistyöstä esimerkiksi halloween-askartelujen ja -koristelujen suhteen. Tiimin sisällä hoituivat parhaillaan myös sijaisjärjestelyt ja apua oli lähellä saatavilla arjen tilanteisiin ja kysymyksiin.

1 OP: Mitäs jos me pidettäs, vaikka loman jälkeen, tos ”kaislikossa” semmonen palaveri, vaikka nyt MOK:ki tunnilla, missä olis kaikki oppilaat. Ett miten he niinku suhtautuis tälläseen? Et se ei ois aina aikuiset päättään, vaan otettas näitä tiettyjä pointteja; just nää tälläset lainaamiset ja mitäs sitten, jos jollakin ei ole rahaa ja tuleeko pahaa mieltä ja näin, että.

3 KU: Mää huomasin aatelleeni vähän samalla tavalla, kun OP. Et siinä niinku, must täähän on hirveen hyvä kasvatuksellinen ja sellanen harjottelun paikka, niinku puoleen ja toiseen; sen rahankäytön harjottelua, mutta myös sitä, että mulla ei aina oo rahaa siihen, mitä mä haluaisin ja sitten, jos lainaa, voinko lainata, montako kertaa mä voin lainata. Kaikkia tälläsiä, niitä sitten keskustellaan, käyvään lävitte niitä asioita.

Yhteisen toiminnan yhteydessä ammattilaiset havainnoivat ja arvioivat sekä oppilaita että itse toimintaa. Yhteinen toiminta oppilaiden kanssa mahdollisti esimerkiksi kuntoutuksen ammattilaisille yksilökuntoutuksessa käyvän oppilaan tarkkailun ryhmätilanteessa. Ohjauksen ammattilainen sanoitti yhteisen toiminnan yhteydessä tapahtuvaa havainnointia ja arviointia kyselyssä niin, että ”on

myös hyvä, että monialaisena tiiminä havainnoidaan ja arvioidaan, silloin tulee monipuolisia näkökulmia ja havaintoja”. Kuntoutuksen ammattilainen puolestaan kertoi kyselyssä, että ”saan tietoa oppilaan taidoista ryhmätilanteissa”. Toiminnan arviointi oli kuitenkin käytännössä vielä vähäistä yhdessä tehden. Pala-vereissa arvioinnista mainitsi ainoastaan opetuksen ammattilainen, kun hän pohti tiimin monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelun yhteydessä sitä, että ”kyllä se arviointi on jotenkin itselle jotenkin semmonen, että tää, onko tää ollu minkälainen lasten mielestä”.

6.2 Kokemukset monialaisten tiimien yhteistoiminnasta

Monialaisten tiimien yhteistoiminta oli pääosin hyödyllistä ja toimivaa. Yhteistoiminta mahdollisti muun muassa uudenlaista toimintaa ja uuden oppimista, minkä vuoksi siitä hyötyivät sekä oppilaat että ammattilaiset. Yhteistoimintaa tiimeissä tuki useat eri tekijät, kuten rakenteet ja roolien arvostus. Toisaalta roolien arvostus ja muutamat muut asiat, kuten yhteenkuuluvuuden tunne ja vuorovaikutustaidot näyttäytyivät edelleen kehitettävänä asioina yhteistoiminnassa.

6.2.1 Yhteistoiminnan hyödyllisyys

Yhteistoiminta oli hyödyllistä monesta eri syystä. Se koettiin ensinnäkin tärkeäksi, mielenkiintoiseksi, mielekkääksi ja haastavaksi. Lisäksi yhteistoiminta rikastutti ajattelua ja toimintaa sekä sisälsi paljon mahdollisuuksia. Yhteistoiminta mahdollisti esimerkiksi sellaista toimintaa, mitä yksittäisen ammattilaisen ei olisi ollut mahdollista keksiä ja toteuttaa. Yhteistoiminnasta hyötyivät sekä oppilaat että ammattilaiset.

Mahdollisuudet ovat rajattomat, kun yhteinen tavoite on selkeä. Eri ammattiryhmä tuo aiheeseen oman näkökulman. Yhdessä miettien opetusmenetelmiä voidaan muuttaa ja luoda jotain ihan uutta...Tämä tässä onkin mielenkiintoisaa ja antoisaa. (OP, kysely)

Oppilaat hyötyivät yhteistoiminnasta monin tavoin. Yhteistoiminnan myötä oppilaiden kontaktit lisääntyivät sekä useampiin aikuisiin että naapuriluokkien oppilaisiin. Tämä oli hyödyllistä ensinnäkin siitä syystä, että näin oppilaat saivat

kokemuksia eri aikuisten ohjaamista oppimistilanteista sekä toiseksi mahdollisuuden luoda kaverisuhteita luokkarajojen yli. Muiden luokkien oppilaisiin tutustumisen hyötynä oli myös vertaistuen kasvaminen, mitä opetuksen ammattilainen kuvasi kyselyssä niin, että ”oivaltaminen, että kaikilla muillakin on haasteita ja vahvuuksia”. Vertaistuen lisäksi oppilaat saivat lisää mahdollisuuksia oppia vertaisiltaan, mitä ohjauksen ammattilainen sanoitti kyselyssä niin, että ”oppilaat oppivat toisilta oppilailta paljon erilaisia taitoja ja työskentelytapoja”. Lisääntyneiden kontaktien nähtiin tuovan oppilaille turvaa. Yhteistoiminta mahdollisti oppilaille myös erilaista, monipuolista ja mielekästä toimintaa, kuten MOK -pajoja ja yhteisiä retkiä. Oppilaat pääsivät myös näissä haastavammissa ryhmätilanteissa harjoittelemaan taitoja.

Tiimin sisäisen yhteistyön seurauksena oppilaiden kontaktit lisääntyvät muihin saman tiimin luokkiin (mm. monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä yhteiset retket ja tapahtumat). Kaikista tiimin aikuisista tulee oppilaille tuttuja ja tässä pienessä yhteisössä on turvallista toimia. (OP, kysely)

Kuulen oppilaiden kertovan yksilötilanteissa, miten he odottavat esim. MOK-toteutuksia. Perusteluksi oppilaat ovat kertoneet esim. ”tehdään mielenkiintoisia juttuja, opiskellaan eri tavalla”. Opetusryhmät ovat pieniä ja tiimi tarjoaa mahdollisuuden tehdä asioita isommalla joukolla ja myös harjoitella taitoja haastavammissa tilanteissa. (KU, kysely)

Suurin osa ammattilaisista koki hyötывänsä yhteistoiminnasta, vaikkakin hie-man eri tavoin. Moni ammattilainen koki tiimissä tapahtuvan yhteisen keskustelun itselle hyödylliseksi. Toiset taas kokivat hyödylliseksi muilta oppimisen sekä avun ja tuen saannin omaan työhönsä. Osa ammattilaisista näki yhteistoiminnalla olevan yhteys myös heidän työhyvinvointiinsa. Muutamat taas kokivat hyödylliseksi oppilastuntemuksen lisääntymisen, kun toiset puolestaan monialaisen näkökulman saamisen asioihin. Yhteinen suunnittelu ja tekeminen koettiin myös hyödylliseksi tiimin toiminnassa.

Työssä viihtyminen lisääntyy yhteistyön lisääntyessä. Tietojen jakaminen. Toisilta oppiminen esim. opetusmenetelmät. (OP, kysely)

Pysyy ajan tasalla yhteisistä asioista. Myös informaatio opettajien ja ohjaajien välillä sujuu mielestäni hyvin. Esimerkiksi jos on jotain oleellista oppilaaseen liittyen. (OH, kysely)

Saan tietoa oppilaan taidoista ryhmätilanteissa. Harjaannun ryhmätoiminnan vetämisessä, kun peruskoulutuksessa sen osuus jäi vähäiseksi. Saan pedagogista näkökulmaa kuntoutukseen. (KU, kysely)

Kaikki ammattilaiset eivät kuitenkaan kokeneet hyötyvänsä yhteistoiminnasta. Syynä tähän oli oman työnkuvan erilaisuus suhteessa muihin tiimin jäseniin. Nämä ammattilaiset kokivat myös olevansa tiimin ulkoreunalla. Kokemus ulkoreunalla olemisesta ei kuitenkaan, ainakaan toisen ammattilaisen mielestä, johon tunut ”tiimistä tai tiimiläisistä, vaan siitä, että omat työtehtäväni ovat tällä hetkellä vahvasti ”Valterista” ulospäin suuntautuvassa työssä ja ehdin olla tiimin kuvioissa mukana vain hyvin vähän”.

6.2.2 Yhteistoiminnan toimivuus

Yhteistoiminta tiimeissä näyttäytyi suurimmalle osalle ammattilaisista toimivana. Toimivaksi yhteistoiminnassa koettiin sekä koko yhteistoiminnan prosessi että erikseen toiminnan suunnittelu ja toteutus, keskusteluyhteys ja tiedonkulku. Muutamat ammattilaiset kokivat sen sijaan yhteistoiminnan haastavaksi. Etenkin yhteinen suunnittelu koettiin haastavana. Nämä ammattilaiset eivät myöskään kokeneet hyötyvänsä tiimin toiminnasta. Syynä haastavuuteen oli kokemus työnkuvan erilaisuudesta muihin tiimin jäseniin verrattuna ja irrallisuus toiminnan tasolla tiimin arjesta.

On hienoa, että ollaan tehty ja suunniteltu yhdessä kuntoutuksen ihmisten kanssa esimerkiksi retkiä ja MOK -pajat. Informaatio ja yhteistyö on pelannut hienosti, esimerkiksi vaikka opetuksen puolen ihmiset kuraattorin sekä toimintaterapeutin välillä. (OH, kysely)

Vaikka yhteistoiminta oli pääosin toimivaa, monialaisuuden toteutuminen toiminnan suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheissa ei aina täysin toteutunut. Ensinnäkin käytännön tason suunnittelu toteutettiin välillä yhden ammattiryhmän kesken ja toiseksi työaikataulut eivät aina mahdollistaneet kaikkien osallistumista yhteiseen toimintaan. Entistä aktiivisempaa ja tasapuolisempaa osallistumista tiimin toimintaan toivottiinkin jatkossa. Ohjauksen ammattilainen toi kyselyssä esille, että ”vieläkin enemmän painottaisin ja hyödyntäisin kuntoutuksen

näkökulmaa ja osaamista”. Opetuksen ammattilainen kertoi kyselyssä, että ”minua askarruttaa MOK-tuntien suunnittelussa se, kuinka eri ammatilliset näkökulmat toteutuvat”. Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminta juuri monialaisten oppimiskokonaisuuksien kontekstissa, oli kuitenkin vielä melko uutta ja sen nähtiin jatkuvasti kehittyvän. Yhteistoimintaa kohtaan oli olemassa kehittämiste, minkä nähtiin tukevan yhteistoimintaa tiimeissä.

Tässä tiimissä tämän syksyn aikana yleisempi suunnittelu on tehty yhdessä ja monialaisesti, mutta käytännön toteutus ja suunnittelu osaltani on tehty eri kuntouttajien kanssa (psykologi ja toimintaterapeutti). ...Molemmat ovat sujuneet vaivattomasti. MOK -aiheet oli tosin päätetty opetuksen kesken palaverissa, josta en ollut saanut tietoa. (KU, kysely)

Tämä kehittyi koko ajan. Osan kanssa suunnittelu ja toteutus onnistuu jo erinomaisesti. Kaikki ovat kuitenkin avoimin mielin kehittämässä tätä ja tästä on tulossa meille arkipäivää. Ajatusten tasolta ollaan jo pitkälti käytännön tasolla. Arviointi on vielä vähäistä yhdessä tehden. (OP, kysely)

Yhteistoimintaa tukivat rakenteelliset tekijät, kuten yhteistoiminnan suunnitelmallisuus. Suunnitelmallisuus näkyi tiimin toiminnassa esimerkiksi yhteisinä ja säännöllisinä palaveri- ja MOK-ajankohtina. Yhteisistä ja säännöllisistä tapaamisajankohdista huolimatta yhteisen ajan löytäminen palaverille, suunnittelulle ja yhteisen toiminnan toteuttamiselle oli haasteita. Osallistuminen ja sitoutuminen yhteistoimintaan näyttäytyi myös tärkeänä ja kehitettävänä asiana; esimerkiksi palavereja ehdotettiin jatkossa pakollisiksi. Lisäksi yhteistoimintaan toivottiin lisää suunnitelmallisuutta esimerkiksi siten, että ammattilaiset valmistautuisivat suunnittelutapaamisiin ennakkoon.

Yhteisen ajan löytäminen (onneksi on kuitenkin "lukitut" MOK-ajat), miten saada kaikki osapuolet jokseenkin tasapuolisesti mukaan. (OP, kysely)

Hei seuraavalla kerralla pitää kyllä huolehtia, että näissä kerroissa ei oo sitä lyhennytyistä työpäivässä, jos vaan mahdollista. Eikä ole niinku muita juttua, että nää on niinku, hyvin arvokkaita kertoja. Näitä on niin harvoin, et tosi harmillista, että on. (OP, palaveri)

Organisaatio ja opetussuunnitelma tukivat rakenteellisina tekijöinä omalta osaltaan yhteistoimintaa. Kuntoutuksen ammattilainen kuvasi organisaation roolia kyselyssä siten, että ”organisaatio tukee yhteistoimintaa määrittämällä tiimit ja

siihen annettavan tiimiajan, vahvistaa omilla normeilla ja asenteilla ja arvoilla tiimityöskentelyä”. Organisaatioon liittyi myös se, että esimiehet olivat läsnä tiimeissä ja tietoisia niiden tapahtumista, mikä koettiin yhteistoimintaa tukevaksi asiaksi. Opetussuunnitelma puolestaan tuki yhteistoimintaa siitä syystä, että se ”edellyttää laaja-alaisuutta ja moniammatillisuutta”, niin kuin opetuksen ammattilainen asian kyselyssä muotoili.

Toisten rooleja tiimeissä pääasiassa arvostettiin, mutta niitä tunnistettiin vaihtelevasti. Ilmapiiri oli rakentava, toisia tukeva ja muiden ammattitaitoa ja työtä arvostava. Ammattilaiset antoivat toisilleen positiivista palautetta sekä arvostivat ja nauttivat tiimissä olevasta ammattitaidosta. Toisaalta osa ammattilaisista koki tarpeelliseksi kehittää toisten ammattitaidon ja työn arvostamista edelleen; lisää avoimuutta ja rakentavaa suhtautumista toisten ideoille sekä luottamusta toisia ammattiryhmiä kohtaan toivottiin. Tiimin ilmapiiriä kuvailtiin kuitenkin avoimeksi, rennoksi ja toimivaksi, mutta myös sen kehittäminen edelleen nähtiin tarpeellisena. Toisten ammattilaisten rooleja tunnistettiin jonkin verran, mutta roolien selkiyttämiseksi nähtiin myös edelleen tarvetta.

Rento ja avoin ilmapiiri ammattinimikkeistä riippumatta. Kaikki suunnittelevat ja toteuttavat oppilaille tuokioita ja tapahtumia yhdessä. Eri ammattiryhmien työtä ja ammattitaitoa arvostetaan. (OH, kysely)

Toivoisin, että ohjaavan opettajan roolia tiimissä selkeytettäisiin. (OP, kysely)

Vuorovaikutuksen riittävästä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta tiimissä ammattilaisilla oli eriäviä kokemuksia. Osa ammattilaisista koki, että suunnittelulle, keskustelulle ja tilanteiden purulle tarvitaan enemmän aikaa, kun vastaavasti eräs kuntoutuksen ammattilainen koki, että tärkeäksi koetuista asioista keskustelulle jäi aikaa. Osa ammattilaisista koki tiimin kiinteänä ryhmänä koulun sisällä, josta saa tukea arjessa, kun toiset vastaavasti kokivat olevansa tiimin ulko-reunalla ja keskinäisen tuntemisen olevan vähäistä. Ryhmytymiseen ja tiimikoonpanojen pysyvyyteen toivottiin kiinnitettävän jatkossa enemmän huomiota. Tiimityöskentelyyn suhtauduttiin kuitenkin myönteisesti; monialainen yhteistyö nähtiin tärkeänä ja koettiin, että tiimillä on oikea suunta.

Yhteisen ajan puute lähinnä suunnitteluvaiheessa. (OP, kysely)

Tiimin vahvuus on olla yksi kiinteämpi ydinryhmä koulun sisällä. Lähellä on muutama luokka mistä saa tarvittaessa apua arjen tilanteisiin tai kysymyksiin. (OH, kysely)

Toimin monien tiimien oppilaiden kanssa ja tiimini on vaihtunut usein. Kuntouttaja, joka ei ole työskentele kokoaikaisesti tiimin kanssa, jää helposti -tahattomasti ja tahtomattaan- ulkokehälle. Tähän liittyen toive tiimirakenteista vastaavalle olisi liian tiuhaan tapahtuvien tiimivaihdosten välttäminen. (KU, kysely)

Ammattilaiset erosivat toisistaan vuorovaikutustaitojen ja tiimityöskentelyssä vaadittavien taitojen ja valmiuksien suhteen. Yhteiseen keskusteluun ja toiminnan ideointiin osallistumisessa oli yksilöllisiä eroja; rohkeutta oman osaamisen esiin tuomiseen toivottiinkin lisää. Uusien toimintatapojen omaksumista ja isossa ryhmässä toimimista tulisi myös jatkossa kehittää. Yhteistoiminnan puitteissa kokeiltujen uusien, toimiviksi todetut menetelmien siirtymisessä oppilaan arkeen oli myös haasteita. Lisäksi toimiva yhteistoiminta vaatii joiltakin ammattilaisilta lisää avoimuutta omaan työnkuvaan. Yksilöiden osaamisen lisäksi tiimin yhteistä osaamista tulee tuoda jatkossa yhä enemmän näkyviin.

Rohkeutta vaan kaikille osallistua ja tuoda omaa osaamista esille vieläkin enemmän. Kaikilla on varmasti jotain annettavaa. Niinpä yritämmekin ja yritän itekin luoda ilmapiiriä, jossa jokaista kuultaisiin ja jokainen rohkaistuisi tuomaan omia ideoita esille. (OP, kysely)

Yhteistoimintaa tukivat yhteinen ymmärrys siitä, mitä ollaan tekemässä ja yhteinen kieli. Yhteistä ymmärrystä tuli ammattilaisten mielestä kuitenkin edelleen vahvistaa esimerkiksi avaamalla selvemmin sitä, mihin aineisiin monialaiset oppimiskokonaisuudet milloinkin linkittyvät. Oppilas oli kuitenkin toiminnan keskiössä ja ammattilaiset jakoivat saman tavoitteen tukea lasta, vaikkakin ymmärrystä lapsen tarpeista tulee jatkossa syventää. Aina ammattilaiset eivät puhuneet samaa kieltä ja ajoittain toisten näkemysten ymmärtämisessä oli haasteita. Toisaalta yhteistä kieltä oli myös olemassa ja se tuki yhteistoimintaa. Kuntoutuksen ammattilainen kuvasi kyselyssä yhteiseen tavoitteeseen ja kieleen liittyviä haasteita ja vahvuuksia siten, että ”ymmärrys toisten näkemyksille, ei puhuta aina samaa kieltä, vaikka tarkoitus kaikilla tukea lasta”.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaista opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoiminta on monialaisissa tiimeissä erityiskoulussa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita yhteistoiminnan sisällöistä ja ammattilaisten kokemuksista yhteistoiminnasta. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan monialaisten tiimien yhteistoiminta piti sisällään yhteistä keskustelua eri teemoista sekä koulun toiminnan yhteistä suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Yhteistoiminta koettiin suurimmaksi osaksi toimivaksi ja hyödylliseksi, vaikka kehittämistarpeitakin tunnistettiin.

Monialaisten tiimien yhteistoiminta piti sisällään opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnalle entuudestaan tuttuja piirteitä, kuten opetuksen suunnittelua yhdessä, yhteistyötä luokassa, tietojen jakamista ja keskustelua (ks. Barnes & Turner 2001; De Meulder 2017; Hietanen, Pönkkä, Sipola 2018; Laverdure & Rose 2012; Ojala & Koivula 2018; Sinai-Gavrilov ym. 2019; Tollerfield 2003). Yhteistoiminnassa oli tässä tutkimuksessa samoja piirteitä, kuin Tollerfieldin (2003) tutkimuksessa, jossa tutkittiin opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa erityiskouluympäristössä; kuntoutuksen ammattilaiset toimivat opetuksen ja ohjauksen ammattilaisten tukena luokkaympäristössä ja opetusta suunniteltiin, refleктоitiin ja arvioitiin yhdessä. Tässä tutkimuksessa yhteistoiminta sisälsi lisäksi yhteistä keskustelua, joka on noussut myös aikaisemmassa tutkimuksessa (De Meulder 2017, 38–39) tärkeäksi yhteistoiminnan muodoksi. De Meulderin (2017, 38–39) tutkimuksessa ammattilaiset jakoivat ajatuksia ja kuulumisia terapiasta ja oppitunneista, niin kuin tässäkin tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa ammattilaiset keskustelivat lisäksi laajemminkin kouluarkeen ja työhön liittyvistä asioista.

Uutta opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnassa tässä tutkimuksessa oli se, että opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi linkittyivät vahvasti monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Tämä on kuitenkin hyvin luonteva konteksti opetuksen ja kuntoutuksen toimia yhdessä koulussa. Monialaisten oppi-

miskokonaisuuksien tavoitteet koostuvat nimittäin oppiaineiden tavoitteiden lisäksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteista (POPS 2014, 31), joista on löydetty yhtymäkohtia kansainväliseen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden (IFC) luokitukseen (ks. Valteri POPS 2016, 16–18, 24). Tämä on tärkeä löydös opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan kannalta esimerkiksi yhteisen ymmärryksen ja kielen luomisen kannalta, sillä opetussuunnitelma ohjaa opettajien työtä (POPS 2014, 9) ja ICF puolestaan toimii kuntoutuksen ammattilaisten työvälineenä (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2017, 44–45). Baxter ym. (2009) Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että toimintaa ohjaavat ohjeistukset, voivat joskus tulla opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan esteeksi. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma nousi kuitenkin yhdeksi yhteistoimintaa tukeväksi asiaksi. Voi kuitenkin pohtia sitä, kuinka hyvin yhteys laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden ja ICF-luokituksen välillä tunnetaan Valteri-koulujen ulkopuolella.

Tässä tutkimuksessa yhteistoiminta ei saanut kaikkia aikaisemmassa tutkimuksessa esiin tulleita muotoja. Tukikeinojen suunnittelu on kuulunut opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaan aikaisemmissa tutkimuksissa (Barnes & Turner 2001, 87; De Meulder 2017, 36), mutta ei tässä tutkimuksessa. Yksilöllisistä tuen tarpeista ja tukikeinoista ammattilaiset kuitenkin keskustelivat yhdessä; he jakoivat toisilleen havaintoja oppilaista ja kertoivat minkälaisia tukikeinoja ovat oppilaiden kanssa hyödyntäneet. Opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset toimivat joskus myös yhdessä vanhempien kanssa (Laverduren ja Rosen 2012, 348; Rens & Joosten 2014, 155), mutta tässä tutkimuksessa yhteistoiminta ei sisältänyt yhteistyötä vanhempien kanssa. Yhteistyö vanhempien kanssa oli kuitenkin läsnä ammattilaisten keskusteluissa tässä tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ammattilaisten kokivat yhteistoiminnan suurimmaksi osaksi toimivana ja hyödyllisenä. Ammattilaiset toivat esille monia aikaisemmissa tutkimuksissa tunnistettuja yhteistoimintaa tukevia tekijöitä, kuten riittävä vuorovaikutus, yhteyden kokeminen, toisten roolien ymmärrys ja arvostaminen, yhteinen ymmärrys, yhteinen kieli, suunnitelmallisuus, säännölliset tapaamisajankohdat, organisaation ja opetussuunnitelman tuki (Hasselbusch & Penman 2008, 29; Hämeenaho & Keltto 2019; Rens & Joosten

2013, 154; Sipari ym. 2017, 57–58; Sipari 2008, 95). Vuorovaikutus koettiin tässä tutkimuksessa osittain riittämättömäksi, minkä lisäksi yhteyden kokemisessa oli ammattilaisten välillä eroja. Toisten roolien ymmärtämiseen ja arvostamiseen oli osittain tyytyväisiä ja osittain niille nähtiin kehitystarvetta. Ammattilaisilla oli myös yhteinen ymmärrys. Yhteisen kielen suhteen ammattilaisten kokemukset taas jakautuivat; osa toi esille yhteisen kielen tukevan yhteistoimintaa, kun toiset kokivat eroavaisuudet kielessä haastavan yhteistoimintaa.

Tässä tutkimuksessa rakenteelliset tekijät yhteistoiminnalle olivat olemassa. Käytännössä tämä tarkoitti yhteistoiminnan suunnitelmallisuutta, kuten yhteisiä ja säännöllisiä tapaamisajankohtia sekä organisaation ja opetussuunnitelman tukea. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Isoherranen 2012; Koskela 2013; Sinai-Gavrilov ym. 2019) nämä rakenteelliset tekijät ovat usein näyttäneet haasteina ja jopa esteinä yhteistoiminnalle, mutta ei tässä tutkimuksessa. Ammattien välisten työpajojen ja koulutusten on myös havaittu tukevat yhteistoimintaa, mutta ne eivät tulleet esille tässä tutkimuksessa (Isoherranen 2012; Koskela 2013; Sinai-Gavrilov ym. 2019) Tukevat rakenteet ovat tärkeitä, sillä niiden päälle rakentuvat toimijuus ja vuorovaikutus, jotka puolestaan mahdollistavat uusien keilujen ja toimintatapojen syntyminen (Rajakaltio 2011).

Tiimityöskentelyyn vaadittavat taidot ja valmiudet näyttivät erilaisilta eri ammattilaisilla ja osaamisen näkyväksi tekeminen nousikin edelleen kehitettäväksi asiaksi tässä tutkimuksessa. Oman osaamisen esiin tuomiseen liittyi myös toive kiinnittää jatkossa enemmän huomiota monialaisuuden toteutumiseen toiminnan suunnittelu- ja toteutusvaiheessa. Tämän tutkimuksen perustella näyttäisi siltä, että monialainen tiimi ei automaattisesti tarkoita sitä, että asioihin tulee monialainen näkökulma ja että toiminta on monialaista, vaan tämä on riippuvaista ammattilaisten taidoista ja valmiuksista tuoda omaa asiantuntijuuttaan esille ja toimia tiimissä tarkoituksenmukaisesti. Isoherrasen (2012) ja Koskelan (2013) tutkimusten mukaan yksilöiden taidoilla ja valmiuksilla on merkitystä monialaisessa yhteistoiminnassa. Tämän tutkimuksen tulokset puoltavat Siparin (2008, 132) tutkimuksessa esiin nousutta tarvetta saada lisää tietoa yksilön työorientaatiosta ja työn tekoon vaikuttavista henkilökohtaisista ominaisuuksista.

Vaikka yksilöiden rooli on tunnistettava ja tunnustettava, on huomioitava myös tiimin vastuu tiimissä olevan asiantuntijuuden hyödyntämisessä. Tiimin psykologisella turvallisuudella on nimittäin löydetty yhteys ryhmän suorituskykyyn useissa tutkimuksissa (Duhigg 2016, 5; Edmondson 1999, 376; Edmondson & Lei 2014, 36). Psykologisella turvallisuudella tarkoitetaan ihmisten käsityksiä riskinottamisen seurauksista tietyissä tilanteissa. Tätä pidetään usein itsestäänselvyytenä, eikä siihen sen vuoksi kiinnitetä pakolta huomiota. (Edmondson 1999, 354.) Psykologisella turvallisuudella on kuitenkin merkityksellinen rooli tiimin suorituskyvyn mahdollistajana, mutta yhteys suorituskykyyn ei ole suora, vaan psykologinen turvallisuus vaikuttaa tiimin tehokkuuteen välillisesti oppimiskäyttäytymisen kautta (Edmondson 1999, 376; Edmondson & Lei 2014, 36). Oppimiskäyttäytymiseen kuuluu esimerkiksi palautteen antaminen, tiedon jakaminen, avun saaminen, virheistä puhuminen ja kokeileminen (Edmondson 1999, 351).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä, että tiimit olivat ainakin jollakin tasolla psykologisesti turvallisia, sillä ammattilaiset jakoivat toisilleen tietoa ja uskalsivat pyytää ja vastaanottaa apua. Tutkimuksen tulokset toisaalta myös näyttivät tarpeen ilmapiiriin sekä osallistumisen kehittämiseksi edelleen. Psykologinen turvallisuus vaikuttaa siihen, kuinka todennäköisesti ihmiset puhuvat töissä (Edmondson & Lei 2014, 37). Puheenvuorojen jakautuminen suunnilleen tasaisesti tiimissä on puolestaan tunnusomaista käyttäytymistä tehokkaalle tiimille. Tehokkaassa tiimissä jäsenillä on lisäksi korkea sosiaalinen herkkyys eli intuitiivinen kyky tietää, kuinka toinen tuntee tämän äänensävyyn, ilmaisun ja sanomattomien virheiden perusteella. (Duhigg 2016, 5, 8.) Psykologinen turvallisuuden lisäksi tiimin tuloksia muokkaa tiimirakenteet, kuten kontekstuaalinen tuki ja tiimin vetäjän johtaminen (Edmondson 1999, 351).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yhteistoiminnasta hyötyivät sekä oppilaat että ammattilaiset monin tavoin. Tämä tutkimus tuotti uutta tietoa siitä, kuinka oppilaat voivat hyötyä opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnasta. Tässä tutkimuksessa nousi esiin oppilaiden kontaktien lisääntyminen ja sen tuomat hyödyt: kokemukset eri aikuisten ohjaamista oppimista oppimistilanteista,

kaverisuhteiden luominen yli luokkarajojen, vertaistuen kasvaminen sekä vertaisoppimismahdollisuuksien lisääntyminen. Kontaktien lisääntyminen saattoi nousta yhteistoiminnan hyödyksi tässä tutkimuksessa sen vuoksi, että oppilaiden omat oppilasryhmät olivat pieniä. Toiseksi yhteistoiminnan nähtiin mahdollistavan oppilaille uudenlaista toimintaa ja tarjoavan mahdollisuuden taitojen harjoitteluun haastavammissa ryhmätilanteissa. Taitojen harjoittelu on nousut esiin yhteistoiminnan hyötynä aikaisemmassakin tutkimuksessa (De Meulder 2017), mutta siitä näkökulmasta, että yhteistoiminta mahdollistaa niiden oppimisen suoraan arjen tilanteissa. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan sanoa edistikö yhteistoiminta todellisuudessa oppilaiden oppimistuloksia, kuten Barnesin ja Turnerin (2001, 87) tutkimuksessa. Lisäksi ammattilaisilla koettiin olevan yhteinen tarkoitus tukea lasta ja oppilas nähtiin olevan toiminnan keskiössä. Tämän perusteella voidaan päätellä, että yhteistoiminta mahdollisesti edisti myös lapsilähtöisen tuen saantia, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Neto ym. 2018; Hämeenaho & Keltto 2019; Leppäkoski ym. 2017) on tullut esille.

Ammattilaisten saama hyöty yhteistoiminnasta puolestaan mukaili pitkälti aikaisempien tutkimusten tuloksia. Yhtymäkohtia aikaisempaan tutkimukseen (Hämeenaho & Keltto 2019; Leppäkoski ym. 2017; Sinai-Gavrilov ym. 2019; Tollerfield 2003) oli ammattilaisten kokemukset siitä, että yhteistoiminnasta saa apua ja tukea omaan työhön, sen kautta oppii muilta ja saa monialaista näkökulman asioihin. Tollerfieldin (2003, 80-81) tutkimuksessa havaittiin ammattilaisten hankkivat uutta tietoa ja taitoa nimenomaan yhteisen opetuksen suunnittelun, reflektoinnin ja arvioinnin kautta. Lisäksi tässä tutkimuksessa nousi esille, että lähes kaikki ammattilaiset kokivat yhteisen keskustelun, suunnittelun ja tekemisen sekä oppilastuntemuksen lisääntymisen hyödylliseksi. Yhteistoiminnalla koettiin myös olevan yhteys työhyvinvointiin. Toimivalla tiimillä on Isoherrasen (2012, 147) mukaan juuri merkittävä rooli työhyvinvoinnin kannalta.

Kaikki ammattilaiset eivät kuitenkaan kokeneet yhteistoimintaa hyödylliseksi. Aikaisemmin (Hämeenaho & Keltto 2019) on käynyt ilmi, että osa ammattilaisista kokee monialaisen yhteistoiminnan kuormittavana. Tässä tutkimuksessa ei käynyt ilmi, että yhteistoiminta olisi koettu kuormittavaksi, vaan sen si-

jaan kaikki eivät kokeneet sitä hyödyllisenä. Lisäksi tässä tutkimuksessa tiedonkulku oli pääosin toimivaa ammattilaisten välillä. Ei käynyt kuitenkaan ilmi, oliko tiedonkulku parantunut yhteistoiminnan myötä, niin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (Hämeenaho & Keltto 2019; Leppäkoski ym. 2017) yhteistoiminnan myötä on tapahtunut.

Tämän tutkimuksen tuloksia arvioitaessa on pidettävä mielessä, että kyseessä on koulun sisäinen tiimimuotoinen monialainen yhteistoiminta. Aikaisempi tutkimus keskittyy pitkältä organisaatioiden väliseen monialaiseen yhteistoimintaan, joka on luonteeltaan vaihtuvampaa ja satunnaisempaa. De Meulderin (2017) tutkimuksen mukaan se, onko kuntoutuksen ammattilainen osa kouluyhteisöä vai tuleeeko tämä toisesta organisaatioista vaikuttaa siihen, minkälaisia muotoja yhteistoiminta saa. Tämä on nähtävissä myös kuntoutuksen ammattilaisen omissa käytännön kokemuksissa (TOImintaterapeutti 2019). Tämä tutkimus tuotti siten jonkin verran uutta tietoa opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnasta, mutta samalla vahvisti aikaisempia tutkimustuloksia. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä, että koulukohtainen tiimimuotoinen yhteistoiminta on toimiva yhteistyömuoto, joka mahdollistaa kuntoutuksen asian- tuntuuden hyödyntämisen monipuolisesti koulun arjessa.

Tämän tutkimuksen tuloksia voi soveltaa käytäntöön mielestäni monella eri tavalla. Tutkittavat voivat ensinnäkin peilata yhteistoiminnan sisältöjä yhteistoiminnalle asetettuihin tavoitteisiin ja arvioida päästäänkö nykyisellä toiminnalla asetettuihin tavoitteisiin vai puuttuuko yhteistoiminnasta kenties joitakin elementtejä. Toiseksi ammattilaisten omat kokemukset yhteistoiminnan toimivuudesta ja hyödystä auttavat myös kehittämään yhteistoimintaa. Tutkijana yllätyin siitä, että aikataulut nousivat yhdeksi yhteistoiminnan haasteeksi, sillä oletin ennen aineistonkeruuta, etteivät aikataulut nousisi esille tässä tutkimuksessa, koska tiimeillä on säännölliset ja sovitut palaveri- ja MOK-ajankohdat. Tämä tutkimus kuitenkin osoitti hypoteesini vääräksi ja näytti sen, ettei ennalta sovitut säännölliset yhteistoiminnan aikataulut poissulje aikatauluhaasteita.

Tutkimuksen arviointia. Tämän tutkimuksen tavoite ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa, vaan muodostaa kontekstisidonnainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Hennink ym. 2020, 16–17). Tämän tutkimuksen tulokset voivat toimia

esimerkiksi hypoteeseina toisissa samankaltaisissa tilanteissa tai ymmärryksenä uusissa tilanteissa, joissa on läsnä samoja elementtejä kuin tässä tutkimuksessa (Patton 2015, 711).

7.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen arviointi koostuu koko tutkimusprosessin luotettavuuden pohtimisesta, jota voidaan arvioida usean eri tekijän kautta (Bengtsson 2016, 13; Eskola & Suoranta 2018, 210; Patton 2015, 677). Arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin, koska tutkija on laadullisessa tutkimuksessa keskeisessä roolissa (Eskola & Suoranta 2018, 2010). Laadullista tutkimusta voidaan arvioida esimerkiksi sen kautta, onko se reflektiivinen eli tutkimuksen subjektiivisen luonteen tunnistava ja tunnustava, tulkitseva ja tarkoituksenmukainen (Hennink, Hutter & Bailey 2020, 23). Lisäksi voidaan tarkastella tulosten objektiivisuutta ja puolueettomuutta, katsoa saako tulokset tukea aikaisemmasta tutkimuksesta ja pohtia tulosten siirrettävyyttä. Tärkeää on tutkimusprosessin uskottavuus, kuten aineistonkeruun ja analyysin toteutus. Analyysin kautta saatujen käsitteellistysten ja tulkintojen tulisi vastata tutkittavien käsityksiä, jotta tuloksia voidaan pitää uskottavina. (Bengtsson 2016, 11, 13; Eskola & Suoranta 2018, 211–212.)

Pyrin tiedostamaan tätä tutkimusta tehdessä laadullisen tutkimuksen subjektiivisen luonteen. Mietin tästä syystä ensinnäkin etukäteen, kuinka toimin ääniteaineistoa kerätessä siten, että häiritsen palaveritilannetta mahdollisimman vähän. Päätin tämän vuoksi esimerkiksi, etten videoi tapaamisia, vaikka se olisi helpottanut aineiston litterointia. Koska en videoinut tapaamisia, pyysin muutamalla kerralla tutkittavia aloittamaan puheenvuoronsa omalla nimellä, sillä paikalla oli noilla kerroilla yli kymmenen tutkittavaa (liite 2), enkä tuntenut kaikkia heitä nimeltä. Varmistin tällä, että litterointivaiheessa puheenvuoro yhdistyy oikeaan tutkittavaan. Tämä oli kuitenkin normaalista poikkeavaa ja saattoi vaikuttaa keskustelun luontevuuteen ja siihen osallistumiseen. Toiseksi olin osalle tutkittavista entuudestaan tuttu kasvo, sillä olin suorittanut opintoihini kuuluvan harjoittelun kyseisellä koululla. Muutamaa tutkittavaa lukuun ottamatta en kui-

tenkaan ollut työskennellyt heidän kanssaan. En kokenut, että yhteys olisi vaikuttanut negatiivisesti tutkimukseen, sillä en ollut mielestäni liian tuttu kasvo tutkittaville. Pikemminkin koin yhteyden hyödyttävän tutkittavien hankintaa ja aineistonkeruuta, mutta ei niin, että se olisi velvoittanut heitä osallistumaan tutkimukseen.

Aineistoa analysoidessa tiedostin olevani itse tutkimusväline ja valintojeni vaikuttavan tutkimuksen tuloksiin (Eskola & Suoranta 2018, 2010). Tämän vuoksi pyrin olemaan analyysissä systemaattinen ja tunnollinen (Patton 2015, 653). Sisällönanalyysille tyypillisesti muodostin aluksi liikaakin luokkia, joita siten myöhemmin yhdistelin (Bengtsson 2016, 12). Luokittelua tehdessä tiedostin sen, että sisällönanalyysissä päätöksenteon juuret ovat maalaisjärjessä, jolloin saadut tulokset ovat pohjimmiltaan minun näkemykseni asiasta, vaikkakin maalaisjärkeen sisältää oletus siitä, että muut ovat samaa mieltä kanssani. Tämä toi analyysiin paineita, sillä tutkimustulosten hyväksyminen maalaisjärkeen perustuen on yksi laadullisen tutkimuksen pätevyiden osatekijöistä. (Krippendorff 2019, 361–362.) Tämän vuoksi olisi ollut mukava saada jokin toinen henkilö toistamaan analyysi, jolloin tuloksia olisi päässyt vertaamaan toisiinsa ja ne olisivat saaneet vahvistusta (Bengtsson 2016, 11).

Kahden tutkijan hyödyntämisen sijaan toteutin triangulaation tässä tutkimuksessa keräämällä aineiston kahdella eri aineistonkeruutavalla. Triangulaation tarkoituksena oli saada tutkittavasta ilmiöstä kaksi eri näkökulmaa esille; ulospäin näkyvä toiminta ja tutkittavien oma sisäinen kokemus. Tällä tavalla pyrin saamaan tutkittavan ilmiön kokonaisuutta. Triangulaation hyöty luotettavuuden kannalta on juuri se, että se pakottaa tutkijan tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä useammasta kuin yhdestä näkökulmasta, mikä hälventää tutkijan ennakkoluulojen osallisuutta tutkimuksen tekoon. (Eskola & Suoranta 2008, 68–69; Eriksson & Koistinen 2014, 30–31; Patton 2015, 661–662; Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–168.) Suunnittelin aineistonkeruun siten, ettei näiden kahden eri aineistojen kerääminen vaikuttaisi toinen toisiinsa ja tapahtuisi ns. interventiota kesken aineistonkeruun. Tästä syystä keräsin ääniteaineiston ennen kyselyaineistoa. Kyselyaineisto sisälsi nimittäin reflektioivia kysymyksiä, joissa tutkittavat joutuivat

pohtimaan omaan ja tiiminsä toimintaa, mikä olisi saattanut muuttaa heidän käytöstä ja vääristää siten ääniteaineistoa.

Käytettyihin aineistonhankintamenetelmiin liittyy joitakin rajoituksia, jotka on otettava huomioon tutkimuksen tuloksia arvioitaessa. Sen lisäksi että tiimit kokoontuivat yhteisiin palavereihin säännöllisesti, toimivat he yhdessä myös erilaisissa kouluarjen tilanteissa. Keräsin ääniteaineiston kuitenkin ainoastaan tiimien palavereista, minkä lisäksi sain tietoa yhteistoiminnasta kyselylomakkeilla. Arjessa tapahtuvaa toimintaa en siis nauhoittanut lainkaan, vaan tästä saatu tieto on sen varassa, mitä tutkittavat puhuivat siitä palavereissa ja kertoivat kyselyssä. Aineistonkeruun laajentaminen arjen yhteistoimintatilanteisiin, olisi vaatinut pidempää läsnäoloa ja osallistumista tutkittavien arkeen. Aineistonkeruutapa olisi tässä tapauksessa kannattanut mielestäni olla nauhoittamisen sijaan havainnointi, jolloin tutkijana olisin voinut pitää kenttäpäiväkirjaa tekemistäni havainnoista, epävirallisista keskusteluista, omista tuntemuksistani ja pohdinnoistani matkan varrelta (Eriksson & Koistinen 2014, 31).

Tässä tutkimuksessa tutkimusstrategia ei sallinut havaintojen hyödyntämistä aineistona, vaikka niitä ääniteaineistoa kerätessä huomaamattani tein ja jälkikäteen mietin, että ne olisivat olleet mielenkiintoista sisällyttää aineistoon. Jatkossa hyödyntäisin havainnointia yhtenä aineistonkeruumenetelmänä tämänkaltaisen ilmiön tutkimisessa, mutta kokemattomana tutkijana koin valitsemani aineistonkeruumenetelmät helpommiksi toteuttaa suuritöisen ja aikaa vievän havainnoinnin sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2015, 93).

Tutkimusaineiston rajoituksena on se, ettei ammattiryhmien edustus ollut tasainen. Tiimeissä oli alun perinkin opetuksen ja ohjauksen ammattilaisia enemmän kuin kuntoutuksen ammattilaisia, mutta kuntoutuksen ammattilaisten osuus tutkittavista jäi kuitenkin odotettua pienemmäksi. Tämä johtui siitä, etteivät aivan kaikki tiimien jäsenet lähteneet mukaan tutkimukseen sekä osittain siitä, ettei osa tutkittavista päässyt jokaiselle tutkimuskerralle mukaan, eivätkä lopulta kaikki vastanneet kyselyyn (liite 2).

Tutkimuksen tuloksiin liittyy muutamia rajoituksia. Aineistonanalyysitaivasta johtuen tutkimustulokset eivät ensinnäkään kerro yhteistoiminnan sisältö-

jen eikä kokemusten yleisyydestä eikä jakautumisesta. Jos olisin jatkanut analyysin tekemistä esimerkiksi jollakin määrällisellä analyysimenetelmällä, olisin saanut selvillä, mitkä yhteistoiminnan sisällöistä painottuivat enemmän kuin toiset ja kuinka moni ammattilainen toi esille samankaltaisia kokemuksia. Tämän tutkimuksen tuloksia ei pidä myöskään suoraan yleistää muihin Valteri-kouluihin, sillä tiimirakenteet vaihtelevat koulukohtaisesti. Tulosten yleistämistä tutkimuskoulun sisälläkin koskemaan kaikkia monialaisia tiimejä, tulee olla varovainen, sillä vaikka tutkimuksessa oli mukana viidestä tiimistä kaksi, jäi ulkopuolelle kolme tiimiä, jotka voivat olla hyvinkin eri vaiheissa mukana olleisiin tiimeihin nähden. Tutkimustuloksia tarkastellessa tulee myös ottaa huomioon se, etteivät ne kuvaa kaikkea koulussa tapahtuvaa opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa, vaan ainoastaan sitä, joka toteutuu monialaisten tiimien kontekstissa.

Jatkotutkimusaiheet. Jatkossa selvitettäväksi asiaksi jäi, minkälaista asiantuntijuutta kukin ammattilainen tuo yhteiseen keskusteluun ja koulun toiminnan yhteiseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Jos kuntoutuksen ammattilaiset ovat mukana koulun juhlien ja teemapäivien suunnittelussa, kuten tässä tutkimuksessa, olisi mielenkiintoista selvittää erityisesti heidän rooliaan ja tuottaa asiantuntijuutta tuossa kontekstissa. Tässä tutkimuksessa nousi nimittäin esille huoli monialaisuuden toteutumisesta ja ammattilaisten tasapuolisesta osallistumisesta. Mitchell (2014) tuo esille sen, että olisi tärkeää, ettei kuntoutuksen ammattilaisten työskennellessä koulussa tapahtuisi sitä, että nämä sulautuvat kouluun, vaan että terapia ja koulu toimisivat yhdessä. Myös Bolton ja Plattner (2020, 144–145) tuovat esille, että kuntoutuksen ammattilaisten asiantuntijuutta ja osaamista tulee hyödyntää asianmukaisesti, jotteivat nämä menetä identiteettiä työskennellessään koulussa.

Yhteistoiminnan toimivuuteen liittyen tulevaisuudessa tulisi selvittää lisää tiimin vuorovaikutuksen ja yksilöllisten tekijöiden osuutta ja linkittymistä toisiin. Esimerkiksi sitä, minkälaisia vuorovaikutukseen osallistumista edistäviä ja estäviä käytäntöjä monialaisilla ryhmillä on ja minkälaista roolia yksilöiden taidot, asenteet ja uskomukset näyttelevät tässä. Psykologinen turvallisuus olisi myös yksi mielenkiintoinen näkökulma opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan tutkimisessa jatkossa.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, kuinka opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistoiminta monialaisten oppimiskokonaisuuksien kontekstissa soveltuu yleisopetuksen kouluihin ja minkälaisia hyötyjä sillä siellä saavutetaan. Koska kuntoutuksen ammattilaisten asiantuntijuudesta hyöttyy koko kouluyhteisö (Aronpuro ym. 2019; Chu 2017), toivoisin, että kouluissa osataisiin tulevaisuudessa paremmin hyödyntää heidän ammattitaitoaan kaikkien oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa. Suomessa kuntoutuksen ammattilaisia, lukuun ottamatta psykologeja ja kuraattoreja, on vielä harvakseltaan kouluissa (kt. Espoo 2020; Pallasto 2019), minkä vuoksi toivoisin jatkossa näkeväni yhä useammissa kouluissa koulu- tai aluekohtaisia terapeutteja toimimassa niin oppilaiden, huoltajien kuin opettajienkin apuna ratkomassa koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä asioita.

LÄHTEET

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2014. Transition to formal schooling: do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 295–302.
- Aronpuro, A., Laitinen, A. & Metsäranta, A. 2019. Koulutoimintaterapeutti toimii koulun arjessa. *TOI koulussa* 2, 4–8.
- Asetus lääkinnällisestä kuntoutuksesta 1015/28.6.1991, 3§: Lääkinnällisen kuntoutuksen palvelut.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19911015#Pidp445956896> (Luettu 25.10.2020)
- Asetus lääkinnällisestä kuntoutuksesta 1015/28.6.1991, 5§: Lääkinnällisen kuntoutuksen suunnittelu ja seuranta.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19911015#Pidp446662272> (Luettu 25.10.2020)
- Ball, M. 2018. Revitalizing the OT role in school-based practice: Promoting success for all students. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention* 11 (3), 263–272.
- Bengtsson, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open* 2, 8–14.
- Benson, J. Szucs, K & Mejasic, J. 2016. Teachers' perceptions of the role of occupational therapist in schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention* 9 (3), 290–301.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. 2018. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66.
- Bolton, T. & Plattner, L. 2020. Occupational therapy role in school-based practice: perspectives from teachers and OTs. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention* 13 (2), 136–146.
- Chu, S. 2017. Supporting children with special educational needs (SEN): an introduction to a 3-tiered school-based occupational therapy model of

- service delivery in the United Kingdom. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin* 73 (2), 107–116.
- De Meulder, A. 2017. Syrnergiaedun saavuttaminen. Grounded Theory – tutkimus opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön rakentumisesta perusopetuksessa. Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Duhigg, C. 2016. What google learned from its quest to build the perfect team. New research reveals surprising truths about why some work groups thrive and others falter. *The New York Times Magazine* 25.1.2019.
- Glover, McCormack & Smith-Tamaray. 2015. Collaboration between teachers and speech and language therapists: services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy* 31 (3), 363–382.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S. & Miller, R. 2015. A Theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal on Education* 121 (5), 501–530.
- Edmondson, A. 1999. Psychological safety and learning behavior in work team. *Administrative Science Quarterly* 44, 350–383.
- Edmondson, A. & Lei, Z. 2014. Psychological safety: the history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1, 23–43.
- Espoo 2020. Moniammatillista yhteistyötä oppilaiden hyvinvoinnin eteen – koulutoimintaterapia etsii ratkaisuja arjen haasteisiin.
[\(https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Moniammatillista_yhteistyota_oppilaiden_\(188082\)\)](https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Moniammatillista_yhteistyota_oppilaiden_(188082)) (Luettu 1.5.2021)
- EU:n yleinen tietosuoja-asetus 679/27.4.2016, 9§: Erityisiä henkilötietoryhmiä koskeva käsittely.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimuskeskus tutkimuksia ja selvityksiä* 11.
- Erlingsson, C & Brysiewicz, P. 2017. A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine* 7, 93–99.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8th edition. Tampere: Vastapaino.
- Forsen, M. & Lalli, S. Koulu toimintaterapian ympäristönä. Toimintaterapeuttien ja opettajien näkemyksiä. Opinnäytetyö, Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika* 9 (4), 8–23.
- Hasselbusch, A. & Penman, M. 2008. Working together. An occupational therapy perspective on collaborative consultation. *Kairaranga* 9 (1), 24–31.
- Hemmingston, H., Gustavsson, A. & Townsend, E. 2007. Students with disabilities participating in mainstream schools: policies that promote and limit teacher and therapist cooperation. *Disability & Society* 22 (4), 383–398.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. 2020. Qualitative research methods. Second Edition. SAGE Publications Ltd.
- Hietanen, S., Pönkänen, L. & Sipola, M. 2018. Sosiaalinen vahvistaminen perusopetuksessa – Vuosikello ja teematunnit yhteisöllisen hyvinvointityön välineinä. Teoksessa H., Kostilainen & A., Nieminen (toim.) Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia. *Diak Työelämä* 13, 301–314.
- Hirsjärvi, X. 2008.
- Hämeenaho, P. & Keltto, T. 2019. Kun koulun tarjoama tuki ei riitä: koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI – bulletin* 29 (3), 11–27.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 2012:8.
- Kasurinen, H. 2005. Oppilaanohjaus. Teoksessa Puhakka, J., Hämäläinen, K. & Lindström, A. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Palmenia, 268–275.
- Katajamäki, H. & Paananen, M. 2015. Tarkkavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmämuotoinen Malttikuntoutus osana koulun tukitoimia – alueellisen

kokeilun tuloksia. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (4), 38–49.

- Katzenbach, J. & Smith, D. 1993. *Tiimit ja tuloksekas yritys*. Weilin+Göös. Espoo.
- Kiviranta T., Sätälä H., Suhonen-Polvi H., Kilpinen-Loisa P. & Mäenpää H. 2016. *Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus*.
- Koivula, P. 2016. *Ohjeistuksia uusien pedagogisten mallilomakkeiden käyttöön*. Haettu 1.5.2021 osoitteesta
<https://peda.net/jamsa/perusopetus/erityisopetus/materiaalia/opkopal:file/download/ef39ab5b727c4f6d72a76c84f63b857778db4fa8/Pirjo%20Koivula%202016.pdf>
- Kontio, M. 2010. *Moniammatillinen yhteistyö*. TUKEVA-hanke.
- Kontio, M. 2013. *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta Acta Univ. Oul. E 138.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013. *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. VETURI-hankkeen kartoitus.
- Koskela, S. 2013. *"Mie teen vain oman työni"*. Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjaustoiminnan kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 477.
- Krippendorff, K. 2019. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 4th ed. Los Angeles: SAGE.
- Kuula, A. 2015. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. *Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet*. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä 497/13.6.2003, 1§: *Lain tarkoitus ja soveltamisala*.

<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030497#Pidp446068336> (Luettu 25.10.2020)

Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä 497/13.6.2003, 2§: Yhteistyömuodot.

<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030497#Pidp445904336> (Luettu 25.10.2020)

Laverdure, P. & Rose, D. 2012. Providing educationally relevant occupational and physical therapy services. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics* 32 (4), 347–354.

Lemons, C., Fuchs, D., Gilbert, J. & Fuchs, L. 2014. Evidence-based practices in a changing world: reconsidering the counterfactual in education research. *Educational Researcher* 43 (5), 242–252.

Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, M. & Paavilainen, E. 2017. Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (2), 200–211.

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

Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa J. Puhakka, K. Hämäläinen & A. Lindström (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Palmenia, 204–211.

Mitchell, D. 2013. *What Really Works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. Taylor & Francis Group.

Neto, R., Bursey, A., Janowiak, D. & McCarty, C. 2018. Teamwork and motivation to leave the teacher profession: an exploratory study. *Journal of Education* 198 (3), 215– 224.

Norris, H. 2017. Psykkisesti oireilevien nuorten erityisluokkaopetus osana kokonaiskuntoutusta. Pro -gradu tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. *Matkalla verkostojohtamiseen?* Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuksia 25.

Ojala, T. & Koivula P. 2018. Vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostot eli VIP verkostot käynnistyvät. *e-Erika* 1, 42–44.

- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013, 3 §: Opiskeluhuollon kokonaisuus. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P3> (Luettu 25.10.2020)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013, 6§: Opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoolto. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287#Pidp446570224> (Luettu 25.10.2020)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013, 7§: Opiskeluhuollon psykologi- ja kuraattoripalvelut. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287#Pidp447191312> (Luettu 25.10..2020)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013, 8§: Koulu- ja opiskelijaterveydenhoolto. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287#Pidp448946960> (Luettu 5.5.2021)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013, 13§: Opiskeluhooltosuunnitelma. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L2P13> (Luettu 25.10.2020)
- Pallasto, U. Toimintaterapeutti apuna koulun arjessa Raumalla. TOimintaterapeutti 3, 12-14.
- Patton, M. 2015. Qualitative reserch & evaluation methods. Fourth Edition. SAGE Publications, Inc.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 642/24.6.2010. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 23.3.2020)
- Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 16a §: Tehostettu tuki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L4P16a> (Luettu 23.3.2020)

Perusopetuslaki 642/24.6.201, 17 §: Erityinen tuki.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L4P17> (Luettu 23.3.2020)

Perusopetuslaki 642/24.6.201, 30§: Oikeus saada opetusta.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30> (Luettu 8.5.2021)

Perälä, M.-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, H., Pihkala, J. & Heiliö, P.-L. 2015. Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos, Opas 36.

Puusa, A. & Aaltio, I. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A., Puusa & P., Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 168–180.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Tampereen yliopisto Väitöskirja. Viitattu 27.5.2020.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rantala, M. 2010. Fysioterapia erityisopetuksen tukena –Opetukseen osallistuvan henkilökunnan näkemyksiä yhteistyöstä fysioterapeuttien kanssa. Opinnäytetyö, Tampereen ammattikorkeakoulu.

Rens, L. & Joosten, A. 2014. Investigating the experiences in a school-based occupational therapy program to inform community-based paediatric occupational therapy practice. Australian Occupational Therapy Journal 61, 148–158.

Sinai-Gavrilov, Y., Gev, T., Mor-Snir, I. & Golan, O. 2019. Seeking team collaboration, dialogue and support: the perceptions of multidisciplinary staff-members working in ASD preschool. Journal of Autism and Developmental Disorders 49, 4634–4645.

Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi –Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 342.

- Sipari, S., Vänskä, N. & Pollari, K. 2017. Lapsen edun toteutuminen kuntoutuksessa. Osallistumista ja toimijuutta vahvistavat hyvät käytännöt. Sosiaali- ja terveysturvan raportteja 5. Helsinki: Kela. Sosiaali- ja terveysministeriö. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma. Hankesuunnitelma.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2017. Kuntoutuksen uudistuskomitean ehdotukset kuntoutusjärjestelmän uudistamiseksi. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2017: 41.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2020a. Sosiaalipalvelut: kuntoutus. <https://stm.fi/sotepalvelut/kuntoutus> (Luettu 27.4.2020)
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2020b. Sosiaalipalvelut: vammaispalvelut ja tukitoimet. <https://stm.fi/vammaispalvelut-tukitoimet> (Luettu 25.10.2020)
- Sosiaalihuoltolaki 1301/30.12.2014, 3§: Määritelmät. Viitattu 25.10.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301#L1P3>
- Sosiaalihuoltolaki 1301/30.12.2014, 41§: Monialainen yhteistyö. Viitattu 23.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301#L4P41>
- STM. 2019. LAPE kärkihankkeen arviointi. Loppuraportti 8.3.2019. Owalgroup.
- Suc, L., Bukovec, B. & Karpljuk, D. 2017. The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education* 21 (9), 938–955.
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta ohje 2012.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021. Erityinen tuki. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskeluhoito/opiskeluterveydenhuolto/erityinen-tuki#mielenterveys> (Luettu 5.5.2021)
- Tilastokeskus. 2020. Erityisopetus 2019. Suomen virallinen tilasto.
- Timonen, N. & Jääskö, P. 2021. Valterin puheterapeutti varhaiskasvatuksen tukena. <https://www.valteri.fi/valterin-puheterapeutti-varhaiskasvatuksen-tukena/> (Luettu 8.5.2021)

- TOImintaterapeutti. 2019. Toimintaterapeutti kouluarjen asiantuntijana – Työnkuvien vertailua. TOImintaterapeutti 2, 9–11.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus koulussa. Teoksessa Puhakka, J., Hämäläinen, K. & Lindström, A. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 248–254.
- Tuusa, M. & Ala-Kauhaluoma, M. 2014. Selvitys nuorten sosiaalisesta kuntoutuksesta. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 42.
- Tollerfield, I. 2003. The process of collaboration within a special school setting: An exploration of the ways in which skills and knowledge are shared and barriers are overcome when a teacher and speech and language therapist collaborate. Child Language Teaching and Therapy 19 (1), 67–84.
- Valteri 2021a. Kuntoutus. <https://www.valteri.fi/palvelut/kuntoutus/> (Luettu 7.5.2021)
- Valteri. 2021b. Konsultointi. <https://www.valteri.fi/palvelut/konsultointi/> (Luettu 7.5.2021)
- Valteri OPS Perusopetuksen vuosiluokat 1–9. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K. & Salo, L. 2017. Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. Educational Studies 43 (2), 231–242.
- VIP 2021. Vaativan erityisen tuen verkosto. <https://vip-verkosto.fi/vip-verkosto/> (Luettu 8.5.2021)
- Vuori, J. 2021a. Tapaustutkimus. Teoksessa J., Vuori (toim.), Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/> (Luettu 22.4.2021)
- Vuori, J. 2021b. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J., Vuori (toim.), Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysita>

[van-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/](#) (Luettu 22.4.2021)

Väisänen, R. 2018. Sosiaalisen kuntoutuksen käsite ja kehitysvaiheet. Teoksessa J., Lindh, K., Härkäpää & K., Kostamo-Pääkkö (toim.) Sosiaalinen kuntoutuksessa. Rovaniemi: Turenki, 19-38.

Wilson, L. McNeil, B. ja Gillon, G.T. 2015. The knowledge and perceptions of prospective teachers and speech language therapists in collaborative language and literacy instruction. *Child Language Teaching and Therapy* 31 (3), 347-362.

LIITTEET

Liite 1

Kyselylomake

Kysely opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaisille yhteistoiminnasta monialaisissa tiimeissä

Kasvatustieteiden Pro gradu -tutkielma / Syksy 2020 / Eveliina Kastikainen

Kyselyssä esiintyvien käsitteiden merkitykset:

- **Opetuksen ammattilaisilla** tarkoitetaan erityisopettajia, aineenopettajia, koulunkäynninohjaajia, ohjaavia opettajia ja opetuksen esimiestä
- **Kuntoutuksen ammattilaisilla** tarkoitetaan puheterapeutteja, toimintaterapeuttia, ohjaavaa kuntouttajaa, psykologia, asiantuntijoita ja kuntoutuksen esimiestä
- **Yhteistoiminnalla** tarkoitetaan säännöllistä ja suunniteltua organisaation sisäistä eri hallinnon- ja tieteenalojen ammattilaisten toimintaa, jossa vastuu lapsesta ymmärretään yhteiseksi, ja jonka pyrkimyksenä on tuottaa sellaista toimintaa, jota yksilö eikä yksi ammattiryhmä kykene tuottamaan
- **Tiimillä** tarkoitetaan monialaista tiimiä, johon kuulut

Etu- ja sukunimi:

Ikä:

Sukupuoli:

nainen

mies

jokin muu

Nykyinen työtehtävä:

Monialainen tiimi, johon kuulut:

1. Mitkä asiat/sisällöt tiiminne toiminnassa koet hyödyllisiksi?
2. Miten oppilaat mielestäsi hyötyvät tiiminne toiminnasta?
3. Miten itse mielestäsi hyödyt tiiminne toiminnasta?
4. Mitkä tekijät (esim. yksilöiden, ryhmän, organisaation ja/tai yhteiskunnan tasoilla) mielestäsi tukevat opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaa tiimissänne?
5. Mitä tiiminne toiminnassa mielestäsi tulisi kehittää?

6. Minkälaista on mielestäsi suunnitella, toteuttaa ja arvioida monialaisia oppimiskokonaisuuksia yhdessä opetuksen/kuntoutuksen ammattilaisten kanssa?
7. Minkälaisia mahdollisuuksia opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien kontekstissa mielestäsi liittyy?
8. Minkälaisia haasteita opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoimintaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien kontekstissa mielestäsi liittyy?

Bonus: Haluaisitko sanoa opetuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnasta tiimisänne vielä jotain?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 2.

Aineistonkeruuajataulu

Päivämäärä	Tiimi	Tapaamisen sisältö	Osallistujat
6.10.	A	Viikkopalaveri	4 OP, 2 KU, 6 OH
9.10.	A	Monialainen palaveri	5 OP, 3 KU, 5 OH
28.10.	B	MOK-suunnittelupalaveri	3-4 OP
30.10.	B	Viikkopalaveri	3 OP, 2 KU, 4 OH
2.11.	A	MOK-suunnittelupalaveri	4 OP, 2 KU, 5 OH
13.11.	B	Monialainen palaveri	3 OP, 1 KU, 5 OH
5.11-7.12.	A, B	Kyselylomake	10 OP, 3 KU, 9 OH