

Sanna Laitinen

**YKSILÖLLINEN TUKI JA OHJAUS AIKUISLUKIOSSA:
ERITYISOPETTAJAN JA OPINTO-OHJAAJAN
TYÖPARITYÖSKENTELY**

**Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Laitinen, Sanna. YKSILÖLLINEN TUKI JA OHJAUS AIKUISLUKIOSSA: ERITYISOPETTAJAN JA OPINTO-OHJAAJAN TYÖPARITYÖSKENTELY

Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 116 sivua. Julkaisematon.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus oli kuvata moniammatillista yhteistyötä ja työparityöskentelyä aikuislukiokontekstissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsityksiä ja kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä ja heidän välisestä työparityöskentelystä. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata moniammatillisen yhteistyön ja työparityöskentelyn etuja ja kehittämiskohteita sekä sitä, millaista oppimista ja ammatillista kehittymistä on tapahtunut vuorovaikutuksessa aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, ja aineisto kerättiin haastattelemalla aikuislukion erityisopettajaa ja opinto-ohjaajaa sekä yhdessä että yksitellen. Haastattelussa hyödynnettiin teemarunkoa, mutta haastattelut toteutettiin vapaamuotoisesti keskustellen. Haastattelut toteutettiin touko–kesäkuussa 2013. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa, jonka mukaisesti tutkimustuloksista muodostettiin tulosavaruudet.

Tutkimustulosten mukaan aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edellytyksinä toimivat samankaltainen tausta, tarve yhteistyölle, halu tehdä yhteistyötä ja kehittää toimintatapoja sekä rehtorin tuki. Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön eduiksi määriteltiin yhdessä tekeminen ja jakaminen, erilaiset näkökulmat, työskentelyyn tarjoutuvat lisäresurssit, ammatillinen ja henkilökohtainen turva, toimiva vuorovaikutus opiskelijan kanssa sekä henkilökohtainen kasvu ja ammatillinen oppiminen. Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön tulevaisuuden kehittämiskohteita olivat tutkimustulosten mukaan erityisopetuksen kehittäminen osana aineenopetusta ja ohjausta, yhteisiin koulutuksiin osallistuminen ja yhteisen ajan lisääminen, työparityöskentelyn ja opiskelijahuoltoryhmän roolin vakiinnuttaminen työyhteisössä ja käytänteiden selkiinnyttäminen sekä monipuolinen verkostoituminen.

Tämä tutkimus tarjoaa tietoa aikuislukiokontekstissa tapahtuvasta moniammatillisesta yhteistyöstä ja erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisestä työparityöskentelystä. Tutkimuksen perusteella voidaan työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön todeta hyödyttävän sekä opiskelijoita että opettajia. Tutkimustulosten mukaan työparityöskentely tarjoaa opiskelijoille monipuolisemmin tukea ja mahdollistaa ammattilaisten erilaisen osaamisen hyödyntämisen. Opettajille työparityöskentely tarjoaa muun muassa ammatillista kehittymistä ja vertaistuen saamista sekä auttaa jaksamaan työssä. Tutkimus nosti esille vuorovaikutuksen merkityksen moniammatillisessa yhteistyössä ja siihen liittyvien roolien ja käytänteiden selkiinnyttämisessä. Tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää työyhteisöjen ja yhteistyökäytänteiden kehittämisessä kouluissa sekä opettajien työssä jaksamisen tukemisessa. Tutkimustietoa voidaan myös hyödyntää yliopisto- ja täydennyskoulutuksessa.

Hakusanat: Aikuislukiokoulutus, erityisopetus, moniammatillinen yhteistyö, opinto-ohjaus, oppiminen, työparityöskentely, vuorovaikutus

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 AIKUISLUKIOKOULUTUS.....	9
2.1 Aikuislukio­koulutuksen lähtökohdat ja tavoitteet	9
2.2 Erityisopetus ja opinto-ohjaus aikuislukiossa.....	10
3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ JA YHTEISOPETUS.....	14
3.1 Moniammatillinen yhteistyö ja tiimityö	14
3.2 Yhteisopetuksen mallit ja käytänteet.....	23
3.3 Vertaismentorointi, työssä tapahtuva oppiminen ja ammatillinen kehittyminen	30
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	35
4.1 Tutkimuskysymykset.....	35
4.2 Tutkimuksen osallistujat.....	35
4.3 Tutkimusmenetelmät ja aineiston kerääminen	37
4.4 Aineiston analysointi	42
5 TULOKSET	48
5.1 Edellytykset erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työparityöskentelylle.....	50
5.1.1 Samankaltainen tausta	52
5.1.2 Tarve yhteistyölle.....	56
5.1.3 Halu tehdä yhteistyötä ja kehittää toimintatapoja	58
5.1.4 Rehtorin tuki.....	61
5.2 Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edut.....	62
5.2.1 Yhdessä tekeminen ja jakaminen	64
5.2.2 Erilaiset näkökulmat.....	66
5.2.3 Työparityöskentelyn tarjoamat lisäresurssit työskentelyyn	68
5.2.4 Ammatillinen ja henkilökohtainen turva	69
5.2.5 Toimiva vuorovaikutus opiskelijan kanssa	70
5.2.6 Henkilökohtainen kasvu ja ammatillinen oppiminen	71

5.3 Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön tulevaisuuden kehittämiskohteet	73
5.3.1 Erityisopetuksen kehittäminen osana aineenopetusta ja ohjausta	75
5.3.2 Yhteisiin koulutuksiin osallistuminen ja enemmän yhteistä aikaa.....	76
5.3.3 Työparityöskentelyn ja opiskelijahuoltoryhmän rooli työyhteisössä ja käytänteiden selkiinnyttäminen.....	77
5.3.4 Monipuolinen verkostoituminen	81
6 PÄÄTÄNTÖ.....	84
6.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet.....	84
6.2 Tutkimuksen arviointi ja eettiset ratkaisut.....	97
KIRJALLISUUS	106
LIITTEET.....	113
Liite 1 Ryhmähaastattelun teemat	113
Liite 2 Yksilöhaastattelujen teemat	115

1 JOHDANTO

Työelämän muutokset edellyttävät yhä useammin asiantuntijoiden välistä moniammatillista yhteistyötä ja erilaisen osaamisen yhdistämistä toimialoista riippumatta. Yhden ihmisen asiantuntemus ei nykyään välttämättä riitä entistä monimutkaisempien asioiden ja ongelmien kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen ja ratkaisemiseen. Erityisesti koulukontekstissa moniammatillisella yhteistyöllä on suuri merkitys opiskelijoiden tukemisessa, sillä nykyään opetusalan ammattilaiset kohtaavat yhä monimutkaisempia haasteita ja opiskelijoiden pulmia. Ohjauksen merkitys korostuu esimerkiksi henkilön siirtyessä koulutusjärjestelmän eri tasoilta toisille tai hakeutuessa uudelleen koulutukseen, sillä toimiva ohjaus ennaltaehkäisee syrjäytymistä, opintojen pitkittymistä ja keskeyttämistä ja tuottaa siten myös hyötyä koulutusorganisaatiolle (Niemi-Pynttari & Ryhänen 2013, 12). Tällaiset tilanteet liittyvät vahvasti aikuislukiokoulutukseen, jonne hakeudutaan joko jatkamaan opintoja tai täydentämään niitä.

Yhä enemmän painotetaan jatkuvaa oppimista, uuden tiedon luomista, yhteistyötä koulun ammattilaisten ja muiden tahojen kesken sekä moniammatillista vuorovaikutusta. Kuitenkin usein erityisopettaja ja opinto-ohjaaja toimivat hyvin itsenäisesti omassa roolissaan ja kohtaavat opiskelijoita kahden kesken, jolloin mahdollisuus jakaa asioita ja saada sosiaalista tukea toisilta alan ammattilaisilta jää suhteellisen pieneksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan moniammatillista yhteistyötä ja työparityöskentelyä aikuislukion toimintaympäristössä sekä asiantuntijoiden oppimista työssä ja kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa. Erityisopettaja ja opinto-ohjaaja ovat oman alueensa asiantuntijoita ja yhä tiiviimmän moniammatillisen yhteistyön kautta on mahdollisuus jakaa heidän osaamistaan ja tukea entistä paremmin ja kokonaisvaltaisemmin myös opiskelijoita.

Useissa työtehtävissä sekä organisaation sisäinen että organisaatioiden välinen yhteistyö on tärkeä osa työn tekemistä (Aira 2012, 128). Työelämässä eri tehtävissä lisääntynyt ryhmä-, tiimi- ja verkostotyöskentely korostaa kykyä työskennellä muiden kanssa tuottavasti (Paloniemi ym. 2010, 24). Näin voidaan olettaa olevan myös yksityisesti toimivassa aikuislukiossa, jossa yhteistyötä tehdään sekä koulun sisällä että muiden koulujen ja niiden työntekijöiden kanssa. Monella eri alalla osaamisesta on tullut yhä enemmän erikoistunutta ja

jakautunutta ammattilaisten kesken, mikä edellyttää moniammatillisen yhteistyön organisoimista instituutioissa, jotta pystytään tarjoamaan vaadittuja palveluita (Hjörne & Säljö 2014, 5). Samaan aikaan eri aloilla tiedon ja osaamisen vaatimukset ja tietomäärä ovat kasvaneet niin paljon, että yhden asiantuntijan on mahdotonta hallita kokonaisuutta (Isoherranen 2012, 10). Myös opettajan työstä on tullut entistä monimutkaisempaa ja vaativampaa yhä moninaisemman opiskelijajoukon myötä (Thousand ym. 2006, 246).

Asiantuntijatyön voidaan nykyään todeta olevan aiempaa yhteisöllisempää (Isoherranen 2012, 5). Tutkimusten mukaan työssä tapahtuva oppiminen perustuu vahvasti osallisuuteen ja työyhteisöissä toimimiseen, jolloin työyhteisöllä ja läheisillä työtovereilla on suuri merkitys ammatillisen osaamisen kehittämisessä ja saavuttamisessa. Hyvä ja motivoiva ilmapiiri ja toimiva vuorovaikutus työtovereiden välillä ovat keskeisiä oppimisen ja toiminnan toteutumisen kannalta. (Collin & Billett 2010, 218.) Työntekijän asiantuntijuus voi olla myös niin vahvaa, ettei perinteisesti esimiehiltä odotettua apua ja tukea kyseiseen asiantuntemukseen liittyvissä asioissa ole saatavilla. Tällöin työntekijän kaipaama tuki ja apu voi toteutua muiden asiantuntijoiden välisen yhteistyön kautta. (Aira 2012, 128.)

Moniammatillinen yhteistyö on tällä hetkellä aktiivinen tutkimuskohde sekä Suomessa että maailmalla (Isoherranen 2012, 161). Tutkimusten mukaan hyvin toimivilla moniammatillisilla tiimeillä on suuri merkitys työssä jaksamiselle ja työviihtyvyydelle (ks. esim. Isoherranen 2012; Petri 2010, 78–79). Tiimin yhteistyön toimiessa hyvin niin työyhteisössä kuin tiimissä halutaan pysyä (Isoherranen 2012, 145, 147, 163) ja tiimeissä kehittyy työssä jaksamista tukevaa sosiaalista pääomaa sekä ne toimivat asiantuntijoiden turvaverkkona ja työnohjauksen paikkana tiimin jäsenille (Isoherranen 2012, 160–161). Yhteistyö voi lisäksi toimia ideoinnin alustana, ja sen koetaan parhaimmillaan tuovan omalle työlle sellaisia vaikuttavia tuloksia, joita ei olisi ollut kovasta työstä huolimatta mahdollista saada aikaiseksi yksin työskennellen (Aira 2012, 128, 131). Monista myönteisistä tutkimustuloksista huolimatta yhteistyössä on havaittu ilmenevän myös haasteita, jolloin yhteistyöstä odotettavia hyötyjä ei aina tavoiteta eikä yhteistyö välttämättä ole tuloksellista (Aira 2012, 12).

Suomessa opettamista on pitkään pidetty yhden ihmisen työnä, jolloin on ajateltu toisen opettajan horjuttavan auktoriteettia ja traditioita. Myös opettajankoulutuksessa malli yksin opet-

tamisesta on ollut vahva. (Takala 2011, 69–70.) Muutokset koulutusorganisaatioissa ja opettajan työssä edellyttävät uusien haasteiden edessä jatkuvaa työn uudelleen arviointia ja ammatillista identiteettityötä opettajilta sekä haastavat pohtimaan työhyvinvointia ja työssä jaksamista (Hökkä ym. 2010, 142, 151). Tutkimustulosten perusteella organisaatioiden ja työn muutosten vuoksi opettajien jaksaminen ja hyvinvointi ovat yhä enemmän uhattuina erityisesti silloin, jos työhön kohdistuu uusia vaatimuksia ilman riittäviä resursseja ja tukea vaatimuksista selviytymiseen (Hökkä ym. 2010, 153–154). Nykyajan työelämän yhä isommista rakenteellisista muutoksista selviytymisen varmistamiseksi näyttää olevan vahvana pyrkimys rakentaa uudenlaista yhteisöllisyyttä (Collin ym. 2008, 207). Hyvin toimivissa tiimeissä oma työ koettiin merkityksellisenä (Isoherranen 2012, 163) ja niissä työskentelevät henkilöt olivat innostuneita kehittämään sekä tiimin toimintaa että yhteistyötä osana asiantuntijuuttaan (Isoherranen 2012, 159). Työssä jaksaminen ja oman työn kokeminen merkitykselliseksi ovat erityisen tärkeitä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työssä, sillä heillä on suuri vastuu opiskelijoiden oppimisesta ja ohjaamisesta.

Yhteistyö on pitkään ollut luonteenomaista erityisopetukselle (Friend ym. 2010, 10), ja sitä on toteutettu muun muassa moniammatillisen oppilashuollollisen yhteistyön ja yhteisopetuksen muodossa. Kouluissa virallista moniammatillista yhteistyötä edustavat niiden oppilashuoltoryhmät, vaikka koulun sisällä toimii myös monia epävirallisia tiimejä ja koulun henkilökunta on päivittäin vuorovaikutuksessa eri yhteistyötahojen kanssa (Kontio 2013, 11). Oppilashuoltoryhmän toiminnassa nykyisin painopiste on erityisesti ongelmien ennaltaehkäisyssä (Hjörne & Säljö 2014, 6–7; Kontio 2013, 69). Oppilashuoltoryhmien toimintaa on kuitenkin kritisoitu siitä, että moniammatillisuus ei ole tuottanut näkyvää vaihtelua tavoissa ymmärtää esille nostettuja ongelmia ja niihin esitettyjä ratkaisuja, vaan tapaamiset ovat olleet vahvasti rutiininomaisia (Hjörne & Säljö 2014, 5, 10–11, 13).

Moniammatillista yhteistyötä on toteutettu yhteisopetuksena, joka useimmiten määritellään erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan väliseksi yhteistyöksi ja opiskelijoiden opettamiseksi samassa luokkatilassa (Cook & Friend 1995; Damore & Murray 2009; Friend ym. 2010; Scruggs ym. 2007; Thousand ym. 2007). Tutkimustulosten mukaan yhteisopetuksen hyötyinä on niin yleisopetuksen kuin myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittyminen ja opettajien ammatillinen kehittyminen

(Scruggs ym. 2007, 401, 411; Thousand ym. 2007, 420–421). Onnistuessaan erilaiset yhdessä opettamisen muodot voivat toimia opettajien voimavarana, ja yhteistyön avulla on mahdollista vähentää opettajien työtaakkaa, kun vastuuta voidaan jakaa kollegan kanssa. Kahden opettajan läsnäolo mahdollistaa vertaistuen saamisen toiselta opettajalta. (Ahtiainen ym. 2011, 51–52; Rytivaara 2012, 50.) Tutkimustulosten mukaan keskeisinä yhteisopetuksen onnistumisen edellytyksinä pidetään riittävää yhteistä suunnittelu-aikaa, yhdessä opettavien opettajien yhteensopivuutta, koulutusta ja hallinnollista tukea (Scruggs ym. 2007, 411).

Aikaisemmat tutkimustulokset tuovat konkreettisesti esiin hyvin toimivan moniammatillisen yhteistyön edut ja toimivat myös perusteena moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi. Suuri osa tutkimuksista on kuitenkin keskittynyt sosiaali- ja terveystieteiden kontekstiin sekä peruskoulun puolelle, eikä aikaisemmin ole juurikaan tutkittu aikuislukioissa tapahtuvaa erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välistä työparityöskentelyä. Työparityöskentelyn voidaan ajatella olevan moniammatillista tiimityötä kahden ihmisen kesken. Tiiveimmän ja tuloksellisuuden yhteistyön on todettu toteutuvan kahden, tai joskus kolmen, ihmisen välisissä vuorovaikutussuhteissa, joskin tuolloin yhteistyö vie eniten resursseja (Aira 2012, 129). Tässä tapauksessa itsenäisesti omassa asiantuntijaroolissaan työskentelevillä erityisopettajalla ja opinto-ohjaajalla on työparityöskentelyn myötä mahdollisuus nopeaan työnohjaukseen, vertaistukeen ja tunteiden ja kokemusten jakamiseen, mikä auttaa heitä jaksamaan koulun hektisessäkin arjessa. Samalla he pystyvät jakamaan tietoa opiskelijoista. Työparina työskentely mahdollistaa vastuun jakamisen arviointihaastatteluissa ja objektiivisemmän arvioinnin, kun kaksi asiantuntijaa on ollut mukana samassa tilanteessa. Vertaismentorointi ja vertaisryhmämentorointi ovatkin koulukontekstissa hyödynnettyjä menetelmiä, jotka ovat tarjonneet opettajille mahdollisuuksia ammatilliseen tukeen ja oppimiseen (Heikkinen ym. 2010a).

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on kuvata erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välistä työparityöskentelyä ja moniammatillista yhteistyötä aikuislukiossa. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata niihin liittyviä hyötyjä ja sitä, miten moniammatillista yhteistyötä ja työparityöskentelyä voitaisiin tulevaisuudessa kehittää aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan. Tutkimuksessa on tarkoitus myös tarkastella, millaista oppimista ja ammatillista kehittymistä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan mukaan vuorovaikutuksessa on tapahtunut.

2 AIKUISLUKIOKOULUTUS

2.1 Aikuislukiokoulutuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Aikuislukiokoulutus on osa aikuiskoulutusta, jota järjestetään aikuisten tarpeisiin muokattuna kaikilla koulutusjärjestelmän tasoilla. Aikuislukion lisäksi aikuiskoulutuksen opetusta järjestetään muun muassa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa ja oppilaitoksissa, valtakunnallisissa ja ammatillisissa erikoisoppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Aikuislukioita ja lukioiden aikuislinjoja on Suomessa noin neljäkymmenellä paikkakunnalla. Lisäksi kansanopistoista noin kolmessakymmenessä on peruskoululinja ja kuudessa lukiolinja. Aikuislukioiden järjestämiin peruskouluopintoihin voivat pääasiassa hakeutua yli 16-vuotiaat nuoret ja lukio-opintoihin yli 18-vuotiaat aikuiset. (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut.)

Aikuislukiokoulutus tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden opiskella perusopetuksen ja lukio-koulutuksen oppisisältöjä ja täydentää laaja-alaisesti yleissivistystä. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen tehtävänä on lisätä opiskelijan oppimaan oppimisen taitoja, jatko-opiskelumahdollisuuksia ja työelämässä menestymisen yleisiä edellytyksiä, ehkäistä syrjäytymistä ja luoda edellytyksiä opiskelijan itsetuntoa, itsetuntemusta ja persoonallista kasvua lujittaville oppimiskokemuksille. Aikuisten perusopetusta ja lukiokoulutusta järjestävässä oppilaitoksessa on mahdollista suorittaa perusopetuksen oppimäärä, perusopetuksen oppiaineita tai niiden osia kursseina ja/tai korottaa perusopetuksen päättötodistuksen arvosanoja. Aikuislukiokoulutus mahdollistaa myös lukion oppimäärän, ylioppilastutkinnon tai sen osan ja lukiokurssien suorittamisen, lukion päättötodistuksen arvosanojen korottamisen ja/tai muiden lukion tehtäviin kuuluvien ja yleissivistävien aineiden ja aihekokonaisuuksien suorittamisen. (Opetushallitus 2004, 6–7.) Aikuisten lukiokoulutuksessa opiskelijat voivat suorittaa loppuun aiemmin aloittamiaan opintoja sekä parantaa yleissivistystään ja mahdollisuuksiaan päästä ammatillisiin oppilaitoksiin ja yliopistoihin kertaamalla ja täydentämällä aikaisempia tietojaan (Opetushallituksen verkkosivut).

Aikuisten perusopetusta ja lukiokoulutusta koskeva opetussuunnitelma laaditaan sitä tarjoavissa oppilaitoksissa aikuisten perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan, ja sen tulee sisältää muun muassa ohjaustyön suunnitelma, opiskelijan tukeminen sekä toiminnan jatkuva kehittäminen ja arviointi -osat. Opetussuunnitelman ja lukuvuosittaisen opetuksen yleisen käytännön järjestämistä käsittelevän suunnitelman pohjalta myös opiskelija laatii oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa. Lukio-opintojen kohdalla opiskelijalle on taattava mahdollisuus suorittaa kolmessa vuodessa lukion oppimäärään sisältyvät opinnot. Tällä tarkoitetaan opintojen etenemisen järjestämistä joustavasti ja tarvittavan erityisen tuen tarjoamista. (Opetushallitus 2004, 4–5.)

Aikuisten lukiokoulutukseen haetaan suoraan oppilaitokseen milloin tahansa lukuvuoden aikana (Opetushallituksen verkkosivut). Aikuisille tarkoitettuun lukiokoulutukseen ottamisen perusteista päättää koulutuksen järjestäjä, jonka on arvioitava koulutukseen hakevien edellytykset suoriutua lukio-opinnoista. Aikuisille tarkoitettuun koulutukseen voidaan ottaa alle 18-vuotias hakija vain hakijaan liittyvän erityisen syyn perusteella. (Finlex 2013, 5.)

2.2 Erityisopetus ja opinto-ohjaus aikuislukiossa

Opiskelun erityisen tuen tarkoituksena aikuislukiokoulutuksessa on tarjota apua ja tukea aikuiselle perusopetuksen tai lukiokoulutuksen opiskelijalle niin, että hänellä on opintonsa suorittamiseen tasavertaiset mahdollisuudet. Opiskelun erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla voidaan opetuksessa käyttää perusopetuslain 18 §:n ja lukiolain 13 §:n säännösten mukaisesti erityisiä opetusjärjestelyitä. Opiskelijan erityisen tuen tarpeeksi voidaan määrittellä opiskelijan tilapäinen opiskeluissa jälkeen jääminen, opiskelun edellytysten heikentyminen vamman, sairauden tai toimintavajavaisuuden vuoksi, psyykkisen tai sosiaalisen tuen tarve tai mielenterveyteen, sosiaaliseen sopeutumattomuuteen tai elämäntilanteeseen liittyvät ongelmat. (Opetushallitus 2004, 12.) Erityisillä opetusjärjestelyillä viitataan siihen, että opiskelijan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin, kuin lukiolaissa tai perusopetuslaissa säädetään ja määrätään, jos opiskelijan kohdalla täyttyvät perusopetuslain 18 §:n ja lukiolain 13 §:n säännösten mukaiset ehdot (Opetusministeriö 1998a; Opetusministeriö 1998b).

Perusopetuslain 16 §, 16 a §, 17 § ja 17 a §:n säännösten mukaisesti oppilaalle on laissa mainittujen ehtojen täytyessä tarjottava tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta, tehostetua tukea tai erityistä tukea ja tehtävä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Opetusministeriö 1998a; Oikeusministeriö 2010). Myös laki ammatillisesta koulutuksesta velvoittaa järjestämään erityisopetusta 20 §:n säännöksen mukaisesti. Tällöin opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Erityisopetuksen yhteydessä voidaan opetus- ja kulttuuriministeriön määräämänä 9 §:n nojalla edellyttää valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ja opetukseen liittyvien kehittämisen-, ohjaus- ja tukitehtävien järjestämistä. Myös erityisten opetusjärjestelyiden velvoite 21 §:n säännösten mukaan on kirjattu lakiin ammatillisesta koulutuksesta. (Opetusministeriö 1998c.) Puolestaan aikuislukio- ja lukiokoulutusta säätelevässä lukiolaissa ei ole veloitettu opetusta tarjoavaa oppilaitosta järjestämään erityisopetusta ja laatimaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa opiskelijalle (Opetushallitus 2004; Opetusministeriö 1998b). Kuitenkin lukio-opinnoissa opiskelijalle on tarjottava tarvittavaa erityistä tukea ja opintojen etenemisen järjestämistä joustavasti, jotta opiskelija voi suorittaa lukion oppimäärään sisältyvät opinnot kolmessa vuodessa (Opetushallitus 2004, 4–5).

Aikuislukiokoulutuksessa painotus on ohjauksen järjestämisessä, ja opetussuunnitelman mukaan kaikilta oppilaitoksen opettaja- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvilta henkilöiltä edellytetään osallistumista ohjaustoimintaan. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen ohjaustoiminnassa tarkoituksena on, että opiskelija saa tukea opintojen eri vaiheissa ja hänen tehdessä koulutustaan koskevia valintoja ja ratkaisuja. Tarkoituksena on myös, että opiskelija saa ohjausta henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekemiseen ja sen toteutumisen seuraamiseen sekä keskeiset tiedot ja taidot liittyen opintojensa aloittamiseen ja suorittamiseen sekä jatko-opintoihin hakeutumiseen ja opiskeluvaihtoehtoihin. Opinto-ohjauksessa painotetaan opiskelijan oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä, omien yksilöllisten oppimisen tapojen ja opiskelijana vahvuutensa löytämistä. Ohjauksen tarkoitus on mahdollistaa opiskelijalle täysipainoinen opiskeleminen, syrjäytymisen ehkäiseminen ja koulutuksellisen, etnisen, sukupuolten välisen tasa-arvon ja hyvinvoinnin edistäminen. Opinto-ohjauksen tehtäväksi määritellään lisäksi erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukeminen ja auttaminen opin-

toihin liittyvissä käytännön kysymyksissä. Opinto-ohjaus tukee myös kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvia ja maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opintojen suunnittelussa ja niistä suoriutumisessa. Tarvittaessa opiskelijoita ohjataan jatko-opintoja ja uran ja elämän suunnittelua koskevassa päätöksenteossa. (Opetushallitus 2004, 11–12.) Aikuiskoulutuksessa opinto-ohjaus ja erityisopetus limittyvätkin vahvasti toistensa tehtäväkenttiin.

Suomessa maahanmuuttajien määrä on kasvanut huomattavasti viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana ja vuoteen 2000 verrattuna vieraskielisten 15–19-vuotiaiden määrä on kaksinkertaistunut. Maahanmuuttajien määrän kasvu on huomioitava koulutusjärjestämän tasolla, sillä koulutus ja kielitaitoa ovat työttömyyden ja syrjäytymisen vähentämisen tärkeimpiä keinoja. Koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen on myös asetettu tavoitteeksi koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016. (Finlex 2013, 3.) Myös aikuisten lukiokoulutusta koskevan selvityksen mukaan yhtenä tärkeimmistä aikuisten lukiokoulutuksen tulevaisuuden valtakunnallisista kehittämiskohteista mainittiin muun muassa maahanmuuttajien koulutus (Jääskeläinen & Ojala 2008, 18–19, 24). Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrän kasvaminen aikuislukiossa oletettavasti myös lisää tarvetta moniammatilliseen yhteistyöhön, erityisen tuen ja opinto-ohjauksen tarjoamiseen ja opiskelija-arviointeihin aikuislukioon hakeuduttaessa.

Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 kuvataan arviointiin ja opintojen hyväksilukuun liittyvät periaatteet ja edellytykset. Näiden mukaan aikuisten perusopetuksessa opiskelijalla tulee olla mahdollisuus osoittaa opinnoissa etenemisen mahdollistavien tietojen ja taitojen saavuttaminen, ja opiskelijalle voidaan hyväksilukea tavoitteiltaan ja keskeisiltä sisällöiltään aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia muualla suoritetuja opintoja. (Opetushallitus 2004, 200–201.) Aikuisten lukiokoulutuksessa arvioinnin lähtökohdat ja tavoitteet ja opintojen hyväksilukeminen ja osaamisen tunnustaminen nojaavat lukiolakiin. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 kuvataan lukio-opintojen hyväksilukemiskäytänteitä liittyen muun muassa opiskelijan lukio-opintojen aloittamisvuoteen, pitkästä oppiaineesta lyhyeen siirtymiseen ja ulkomailla suoritettuihin opintoihin. (Opetushallitus 2009; Opetushallitus 2004, 204–208.) Tämän tutkimuksen aikuislukiossa opinto-ohjaaja ja erityisopettaja osallistuvat muun muassa opiskelija-arviointeihin ja opintojen hyväksilukuun työparina.

Aikuisten lukiokoulutusta koskevan selvityksen mukaan aikuisten lukiokoulutuksen tulevaisuuden sekä valtakunnallisina että oppilaitoskohtaisina kehittämiskohteina nousivat useimmin esiin muun muassa yhteistyö, opinto-ohjaus sekä aineopiskelu ja aineopetus. Valtakunnallisina kehittämiskohteita korostettiin myös opiskelijahuollon ja erityisen tuen kehittämistä. (Jääskeläinen & Ojala 2008, 18–21, 24.) Ohjausmenetelmien kehittämisen näkökulmasta tulisi yhä enemmän keskittyä opiskelijoiden oppimaan oppimisen taitojen kehittämiseen, ura- ja elämänsuunnittelun ohjauksen ja opiskelijoiden opintoihin sitoutumisen tukemiseen. Keskeistä olisi, että oppimaan oppimisen taidot saataisiin osaksi koko oppilaitoksen ohjaustyötä, ja ohjausmenetelmiä kehittämällä saataisiin ehkäistyä opintojen keskeyttämistä. (Nykänen ym. 2007, 234–235.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltu aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välinen työparityöskentely tähtää siihen, että opiskelijoita voitaisiin tukea yhä monipuolisemmin ja heille pystyttäisiin tarjoamaan apua oppimisen haasteisiin kuin myös opintojen suunnitteluun.

3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ JA YHTEISOPETUS

3.1 Moniammatillinen yhteistyö ja tiimityö

Moniammatillinen yhteistyö on tällä hetkellä aktiivinen tutkimuksen kohde niin Suomessa kuin maailmalla (Isoherranen 2012, 161). Monella eri alalla osaamisesta on tullut yhä enemmän erikoistunutta ja jakautunutta ammattilaisten kesken. Vastatakseen tähän kehitykseen instituutioiden täytyy organisoida moniammatillista yhteistyötä, jotta ne pystyvät tarjoamaan niiltä vaadittuja palveluita. Esimerkiksi insinöörien, taloustieteilijöiden, sairaanhoitajien ja lääkärien kohdalla ammattikunnat jakautuvat entistä useampiin osa-alueisiin ja erikoisaloihin. Asiantuntijuuden ja osaamisen eriytyminen näkyy myös selvästi koulussa, jossa eri opettajilla ja muilla koulussa työskentelevillä asiantuntijoilla, kuten koulupsykologeilla, sosiaalityöntekijöillä, puheterapeuteilla, opinto-ohjaajilla ja kouluterveydenhoitajilla, on erilaiset koulutustaustat ja vakiintuneet vastuualueet. (Hjörne & Säljö 2014, 5–6.) Samaan aikaan eri aloilla tiedon ja osaamisen vaatimukset ja tietomäärä ovat kasvaneet niin paljon, että yhden asiantuntijan on mahdotonta hallita kokonaisuutta (Isoherranen 2012, 10). Moniammatillisen yhteistyön tausta juontaa juurensa tieteiden kehityshaasteisiin monimutkaisten ilmiöiden tutkimisessa. Riittävän kokonaisvaltaisen käsityksen ja systemisen ymmärryksen saamiseksi on tarvittu usean eri tieteen näkökulmaa, mikä on vähitellen muuttanut myös organisaatioiden rakenteita ja toimintatapoja ja monitieteisyydestä on siirrytty kohti moniammatillisuutta. (Isoherranen 2012, 14.)

Moniammatillista yhteistyötä on paljon tutkittu muun muassa sosiaali- ja terveystieteiden alalla (ks. esim. Isoherranen 2012; Petri 2010). Moniammatillisesta yhteistyöstä on käytetty monia eri englanninkielisiä käsitteitä, kuten *multiprofessional*, *interprofessional* ja *trans/crossprofessional*, kuvaamaan moniammatillisen yhteistyön intensiteettiä. Moniammatillisesta yhteistyöstä on esitetty useita erilaisia määritelmiä, ja voidaankin todeta, että se ei käsitteenä ole yksiselitteinen. Määritelmissä painottuvat eri taustateoriat ja teoreettiset viitekehykset, joista moniammatillista yhteistyötä on tutkittu ja kehitetty. (Isoherranen 2012, 19-

25.) Vaikka moniammatillinen yhteistyö on tunnustettu pitkään tärkeäksi osaksi terveydenhuoltoa, käsitteen operationaalistaminen on käytännössä ollut haaste (Petri 2010, 73). Myös se, että suomen kielessä ei ole olemassa yhteistyön intensiteettiä kuvaaville englanninkielisille käsitteille vastineita, saattaa aiheuttaa sekaannusta. Moniammatillisen yhteistyön käsitteen taustalla oleva ydinajatus ja tavoitteet saattavat helposti jäädä ymmärtämättä, jos käsitteen lähtökohtia ei tunneta. (Isoherranen 2012, 20.)

Kansainvälinen meta-analyysi moniammatillisen yhteistyön käsitteestä terveydenhuollon kontekstissa tehdyissä tutkimuksissa osoitti, että suurimmassa osassa tutkimusartikkeleista viitattiin käsitteellä kolmen tai useamman terveydenhuollon eri koulukuntaa edustavan ammattilaisen väliseen yhteistyöhön. Toiseksi eniten tutkimusartikkeleissa tarkasteltiin hoitajan ja lääkärin välistä yhteistyötä. (Petri 2010, 74–75.) Moniammatillinen yhteistyö terveydenhuoltoalalla määritellään monitahoisena prosessina, jossa henkilöstön eri edustajat työskentelevät yhdessä ja jakavat asiantuntemustaan, tietojaan ja taitojaan vaikuttaakseen potilaan hoitoon (Nancarrow ym. 2013, 1; Petri 2010, 79–80). Laajemmin moniammatillinen yhteistyö voidaan kuvata asiakaslähtöisenä asiantuntijoiden välisenä työskentelynä yhteisesti sovittujen toimintaperiaatteiden mukaisesti ja asiakkaan elämän kokonaisuus huomioiden, jolloin asiakkaan tilanteesta muodostetaan yhteinen käsitys ja tavoite ongelman ratkaisusta (Isoherranen 2008, 34). Keskeistä toimivaa yhteistyötä määriteltäessä on ottaa huomioon se, että yhteistyö tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kaikki vuorovaikutus ei kuitenkaan edistä toimivaa yhteistyötä. Yhteistyötä edistävän vuorovaikutuksen täytyy olla aktiivista ja tavoitteellista. Koska yhteistyö ei tapahdu itsestään, se edellyttää ajan ja voimavarojen lisäksi osapuolten aktiivista panostamista siihen ja vastuiden ja tulosten jakamista. Toimiva yhteistyö edellyttää yhteisen tavoitteen olemassaoloa. (Aira 2012, 46, 49–51.)

Moniammatillinen yhteistyö on ollut tutkimuksen kohteena myös koulukontekstissa. Yhteistyö on pitkään kuulunut osana erityisopetukseen (Friend ym. 2010, 10), ja moniammatillista yhteistyötä tutkittaessa koulukontekstissa on erityisesti viime vuosina tarkasteltu paljon oppilashuoltoryhmien toimintaa eri näkökulmista (Kontio 2013, 156). Tutkimukset ovat pääasiassa keskittyneet tarkastelemaan peruskoulussa tapahtuvaa oppilashuoltotyöskentelyä. Tutkimuksen kohteena on esimerkiksi ollut moniammatillisuuden rooli oppilashuoltoryhmän kokouksissa ja päätöksenteossa (Hjörne & Säljö 2014), jaetun ymmärryksen rakentuminen

ja päätöksenteko (Kontio 2013), oppilashuollon tarpeet (Vismanen 2011), oppilashuoltoon osallistuneiden opettajien ja vanhempien käsitykset moniammatillisesta yhteistyöstä oppilashuollossa (Koskela 2009; Piippo-Näätänen ym. 2012) ja moniammatillisten ohjausverkostojen johtamiseen liittyvät käsitykset (Nykänen 2010).

Kouluissa virallista moniammatillista yhteistyötä edustavat niiden oppilashuoltoryhmät, vaikka koulun sisällä toimii myös monia epävirallisia tiimejä ja koulun henkilökunta on päivittäin vuorovaikutuksessa eri yhteistyötahojen kanssa (Kontio 2013, 11). Oppilashuoltoryhmän muodostavat tyypillisesti koulupsykologi, erityisopettaja, rehtori, yksi tai useampi luokanopettaja, kouluterveydenhoitaja ja joskus myös sosiaalityöntekijä tai puheterapeutti (Hjörne & Säljö 2014, 6). Kunnan tai kaupungin ohjeistus ja koulun laatima toimintasuunnitelma määrittävät, ketkä toimivat oppilashuoltoryhmän vakituksina jäseninä (Kontio 2013, 78). Oppilashuoltoryhmän vastuuseen kuuluu tukea lapsen tai nuoren koulunkäyntiä, jos siinä ilmenee haasteita. Erityisesti nykyisin painopiste on ongelmien ennaltaehkäisyssä. Oppilashuoltoryhmän tavoitteena on analysoida, tulkita ja ratkaista koulussa ilmeneviä ongelmia ja miettiä ja tehdä päätöksiä vaihtoehtoisista keinoista ja interventioista, joilla koulunkäyntiä voidaan tukea. (Hjörne & Säljö 2014, 5–7; Kontio 2013, 69–70.) Oppilashuoltoryhmien kokousten tavoitteena on, että asiakkaan ongelmista ja hänelle suunnattavista ratkaisumalleista muodostuu jaettu ymmärrys (Kontio 2013, 11).

Koulukontekstissa oppilashuoltoryhmän toimintaan liittyvät vahvasti ongelmanratkaisu ja päätöksenteko. Oppilashuoltoryhmän jäsenten erilaisten koulutustaustojen ja moninaisen asiantuntijuuden odotetaan lisäävän päätöksenteon laadukkuutta ja kokonaisvaltaisuutta toimivien interventioiden suunnittelussa sekä parantavan ryhmän tehokkuutta. (Hjörne & Säljö 2014, 5–7.) Oppilashuoltoryhmän moniammatillista yhteistyötä luonnehtii sen jäsenten tasa-arvaisuus kuulluksi tulemisessa ja päätöksenteossa (Kontio 2013, 19). Moniammatillista yhteistyötä kuvataan hoito- ja lääketiedettä ja sosiaalityötä käsittelevässä kirjallisuudessa useimmiten käsitteillä ongelmalähtöinen prosessi, jakaminen ja yhdessä työskenteleminen. Jakamisella tarkoitetaan kaikkien ammattialojen yhtäläistä osallistumista ja moniammatillista yhteistyötä kuvataan myös erityisesti tavoitteiden, vastuun, päätöksenteon ja vallan kä-

sitteillä. Ylipäättään moniammatillista yhteistyötä kuvataan prosessina, jossa useiden eri tutkijoiden mukaan vuorovaikutuksella ja ongelmalähtöisyydellä on keskeinen sija ja eri alojen asiantuntijat työskentelevät yhdessä. (Petri 2010, 75–76.)

Moniammatillisen yhteistyön hyödyt ja edellytykset

Yhteistyön toimivuuden kannalta yhteistyötä tekevien osapuolten välinen luottamus on hyvin keskeinen (Aira 2012, 60, 132; Isoherranen 2012, 154; Vismanen 2011, 115). Luottamuksen voidaan kuvata rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja perustuvan toinen toisistamme kertyviin kokemuksiin (Aira 2012, 58–59). Asiantuntijoiden välinen vahva luottamus ja keskinäinen tuntemus ovat keskeisiä vastuu- ja roolirajoja ylitettäessä. Kun vastuu ymmärretään yhteisenä toimivassa moniammatillisessa yhteistyössä, on mahdollista välttää vastuu- ja rooliristiriitojen syntyminen. (Isoherranen 2012, 154.) Roolit ja vastuut linkittyvät vahvasti yhteen ja tulevat esiin erityisesti päätöksentekotilanteissa. Olisi erittäin tärkeää, että kaikilla olisi yhteinen ymmärrys siitä, miten vastuuta, päätösvaltaa ja rooleja on jaettu ja on tarkoitus jakaa yhteistyössä. Vastuukysymyksistä keskusteleminen edellyttää moniammatillisessa yhteistyössä taitavan keskustelun ja dialogin taitoja. Myös keskinäinen luottamus ja yhteisvastuu linkittyvät yhteen. Kun tiimissä vallitsee korkea luottamus, moniammatillisessa yhteistyössä pyritään hyviin yhteisiin suorituksiin, halutaan jakaa ja integroida tietoa tiimissä ja mahdolliset ristiriidat ratkaistaan keskustellen. (Isoherranen 2012, 120–121.)

Meta-analyysin mukaan moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä useimmiten mainittiin poikkitieteellinen koulutus, joka edistää ymmärrystä toisista ammattialoista ja jokaisen ammattialan ominaisesta arvosta. Toisekseen tietoisuus rooleista ja eri ammattialojen rooleihin liittyvien vastuiden ymmärtäminen ja arvostaminen ovat edellytyksenä moniammatilliselle yhteistyölle. Myös eri ammattialojen edustajien interpersonaaliset vuorovaikutus- ja suhde- taidot, kuten molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus ja toimiva vuorovaikutus, kuvataan niin moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä kuin sitä kuvaavina määritteinä. Edellä mainitut taidot ovat todennäköisesti erittäin keskeisiä kehittämään kykyä yhteisten päätösten tekemiseen ja toisten näkökulmien arvostamiseen. Tarkoituksellinen toiminta, jolla viitataan moniammatillisen yhteistyön ylläpitämiseen, ja tuen merkitys ovat myös tutkimustulosten perusteella merkityksellisiä. Jotta moniammatillinen yhteistyö voi olla menestyksekkästä,

tuen läsnäoloa tarvitaan niin yksilötasolla kuin myös organisaation tai hallinnon tasolla. (Petri 2010, 76–78.) Tiivistetysti voidaan todeta, että moniammatillinen yhteistyö on parhaiten saavutettavissa tieteenalojen välisellä yhteisellä koulutuksella, joka edistää keskinäisen luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiiriä, toimivaa ja avointa vuorovaikutusta ja yhteistyöhön osallistuvien eri ammattilaisten rooleihin, taitoihin ja vastuisiin liittyvää tietoisuutta ja hyväksyntää (Petri 2010, 80).

Henkilöstön keskinäisen luottamuksen ohella onnistuneen moniammatillisen yhteistyön merkittävänä tekijänä on oppilashuoltoryhmän selkeät ja pysyvät toimintarakenteet. Onnistuneen moniammatillisen yhteistyön edellytykseksi oppilashuoltotyössä määriteltiin tutkimustulosten mukaan riittävä työaika, riittävä informaatio, selkeä työnjako, rakentava ja vaivaton yhteistyö, avoin keskustelukulttuuri, keskinäinen tasa-arvoisuus, yhdessä tekeminen ja konsultaatiomahdollisuudet. Lisäksi myös oma aktiivisuus ja kiinnostus yhteistyöhön, yhteistyökumppaneiden hyvä tunteminen ja henkilöstön pysyvyys ja tavoitettavuus sekä oppilashuoltopalveluiden henkilöstön samanaikainen läsnäolo koulussa toimivat moniammatillisen yhteistyön edellytyksinä. (Vismanen 2011, 115.) Tutkimustulosten perusteella on voitu myös tunnistaa kymmenen tehokkaan moniammatillisen tiimityöskentelyn perustana olevaa erityispiirrettä, jotka kuvaavat 1) positiivisen ja selkeän suunnan johtamisen, 2) vuorovaikutuksen toimivuuden, 3) oppimisen ja koulutus- ja kehittymismahdollisuuksien, 4) riittävien resurssien ja sopivien toimintatapojen, 5) tiimin jäsenten osaamisen, kokemuksen ja tietojen hyödyntämisen, 6) kannustavan ilmapiirin ja luottamuksen, 7) yksilöiden halun työskennellä osana moniammatillista tiimiä ja kuuntelemisen taitojen, 8) selkeän vision ja sisäisten arvojen, 9) työskentelyn laadun, tulosten ja toiminnan kehittämisen, 10) roolien kunnioittamisen ja vallan jakamisen merkitystä (Nancarrow ym. 2013, 1, 5–9).

Moniammatillisen yhteistyön vaikutukset on suurimmassa osassa tutkimusartikkeleissa kuvattu pääosin positiivisina ja todettu vaikuttavan niin potilaaseen, organisaatioon ja terveydenhuollon ammattilaiseen itseensä. Suurimmat positiiviset vaikutukset ilmenivät potilaan ja organisaation kohdalla, mutta hyödyt olivat myös huomattavat yhteistyöhön osallistuvan terveydenhuollon ammattilaiselle. (Petri 2010, 78–79.) Yksittäiselle työntekijälle yhteistyön hyöty voi olla esimerkiksi inspiraation ja innostuksen tuominen, tuen saaminen, ongelmanratkaisuun haastaminen ja siinä auttaminen, oman asiantuntijuuden ylläpito ja laajentaminen,

oman alan tärkeiden ja ajankohtaisten asioiden hahmottaminen tai työssä viihtyminen ja työssä kehittyminen. Erityisesti asiantuntijatehtävissä työskentelevälle yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa voi tarjota sellaista apua ja tukea asiantuntemukseen liittyvissä asioissa, mitä asiantuntijatehtävissä työskentelevä henkilö ei välttämättä voi esimieheltä saada ja odottaa. (Aira 2012, 128, 131.) Tutkimustulosten mukaan oppilashuoltoryhmän jäsenillä oli pääsääntöisesti positiivisia kokemuksia moniammatillisesta oppilashuollollisesta yhteistyöstä, ja suurin osa heistä koki, että niin moniammatillisuutta kuin heidän omaa ammattitaitoaan hyödynnetään hyvin oppilashuoltoryhmässä (Vismanen 2011, 116–119).

Tutkimustulosten mukaan moniammatillisesti hyvin toimivissa tiimeissä kehittyi työssä jakamista tukevaa sosiaalista pääomaa. Hyvin toimivissa tiimeissä ilmeni asiantuntijoiden keskinäistä luottamusta ja tukea, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vastavuoroisuutta ammattilaisten kesken. Tiimit olivat myös kiinteitä, ja niissä kuunneltiin ja tuettiin toisia ja arvostettiin kaikkien asiantuntijuutta. (Isoherranen 2012, 160–161.) Tutkimustulosten mukaan aktiivisempi osallistuminen päätöksentekoprosessiin näyttää lisäävän varmuutta ja vahvistavan itsetuottamusta oman alan toimijuudessa (Petri 2010, 79). Keskeinen näkökulma on hyvin toimivien moniammatillisten tiimien merkitys työhyvinvoinnille. Hyvin toimivissa tiimeissä jaksettiin tehdä töitä paremmin ja niissä haluttiin pysyä, koska tiimin yhteistyö toimi niin hyvin. Tiimit toimivat asiantuntijoiden työnohjauksen paikkana ja turvaverkkona tiimin tarjoaman sosiaalisen pääoman myötä, mutta myös siten, että niissä voidaan jakaa moraalisesti, eettisesti ja tunnetasolla vaikeita asioita. (Isoherranen 2012, 145, 147.)

Moniammatillisen yhteistyön haasteet

Vaikka moniammatillinen yhteistyö selkeästi mielletään voimavarana, sen toteutumisessa käytännön tasolla on ollut vuosien aikana havaittavissa monia esteitä. Aikaisemman tutkimuksen perusteella moniammatillisen yhteistyön haasteina ilmenevät vastuukysymysten määrittely, sovitut ja joustavat roolit, yhteisen tiedon luomisen käytännöt, tiimityön ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ja yhteisen tiedon luomista ja yhteisen toimintamallin kehittämistä estävät organisaatorakenteet. (Isoherranen 2012, 5, 153.) Moniammatillisessa oppilashuollollisessa yhteistyössä kielteisiä kokemuksia synnyttivät tutkimustulosten mukaan hen-

kilöiden passiivinen suhtautuminen yhteistyöhön, vaihtelevuus koulujen ja opettajien avoimuudessa yhteistyötä kohtaan, näkemuserot, yhteistyön tuloksettomuus ja epärealistiset odotukset muiden työstä. Myös henkilöstön vaihtuvuus, tiedonkulkuun ja työnjakoon liittyvät ongelmat, puutteelliset resurssit ja työntekijöiden riittämättömyys sekä kiireinen työtahti koettiin kielteisinä. (Vismanen 2011, 118.) Laajaan ja joustavaan moniammatilliseen yhteistyöhön pyrittäessä on ylitettävä niin perinteisiä ammatillisia roolirajoja kuin myös tehtäväkeskeisen ajattelun tuottamia rajoja asiantuntijoiden kesken (Isoherranen 2012, 110). Kehittämistyössä perinteisten roolirajojen uudelleen neuvottelemineen ja muuttaminen ovat osoittautuneet suureksi haasteeksi (Isoherranen 2012, 101). Keskeistä olisi pohtia yhteisiä tavoitteita, päämääriä ja yhdessä toimimisen tapoja, mikä tarjoaa mahdollisuuden selkiinnyttää jokaisen omaa asiantuntijaosaamista. Asiantuntijan roolille on pystyttävä antamaan uudenlaisia merkityksiä, jotta moniammatillista yhteistyötä voidaan kehittää. (Isoherranen 2012, 112.) Myös tasapaino selkeän yhteisen toimintamallin ja riittävän väljän ja muuttuvan roolien määrittelyn välillä olisi tärkeää tehokkaan ja joustavan yhteistyön kannalta (Isoherranen 2012, 114).

Tutkimustulosten mukaan oppilashuoltoryhmien moniammatillinen yhteistyö ei näyttänyt edistävän vaihtoehtoisten ideoiden tai tulosten syntymistä, vaan oppilashuoltoryhmän tapaamiset olivat vahvasti rutiininomaisia. Oppilashuoltoryhmän moniammatillisuus ei ollut havaittavissa näkyvää vaihtelua tavoissa ymmärtää esille nostettuja ongelmia ja niihin esitettyjä ratkaisuja, eivätkä ryhmän jäsenet esittäneet lisäkysymyksiä, kyseenalaistaneet esitettyjä näkemyksiä tai ehdottaneet keskusteltavaksi muita ratkaisuvaihtoehtoja. Tilanteita, joissa tapaamisiin osallistuvien ammattilaisten monenlainen osaaminen ja asiantuntemus tehtiin merkitykselliseksi, oli vaikea havaita. (Hjörne & Säljö 2014, 5, 10–11, 13.) Yksilötasolla asiantuntijoiden valmius yhteisölliseen työtapaan ja tarvittavien vuorovaikutustaitojen puutteet aiheuttavat haasteita moniammatillisessa yhteistyössä. Tärkeitä vuorovaikutustaitoja moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä ovat niin taitavan keskustelun ja dialogin taidot kuin reflektiivisen arvioinnin taidot. (Isoherranen 2012, 5.) Oppilashuoltoryhmien keskustelua luonnehtii ryhmissä vallitseva vahva yksimielisyys ja kollegiaalinen luonne, jotka määrittävät sitä, miten ongelmia kuvataan ja selitetään. Ryhmän jäsenet suhtautuivat toisiinsa tasavertaisina kollegoina, ja ryhmässä esiintyi vain vähän avointa erimielisyyttä tai konflikteja. (Hjörne & Säljö 2014, 6, 12.) Kollegiaalisuutta ja tasavertaisuutta voidaan pitää myönteisinä

asioina yhteistyön kannalta, sillä ne edistävät hyvää ilmapiiriä ryhmässä. Puolestaan ryhmässä vallitseva vahva yksimielisyys on yhteistyön kannalta negatiivinen asia, jos se estää erilaisten mielipiteiden ja näkökulmien esiin tuomisen ja kriittisyyden asioiden tarkastelussa.

Moniammatillisen tiimityön kehittämiseen tulisi entistä enemmän panostaa. Keskeisessä roolissa tiimityön kehittämisessä ovat kaikkien ammattiryhmien yhteiset koulutukset ja yhteistoiminnan arviointi ja jatkuva kehittäminen. Näiden avulla on mahdollista luoda sosiaalisia tiedon rakenteita ja yhteisiä jaettuja merkityksiä niistä perusperiaatteista ja arvoista, joiden mukaan yhdessä toimitaan. Hyvin toimivissa moniammatillisissa tiimeissä kaikki asiantuntijat osallistuvat yhteisen toimintamallin kehittämiseen ja tiimin jäsenet ovat työskennelleet pitkään yhdessä, jolloin keskinäistä luottamusta on syntynyt yhteisen ajan, yhteisten kokemusten ja yhdessä oppimisen myötä. (Isoherranen 2012, 147.) Koulutuksen puutteet voidaan mieltää moniammatillisuuden kehittymisen suurena esteenä, sillä eri ammattiryhmien perus- ja täydennyskoulutus eivät anna moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen johtamiseen riittävästi valmiuksia (Isoherranen 2012, 142). Se, että työyhteisöissä järjestetty täydennyskoulutus tapahtuu useimmiten edelleen ammattiryhmittäin eriytyneesti (Isoherranen 2012, 142), on tästä konkreettinen esimerkki. Oppilashuollon kehittämisen näkökulmasta tärkeäksi koettiin opettajille suunnatun oppilashuollollisia kysymyksiä käsittelevän koulutuksen lisääminen työelämässä ja yliopistossa (Vismanen 2011, 121–122).

Oppilashuollon kontekstissa yhteistyöhön toivottiin sujuvuutta ja avoimuutta ja sitä toivottiin enemmän alueen eri toimijoiden välille. Yhteistyötä muiden yhteistyötahojen kanssa toivottiin lisättävän erilaisten verkostojen, konsultaation, parityöskentelyn ja yhdessä järjestettyjen ryhmien avulla. (Vismanen 2011, 117–119.) Tutkimustulosten mukaan oppilashuoltoryhmien työskentelyssä ei hyödynnetty tutkimustietoa, kehittämistyötä tai kokemuksia muiden koulujen toimintamalleista. Myöskään aikaisempia tapaamisia ja niissä tehtyjä päätöksiä sekä moniammatillisen tiimin laajaa tietopohjaa ei juurikaan hyödynnetty. (Hjörne & Säljö 2014, 13.) Toisaalta oppilashuoltoryhmien päätöksentekoa ja jaetun ymmärryksen muodostumista tarkastelleen tutkimuksen mukaan oppilashuoltoryhmien kokouksissa jaettua ymmärrystä rakennettiin sekä teorian tiedon että osallistuneiden asiantuntijoiden käytännön kokemusten avulla. Oppilashuoltoryhmässä jäsenet osallistuivat asiakkaan ongelmien määritte-

lyyn ja asiakkaalle sopivan ratkaisumallin löytämiseen ja huolehtivat myös asiakkaan taustojen selvittämisestä. Tutkimustulosten mukaan oppilashuoltoryhmän kokouksissa ei kuitenkaan aina saavutettu kaikkien jakamaa yhteistä ymmärrystä asiakkaan ongelmista, niiden taustoista ja/tai asiakkaalle sopivista ratkaisumalleista. Jaetun ymmärryksen muodostamisen vaikeutumiseen moniammatillisessa keskustelussa havaittiin olevan yhteydessä ryhmän jäsenten kokemukset tiedon puutteellisuudesta, jäsenten toisistaan poikkeavat käsitykset asiakkaasta ja ratkaisumalleista sekä asiakkaan ongelman yleistäminen ja siten yleisen, asiakkaan tilanteeseen riittämättömän ratkaisumallin esittäminen. (Kontio 2013, 143–144.) Moniammatillisten oppilashuoltoryhmien päätöksenteko perustui suurimmaksi osaksi yleisiin sääntöihin ja määräyksiin sekä asiakkaan ongelma-alueiden asiantuntijoiden esille tuomiin tietoihin, käytäntöihin ja kokemuksiin. Lisäksi asiakkaille valitut tukitoimet ja palvelut olivat useimmiten yleisesti koulussa käytössä olleita ratkaisumalleja. (Kontio 2013, 146.)

Tutkimustulosten mukaan halua moniammatilliseen yhteistyöhön löytyy asiantuntijoilta, mutta ammattilaisten käsitykset ja tulkinnat moniammatillisesta yhteistyön toteutuksesta vaihtelivat. Arjessa onnistunut moniammatillinen yhteistyön toteuttaminen edellyttää yhteisiä käsitteitä ja näkemyksiä, vuorovaikutus- ja moniammatillisen tiimityön taitoja, niin sanottua keskustelevaa asiantuntijuutta, ja sitoutumista tarpeellisiin muutoksiin kaikilla organisaatiotasolla. Tarvitaan myös tiiviimpää koulutuksen ja työelämän yhteistyötä, jotta taitavan keskustelun ja dialogin, reflektiivisen arvioinnin ja jaetun johtajuuden taitoja voidaan oppia ja pystytään lisäämään valmiutta keskustella rooleista ja vastuista. (Isoherranen 2012, 157–160.)

Tässä tutkimuksessa työparityöskentely määritellään aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan väliseksi moniammatilliseksi yhteistyöksi. Moniammatillinen yhteistyö voidaan kuvata joko kahden tai useamman ammattilaisen väliseksi työskentelyksi yhdessä ratkaistakseen asiakkaan ongelmia ja hyödyntääkseen kummankin osaamista. Tässä tutkimuksessa moniammatillista yhteistyötä tiimitasolla tarkastellaan aikuislukion opiskelijahuollon toiminnan näkökulmasta erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan.

3.2 Yhteisopetuksen mallit ja käytänteet

Yhteisopetuksesta (*co-teaching, coteaching, collaborative teaching*) on esitetty useita erilaisia määritelmiä ja malleja, joiden avulla yhteisopetusta on kuvattu (Saloviita & Takala 2010, 390). Englanninkielisestä käsitteestä *co-teaching* voidaan suomeksi käyttää vaihtoehtoisesti käsitteitä yhteisopetus ja samanaikaisopetus. Yhteisopetus-käsite korostaa opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tapahtumista yhdessä, ja se toteutetaan aineenopettajan tai luokanopettajan kanssa oppilaan omassa luokassa (Takala 2011, 62–63). Yhteisopetuksen tavoitteena on mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osallistuminen yleisen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen siten, että he samanaikaisesti hyötyvät heidän oppimisen edistymisen kannalta välttämättömästä erityisopetuksesta (Friend ym. 2010, 11). Yhteisopetus on kirjattu yhdeksi keskeiseksi yleisen, tehostetun ja erityisen tuen menetelmäksi (Ahtiainen ym. 2012; Opetusministeriö 2007). Samanaikaisopetus-käsite korostaa samanaikaisuutta opetuksessa, mutta toteutuksen kannalta käsite ei kuvaa sitä, että opetusta annettaisiin välttämättä yhdessä tai samassa tilassa. Käytännössä käsitteitä voidaan pitää synonyymeinä, ja koulun arjessa samanaikaisopetus-käsite on vakiinnuttanut asemaansa. Tässä tutkimuksessa käytetään yleisesti yhteisopetus-käsitettä sen kuvaavuuden ja johdonmukaisuuden vuoksi, vaikka suomenkielisissä tutkimusartikkeleissa on saatettu käyttää myös samanaikaisopetus-käsitettä.

Yhteisopetusta voidaan pitää oppilas- ja opiskelijahuollon lisäksi keskeisenä koulukontekstissa tapahtuvana moniammatillisena yhteistyönä. Oppilas- ja opiskelijahuollossa usea ammattilainen työskentelee yhdessä isompana tiiminä, kun taas yhteisopetus toteutetaan useimmiten kahden opetusalan ammattilaisen yhteistyönä. Yleisesti tutkimuksissa hyödynnetty määritelmä kuvaa yhteisopetuksen siten, että kaksi tai useampi opetusalan ammattilainen tekee yhteistyötä opettaen heterogeenistä tai sekoitettua opiskelijaryhmää fyysisesti samassa tilassa (Cook & Friend 1995, 1). Kyseisessä määritelmässä ammattilaisilla tarkoitetaan useimmiten luokanopettajaa ja erityisopettajaa, jotka toisiaan täydentävällä osaamisellaan kumpikin osallistuvat aktiivisesti opetukseen. Ihanteellisesti yhteisopetukseen sisältyy yhteistyö kaikissa opetuksen ja koulutuksen vaiheissa. Yhteisopettaminen sisältää opiskelijoi-

den vahvuuksien ja heikkouksien arvioinnin yhteistyönä, sopivien opetuksellisten päämäärien ja lopputulosten arviointiin hyödynnettävien mittareiden määrittelemisen, interventiostrategioiden ja toteutustapojen suunnittelua, opiskelijoiden edistymisen arvioimista kohti asetettuja tavoitteita ja yhteisopetusprosessin tehokkuuden arviointia. (Cook & Friend 1995, 2.) Erityisopettajan sijaan yhteisopetukseen voivat osallistua myös muut alan ammattilaiset tai esimerkiksi kaksi yleisopetuksen opettajaa voivat opettaa yhdessä (Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Rytivaara 2012). Useimmiten yhteisopetus määritellään kuitenkin erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan väliseksi yhteistyöksi (ks. esim. Damore & Murray 2009; Friend ym. 2010; Scruggs ym. 2007; Thousand ym. 2007).

Yhteisopettamista voidaan tutkimustulosten mukaan pitää monipuolisena opettajien yhteistyömuotona, ja sitä voidaan toteuttaa koulun tarpeiden mukaan hyvin monimuotoisesti eri opettajien voimin (Ahtiainen ym. 2011, 25–26, 28–35). Yhteisopettaminen tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää jokaisen opettajan ainutlaatuista ja monipuolista erikoisosaamista, sillä yhteisopetuksessa ihmiset, joilla on erilaiset taustat ja mielenkiinnonkohteet, jakavat osaamistaan ja taitojaan luodessaan uusia yksilöllisen oppimisen menetelmiä. Yhteisopetus mahdollistaa opiskelijoille myös sen, että he voivat kokea ja jäljitellä opettajien yhteisopetuksessa käyttämiä yhteistyötaitoja. Lisäksi yhteisopetus lisää joustavuutta ryhmittelyyn ja aikatauluihin sekä vähentää aikaa, jonka opiskelija joutuu odottamaan saadakseen opettajan huomion. Tällöin opiskelijalle jää enemmän aikaa tehtäviin, mikä parantaa suoriutumista. (Thousand ym. 2007, 421.) Kahden opettajan läsnäolo luokassa mahdollistaa opiskelijoille myös enemmän opettajan aikaa ja lisäresursseja esimerkiksi henkilökohtaiseen opetukseen ja ohjaukseen tai pienryhmätoimintaan (Saloviita & Takala 2010, 390).

Cookin ja Friendin (1995) määritelmään perustuen yhteisopetus voidaan luokitella kuudeksi erilaiseksi strategiaksi, jotka ovat seuraavat: 1) yksi opettaa, toinen havainnoi (*one teach, one observe*) 2) yksi opettaa, toinen avustaa (*one teach, one assisting*), 3) pistetyöskentely tai pisteopettaminen (*station teaching*), 4) jaetun ryhmän opettaminen (*parallel teaching*), 5) eriytyvä tai vaihtoehtoinen opettaminen (*alternative teaching*) ja 6) tiimiopettaminen (*team teaching*). Ensimmäisessä ja toisessa yhteisopetuksen muodossa toinen opettajista selkeästi johtaa opetusta luokkahuoneessa ja toinen opettaja joko tarkkailee oppilaita tai kiertää ym-

päri luokkaa auttamassa oppilaita heidän tarvitessa apua. Pistetyöskentelyssä tai pisteopettamisessa opetettava asia on jaettu useampaan osa-alueeseen ja oppilaat kiertävät luokassa kahdessa tai useammassa pisteessä, joissa opettajat itsenäisesti opettavat oppilaita. Jaetun ryhmän opettaminen tarkoittaa sitä, että heterogeeninen luokka on jaettu kahteen ja kumpikin opettaja opettaa puolta oppilaista, jolloin heillä on mahdollisuus paremmin antaa aikaa yksittäiselle oppilaalle. Eriytyvä tai vaihtoehtoinen opettaminen viittaa siihen, että toinen opettajista opettaa suurinta osaa oppilaista ja toinen opettaa vain muutamaa oppilasta, joiden kanssa hän esimerkiksi kertaa opiskeltua aihepiiriä. Kuudes yhteisopettamisen muoto eli tiimiopettaminen vaatii korkeaa keskinäistä luottamusta ja sitoutumista molemmilta opettajilta, sillä he opettavat yhdessä, toimivat tiiminä, ja vaihtelevat tunnin aikana rooleja keskenään. Useampaa strategiaa voidaan hyödyntää myös yhtä aikaa yhteisopetuksessa, eikä eri lähestymistapoja voida asettaa paremmuusjärjestykseen, vaikkakin edellä kuvattu strategioiden järjestys usein on osoittautunut kehityksellisesti eteneväksi. (Cook & Friend 1995, 7–9.)

Aikaisempiin yhteisopetusta tarkasteleviin laadullisiin tutkimuksiin perustuvan kokoavan katsauksen mukaan vallitsevana yhteisopetuksen strategiana havaittiin ”yksi opettaa, toinen avustaa”, jossa erityisopettaja usein on avustajan roolissa (Scruggs ym. 2007, 392, 411). Tällainen strategia ei kuitenkaan ole yhteisopetuksessa tavoiteltavaa, sillä yhteisopetuksen idea perustuu ajatukseen opettajien välisestä tasavertaisuudesta ja aktiivisesta osallistumisesta opetukseen (Cook & Friend 1995). Samanaikaisopetusta ja sen käytäntöjä Helsingin pilottikouluissa tarkastelevan tutkimuksen tulosten mukaan usein yhteisopetuksessa yhdistettiin useampaa tapaa oppitunnin aikana. Yleisimpänä oli kuitenkin tutkimuksen pilottikouluissa havaittavissa yhteisopetuksessa vuorottelevaa opettamista. (Ahtiainen ym. 2011, 26.) Aikaisempi kirjallisuus kahden tasavertaisen opettajan luokkayhteistyöstä on ollut vähäistä (Rytivaara 2012, 18), vaikka yhteisopetusta onkin tutkittu paljon.

Cookin ja Friendin (1995) yhteisopetuksen luokittelua on vuosien ajan pidetty yhtenä keskeisistä luokitteluista, ja sitä on hyödynnetty monissa yhteisopetusta käsittelevissä tutkimuksissa yhteisopetusta määriteltäessä (ks. esim. Graziano & Navarrete 2012; Saloviita & Takala 2010; Ahtiainen ym. 2011). Yhteisopettamista tarkastelevia tutkimuksia on toteutettu useilla eri luokka-asteilla sekä kaupunkien että maaseutujen kouluissa (Scruggs ym. 2007, 398–401). On myös keskeistä huomioida, että vaikka yhteisopetus tukee inklusiivisia käytänteitä,

se ei ole synonyymi inkluusiolle. Inkluusio voidaan saavuttaa monella muulla tavalla riippuen oppilaan tarpeista. Joidenkin oppilaiden kohdalla yhteisopetus on selkeästi yksi arvokas lähestymistapa helpottaa inkluusiota. (Cook & Friend 1995, 3.)

Yhteisopetuksen hyödyt

Tutkimustulosten mukaan yhteisopetuksen hyötyinä on niin yleisopetuksen kuin myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittyminen ja opettajien ammatillinen kehittyminen (Scruggs ym. 2007, 401, 411; Thousand ym. 2007, 20–421). Yhteisopetusluokissa myös oppilaiden viihtyvyys ja psyykinen hyvinvointi, ovat näyttäneet kohentuvan (Ahtiainen ym. 2011, 47, 49). Yhteisopetus mahdollistaa erilaisten lähestymistapojen ansiosta opiskelijoiden onnistumisten lisääntymisen, enemmän opetuksellisia vaihtoehtoja opiskelijoiden oppimisen tueksi ja vähentää mahdollista leimautumista, joka aiheutuu siitä, että opiskelija käy erikseen erityisopettajalla (Cook & Friend 1995, 4–5, 20). Tutkimustulosten mukaan yhteisopetus lisää vaihtelua opetukseen niin opettajien kuin oppilaiden näkökulmasta. Opettajien mukaan yhdessä työskentely yksin tekemisen sijaan oli vaikuttanut myönteisesti useisiin asioihin, ja kahden opettajan läsnäolo luokassa ja vaihtelevat opetus- ja työskentelytavat heijastuivat myös oppilaisiin muun muassa työrauhaongelmien vähentymisellä. (Ahtiainen ym. 2011, 36–37; Rytivaara 2012, 44–46.) Lisäksi on keskeistä, että kun oppilailta edellytetään yhteistyötä, niin myös koulun opettajat voivat yhteisopettamisen myötä näyttää oppilaille mallia rakentavasta töiden yhdessä tekemisestä ja vuorovaikutuksesta (Ahtiainen ym. 2011, 52).

Samalla tavalla kuin eri alojen asiantuntijoiden välinen kumppanuus, myös yhteisopetus voidaan ajatella järkevänä vastauksena ammattilaisiin kohdistuviin yhä kasvaviin haasteisiin ylläpitää kaikkia niitä tietoja ja taitoja, joita erilaisten opiskelijoiden opettaminen ja heidän monimutkaisten haasteiden kohtaaminen julkisissa kouluissa edellyttää (Friend ym. 2010, 11). Yhteisopettaminen tarjoaa siihen osallistuville henkilöille ammatillista tukea (Ahtiainen ym. 2011, 52; Cook & Friend 1995, 20; Graziano & Navarrete 2012, 123–124; Rytivaara 2012, 54). Onnistuessaan erilaiset yhdessä opettamisen muodot voivat toimia opettajien voimavarana, ja yhteistyön avulla on mahdollista vähentää opettajien työtaakkaa, kun vastuuta voidaan jakaa kollegan kanssa. Kahden opettajan läsnäolo mahdollistaa myös vertaistuen

saamisen ja vertaiskeskustelut toisen opettajan kanssa, kun kummatkin ovat olleet samassa luokkahuonetilanteessa ja toinen opettajista on voinut toimia havainnoijan roolissa. (Ahtiainen ym. 2011, 51–52; Rytivaara 2012, 50.)

Yhteisopetuksen eduiksi voidaan määritellä mahdollisuus kollegiaaliseen jakamiseen ja vertaistuen saamiseen työparilta sekä kahden tai useamman aikuisen vahvuuksien hyödyntäminen. Lisäksi oppiminen toisilta erilaisista pedagogisista toimintatavoista saatujen vinkkien kautta ja opetuksen käytännön toteutuksen tehostuminen yhteisen oppituntien suunnittelun myötä toimivat yhteisopetuksen etuina. (Ahtiainen ym. 2011, 36.) Pilottikoulujen rehtorien mukaan kahden tai useamman opettajan osaamisen, ammattitaidon ja työskentelytapojen yhteiseen käyttöön tuominen rikastuttaa ja monipuolistaa opetusta sekä edistää opettajien ammatillista kehittymistä ja työssä jaksamista (Ahtiainen ym. 2011, 52). Myös aikaisempien tutkimustulosten mukaan koulujen hallintohenkilökunta on ollut tyytyväinen yhteisopetukseen ja sen tuottamiin hyötyihin niin opiskelijoille kuin opettajille (Scruggs ym. 2007, 411).

Rehtorien näkemysten mukaan yhteisopetus tarjoaa mahdollisuuden uudentapoihin. Johtamista voidaan kuvata tieto- ja osaamisjohtamisena, mutta myös johtamisena ja kannustamisena uuteen toimintakulttuuriin. Yhteisopetus haastaa rehtoreita lisäksi tunnistamaan ja tuntemaan opettajien osaamista, osaamisen laatua ja vahvuuksia. Toisaalta yhteisopetuksen avulla on mahdollista tehdä myös yhteisön osaamis pääomaa näkyväksi ja yhteiseksi ja oppia työtovereilta heidän osaamisensa kautta. Rehtorit pitivät yhteisopetusta koko maan kattavana pedagogisena haasteena, vaikka yhteisopetuksen idea on syntynyt opetuksen muutostarpeista, koulujen toiminnasta ja tiimiopettajuudesta. (Ahtiainen ym. 2011, 42–45.) Yhteisopetuksen myötä on mahdollista, että työyhteisö- ja koulukulttuuri muuttavat toimintakulttuuria yhteisöllisemmäksi. Yhteisopetus tukee yhteistyötä, tiivistää yhteisiä päämääriä ja työtapoja ja tuo paremmin yhteiset arvot ja toiminnan periaatteet kaikkien opettajien tietoisuuteen. Yhteisopetus tarjoaa pedagogisen keskustelufoorumin opettajille ja voi toimia sisäisenä täydennyskoulutuksena, jossa kollegat sekä oppivat että opettavat toinen toisiaan. Tällöin myös yhteiset työtavat ja arvonäkemykset saavat huomiota ja tapahtuu yhdessä oppimista, kun suunnittelutyötä tehdään ryhmissä. (Ahtiainen ym. 2011, 48–50.)

Yhteisopetuksen edellytykset ja haasteet

Vaikka pääsääntöisesti yhteisopetus koetaan opettajien taholta myönteisenä asiana (Saloviita & Takala 2010, 389, 393–394; Scruggs ym. 2007, 392), sen toteutuksessa ilmenee myös omia haasteita. Tutkimustulosten mukaan keskeisinä yhteisopetuksen onnistumisen edellytyksenä voidaan pitää riittävää yhteistä suunnittelu-aikaa, yhdessä opettavien opettajien yhteensopivuutta, koulutusta ja hallinnosta tukea (Scruggs ym. 2007, 411). Erityisesti tarve yhteiselle opetuksen suunnitteluun käytettävälle ajalle korostuu onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksenä (Ahtiainen ym. 2011, 38; Friend ym. 2010, 17; Graziano & Navarrete 2012, 124; Scruggs ym. 2007, 404). Riittämätön opettajien yhteinen oppituntien suunnittelu-aika tai sen puute heijastui opettajien mukaan opettajien rooleihin ja heidän väliseen yhteistyöhön (Ahtiainen ym. 2011, 38). Keskeistä onkin löytää tilanteita opettajien keskinäiselle tiedon jakamiselle ja yhteisen kielen muodostamiselle (Ahtiainen ym. 2011, 27).

Tutkimusten mukaan opettajat painottivat onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksinä vahvasti yhteisopetukseen osallistuvien opettajien yhteensopivuutta, yhteisopetusta käsittelevän koulutuksen merkitystä ja vapaaehtoisuutta yhteisopetukseen osallistumisessa (Scruggs ym. 2007, 403–405, 411). Yhteisopetukseen liittyvä vastuun jakaminen, opetustyylien ja mieltymysten muokkaaminen ja toisen ammattilaisen kanssa tiivis yhdessä työskentely voivat haastaa opettajia. Keskeistä on oman valmiuden ja siihen liittyvän halukkuuden arvioiminen. (Cook & Friend 1995, 9–10.) Yhteisopetuksen onnistumisen edellytykseksi kuvattiin riittävien resurssien ja rakenteellisten puitteiden lisäksi juuri opetushenkilöstön myönteinen asenne ja suhtautuminen. Myönteiseen asenteeseen ja suhtautumiseen liittyivät halun, tahdon ja innostuksen lisäksi joustavuus ja luottamus ja kunnioitus kollegaa kohtaan. (Ahtiainen ym. 2011, 53.) Menestyksellisen yhteisopettamisen taustalla ovat joustavuus ja asiallinen arviointi, sillä opettajat ovat vastuussa yhteistyönä tekemistään ongelmanratkaisuista ja päätöksistä liittyen opiskelijoiden tarpeisiin vastaamiseen. Myös aktiivinen ja avoin vuorovaikutus ovat keskeisiä onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksiä. (Cook & Friend 1995, 11–12, 20–21.) Useissa tutkimuksissa yhteisopetusta on kuvattu avioliitto-käsitteellä sen onnistumisen edellyttämän panostuksen, joustavuuden ja kompromissien takia (Scruggs ym. 2007, 405).

Hienoisesta yhteisopetuksen määrän kasvusta huolimatta yhteisopetus on vielä vähän käytetty menetelmä. Useimmiten syyksi tähän on esitetty juuri yhteisen suunnitteluajan löytämisen vaikeutta. Yhtenä tärkeänä, mutta harvoin mainittuna, syynä yhteisopetuksen niukkuuteen on epäilty opettajien haluttomuutta luopua omasta autonomiastaan. Yhteisopettaminen tarkoittaa neuvottelua ja kompromissien tekemistä kollegan kanssa. Yksi kolmannes opettajista mainitsi, että sopivan yhteistyökumppanin löytämisen olevan este yhteisopetuksen aloittamiselle. (Saloviita & Takala 2010, 394–395.) Suomessa opettamista onkin pitkään pidetty yhden ihmisen työnä, jolloin on ajateltu toisen opettajan horjuttavan auktoriteettia ja traditioita. Samoin myös opettajankoulutuksessa malli yksin opettamisesta on ollut vahva. Kokemuksia yhteisopettamisesta ei ole paljoa, samoin kuin panostus siihen on ollut vähäistä. (Takala 2011, 69–70.) Suurella osalla nykyään opetustehtävissä toimivilla on ollut vain vähän perehdytystä yhteisopetuksen rooleihin. Koska yhteisopetus eroaa merkittävästi perinteisestä ”yksi opettaja luokkahuonetta kohden” -mallista, ei ole kohtuullista olettaa opetushenkilökunnan ymmärtävän ja ottavan yhteisopetuksen käyttöön ilman erityisten asiaankuuluvien tietojen ja taitojen koulutusta. Myöskään yhteistyökumppanin kanssa yhdessä osallistumista ammatilliseen kehittymiseen ei voi liikaa korostaa. (Friend ym. 2010, 20.) Ilman koulutusta liittyen erilaisten yhteisopetuksen muotojen valitsemiseen ja käytäntöön viemisen suunnitteluun, yhteisopetus ei ole niin tehokasta kuin se voisi muuten olla (Thousand ym. 2007, 424).

Vaikka monilla yliopistoilla on kokemuksia yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien yhteistyöstä, tutkimustietoa on vain vähän siitä, millaista valmistautumista yhteisopetukseen opettajat ovat saaneet ennen työskentelynsä aloittamista. Yhteisopettaminen vaatiikin koulun henkilökunnalta muutoksia niin rooleissa kuin vastuissa. (Thousand ym. 2007, 425–426.) Tämän vuoksi yliopistotasolla opettajankoulutuslaitosten täytyy ottaa vastuu siitä, että ne tarjoavat tulevaisuuden opettajille tehokkaan ja yhteisen suunnittelun ja opetuskäytänteiden koulutusta ja mallintamista. Myös kouluilla ja hallinnollisella henkilökunnalla on vastuu tarjota mahdollisuus jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen ja oppimiseen yhteisen suunnittelun ja opetuksen, tuen sekä muiden hyvin pedagogisten käytänteiden avulla. Lisäksi opetushenkilökunnalla itsellään säilyy vastuu pitää työssään tarvittavia tietoja ja taitoja ajan tasalla. (Thousand ym. 2006, 246.) Yhteisopetuksesta saatujen positiivisten kokemusten pitäisi rohkaista opettajia kehittämään yhteisopetusta ja laajentamaan sen käyttöä (Saloviita & Takala

2010, 395). Yhteisopetuksesta saadut tulokset osoittavat, että yhteistyön avulla opetusalan ammattilaisilla on mahdollisuus saman koulutusjärjestelmän sisällä luoda innovatiivisia vaihtoehtoja, jotka vastaavat paremmin nykyajan monimuotoisiin opiskelijoiden tarpeisiin (Friend ym. 2010, 23).

Tässä tutkimuksessa aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työparityöskentely ei ole yhteisopetusta, sillä he eivät opeta yhdessä opiskelijoille mitään oppiainetta, vaan tekevät opiskelija-arviointeja ja -haastatteluja sekä tarvittaessa yhdessä ohjaavat opiskelijoita. Työparityöskentelyn tarkoituksena on opiskelijoiden kokonaisvaltainen auttaminen niin erityisopetuksen ja oppimisen haasteisiin liittyvissä asioissa kuin myös opinto-ohjaukseen, elämänhallintaan ja opiskelun suunnitteluun liittyvissä asioissa. Erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työparityöskentely voidaan kuitenkin rinnastaa yhteisopetukseen siinä, että yhteisopetuksen mukaisesti kaksi opettajaa, joilla on erilainen koulutustausta, kohtaavat yhdessä opiskelijoita tasavertaisina ammattilaisina. Aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työparityöskentely tapahtuu samassa tilassa, jossa he yhdessä haastattelevat opiskelijoita ja tapaavat heidän mahdollisia tukihenkilöitä. Samalla lailla kuin yhteisopetuksessa, erityisopettaja ja opinto-ohjaaja näkevät toisensa autenttisissa opiskelijakohtaamistilanteissa, jolloin heillä on tilanteen jälkeen mahdollisuus jakaa yhteisiä kokemuksia, ajatuksia ja tunteita tilanteesta. Työparityöskentelyssä he myös yhteisopetuksen tavoin jakavat vastuun siitä, millaisia valintoja ja arviointeja he tekevät sekä saavat ammatillista tukea toisiltaan.

3.3 Vertaismentorointi, työssä tapahtuva oppiminen ja ammatillinen kehittyminen

Ammatillisuuden ja ammatillisen identiteetin, osaamisen, työn ja työssä oppimisen välisiä kysymyksiä tarkasteleva tutkimus on ollut jo pidempään vahvana aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja vahvistunut erityisesti 2000-luvun alkupuolelle tultaessa. Työelämään heijastuneet globaalit muutokset, työssä oppimisen merkityksen korostuminen, jatkuvat oppimisen vaatimukset ja organisatoriset, taloudelliset ja hallinnolliset muutokset ovat herättäneet keskustelua ammatillisuudesta ja neuvoteltavuudesta. Nykyisin lähes kaikissa töissä

edellytetäänkin tietoisuutta omasta ammatillisesti identiteetistä työn tavoitteiden, tuloksellisuuden, arvioinnin ja kehittämisen lähtökohdista. (Paloniemi ym. 2010, 20.) Sitoutumista, luovaa työtettä ja yksilöllistä toimijuutta edellytetään yhteistyön ja verkostoitumisen vaatimusten rinnalla yhä enemmän, vaikka yhteistyöhön, työssä oppimiseen ja pysyvyyteen tarjoutuu organisaatioissa yhä vähemmän mahdollisuuksia (Eteläpelto ym. 2007, 8). Myös kykyä työskennellä muiden kanssa tuottavasti korostetaan työelämässä ryhmä-, tiimi- ja verkostotyöskentelyn määrän lisääntyttyä paljon eri tehtävissä. Työtehtävien muuttuminen entistä vaativammiksi sekä sosiaalisesti jaetun osaamisen ja tiedon hallitsemisen mieltäminen asiantuntijuuden kehittymisessä tärkeäksi ovat korostaneet niin ryhmässä tapahtuvan työskentelyn kuin opiskelun mahdollisuuksia ja merkitystä. (Paloniemi ym. 2010, 24.)

Sekä opetusalan että muiden alojen ammattilaiset oppivat työn kannalta tärkeää osaamista ja merkityksellisiä asioita hyvin erilaisissa yhteyksissä ja erilaisissa elämäntilanteissa. Näin ollen puhutaan niin elämänlaajuisesta (*lifewide learning*) kuin elinikäisestä (*lifelong learning*) oppimisesta. Elämänlaajuisella oppimisella tarkoitetaan eri konteksteissa, kuten töissä, vapaa-ajalla tai koulutuksessa, tapahtuvaa oppimista, kun taas elinikäisellä oppimisella viitataan oppimisen jatkumiseen koko elämän ajan. Oppimisen yhteydessä usein puhutaan myös formaalista, nonformaalista ja informaalisesta oppimisesta. Formaalisella oppimisella viitataan sitä varten suunnitelluissa ympäristöissä tai tilanteissa, esimerkiksi koulussa, yliopistossa tai täydennyskoulutuksessa, tapahtuvaan oppimiseen, joka antaa todistuksen ja kelpoisuuden työhön tai jatko-opintoihin. Nonformaali oppiminen puolestaan toteutuu esimerkiksi työpäivällä työtä tekemällä ja työssä saatujen kokemusten kautta. Siitä ei myöskään yleensä anneta muodollista todistusta, joka olisi esimerkiksi jonkin ammatin juridinen edellytys. Informaalisella oppimisella kuvataan ei-tietoista ja ei-tarkoituksellista arkielämän oppimista, jota voi tapahtua esimerkiksi muiden kanssa keskustellessa, lukemalla tai asioita ja ihmisiä havainnoimalla. Oppimisen eri muodot sekoittuvat usein, eikä niitä ole helppo erottaa toisistaan. Asiantuntijuuden tutkimuksen perusteella teoria ja käytäntö ovat taitavassa toiminnassa yhtä kokonaisuutta. (Heikkinen ym. 2010b, 8–10.) Aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajainhuoneet ja muut oleskelutilat toimivat opettajien ammatillisen tiedon jakamisen paikkoina. Epäviralliset keskustelut ja ammatillisen tiedon jakaminen edistivät opettajien informaalia oppimista ja auttoivat ymmärtämään opettamisen käytäntöjä, tarjosivat mahdollisuuden

spontaanisti tehdä yhteistyötä ja luoda projekteja sekä jakaa yhdessä tietoa. (Mawhinney 2010, 974.)

Työssä oppiminen ilmiönä ja työssä oppimisen prosessit ovat kasvattaneet suosiotaan tutkimuskohteena, sillä vain työssä oppimisen tutkimuksen ja siihen kytkeytyvän käsitteistön vahvistamisen avulla on merkittävästi mahdollista tukea ja kehittää työssä oppimista ja työn käytäntöjä (Collin & Billett 2010, 211). Työpaikkoja voidaan pitää ammatillisen osaamisen kehittymisen keskeisimpinä lähteinä, sillä suuri osa osaamisesta ja käytännöllisistä taidoista opitaan juuri työpaikalla, vaikka koulutuksen asema mielletään edelleen suureksi. Työssä tapahtuvan oppimisen ja luovuuden on myös havaittu olevan lähellä toisiaan. Luovuutta voidaan kuvata esimerkiksi ongelmanerottelukykynä, kun taas oppiminen voidaan jäsentää aktiiviseksi kokemusten testaamiseksi, analysoimiseksi ja tulkitsemiseksi, joiden pohjalta yksilö päätyy luoviin ratkaisuihin. (Collin & Billett 2010, 212–213.) Sekä onnistunut yhteistyö oppimistilanteissa että yhteisöllinen luovuus rakentuvat kriittisestä erilaisista näkökulmia tarjoavasta vuoropuhelusta, jonka pohjalta keskustelemalla synnytetään jotain uutta (Paloniemi ym. 2010, 26). Työssä oppimisen, luovuuden ja oppimisen läheistä suhdetta on viime vuosien aikana alettu tutkia, jotta niiden sosiaalinen ja yhteisöllinen luonne pystytään yhä paremmin huomioimaan (Collin & Billett 2010, 217).

Tutkimusten perusteella työssä tapahtuva oppiminen perustuu vahvasti osallisuuteen ja työyhteisöissä toimimiseen, jolloin läheisillä työtovereilla ja työyhteisöllä on merkittävä rooli ammatillisen osaamisen kehittymisessä ja saavuttamisessa. Hyvin usein oppimista työpaikoilla tapahtuukin erilaisissa tiimeissä, työryhmissä ja pieniyhteisöissä, ja hyvää ja motivoivaa ilmapiiriä, toimivaa vuorovaikutusta työtovereiden välillä ja optimaalisia työtoiminnan edellytyksiä voidaan pitää keskeisinä oppimisen ja toiminnan toteutumisen kannalta. (Collin & Billett 2010, 218.) Yhteisöllisyyden tunne, joka syntyy yksilön aktiivisesta osallistumisesta sosiaalisen yhteisön toimintaan, on yksi merkittävistä työntekijöiden oppimiseen yhteydessä olevista tekijöistä (Collin ym. 2008, 204–205). Pyrkimys rakentaa uudenlaista yhteisöllisyyttä näyttää olevan vahvana nykyajan työelämän yhä isommista rakenteellisista muutoksista selviytymisen varmistamiseksi (Collin ym. 2008, 207).

Opettajat ovat perinteisesti tehneet työtään hyvin itsenäisesti ja yksin, ja useissa kouluissa vallitsee edelleen perinteinen toimintakulttuuri, vaikka viime aikoina kouluissa on alettu siirtyä myös kohti yhteisöllisempää työskentelytapaa. Opettajan ammatti ja työ koetaan henkisesti raskaaksi ja kuormittavaksi, minkä vuoksi tarvitaan ammatillisen tuen keinoja tukemaan opettajien työtä ja edistämään ammatillisen osaamisen kehittymistä ja työhyvinvointia. (Heikkinen ym. 2010b, 15–17.) Työn voimavarat, kuten oppimismahdollisuudet työssä, palaute ja vaikutusmahdollisuudet, vähentävät työn haitallisia vaikutuksia ja auttavat palauttamaan työn kuluttamaa jaksamista. Työn voimavarat auttavat myös saavuttamaan työlle asetettuja tavoitteita. Lisäksi ne edistävät yksilön kasvua, kehitystä ja oppimista työssä. Työssä jaksamista edistävää vaikutusta on perusteltu sillä, että työ, jossa on paljon voimavaroja, on sisäisesti motivoivaa ja myönteisesti haasteellista. Tällöin työ aktivoi, mutta ei kuormita. (Kinnunen 2010, 169.)

Opettajainhuoneiden ja muiden oleskelutilojen on todettu tarjoavan opettajien ammatillisen tiedon jakamisen ja informaalin oppimisen lisäksi myös ammatillista tukea ja mentorointia sekä vanhemmille että nuoremmille opettajille (Mawhinney 2010, 974–975). Mentoroinnilla tarkoitetaan klassisen määritelmän mukaisesti ammatillista ohjaussuhdetta, jossa kokemattontta työntekijää ohjaa ja auttaa oman työn kehittämässä kokenut ja tiedollisesti ja taidollisesti arvostettu mentori. Mentoroinnin käytänteet ovat kuitenkin muuttuneet oppimiskäsityksen mukana niin, että nykyään mentoroinnilla tarkoitetaan yksisuuntaisen ohjauksen sijaan vuoropuhelua, keskustelua tai dialogia. (Heikkinen ym. 2010b, 20–23.) Vertaismentoroinnin tarkoituksena on pyrkiä tukemaan opettajien työssä jaksamista ja ammatillista oppimista (Heikkinen ym. 2010b, 18).

Vertaisryhmämentorointia voidaan pitää uudenaikaisena työssä oppimisen muotona, jossa niin kokeneemmat osaajat kuin nuoremmat työntekijät jakavat kokemuksiaan, osaamistaan ja hiljaista tietoaan epämuodollista keskustelua systemaattisemmin ja tavoitteellisemmin. Vertaisryhmämentoroinnissa yhdistyy sekä epämuodollinen että muodollinen oppiminen, kun käsityksiä ja kokemuksia pyritään yhdessä käymään läpi myös käsitteellisellä tasolla. (Heikkinen ym. 2010a, 5.) Vertaisryhmämentoroinnissa työssä tarvittavien tietojen ja taitojen oppimista tapahtuu käytännön työhön sekä omaan aikaisempiin käsityksiin ja kokemuksiin liittyvän tietoisemmän pohdinnan ja reflektiivisten keskustelujen avulla. Tällöin on mahdollista sanallistaa

opettajan asiantuntijuuden tärkeää osaa eli niin sanottua hiljaista tietoa tai sosiaalista tietoa, jolla voidaan viitata esimerkiksi toimintaympäristöön ja yhteistyöhön liittyvään osaamiseen. (Heikkinen ym. 2010b, 13–14.) Vertaisryhmämentoroinnissa ja työnohjauksessa on paljon yhdistäviä tekijöitä, mutta keskeisimpinä eroina toimivat teoreettinen viitekehys ja siten myös koko lähestymistapa. Työnohjauksen taustalla vaikuttavat psykologian tutkimusperinne ja organisaatioteoriat, kun taas vertaisryhmämentorointi nojaa kasvatustieteen ja erityisesti työssä oppimisen tutkimukseen sekä konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta. (Heikkinen ym. 2010b, 52–53.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välistä työparityöskentelyä ja sen kehittymistä sekä moniammatillista yhteistyötä. Kiinnostuksen kohteena on aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välinen yhteistyö ja oppiminen vuorovaikutuksessa heidän käsitystensä ja kokemustensa mukaan. Erityisopettajalla ja opinto-ohjaajalla on kummallakin erilaista asiantuntijuutta, jonka pohjalta he tarkastelevat opiskelijan tilannetta ja toimivat työparina. Keskeistä on, miten erilaista osaamista voidaan yhdessä työskennellessä hyödyntää ja jakaa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välistä työparityöskentelyä ja moniammatillista yhteistyötä sekä työparityöskentelyn etuja ja kehittämiskohteita aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan. Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena, ja siinä tarkastellaan, minkälaista oppimista työparityöskentelyn myötä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan on tapahtunut ja miten työparityöskentely ja moniammatillinen yhteistyö ovat heidän mukaansa kehittyneet. Tutkimuksen avulla vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista on aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välinen työparityöskentely heidän käsitystensä ja kokemustensa mukaan?
2. Millaisia etuja ja oppimista työparityöskentely ja moniammatillinen yhteistyö aikuislukiossa erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välillä tarjoaa heidän käsitystensä ja kokemustensa mukaan?
3. Millaisia kehittämiskohteita työparityöskentelyssä ja moniammatillisessa yhteistyössä aikuislukiossa on erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan?

4.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen osallistujat ovat aikuislukion erityisopettaja ja opinto-ohjaaja, jotka työskentelevät työparina. Molemmat ovat työskennelleet opetus-, koulutus- ja oppilas- ja opiskelijahuollollisissa tehtävissä lähemmäs kolmekymmentä vuotta, joista opinto-ohjaaja on toiminut opinto-ohjaajan tehtävissä ja erityisopettaja erityisopettajan tehtävissä kumpikin 13 vuotta. Kyseisessä aikuislukiossa opinto-ohjaaja on tutkimuksen toteuttamishetkellä työskennellyt yhdeksän vuotta ja erityisopettaja viisi vuotta. Viimeisen viiden vuoden ajan he ovat tehneet yhdessä työtä työparina ja kehittäneet opiskelijahuollollista toimintaa aikuislukiossa.

Haastateltavat työskentelevät työparina myös aikuislukioon myöhemmin tulleen täysipäiväisesti työskentelevän opinto-ohjaajan kanssa. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita useamman vuoden kestäneestä työparityöskentelystä ja sen syntymisestä ja muotoutumisesta, jolloin tutkimuksen osallistujiksi valittiin pidempään työparina työskennellyt erityisopettaja ja opinto-ohjaaja tutkijan harkinnan perusteella. Useamman vuoden yhteisen työskentelyn perusteella voidaan olettaa, että tällöin haastateltavat pystyvät kertomaan käsityksiään ja kokemuksiaan ja peilaamaan vuosien aikana tapahtunutta kehittymistä, työparityöskentelyn etuja ja mahdollisia haasteita ja kehittämiskohteita. Haastattelun etuna on, että haastatteluun voidaan valita sellaiset henkilöt, jotka tietävät aiheesta ja joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74).

Tutkija oli käynyt ennen haastattelujen toteuttamista myös tutustumassa kyseiseen aikuislukioon ja haastateltavien työhön, jolloin hän oli saanut käsityksen yhteisestä työskentelystä ja molempien työkuvaista aikuislukiokontekstissa. Kyseisen tutustumisjakson aikana syntyi idea työparityöskentelystä tutkimuskohteena, ja haastateltavat toivat esiin halukkuutensa osallistua tutkimukseen ja kertoa työparityöskentelystään. Tutustumisjaksoon voitaisiin viitata osallistuvan havainnoinnin käsitteellä, jolla tarkoitetaan tutkijan osallistumista tavalla tai toisella tutkimansa yhteisön toimintaan ja aineiston keräämistä sieltä samalla (Eskola & Suoranta 2008, 98). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan käytetä kyseistä käsitettä, koska tutustumisjakson aikaista havainnointia ei hyödynnetä tutkimuksen aineistona. Tutustumisjakso toimi enemmänkin esiymmärryksen luomisen apuna ja auttoi tutkijaa tarkentamaan tutkimuksen tavoitteita. Tutustumisjakso antoi tutkijalle mahdollisuuden keskustella haastateltavien kanssa ennen haastattelujen toteuttamista ja nähdä heidän työskentelyään autenttisesti ympäristössä ja tilanteissa, jolloin tutkija oli helpompi rakentaa esimerkiksi haastattelurunkoa. Tutustumisjakson jälkeen toteutetut haastattelut toimivat tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa. Tutkija sopi haastatteluajankohdat haastateltavien kanssa ja kertoi tarkemmin tutkimuksen tarkoituksesta. Eettisesti onkin perusteltua, että haastateltavat henkilöt saavat tietää etukäteen, mitä aihetta haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

4.3 Tutkimusmenetelmät ja aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla aikuislukion erityisopettajaa ja opinto-ohjaajaa, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita heidän käsityksistään ja kokemuksistaan työparityöskentelystä. Haastattelu on perusteltu aineistonkeruumenetelmä silloin, kun halutaan tietää, mitä ja miten ihminen ajattelee (Bogdan & Biklen 2007, 103; Eskola & Suoranta 2008, 85; Patton 2002, 341; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Aineistonkeruussa haastatteluissa hyödynnettiin fenomenografista tutkimusotetta, jossa keskeistä on juuri tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ymmärryksen, käsitysten ja kokemusten painottaminen ja tutkia ihmisten käsityksiä ja tapoja käsitteellistää, kuvata ja ymmärtää ilmiöitä (Huusko & Paloniemi 2006, 162–165; Kakkori & Huttunen 2010, 8; Marton 1981; Marton & Booth 1997, 111, 136; Niikko 2003, 31). Fenomenografiaa voidaan pitää muita tutkimussuuntia täydentävänä, sillä sen tarkoituksena on löytää ja järjestää ihmisten ajattelutapoja ja näkökulmia todellisuudesta (Marton 1981, 177, 180).

Haastattelut toteutettiin sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluina, jolloin aikuislukion erityisopettajaa ja opinto-ohjaajaa haastateltiin ensin yhdessä ja tämän jälkeen viikkoa myöhemmin kumpaakin erikseen. Ryhmähaastattelussa haastatteluun osallistuu haastattelijan lisäksi samalla kertaa useampi haastateltava (Eskola & Suoranta 2008, 94). Ryhmähaastattelua voidaan kuvata vapaamuotoisena keskusteluna, jossa osallistujat tekevät huomioita, tuottavat tutkittavasta ilmiöstä monipuolista tietoa ja kommentoivat asioita suhteellisen spontaanisti. Ryhmähaastattelussa haastattelija puhuu haastateltaville sekä yhteisesti että esittää väliin kysymyksiä yksittäisille henkilöille. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 61.) Ryhmähaastattelun tarkoituksena oli tässä tutkimuksessa mahdollistaa yhteinen keskustelu ja kokemusten ja käsitysten jakaminen työparin kanssa haastattelutilanteessa. Ryhmähaastattelua ja siellä esille nousseita asioita hyödynnettiin aineistonkeruussa myös yksilöhaastatteluiden pohjana. Ryhmähaastattelua voidaan käyttää yksilöhaastattelujen ohella, sillä ryhmähaastatteluissa on mahdollista saada käsitystä tutkittavien maailmasta ja siinä haastateltavat voivat innostaa toisiaan puhumaan aiheista, joita voidaan käsitellä yksilöhaastatteluissa (Eskola & Suoranta 2008, 94–95).

Yksilöhaastattelun tavoitteena oli tarkastella työparityöskentelyä vielä erikseen sekä erityisopettajan että opinto-ohjaajan näkökulmasta ja keskustella ryhmähaastattelussa esiin nousseista asioista. Haastatteluihin ei haastateltavien tarvinnut valmistautua etukäteen.

Haastattelut toteutettiin kesäkuun 2013 alussa, jolloin haastateltavilla ei ollut enää paljoa töitä jäljellä ja haastattelut pystyttiin toteuttamaan rauhassa ilman häiriötekijöitä. Ryhmähaastattelu kesti puolitoista tuntia ja siitä seuraavalla viikolla toteutetut yksilöhaastattelut 46 ja 61 minuuttia. Haastattelujen kokonaiskesto oli kolme tuntia ja 17 minuuttia. Haastattelut toteutettiin koululla, jossa haastateltavat työskentelevät. Ryhmähaastattelu toteutettiin erityisopettajan työhuoneessa, jossa erityisopettaja ja opinto-ohjaaja muutenkin pitävät yhteisiä palavereja ja tapaavat toisiaan. Tällöin paikka oli luonnollinen yhteiseen keskusteluun ja ympäristö oli rauhallinen. Haastatteluajankohdat sovittiin kesäkuun alkuun, jotta suurin kiire olisi jo takana, mutta lukuvuoden työskentely tuoreena mielessä. Haastateltavat toivatkin esiin, että kyseinen ajankohta oli hyvä koko edellisen lukuvuoden peilaamiseen ja yhteistyön tarkasteluun. Toisaalta se myös haastoi ajattelemaan tulevaa ja sitä, miten seuraavana lukuvuonna asioita voisi kehittää. Ryhmähaastattelun ja yksilöhaastatteluiden välissä oli viikko, joten haastateltavilla oli mahdollisuus tuoda esiin myöhemmin mieleen tulleita asioita vielä yksilöhaastatteluissa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla. Haastattelujen nauhoittaminen mahdollistaa haastattelun sujumisen nopeasti ja ilman katkoja, haastattelijan osallistumisen vapautuneeseen ja luontevaan keskusteluun sekä haastattelun aikaisten seikkojen taltioimisen ja niihin myöhemmin palaamisen (Hirsjärvi & Hurme 2009, 92).

Haastattelumuotona niin ryhmä- kuin yksilöhaastatteluissa käytettiin fenomenografiselle tutkimukselle aineistonkeruumenetelmänä tyypillistä teemahaastattelua (Kakkori & Huttunen 2010, 8). Teemahaastattelulla viitataan siihen, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu kohdennetaan tiettyihin keskeisiin teemoihin, joista keskustellaan ja joiden varassa haastattelu etenee. Teemahaastattelu tuo tutkittavien äänen kuuluviin ja huomioi sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa ihmisten tulkinnat asioista ja heidän antamat merkitykset asioille ovat keskeisenä huomion kohteena. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.) Haastattelijalla oli haastattelutilanteessa haastattelurunko, jossa oli alustavia teemoja ja kysymyksiä haastattelun tueksi. Haastattelussa edettiin kuitenkin hyvin

vahvasti haastateltavien esiin tuomien aiheiden ja teemojen kautta ja niiden mukaisessa järjestyksessä. Haastattelurungon teemoja ja alustavia kysymyksiä yhdistettiin haastateltavien esiin tuomiin aiheisiin ja keskustelua pyrittiin ohjaamaan niin, että pysyttiin asiassa ja haastatteluaika ei liiaksi pidentynyt. Haastattelurungon etuna voidaan pitää sitä, että se mahdollistaa haastattelijalle vapaan keskustelun haastateltavan kanssa ja sen, että haastatteluun varatussa ajassa etukäteen päätetyt teemat tulevat käsitellyiksi ja haastattelussa pysytään aiheessa (Patton 2002, 343–344). Haastattelurungon teemojen ja kysymysten järjestys ja muoto vaihtelivat haastattelussa tilanteen mukaan ja haastattelijat pyrki sidostamaan kysymyksiä haastattelussa käytyyn keskusteluun luontevasti. Teemahaastattelussa etukäteen suunniteltujen teema-alueiden eli aihepiirien järjestys ja laajuus vaihtelevatkin haastatteluiden mukaan (Eskola & Suoranta 2008, 86) ja eteneminen tapahtuu juuri keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Teemahaastattelussa pyritään saamaan esille tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän kannalta olennaisia vastauksia. Etukäteen valitut teemat pohjautuvat aikaisempaan tutkimukseen ja siten tutkimuksen viitekehykseen, mutta haastattelussa esitettyjen kysymysten avoimuus voi vaihdella tutkijan harkinnan mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Aineistonkeruun laadukkuutta parantaa hyvä haastattelurunko ja se, että tutkija on etukäteen miettinyt, miten teemoja voidaan lisäkysymysten avulla syventää (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184). Ryhmahaastattelun haastattelurunko muodostettiin tutkimuksen viitekehyksen ja tutustumisjakson aikaisten havaintojen pohjalta. Tämä tarkoitti sitä, että tutkija oli perehtynyt aikaisempiin ilmiötä käsitteleviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen ja pyrki yhdistämään käytännössä tekemiään havaintoja koskevia kysymyksiä teemojen alle. Haastattelurunko testattiin esihaastattelun avulla ennen varsinaista haastattelua, jotta pystyttiin varmistamaan teemojen ja kysymysten toimivuus. Esihaastattelulla voidaan testata haastattelurunkoa ja sen sisältämien aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua, minkä jälkeen haastattelurunkoa on vielä mahdollista parannella ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista (Hirsjärvi & Hurme 2009, 72). Haastattelurungon teemat käsittelivät 1) työparityöskentelyä ja sen muotoutumista, 2) työparityöskentelyä kuluneen vuoden aikana, 3) työparityöskentelyn etuja, 4) ammatillista kehittymistä ja moniammatillista yhteistyötä, 5) työparityöskentelyyn liittyviä haasteita ja 6)

tulevaisuuden kehittämiskohteita. Ryhmähaastattelurunko on pro gradu -tutkielman lopussa liitteenä 1.

Ryhmähaastattelun avulla saatu aineisto toimi pohjana myös yksilöhaastattelurungon täydennyksessä. Yksilöhaastattelurungon teemat käsittelivät 1) erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työnkuvaa aikuislukiossa, 2) työparityöskentelyä ja moniammatillista yhteistyötä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan näkökulmasta, 3) ammatillista kehittymistä ja työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön etuja, 4) työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä ja haasteita ja 5) tulevaisuuden kehittämiskohteita. Yksilöhaastatteluissa käsiteltiin osittain samoja teemoja kuin ryhmähaastattelussa, mutta asioita tarkasteltiin erityisopettajan ja opinto-ohjaajan näkökulmasta. Yksilöhaastattelurungoissa oli myös tarkentavia kysymyksiä, jotka olivat nousseet tutkijalle mieleen ryhmähaastattelua litteroitaessa. Yksilöhaastattelurunko on pro gradu -tutkielman lopussa liitteenä 2.

Haastattelut sujuivat rennosti keskustellen, ja haastattelutilanteissa vallitsi avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Haastateltavat suhtautuivat myönteisesti haastatteluun ja olivat valmiita kertomaan käsityksistään ja kokemuksistaan liittyen työhönsä, työparityöskentelyyn ja moniammatilliseen yhteistyöhön aikuislukiossa. Haastattelija toi haastattelun alussa esiin, että haastattelussa on enemmänkin tarkoitus keskustella kuin vain esittää kysymyksiä ja odottaa niihin vastauksia. Haastatteluprosessin tulisi olla dialoginen ja reflektiivinen, jolloin haastateltavaa rohkaistaan pohtimaan tutkittavan ilmiön eri ulottuvuuksia ja haastattelu etenee haastateltavan vastausten pohjalta (Niikko 2003, 31–32). Haastattelija kehotti haastateltavia tuomaan esiin asioita, joita heillä tulee mieleen, vaikka haastattelija ei niistä kysyisikään. Haastattelut etenivät hyvin vahvasti haastateltavien esiin tuomien asioiden kautta ja haastattelija teki tarkentavia kysymyksiä. Aineistonkeruussa avoimuus kysymyksenasettelussa on keskeisintä erilaisten käsitysten saamiseksi esille aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Haastattelija teki myös koonteja haastateltavien vastauksista ja kertasi haastateltavien esille tuomia asioita, mistä haastateltavat usein jatkoivat vielä uusilla ajatuksilla tai näkökulmilla. Haastattelun etuna voidaankin pitää juuri joustavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Joustavuus haastattelutilanteessa ilmenee muun muassa siinä,

että haastattelijalla on mahdollisuus käydä keskustelua haastateltavien kanssa, toistaa kysymys, selventää ilmausten sanamuotoa, oikaista väärinkäsityksiä ja esittää kysymyksiä parhaaksi katsomassaan järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Ryhmähaastattelussa erityisopettaja ja opinto-ohjaaja täydensivät toisiaan, mikä mahdollisti monipuoliset näkökulmat keskusteltuihin aiheisiin ja kummankin osapuolen kokemusten kertomisen samassa hetkessä. Näitä näkemyksiä he myös vertailivat ja peilasivat spontaanisti haastattelun aikana. Haastateltavat toivat haastattelujen aikana esiin konkreettisia esimerkkejä muun muassa opiskelijatapaamisista ja arvioinneista, työparityöskentelyn eduista ja kokemuksistaan ja kuvasivat yhteistyötään monipuolisesti. Vuorovaikutus haastattelutilanteessa oli avointa niin haastattelijan ja haastateltavien välillä kuin haastateltavien kesken. Haastateltavat täydensivät toistensa lauseita ja sanomisia, toivat esiin erilaisia lähestymisiä keskusteltaviin asioihin ja uskalsivat myös tarkastella asioita kriittisesti. Itse haastattelutilanteessa tutkijalle välittyi käsitys siitä, millaisia mahdollisesti haastateltavien henkilöiden väliset keskustelut ja työparityöskentely ovat. Haastattelijan lisäksi myös haastateltavat tekivät haastattelun aikana tarkennuksia ja esittivät tarkentavia kysymyksiä toisilleen. Haastattelun etuna on se, että haastattelutilanteessa haastateltavat mielletään subjekteina ja merkityksiä luovina ja aktiivisina osapuolina. Samalla haastattelu mahdollistaa vastauksien selventämisen, saatavien tietojen syventämisen, lisäkysymysten esittämisen ja esimerkiksi esitettyihin mielipiteisiin perustelujen pyytämisen. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35.)

Yksilöhaastatteluissa oli mahdollista tarkastella tutkittavaa ilmiötä juuri erityisopettajan ja opinto-ohjaajan näkökulmasta ja heidän omasta työnkuvasta käsin. Yksilöhaastattelut aloitettiin palauttamalla mieleen mahdollisesti ryhmähaastattelun jälkeen nousseita ajatuksia tai kysymyksiä. Haastateltaville virisikin ajatuksia niin haastatteluiden aikana kuin myös ryhmähaastattelun jälkeen. Monet ajatuksista olivat ideoita, joita he ajattelivat, että voisivat mahdollisesti toteuttaa tulevaisuudessa. Haastateltavat antoivat positiivista palautetta haastattelujen toteuttamisesta, ja erityisesti tulevaisuutta ja kehittämistä koskevat kysymykset koettiin hyväksi. Samalla ne koettiin hieman haasteellisiksi, sillä haastateltavien mukaan ne laittoivat heidät ajattelemaan sellaisia asioita, joita he eivät pohdi päivittäin. Fenomenografiassa tutkimuksessa yhtenä keskeisimpänä lähtökohtana aineistonkeruussa on haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde, ja haastattelun tuominen metatietoisuuden tasolle (Marton &

Booth 1997, 132). Metatietoisuudella voidaan tarkoittaa tässä tutkimuksessa esimerkiksi sitä, että haastateltavat tietoisesti pohtivat moniammatillista yhteistyötä ja työparityöskentelyään, niiden kehittymistä ja taustalla vaikuttavia asioita, etuja, haasteita ja kehittämiskohteita.

4.4 Aineiston analysointi

Tutkimuksen aineisto koostuu yhdestä ryhmähaastattelusta ja kahdesta yksilöhaastattelusta. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin sanatarkasti siten, että tekstistä jätettiin pois ylimääräiset toistot, takelut ja maneerisesti toistetut sanat, kuten niinku. Puhetta kirjoitettiin lukemisen helpottamiseksi hieman kirjakielisemmäksi siten, että haastateltavien ajatukset ja lauseiden sisällöt pysyivät muuttumattomina. Haastateltavien puheenvuorot merkittiin tunnisteilla E ja O kuvaamaan sitä, milloin erityisopettaja [E] ja milloin opinto-ohjaaja [O] puhuivat. Litteroituun aineistoon merkittiin myös sulkuihin, jos haastateltavat puhuivat päällekkäin ja molempien puheenvuorot kirjoitettiin aineistoon. Tällaisia tilanteita, joissa haastateltavat puhuivat päällekkäin, ei kuitenkaan ollut monia ja haastateltavien äänet oli helppo erottaa nauhalta. Litteroitua tekstiä oli yhteensä 88 sivua kirjasinkoolla 12 ja rivivälillä 2.0 kirjoitettuna.

Aineiston analyysi toteutettiin fenomenografisella lähestymistavalla, joka muistuttaa monilta osin laadulliselle tutkimukselle ominaisia yleisiä piirteitä. Tällaisia piirteitä ovat muun muassa analyysin jatkuminen koko aineistonkeruajan, analysoinnin mieltäminen reflektiivisenä prosessina, aineiston jakaminen merkityksellisiksi osiksi kokonaisuuden ideaa kadottamatta, merkityksellisten yksiköiden luokittelu organisoituihin systeemiksi, sisällön erilaisten ulottuvuuksien vertailun tärkeys, aineiston lajittelua ja organisointia ohjaavien kriteerien jalostuminen analyysiprosessin myötä ja tulosten esittäminen tavallisesti jonkinlaisena synteessä korkeammalla abstraktiotasolla. (Niikko 2003, 32–33.) Aineiston alustava analyysi alkoi jo aineistoa kerättyä ja jatkui aineistoa litteroitaessa. Aineiston litterointi aloitettiin aina mahdollisimmin pian haastattelun jälkeen, jolloin haastattelu oli vielä tutkijalla vahvasti mielessä. Litterointia ei tulisi ajatella vain teknisenä suorituksena, vaan nauhoitetujen haastattelujen muuttaminen tekstimuotoon on jo sinällään aineiston alustavaa analysointia ja osa tulkinnallista prosessia (Kvale 1996, 160, 168–169; Patton 2002, 441). Ryhmähaastattelua käytettiin yksilöhaastatteluiden pohjana siten, että ryhmähaastattelussa esille

nousseisiin asioihin palattiin ja niitä voitiin tarkentaa yksilöhaastatteluissa. Samalla myös ryhmähaastattelua litteroitaessa tutkijalle mieleen nousseita lisäkysymyksiä kirjattiin yksilöhaastattelurunkoon, jotta niitä voitiin käydä yksilöhaastatteluissa läpi. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja aineiston analysointi ovat erottamattomia keskenään ja vaikuttavat toisiinsa (Marton & Booth 1997, 129).

Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa vain yhtä selkeästi määriteltyä ja tiettyä analyysitapaa, mutta prosessin vaiheittaista etenemistä voidaan pitää fenomenografiselle tutkimukselle varsin tyypillisenä (Niikko 2003, 32). Kyseistä vaiheittaista etenemistä voidaan kuvata fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimallilla, jossa analyysiprosessi koostuu neljästä analyysivaiheesta. Nämä neljä vaihetta ovat 1) aineistoon tutustuminen, kokonaiskäsitteksen saaminen ja merkityksellisten ilmauksien etsiminen, 2) tutkimuskysymysten kanalta merkityksellisten ilmaisujen etsiminen, lajittelu ja ryhmittely teemoiksi tai ryhmiksi, 3) merkitysryhmistä tai teemoista kategorioiden rakentaminen ja 4) kuvauskategorioiden ja tulostavaruuksien muodostaminen. (Niikko 2003, 33–37, 55.) Tässä tutkimuksessa sovellettiin aineiston analyysissa kyseistä analyysimallia seuraavalla tavalla:

1. vaihe

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe alkoi jo haastatteluja tehdessä. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi alkaa jo haastattelutilanteessa, kun tutkija tekee havaintoja ilmiöistä ja yhdistelee havaintojaan (Hirsjärvi & Hurme 2009, 136). Haastattelutallenteita haastattelujen jälkeen kuunnellessa ja haastatteluja litteroیدessa tutkijalle muodostui käsitys haastattelun sisällöstä ja aineistosta kokonaisuutena. Tutkijalle kokonaiskäsitteksen muodostuminen aineistosta onkin keskeistä (Patton 2002, 440). Aineistoa litteroیدessa tutkija teki litteroituun aineistoon merkintöjä ja poimi sieltä keskeisiä asioita. Merkinnät saattoivat olla suurempia asiakokonaisuuksia, lauseita, virkkeitä tai yksittäisiä osuvia sanoja tai toistuvia ilmauksia. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähestymistapa on aineistolähtöinen, jolloin analyysi tapahtuu empiirisen aineiston kanssa vuorovaikutuksessa, eikä esimerkiksi teoriasta johdettujen luokittelurunkojen tai olettamusten pohjalta (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tutkija kirjoitti myös aineistoa litteroitaessa mieleen tulleita muistiinpanoja kommentteina aineiston reunaan ja erilliseen tiedostoon. Aineiston litteroinnin jälkeen jokainen haastattelu kuunneltiin uudelleen ja tarkastettiin litteraatin ja nauhoituksen vastaavuus. Tämän jälkeen tutkija

siirtyi lukemaan haastatteluja useaan kertaan. Analyysiä ei voida tehdä, ellei tutkija ole lue-
nut hyvin aineistoa ja tutustunut siihen (Hirsjärvi & Hurme 2009, 143). Tutkija myös kuunteli
haastatteluja ja kokosi erilliseen tiedostoon kuulemansa perusteella keskeisiä ilmauksia ja
asioita, joita hän vertasi tekstimuodossa olevan aineiston merkintöihin. Fenomenografisessa
analyysissä keskitytään heti alusta asti tutkittavien henkilöiden sijaan ilmauksiin ja niistä
hahmotettaviin merkityksiin (Niikko 2003, 33). Tässä vaiheessa tutkija poimi lisäksi haasta-
teltavien perustiedot ja taustoja koskevat tiedot yhteen ja jatkoi merkityksellisten ilmausten
etsimistä aineistosta.

2. vaihe

Aineiston lukeminen jatkui myös aineiston analyysin toisessa vaiheessa, jossa tutkija siirtyi
aineiston koodaamiseen. Koodaamisella tarkoitetaan aineiston systemaattista läpikäymistä
pilkkomalla aineisto tutkijan valitsemien koodien mukaisesti helpommin tulkittaviin osiin
(Eskola & Suoranta 2008, 154). Helposti käsiteltävällä luokittelu- ja koodaamisjärjestelmällä
tutkijan on mahdollista hallita aineistoaan (Patton 2002, 463). Laadullisessa aineiston ana-
lyysissä tähän viitataan usein sisällön analyysin käsitteellä, jolloin pyritään aineistosta etsi-
mään keskeisiä merkityksiä ja yhteensopivuuksia. Tällaisia voivat olla yksittäiset aineistossa
toistuvat sanat, teemat tai aiheet. Sisällön analyysin perimmäisenä tarkoituksena on pyrkimys
aikaan saada aineistosta hallittava ja jäsentynyt kokonaisuus. (Patton 2002, 453.) Koodauk-
sen ja sisällön analyysin avulla tutkija ryhmitteli ja jäsenteli aineistoa ja siellä olevia ilmauk-
sia. Analyysiä voidaan kuvata lukemisen ja merkityksellisten ilmausten ja reflektoinnin
jatkuvana kehänä eli olennaisten piirteiden etsimisenä aineistosta (Niikko 2003, 34).

Aineiston analysoinnissa ja merkityksellisten ilmausten etsimisessä tutkija hyödynsi allevii-
vauksia, eri värejä ja kommentointia. Kun aineisto oli systemaattisesti käyty useampaan ker-
taan läpi, tutkija lähti etenemään enemmän tutkimuskysymysten ohjaamana ja etsimällä ja
vertailemalla ilmauksia tutkimuskysymysten alle. Fenomenografisen analyysin toisessa vai-
heessa on tarkoituksena etsiä merkitysten joukosta muun muassa samankaltaisuuksia ja eri-
laisuuksia ja ryhmitellä ilmauksia vertailemalla niitä toistensa kanssa. Analyysiä tehtäessä
on tärkeää, että tutkija pyrkii niin paljon kuin mahdollista sulkeistamaan eli asettamaan si-
vuun omat esioletuksensa. Tällaisia ovat esimerkiksi tutkijan tiedot ja uskomukset tutkitta-

vasta ilmiöstä, jo olemassa olevat teoreettiset rakenteet tai kerätystä aineistosta tehdyt tulkin-
nat ja aikaisemmat tutkimustulokset aiheesta. (Niikko 2003, 34–35.) Tässä vaiheessa myös
tutkimuskysymyksiä tarkasteltiin uudestaan ja täsmennettiin aineiston alustavien havaintojen
perusteella. Analyysiyksiköistä muodostettiin tutkimuskysymyksittäin miellekartat, joiden
avulla pystyttiin hahmottamaan kokonaisuus ja eri analyysiyksiköiden väliset yhteydet. Ana-
lyysiprosessin edetessä tutkijalle muodostuu yhä syvällisempi käsitys ja kuva tutkittavasta
ilmiöstä (Marton & Booth 1997, 132).

3. vaihe

Aineiston analyysissä kolmas ja neljäs vaihe kietoutuivat osittain keskenään. Laadulliselle
tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusprosessin vaiheet menevät limittäin keskenään, eikä
eri vaiheita ole helppo eritellä täysin toisistaan (Eskola & Suoranta 2008, 16). Analyysin
kolmannessa vaiheessa analyysiyksiköistä muodostettiin teemoja. Teemoja muodostettiin
yhdistämällä samoihin asioihin liittyviä ilmauksia ja merkitysyksiköitä laajempien käsittei-
den ja teemojen alle. Teemoja muodostettiin ensin enemmän, minkä jälkeen niitä yhdistettiin
erilaisia asia- ja aihekokonaisuuksia paremmin kuvaaviksi jäsenyksiksi. Teemoja vertailtiin
keskenään, jotta niiden suhteet hahmottuisivat tutkijalle. Teemoja muodostettaessa tutkijalle
syntyi myös käsitys alustavista pääkategorioista tutkimuskysymyksittäin. Analyysin tulok-
sena saadut teemat muutetaan fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa kategori-
oiksi, jotka voidaan rakentaa tutkijan tulkinnan tai tutkittavien ilmauksissa olevien ydinmer-
kitysten mukaisesti (Niikko 2003, 36). Kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa toisiinsa,
ja ne eivät saa mennä sisällöltään päällekkäin toistensa kanssa. Kategorioiden tulee olla myös
selkeässä suhteessa tutkittavaan ilmiöön, jolloin jokainen kategoria kuvaa eri puolia tavasta
kokea ilmiö. (Marton & Booth 1997, 125; Niikko 2003, 36.)

Kategorioiden alle tutkija jäseni teemoja ja niitä kuvaavia useampia aineistolainauksia.
Tässä vaiheessa tutkija hyödynsi miellekarttoja ja tekemiään muistiinpanoja ja muodosti
alustavat taulukot kuvaamaan tutkimuskysymyksittäin tuloksia esitteleviä tulosavaruuksia.
Taulukoihin lisättiin pääkategoriat ja teemoja kuvaavia suoria aineistolainauksia tarkasteltiin
uudestaan niin, että aineistolainaukset kuvasivat pääkategorioita mahdollisimman hyvin. Fe-
nomenografisessa tutkimuksessa analyysin tuloksena on mahdollista identifioida laadulli-
sesti useita erilaisia tapoja kokea tutkittava ilmiö, mutta havaita myös vaihtelua siinä, miten

erilaiset kokemukset on ilmaistu (Marton & Booth 1997, 133–134). Tutkijan tarkoituksena on pyrkiä oppimaan, miten ihmiset eri lailla kokevat tutkittavaa ilmiötä, jäsentämään niitä mielekkäällä tavalla ja tuomaan esiin näitä erilaisia kokemuksia (Marton & Booth 1997, 129, 133). Kategorioiden avulla kuvataankin käsitysten erityispiirteitä ja liitetään ne empiiriseen aineistoon suorien aineistolainauksen avulla (Huusko & Paloniemi 2006, 168).

4. vaihe

Varsinaisessa neljännessä vaiheessa tutkija muodosti lopulliset tulosavaruudet tutkimuskysymyksittäin ja jäseni niiden pääkategoriat lopulliseen muotoon. Tämä tapahtui useamman muokkaamiskerran ja jäsentelyn jälkeen. Myös pääkategorioiden alla olevat teemat ja aineistolainaukset käytiin läpi ja niiden yhteen sopivuus tarkistettiin uudelleen. Tässä vaiheessa tutkija palasi takaisin aineistoon ja siihen tehtyihin merkintöihin. Tulosavaruuksien vastavuutta verrattiin tutkimuskysymykseen ja tulosavaruuksien jäsenystä verrattiin myös keskenään, jotta ne olisivat tasapainossa. Fenomenografisen analyysin neljännessä vaiheessa kategorioita pyritään yhdistämään laaja-alaisemmiksi kuvauskategorioiksi, jotka sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet ja keskeiset merkitykset ja niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon. Kuvauskategoriat heijastelevat laadullisesti erilaisia tapoja kuvata, analysoida ja ymmärtää ilmiötä. (Niikko 2003, 36–37.)

Tutkimustuloksia kuvaavat tulosavaruudet ovat kaikki horisontaalisia eli kaikki kategoriat ja teemat ovat tulosavaruudessa samanarvoisia. Horisontaalisella viitataan siihen, että luokat ovat tasavertaisia ja erot niiden välillä ovat suhteessa eroihin niiden sisällössä (Niikko 2003, 38). Lopuksi tutkimuskysymyksittäin muodostetuista tulosavaruuksista muodostettiin koko tutkimuksen tulokset ja pääkategoriat kokoava horisontaalinen tulosavaruus (ks. kuva 1). Kuvauskategorioista muodostetaan tulosavaruus, jossa kategoriat kuvaavat selkeästi ja loogisesti eri näkökulmia ilmiöön ja niiden välisiä suhteita (Marton & Booth 1997, 125–126, 136).

Tutkimustulosten kirjoittaminen aloitettiin vasta, kun aineisto oli kokonaisuudessaan analysoitu ja tulosavaruudet muodostettu valmiiksi. Tulosten kirjoittamisessa tutkijan tekemät aikaisemmat muistiinpanot, miellekartat ja tulosavaruudet toimivat pohjana tulososion kirjoittamiselle. Tutkimustuloksia kirjoitettaessa pyrittiin laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tiheään ja rikkaaseen kuvaukseen (Patton 2002, 437). Tulososio kirjoitettiin tutkimuskysy-

myksittäin ja sitä peilattiin jatkuvasti valmiisiin jäsenneltyihin tulosavaruuksiin ja tutkimuskysymyksiin. Tulososiota kirjoitettaessa tutkija teki synteesejä ja kirjoitti niiden lisäksi muistiin keskeisiä huomioita johtopäätöksiä varten ja jatkotutkimushaasteita silmällä pitäen. Tutkimustuloksista laaditut synteetit toimivat pohjana johtopäätöksille, joiden tarkoituksena on, että tutkija pohtii saatujen tulosten merkitystä niin tutkimusalueelle kuin myös tutkimustulosten mahdollista laajempaa merkitystä (Hirsjärvi ym. 2009, 230). Tulosten kirjoittamisen jälkeen tutkija paneutui uudelleen aikaisempiin tutkimuksiin ja tutkimuksen viitekehykseen, jotta tämän tutkimuksen tuloksia oli mahdollista jäsentää osaksi aikaisempia tutkimustuloksia ja teoreettista viitekehystä. Tämä antoi myös mahdollisuuden ottaa hieman etäisyyttä tutkimustuloksiin niiden myöhempää tarkastelua varten.

Tutkija antoi tutkimustulokset ja tutkimuksen toteuttamista kuvaavan luvun luettavaksi haastatelluille henkilöille, jotta heillä oli mahdollisuus kommentoida tuloksia ja anonymiteetin säilymiseen liittyviä asioita sekä oman äänensä kuulumista tutkimustuloksissa. Keskeistä oli, että haastatellut henkilöt kokevat tutkijan ymmärtäneen, mitä he olivat haastatteluissa kertoneet. Haastatellut henkilöt eivät kuitenkaan ehdottaneet muutoksia luettavana olleeseen tekstiin, minkä jälkeen tutkija palasi vielä tarkastelemaan tutkimuskysymyksiä ja tiivistämään tutkimustuloksia kuvaavaa lukua. Tämä tarkoitti tutkimuskysymysten ja tulosavaruuksien täsmentämistä, tekstin tasolla tekstin hiomista sekä aineistolainauksien karsimista tutkimustuloksia parhaiten ja tarkoituksenmukaisesti kuvaaviksi.

5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tuloksista muodostettiin neljä erilaista tulosavaruutta. Koko tutkimuksen tulokset kokoava tulosavaruus koostuu kolmesta laajemmasta pääkategoriasta, jotka ovat aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön 1) edellytykset, 2) edut ja 3) kehittämiskohteet (ks. kuva 1). Jokainen edellä mainituista pääkategorioista muodostaa oman tutkimustuloksia yksityiskohtaisemmin kuvaavan tulosavaruuden (ks. taulukko 1, 2 ja 3).

Aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä tarkasteleva tulosavaruus koostuu neljästä pääkategoriasta, jotka ovat 1) samankaltainen tausta, 2) tarve yhteistyölle, 3) halu tehdä yhteistyötä ja kehittää toimintatapoja ja 4) rehtorin tuki. Puolestaan työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön etuja tarkastelevan tulosavaruuden kuusi pääkategoriaa ovat 1) yhdessä tekeminen ja jakaminen, 2) erilaiset näkökulmat, 3) lisäresurssit työskentelyyn, 4) ammatillinen ja henkilökohtainen turva, 5) toimiva vuorovaikutus opiskelijan kanssa ja 6) henkilökohtainen kasvu ja ammatillinen oppiminen. Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön tulevaisuuden kehittämiskohteita kuvaavan tulosavaruuden muodostavat neljä pääkategoriaa ovat 1) erityisopetuksen kehittäminen osana aineenopetusta ja ohjausta, 2) yhteisiin koulutuksiin osallistuminen ja enemmän yhteistä aikaa, 3) työparityöskentelyn ja opiskelijahuoltoryhmän rooli työyhteisössä ja käytänteiden selkiinnyttäminen ja 4) monipuolinen verkostoituminen.

Koko tutkimuksen tulokset on koottu seuraavalla sivulla esitellyksi tulosavaruudeksi kuvaan 1. Tutkimustuloksista muodostetut muut tulosavaruudet esitellään tämän luvun alalukujen alussa ja sen jälkeen tutkimustuloksia kuvataan yksityiskohtaisemmin.



Kuva 1. Tutkimuksen tulosavaruus: Aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edellytykset, edut ja kehittämiskohteet.

5.1 Edellytykset erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työparityöskentelylle

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kuvata, millaista erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välinen työparityöskentely ja moniammatillinen yhteistyö on aikuislukiossa. Tavoitteena oli myös kuvata aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn syntymisen ja muotoutumisen kannalta merkittäviä asioita, jotka ovat toimineet yhteistyön edellytyksinä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan. Keskeisimpinä aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työparityöskentelyn edellytyksinä ovat olleet molempien samankaltainen tausta, tarve yhteistyölle, halu tehdä yhteistyötä ja kehittää toimintatapoja ja rehtorin tuki. Kategoriat on esitetty alla olevassa tulosavaruudessa ja kuvattu tarkemmin alla olevissa alaluvuissa.

Taulukko 1. Aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edellytykset.

PÄÄKATEGORIAT	TEEMAT	AINEISTOLAINAUKSET
SAMANKALTAISEN TAUSTA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oppilashuolto-orientoituneisuus ➤ Moniammatillinen yhteistyö itsestänselvyys ➤ Aikaisempi työhistoria ja kokemukset ➤ Samanlainen moniammatillinen työnkuva ➤ Samat asiat tärkeitä ➤ Monipuolinen koulutustausta 	”Mun mielestä se idea lähtikin siitä, että kun meillä oli se tausta. - - Ja meillä oli samantyyppisiä ajatuksia. Että siinä, kun ruvettiin tekemään töitä, niin huomattiin, että mehän tehdään ihan samantyyppistä moniammatillista työtä.” [E]
TARVE YHTEISTYÖLLE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet ➤ Oppilashuoltotiimi ➤ Aikuislukioon hakeutuvien opiskelijoiden kohdalla tapahtuneet muutokset ➤ Arviointi ➤ Päällekkäisyyksien välttäminen ➤ Työmäärän lisääntyminen ➤ Yhteinen päätöksenteko ja pohtiminen 	”Se on kai noussut semmosesta tarpeesta, että mitä täällä oikeasti tarvitaan. Ja miten me meikäisten rooleista ja tästä moniammatillisesta yhteistyöstä käsin pystytään niihin haasteisiin tai tarpeisiin vastaamaan.” [O]
HALU TEHDÄ YHTEISTYÖTÄ JA KEHITTÄÄ TOIMINTATAPOJA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ymmärrys yhteistyöstä ja työparityöskentelystä ➤ Aikaisemmat positiiviset kokemukset ➤ Ajatus yhteisistä opiskelijoista ➤ Tietoinen kehittäminen ja muokkautuminen ➤ Vahva ammatti-identiteetti ja toisen kunnioittaminen ➤ Selkeät roolit ja vastuut ➤ Vuorovaikutus 	”Täällä ei ollut aikaisemmin ollenkaan, mutta että ne on joutunut luomaan ne toimintatavat. Ja niitä joutuu luomaan edelleenkin.” [O]
REHTORIN TUKEA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tuki ja arvostus ➤ Kiinnostuksen osoittaminen ➤ Aito huoli opiskelijoista ➤ Luottamus ja vapauden antaminen työn suunnitteluun ja kehittämiseen ➤ Ymmärrys opiskelijahuollon ja moniammatillisen yhteistyön merkityksestä 	”Mä luulen, että se [rehtorin] arvostus. Ja se, että [rehtorille] meidän [ko koulun opiskelija-huoltoryhmä] on tosi tärkeä. Niin se on varmaan se, mikä meitä kannattelee.” [E]

5.1.1 Samankaltainen tausta

Tutkimustulosten mukaan erityisopettajan ja opinto-ohjaajan taustalla on ollut suuri merkitys työparityöskentelyn syntymiselle ja kehittymiselle. Sekä erityisopettaja että opinto-ohjaaja ovat omien sanojensa mukaan olleet kummatkin hyvin oppilashuolto-orientoituneita, ja heillä on molemmilla vahva tausta peruskoulun puolelta oppilashuollossa toimimisesta ja moniammatillisesta tiimityöskentelystä. Molemmilla on monipuolinen koulutustausta ja ammatillinen pätevyys useampaan kuin vain nykyiseen työtehtäväänsä, mikä on antanut heille käsitystä työskentelystä useammasta eri roolista erilaisten oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Kummatkin ovat työuransa aikana toimineet useammassa eri työpaikassa ja erilaisissa opetus- ja ohjaustehtävissä. Tällöin he ovat saaneet monipuolisesti kokemusta erilaisten tukea tarvitsevien lasten ja nuorten, vanhempien ja muiden oppilashuoltoon ja oppilaan tukemiseen osallistuvien ammattilaisten kohtaamisesta ja heidän kanssaan työskentelystä. Haastateltavat kertoivat, että he olivat päässeet osallistumaan toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön ja saaneet siitä positiivisia kokemuksia aikaisemmissa työpaikoissaan. Lisäksi he olivat päässeet osallistumaan oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen ja niihin liittyviin koulutuksiin työssään. Myös työparityöskentely muun muassa opinto-ohjaajan ja kuraattorin kanssa oli aikaisemman työkokemuksen kautta tuttua ja jo opinnoissaan heillä oli jonkin verran puhuttu moniammatillisesta yhteistyöstä. Aikuislukiossa yhteistyön tekeminen lähtikin liikkeelle heti alussa, sillä moniammatillinen yhteistyö ja tiimityöskentely olivat molemmille itsestäänselvyys ja ne liittyivät vahvasti molempien työnkuvaan:

”- - me oltiin kumpikin niin silleen opiskelijahuolto-, oppilashuolto-orientoituneita - - [O]
Mun mielestä se idea lähtikin siitä, että kun me meillä oli se tausta. - - Ja meillä oli samanlaisia ajatuksia. Että siinä, kun ruvettiin tekemään töitä, niin huomattiin, että mehän tehdään ihan samantyyppistä moniammatillista työtä.” [E]

”- - Mä olin tehnyt monien eri koulujen oppilashuolloissa töitä. Ja erityisopettajan, koulupsykologien, kuraattorien, terveydenhoitajien, ja niin pois päin, puheterapeuttien kanssa [- -] mä olin semmosessa koulussa - - jossa oli tosi valveutunut itse asiassa se oppilashuoltoporukka. - - Niin me oltiin kaikissa oppilashuollon kehittämisen laatuprojekteissa silloin 90-luvulla ja kaikkea tehtiin tämmöstä, mietittiin. Että se oli vaan niin itsestään selvää, että moniammatillisuutta tarvitaan. - -” [O]

Toisaalta myös työuran aikana kohdatut haasteet ja kokemukset ei niin onnistuneesta yhteistyöstä ovat haastateltavien mukaan opettaneet paljon ja antaneet ensiarvoisen tärkeitä val-

miuksia nykyiseen työhön. Haastateltavat puhuivatkin siitä, kuinka he ovat näitä kokemuksiaan ja kaikkea oppimaansa tuoneet mukanaan nykyiseen työhönsä. Samalla he toivat esiin tyytyväisyyttään nykyiseen työparityöskentelyyn ja sen toimivuuteen, kun he ovat päässeet sitä itse kehittämään. Kumpikaan ei ollut ennen nykyisiä työtehtäviään työskennellyt aikuislukiossa, mikä mahdollisti peruskoulun puolelta tutuksi ja toimivaksi havaittujen oppilashuoltokäytänteiden mieltämisen luontevaksi osaksi aikuislukion erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen toteuttamista ja opiskelijoiden tukemista. Suurimpina oppimiskokemuksina moniammatillisesti yhteistyöstä ja eniten valmiuksia moniammatilliseen tiimityöskentelyyn haastateltavat kokivat saaneensa juuri aikaisemmasta työelämästä ja nostivat esiin työpaikkoja, joissa he ovat uransa aikana työskennelleet. Myös esimiesten tuki osoittautui tärkeäksi samoin kuin oma ajattelumaailma. Ajattelumaailmalla tarkoitetaan muun muassa lähtökohtaa siitä, että kaikki näkevät lapsesta tai nuoresta eri puolia, jolloin esimerkiksi tapaamisissa olisi hyvä olla useampi lapsen tai nuoren kanssa työskentelevä tai muuten aikaa viettävä aikuinen. Seuraavassa haastateltavat pohtivat sekä aikaisempien kokemusten merkitystä nykyisen työn kannalta että sitä, mistä he ovat saaneet valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön ja mitä kautta suurimmat oppimiskokemukset ovat syntyneet:

”- - Mutta sitten mä tuon, en kannan, vaan tuon mukani kaikkia niitä kokemuksia. Elikä kun mä olen kohdannut kaikenlaisia lapsia, kaikenlaisia nuoria, kaikenlaisia vanhempia tai ohjaajia tai sossuja tai ketä tahansa. Niin mä tuon sen tänne mukani. Niin mun on vaikea kuvitella, että miten tässä selviäisi, jos ei olisi sitä kokemusta, mitä mulla on esimerkiksi OHR:stä ja tiimityöskentelystä ja moniammatillisesta työskentelystä. - -” [E]

”Ehdottomasti eniten varmasti aikaisemman työelämän kautta. - - siitä oppilashuoltoryhmästä, että se oli todella hyvä. Sillä lailla, että siellä ihmiset halusivat kehittyä ja halusivat kehittää sitä ryhmää. Ja olivat kiinnostuneita omista ammateistaan ja kehittämään itseään, plus sitten just sillä tavalla siinä sitä opiskelijahuollollista toimintaa. Niin sitä kautta on tosi paljon tullut.” [O]

Samanlaiset ajatukset ja työtehtävissä ilmennyt yhtäläisyys moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta johtivat työparityöskentelyyn ja kummankin työnkuvien tarkempaan miettimiseen. Aikuislukion erityisopettaja kuvasi työnsä koostuvan pääsääntöisesti kuntouttavasta opetuksesta, joka ei hänen mukaansa aikuislukiossa juuri eroa peruskoulun erityisopetuksesta. Yhteistyön myötä työnkuva muuttui siten, että erityisopettaja ja opinto-ohjaaja alkoivat yhdessä tehdä opiskelija-arviointeja ja ohjaamaan opiskelijoita. Suuri osa erityisopettajan työstä kuluu opinto-ohjaajan kanssa opiskelijoiden yhdessä ohjaamiseen. Myöhemmässä vaiheessa työnkuvaan on sisältynyt myös yhä laajempaa moniammatillista yhteistyötä, kun

aikuislukioon on tullut toinen täysipäiväisesti työskentelevä opinto-ohjaaja, jonka kanssa erityisopettaja myös tekee työparina työtä. Erityisopettaja työskentelee molempien opinto-ohjaajien kanssa, opinto-ohjaajat keskenään työparina ja kaikki yhdessä oppilashuoltotiiminä, johon kuuluu myös kuraattori. Opinto-ohjaajien mukana erityisopettaja on myös tapaamassa opiskelijoita kaksoistutkintokouluissa ja puhumassa muun muassa lukio-opinnoista. Samoin yhteistyö kaksoistutkintokouluihin on johtanut aikuislukion erityisopettajan ja kaksoistutkintokoulujen erityisopettajien säännöllisiin tapaamisiin ja erityisopettajan osallistumiseen kaksoistutkintokoulujen vanhempainiltoihin. Opinto-ohjaajien ja erityisopettajan ajatus yhteisistä opiskelijoista konkretisoituu juuri kyseisen työparityöskentelyn muodossa, jolloin erityisopettaja ja opinto-ohjaaja pystyvät antamaan oman panoksensa opiskelijoiden tukemiseen opiskeluissa. Aineistolainauksissa erityisopettaja kuvaa työtään aikuislukiossa ja opinto-ohjaajan kanssa tehtävien yhteisten arviointien määrää:

”- - mun työ on, siis pääsääntöisesti pitäisi olla sitä opettamista, kuntouttavaa opettamista. Ja sitä on syksyisin enemmän kuin keväällä, koska ihmiset tähtää niihin kevään kirjoituksiin ja valmistumisiin. - - Mutta sitten yksi iso osa, tärkeä asia on toi, että me ohjataan yhdessä [opinto-ohjaajan] kanssa. Elikä joku opiskelija, joka tarvitsee erityistä tukea, niin mä olen siinä mukana. Tai että mulla on opiskelija, joka tarvitsee omon tukea, niin meitä on aina kaksi. Että se on oikeastaan semmonen toinen asia, joka on tosi tärkeä. - - ” [E]

”Me joka viikko varmaan mietitään. - - että me istutaan yhdessä ja pohditaan opiskelijan kanssa, että olisiko tämä hänelle sopiva koulu. Joo, kyllä ne on viikoittaisia.- - ” [E]

Työparityöskentely on viimeisten vuosien aikana liitetty osaksi sekä erityisopettajan että opinto-ohjaajan työnkuvaa, ja se linkittyy myös opiskelijahuoltoryhmän moniammatilliseen yhteistyöhön. Yhteistyöstä on tehty yhteisiä vuosikelloja, jotka helpottavat jokaisen vastuiden, työtehtävien ja roolien selkiyttämistä ja hahmottamista siitä, mitä minäkin ajankohtana tapahtuu. Samalla opiskelijahuoltoryhmän työtä on avattu muille opettajille niin, että siitä selviää, mikä on opiskelijahuoltoryhmän toiminta-alueita yksilö- ja yhteisötasolla aikuislukiossa. Opinto-ohjaajan työ koostuu suurimmaksi osaksi opiskelijoiden henkilökohtaisesta ohjauksesta ja tukemisesta opiskelujen eri vaiheissa ja jatko-opintojen suunnittelusta yhdessä opiskelijan kanssa. Opiskelijoiden ikätaso vaihtelee hyvin paljon ja siten myös kohtaamiset ja opiskelijoiden tarpeet ohjauksessa. Opinto-ohjaaja kuvaakin työnsä aikuislukiossa olevan peruskoulun työtä monipuolisempaa ja työläämpää, mutta erittäin mielenkiintoista. Tärke-

ässä roolissa on myös opiskelijan mahdollisten tuen tarpeiden miettiminen ja hänen ohjaaminen jopa konkreettisesti erityisopettajan luokse. Esimerkeissä opinto-ohjaaja kuvaa työtään aikuislukiossa ja pohtii työparityöskentelyn roolia oman työnsä näkökulmasta:

”- Henkilökohtainen ohjaus peruskoulu- ja lukio-opintojen eri vaiheissa. - - mikä on semmonen olennainen, niin on opintoihin liittyvän elämänhallinnan ohjauksellinen tukeminen - - Että kun opiskelija tuo tähän tilanteeseen omia, kaikkia rasituksiansa ja erilaisia huolia, murheita, mitä on perheessä tai työpaikkaan liittyen, eri ihmissuhteisiin liittyen. Niin sitten ne näkyy kuitenkin täällä aina tavalla tai toisella myöskin näissä kohtaamisissa. [- -] Niin miten tavallaan niillä opiskelijoilla on riittävät resurssit täällä sitten kohdata esimerkiksi semmosia tilanteita, että ei jaksakaan opiskella, kuvitteli, että tulisi pärjäämään paremmin. [- -] Niin siinä kohtaa ihminen saattaa tulla tonne ohjauksen puolelle ja sanoa, että nyt mä lopetan. [- -] Semmosta vahvistusta ja rohkaisua, että ei kannata luovuttaa. - - ” [O]

”- - Ja sitten siihen kuuluu kanssa tämmöseen tukemispuoleen, että pohditaan, että tarviiko esimerkiksi just [erityisopettajan] apua. - - Niin tämmöstä sitten tehdään aika paljon. Ja se liittyy tähän parityöskentelyyn, että [erityisopettaja] tuo mulle ja mä tuon [erityisopettajalle].” [O]

Työparityöskentelyyn käytetty aika vaihtelee lukuvuoden ajankohtien mukaan, mutta se on kuitenkin viikoittaista erityisopettajan ja opinto-ohjaajan yhdessä työskentelyä. Työparityöskentelyyn kuuluu haastateltavien mukaan noin yksi kolmasosa tai yksi neljäsosa viikoittaisesta työajasta, mutta esimerkiksi valintaprosessien aikaan voi jopa koko päivä kulua tiiviisti työtä yhdessä tehden. Haastateltavien mukaan nykyinen yhteistyö toimii kehitystyön tuloksena erittäin hyvin, ja molemmat ohjaavat luonansa käyviä opiskelijoita tarpeiden mukaan työparin luokse. Työparina työskentelyssä ei heidän mukaansa turhaa tavata tapaamisten vuoksi tai niin sanotusti jauheta asioita, vaan asiat hoidetaan sujuvasti eteenpäin. Haastateltavien mukaan joskus voisi olla mukavaa, että heillä olisi aikaa vain istahtaa ja jutella. Yhteistyön onnistumisen taustalla merkityksellisinä asioina voidaan nostaa esille ammatillisen taustan ja kokemusten yhdistävien tekijöiden, monipuolisen koulutustaustan ja moniammatillisen tiimityöskentelyn tärkeäksi kokemuksen lisäksi myös mahdollisuus kehittää työtä sekä sama ikäluokka ja samanlaiset asiat, joista molemmat pitävät:

”Se toimii täällä, kun mä olen päässyt sitä [opinto-ohjaajan] kanssa kehittämään. - - ” [E]

”- - ollaan samanikäisiä ja samanlaisista asioista tykätään ja samanlainen kokemus ja tausta. Ja samat asiat tärkeitä. Että just tämä moniammatillinen tiimityöskentely on nyt se, mitä me ollaan täällä. - - ” [E]

5.1.2 Tarve yhteistyölle

Tutkimustulosten mukaan työparityöskentelyn syntymistä ja kehittymistä edistivät monet erilaiset tarpeet, joita ilmeni aikuislukiossa. Tällaisia olivat muun muassa muutos aikuislukioon hakeutuvien opiskelijoiden kohdalla, työmäärän lisääntyminen ja opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet. Näiden myötä vahvistui tarve saada aikuislukioon täysipäiväisesti työskentelevä erityisopettaja ja opiskelijahuoltotiimi. Opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet ilmenivät erityisesti opinto-ohjauksen puolella, ja opinto-ohjaaja koki olevansa yksin. Tarve tiiviimmälle yhteistyölle syntyi myös siitä, että aikuislukioon päätyi opiskelijoita, joille se ei ollut paras mahdollinen paikka. Tarpeeseen päätettiin vastata opiskelija-arviointien kehittämällä. Opiskelija-arviointien tarkoituksena on, että erityisopettaja joko opinto-ohjaajan kanssa yhdessä tai molempien opinto-ohjaajien kanssa tapaa opiskelijan ja he pohtivat opiskelijan kanssa hänen toiveitaan ja mahdollisuutta pärjätä aikuislukion opinnoissa. Lainauksissa haastateltavat kuvaavat tilannetta ennen työparityöskentelyä ja arvioinnin tarkoitusta ja taustaa:

”Kyllähän mä hirveän paljon sitä toin esiin, että erityisopettaja ehdottomasti tarvitaan. - - kun mä olin ihan yksin silloin. - - Että tarvitaan tämmöstä oppilashuoltotiimiä. [- -] Ja sitten erityisopetuksen tarve jotenkin ihan selkeästi täällä nousi esille ja oli aika silleen käsin kosketeltavissa tuolla ohjauksessa, kun puursi yksin omassa huoneessa. - -” [O]

”Viikoittainen arviointi, elikä opiskelija, joka haluaa ilmoittautua meidän koulun opiskelijaksi, mutta että siinä on joku juttu. Että kanslia ei suoralta kädeltä uskalla tai voi ottaa opiskelijaksi [- -] niin sitten varataan, kanslia antaa tämmösen arviointiajan, jossa me ollaan kaikki. - - [E] [- -] Siihen tuli tarve, koska tänne ikään kuin luisui semmosia opiskelijoita, jotka eivät olleet meidän koulun opiskelijoita, [- -] Ja sitten vielä, kun meillä ei ollut selkeästi mitään kielitestejä maahanmuuttajaopiskelijoille, niin tuli näitä tilanteita, että oli otettu opiskelija kouluun, mutta että kielitaito ei riittänyt. - - Pohditaan yhdessä sen ihmisen, sen opiskelijan kanssa, tai nuorten kohdalla, niin sitten huoltajien tai, ja erilaisten tukihenkilöiden. [O] [- -] - - sitten kun sen ihmisen tapaa, jos se tulee arviointiin, - - Niin sitten voi muuttuakin, kun me tavataan porukalla. Että okei, että hei, että tolla onkin ihan oikeasti mahiksia tehdä. Ja me ollaan nähty niitä onnistumisen kokemuksia. - - [E] Aika monta kertaa tullut myös semmonen, että ihmisellä on jotakin erilaisia odotuksia ollut sen suhteen, että mitä peruskoulu tai aikuislukio on täällä. Ja sitten, kun käydään läpi niitä, että mitä se toinen odottaa täältä tulevalta. Niin saattaakin se ihmisen oma mieli muuttua, että ei vitsi, että eihän tämä olekaan olenkaan mun juttu. - -” [O]

Suurimpana yhteistyön tarpeena haastateltavat toivat esiin haasteellisemmat opiskelijat, nykyajalle tyypillisen valitusten matalan kynnyksen ja tarpeen miettiä ja tehdä ratkaisuja yhdessä. Tällä he viittasivat siihen, että nykyään helposti vaaditaan paljon ja saatetaan valittaa asioista ja päätöksistä, jotka eivät itseä miellytä tai joihin ei olla tyytyväisiä. Toisaalta haas-

tateltavat toivat esiin myös erityisen tuen tarpeet, jotka liittyvät muun muassa oppimisvaikeuksiin, maahanmuuttajataustaisiin opiskelijoihin ja mielenterveys- ja päihdeongelmiin. Tarpeiden taustalla oli havaittavissa viime vuosien aikana tapahtunut muutos aikuislukioon hakeutuvien opiskelijoiden kohdalla, sillä aikaisemmin aikuislukioon on hakeutunut hyvin omaehtoisia opiskelijoita, jotka työnsä ohella suorittavat ylioppilastutkinnon ja jatkavat jatko-opintoihin. Nykyään aikuislukioon hakeutuu haastateltavien mukaan edellisiä vuosia enemmän myös yhä nuorempia opiskelijoita, joilla peruskoulu on jäänyt kesken. Tavoitteena tiiviin yhteistyön ja työparityöskentelyn kehittämisessä on ollut miettiä, miten erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen moniammatillisen yhteistyön avulla voidaan näihin haasteisiin ja tarpeisiin vastata:

”Se on kai noussut semmosesta tarpeesta, että mitä täällä oikeasti tarvitaan. Ja miten me meikälaisten rooleista ja tästä moniammatillisesta yhteistyöstä käsin pystytään niihin haasteisiin tai tarpeisiin vastamaan. [- -] Ollaan mietitty erilaisia asioita yhdessä ja yksikseen. Ja [rehtorinkin] kanssa.” [O]

Myös työmäärän lisääntyminen vuosi vuodelta ja päällekkäisyyksien välttäminen ovat vahvistaneet tarvetta tiiviimpään yhteistyöhön ja työparityöskentelyn kehittämiseen. Halu tehdä yhdessä työtä ja ajatus yhteisistä opiskelijoista yhdistää haastateltavia. Haastateltavat kokevat, että yhteistyö toimii, on mukavaa ja että se on vuosien aikana muokkautunut ja syventynyt. Samalla yhteistyön määrä on myös tarpeen vuoksi lisääntynyt. Seuraavassa haastateltavat peilaavat työparityöskentelyn alkua ja myöhempiä vaiheita:

”- - Eilen mä sanoin, että vaatimukset vaan kasvaa, meidän työmäärä lisääntyy viime vuodesta taas. Että on enemmän ja enemmän töitä ja sitten enemmän mietittävää siis siinä, että miten me autetaan. Että meillä ei ole oikein aikaa. [E] [- -]
Että sillä yhteisellä työllä sitten myöskin päällekkäisyyksien välttämistä. Että jokainen ei omassa lokerikossaan tee jotakin ja kaikki tekee päällekkäistä toisistansa tietämättä. - - [O]
Niin, ja yhteisiä opiskelijoitahan ne sitten on.” [E]

”- - tietenkin se on muokkautunut ja syventynyt silleen vuosien varrella se työskentely. Ja nyt se, että millä tavalla on muuttunut, niin paljon enemmän on sitä yhteistä kuin mitä alussa. Koska on niin paljon semmosia, mitkä vaatii sitä moniammatillisuutta. Just nämä erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat. Ja sitten kyllä mun mielestä maahanmuuttajat kanssa hyötyy siitä moniammatillisuudesta, nuoret alle 18-vuotiaat - - Niin siinä on hyvä olla yhdessä erityisopettaja ja opinto-ohjaaja - -” [O]

5.1.3 Halu tehdä yhteistyötä ja kehittää toimintatapoja

Työparityöskentelyn kannalta sekä erityisopettajan että opinto-ohjaajan halukkuudella yhteistyön tekemiseen ja toimintatapojen kehittämiseen on ollut suuri merkitys. Haastattelussa nousi keskeisenä esiin se, että kummallakin on ymmärrys siitä, mitä yhteistyöllä tarkoitetaan ja he kokevat sen merkityksellisenä niin osana työskentelyään kuin opiskelijoiden kannalta. Toimintatapojen tietoinen luominen ja kehittäminen ovatkin olleet keskeisessä asemassa työparityöskentelyssä jo heti yhteistyön alusta lähtien. Ennen työparityöskentelyä erityisopettaja ja opinto-ohjaaja tekivät paljon yhteistyötä, mutta muutokset aikuislukiossa saivat heidät toden teolla kehittämään yhteistyötään enemmän työparityöskentelyn suuntaan. Alussa erityisopettaja ja opinto-ohjaaja pyrkivät luomaan yhteisiä toimintatapoja, joita ei aikaisemmin ollut olemassa, sillä he huomasivat, että ilman tiiviimpää yhteistyötä asiat eivät toimi niin kuin pitäisi. Osa toimintatavoista on muotoutunut vuosien yhteistyön saatossa. Toimintatapojen luominen alkoi muun muassa yhteisten opiskelija-arviointiaikojen varaamisella, yhteisellä suunnittelulla ja jatkui myöhemmin yhteisen vuosikellon kehittämisellä ja toimenkuvien avaamisella. Haastateltavat toivatkin esiin, että toimintatapojen luominen ei ollut vain kerta-luontoinen asia, vaan niitä kehitetään jatkuvasti ja se auttaa myös ennakoimaan tulevaa:

”- - Täällä ei ollut aikaisemmin ollenkaan, mutta että ne on joutunut luomaan ne toimintatavat. Ja niitä joutuu luomaan edelleenkin. [O] [- -]
Meillä on ollut aika vapaat kädet, kun me ollaan nähty, että tämä homma ei näin mene. - -” [E]

”Tämä on tosi hyvä, kun me tiedetään nyt etukäteen, että mitä me ollaan luvattu ja mitä me tehdään. - -” [E]

Yhtenä syynä toimenkuvien ja yhteistyön kehittämiseen on ollut myös se, että työmäärä on haastateltavien mukaan kasvanut joka vuosi. Lisäksi päällekkäisyyksien välttäminen on ollut tavoitteena toimintatapojen ja yhteistyön kehittämisessä. Silti lisääntynyt kiire on heikentänyt mahdollisuuksia istua alas ja miettiä yhteistä työtä ja suunnitella sitä. Erityisopettaja ja opinto-ohjaaja kuvaavat, että suurin kiire ja opiskelijoiden ruuhkahuiput ovat erityisesti lukuvuoden alussa heti elokuusta lähtien loka–marraskuun vaihteeseen ja alkuvuodesta pääsiäiseen. Työparityöskentely on kuitenkin helpottanut työmäärän jakamista ja mahdollistaa nykyään yhteistyön niin erityisopettajan ja opinto-ohjaajien välillä kuin opinto-ohjaajien kesken. Tärkeää on ollut, että tiiviistä työparityöskentelystä huolimatta toinen opinto-ohjaaja on

päässyt hyvin mukaan ja häntä on perehdytetty yhteistyöhön. Toisaalta myös hänen monipuolinen tausta ja ammatillinen pätevyys useammassa roolissa toimimiseen on tehnyt moniammatillisesta yhteistyöstä ja työparityöskentelystä luontevan tuntuista. Myös opiskelija-huoltoryhmän toiminnan kehittäminen on tuottanut tulosta niin, että se kokoontuu säännöllisesti viikoittain ja siellä on mahdollista jakaa vastuuta ammattilaisten kesken. Seuraavassa haastateltavat pohtivat työparityöskentelyn suunnitteluun käyttämänsä aikaa:

”On ollut niin kiire, että ei ehditä miettimään. Kauhealla kiireellä sovittiin OHR-ajat [kuraattorin] kanssa, työnohjausajat toisessa kiireessä nopeasti. Että meillä ei ole ollut tänä keväänä aikaa, että istutaan ja mietitään, että miten me aloitetaan lukukausi, lukuvuosi. [E]
[- -] Mä muistan viime vuonna, ihan uskomaton tavallaan se opiskelijoiden tulva.” [O]

Haastateltavat peilasivat yhteistä työskentelyään ja toivat esiin, että osa työparityöskentelyn kehittämisestä on tapahtunut vuosien aikana sekä muokkautumalla ja toiseen tutustumisen myötä että myös ihan tietoisesti kehittämällä toimintaa ja yhdessä miettimällä. Haastateltavat viittasivat tiiviiseen yhteistyöhistoriaansa vertauskuvalla avioparista. Työparityöskentelyn aikana he ovat oppineet tuntemaan toisiaan ja toistensa osaamista yhä paremmin ja niin sanotusti hitsautuneet. Myös käytännön työssä kohdatut haasteet ja pyrkimys ongelma-kohtien ratkaisemiseen ovat kehittäneet työparityöskentelyä. Aineistolainauksissa haastateltavat miettivät, miten työparityöskentely on vuosien aikana kehittynyt ja he ovat tulleet tietoisemmiksi käytänteistään, miten roolit ja pelisäännöt ovat muotoutuneet ja miten toinen opinto-ohjaaja on tullut mukaan yhteistyöhön:

”Ne on varmaan vähän niin kuin aviopareilla, niin muokkautunut, että miten tehdään. [O]
Ollaan siis kehitetty ihan tietoisesti. Mutta sitten on vaikeuksien kautta voittoon -menetelmiä. Että on joutunut lennossa kehittämään ja kehittymään.” [E]

”- - Että vaikka voisi vähän ajatella, että minkälaista on tulla ulkopuolisen, kun me ollaan niin kiinni tai tehdään niin tiiviisti yhteistyötä. Mutta että [toinen opinto-ohjaaja] solahti tosi hyvin ja ryhtyi hommiin - - kun mä mietin, että uskaltaako kukaan tulla väliin. Mutta että hyvin se on tullut.” [E]

Ajatus yhteisistä opiskelijoista on molemmilla haastateltavilla vahvana, ja he eivät koe, että toisen kanssa yhdessä työskentely vaarantaisi jotenkin omaa työtä tai ammatillisuutta. Keskeistä heidän mukaansa on, että roolit ja vastuut ovat selkeinä ja että kumpikin tietää, mitä tehdään yksin ja mitä yhdessä. Samoin se, että molemmat pitävät omasta työstään, viihtyvät työpaikassa ja kokevat yhdessä työskentelyn mielekkäänä estävät haastateltavien mukaan kilpailun ja kateuden syntymisen työparin välille. Roolien tietoinen pohdinta mahdollistaa

sen, että toinen työparista pystyy antamaan esimerkiksi opiskelija-arviointitilanteissa toiselle enemmän tilaa. Tällaisen tilanteen, jossa opiskelijalla vuorovaikutus toimii paremmin toisen kanssa, voi toinen työparista kokea huojentavana. Toisaalta se edellyttää myös tietynlaista sietokykyä sille, että opiskelija voi esimerkiksi pitää enemmän työparista kuin itsestä tai tulla hänen kanssaan paremmin toimeen. Rauha oman ammatti-identiteetin kanssa, tilan antaminen ja tietoisuus siitä, että ei voi itse tietää kaikkea toimivat kuitenkin tärkeinä edellytyksinä työparityöskentelyn onnistumiselle. Toisaalta myös ajatus siitä, että työparityöskentely ja moniammatillinen opiskelijahuollollinen yhteistyö helpottavat muiden opettajien työtä ja että asiat hoituvat, vahvistavat positiivista suhtautumista työskentelyyn. Haastateltavat kuvaavat heidän käsityksensä ja kokemustensa mukaan onnistuneen työparityöskentelyn taustalla vaikuttavia asioita seuraavasti:

”- - me molemmat tykätään omasta työstä ja yhteisestä työstä ja tästä työpaikasta. [E]

Ei ole sellaista kilpailua, kateutta [O] [- -]

Kuitenkin mä oletan, että me ollaan tietoisia siitä, että kuka tekee ja mitä tekee meistä. Että semmoset työnjaot suhteellisen selkeitä. - -” [O]

”- - Joskus ollaan ehkä sillä tavalla, olisiko ollut sellaisia tilanteita, että mä olen huomannut todella, että joku opiskelija on jotenkin paremmin kuulolla suhteessa [erityisopettajaan] kuin minuun, tai toisinpäin. Niin sitten on jotenkin antanut tilaa sille toiselle parille, että se on siinä se, joka sitä yhteyttä jotenkin enemmän luo. Kun taas itse sitten jotenkin siellä on taustalla - - Niin se on joskus ihan huojentavaa, tosi huojentavaa. [- -] kyllähän näitäkin voi tulla tämmösiä kateuksia työparien välille. - - Mä luulen, että meillä on kaikilla sillä tavalla, tietyllä tavalla rauha sen oman ammatti-identiteetin kanssa. Että ei ole semmosta hankaluutta sillä tavalla niinkään. - -” [O]

Toimivan työparityöskentelyn edellytyksenä haastatteluissa nousi esiin kunnioitus toista ammattilaista kohtaan, kuuntelemisen taidot, luottamus ja vuorovaikutus. Kunnioituksella toista ammattilaista kohtaan viitattiin juuri keskinäiseen arvostukseen ja luottamukseen. Vuorovaikutusta työparin välillä voidaan pitää ehdottoman tärkeänä, sillä ilman sitä ei yhteisten toimintatapojen luomisesta ja yhteistyön kehittämisestä tulisi mitään. Vuorovaikutus luo pohjan yhteiselle työlle ja muun muassa rooleille, vastuiden määrittelyille ja asioiden läpi käymiselle ja jakamiselle toisen kanssa. Vuorovaikutuksen lisäksi kuuntelemisen taidot ja tilan antaminen toiselle ammattilaiselle tulivat haastatteluissa esiin. Toisaalta myös mahdollisuus olla väärässä ja toiselta oppiminen ovat keskeisiä asioita, jotta yhteistyö voi toimia. Aineisto-esimerkit kuvaavat työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä:

”Ja sitten ylipäänsä, niin kyllä mä nyt ajattelen, että semmonen perusluottamus ihmiseen ensinnäkin ja ehkä semmonen arvostus sitä toista ammattilaista kohtaan. - - että pystyy jotenkin kuulemaan ja kuuntelemaan, niin on aika olennaista. Että sitten muidenkin ihmisten egot mahtuu sinne.” [O]

”- - semmonen, että voi kokea väärässä olemisen riemua. - - Ja silleen, että ei ole kauheata painetta ja hätää semmoseen todisteluun tai että on tarve olla niin kovasti oikeassa. Että siitä on etua - - ” [O]

5.1.4 Rehtorin tuki

Tutkimustulosten mukaan työparityöskentelyn ja ylipäänsä opiskelijahuollollisen moniammatillisen yhteistyön kehittymisen ja kehittämisen kannalta koulun rehtorilla on suuri merkitys. Koulun rehtori toimii esimiehenä, jonka tuki ja arvostus ovat haastateltavien mukaan ensisijaisia yhteistyön ja työn kehittämisen näkökulmista. Haastateltavat toivat esiin, kuinka suuri merkitys sillä on, että rehtori on tietoinen asioista, osoittaa kiinnostusta ja arvostusta moniammatillista tiimityötä ja opiskelijahuoltoa kohtaan, kantaa aidosti huolta opiskelijoista ja miettii ja kysyy asioista, joista ei tiedä. Myös kokemus siitä, että tukea on ollut alusta lähtien, on helpottanut yhteistyön suunnittelua ja kehittämistä. Aineistolainaukset kuvaavat rehtorin esimiehenä tarjoaman tuen merkitystä työparityöskentelyn ja moniammatillisen oppilashuollollisen tiimityön näkökulmasta:

”Mä luulen, että se [rehtorin] arvostus. Ja se, että [rehtorille] meidän [ko koulun opiskelijahuoltoryhmä] on tosi tärkeä. Niin se on varmaan se, mikä meitä kannattelee.” [E]

”- - [rehtori] on tietoinen asioista ja sitten se ottaa selvää, jos se ei tiedä. Se on siinä mielessä hyvä pomo, että se ei vaan sano, että joo mä luotan teihin, hoitakaa homma. - - Että [rehtori] miettii ja kysyy. [E]

Luottamuksen osoittaminen rehtorin taholta oli haastateltavien mukaan moniammatillisen opiskelijahuollollisen yhteistyön ja työparityöskentelyn kehittämisessä keskeinen asia. Luottamuksen ja tuen merkitys korostuivat myös aikaisemmissa kokemuksissa esimerkiksi erityisopettajan työssä. Rehtorin osoittama luottamus ilmeni haastateltavien mukaan muun muassa siten, että heillä oli mahdollisuus työparina ja moniammatillisena tiiminä suunnitella ja kehittää työtänsä vapaasti. Toki edellytyksenä oli, että he kysyvät rehtorilta ja esittelevät näkemyksiään ja mielipiteitään hänelle ja pohtivat yhdessä. Vapaus työn suunnitteluun ja kehittämiseen ovat kuitenkin keskeisessä asemassa työparityöskentelyn kehittämisessä:

”- - me voidaan kaikki sopia keskenämme tai itsekseen suunnitella tai hoitaa niin kuin parhaaksi näemme. Totta kai me kysytään [rehtorilta]. - - Mutta että meihin luotetaan - - ” [E]

Keskeisenä huolena haastateltavat nostivat esiin sen, ettei rehtorin osoittama arvostus ja tuki käänny itseään vastaan muun työyhteisön silmissä esimerkiksi siksi, että kyseisestä moniammatillisesta yhteistyöstä puhutaan korvaamattomana ja muut opettajat eivät ole täysin tietoisia yhteistyön merkityksestä ja sen sisällöstä käytännön tasolla. Keskeistä onkin se, miten opiskelijahuollollinen moniammatillinen yhteistyö ja työparityöskentelyyn annettava vapaus ja luottamus näyttäytyvät muille työyhteisössä ja miten tietoisia muut työyhteisön jäsenet ovat työskentelyn merkityksestä kaikkien näkökulmasta.

5.2 Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edut

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli kuvata, millaista etua työparityöskentelystä ja moniammatillisesta yhteistyöstä on aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan. Tavoitteena oli myös kuvata, millaista oppimista työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön myötä on haastateltavien mukaan tapahtunut. Tutkimustulosten mukaan keskeisimmät aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edut ovat yhdessä tekeminen ja jakaminen, erilaiset näkökulmat, työparityöskentelyn tarjoamat lisäresurssit työskentelyyn, ammatillinen ja henkilökohtainen turva, toimiva vuorovaikutus opiskelijan kanssa sekä henkilökohtainen kasvu ja ammatillinen oppiminen. Kategoriat on esitetty alla olevassa tulosavaruudessa ja kuvattu tarkemmin alla olevissa alaluvuissa.

Taulukko 2. Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edut.

PÄÄKATEGORIAM	TEEMAT	AINEISTOLAINAUKSET
YHDESSÄ TEKEMINEN JA JAKAMINEN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Asioiden ja vastuun jakaminen ➤ Yhdessä pohtiminen ja päätösten tekeminen ➤ Opiskelijoiden ohjaaminen ja arviointi ➤ Luottamuksellinen kokemusten jakaminen ➤ Tunteiden jakaminen toisen kanssa 	”Kyllä se on varmaan se, että on haasteellisempia opiskelijoita ja siinä on pitänyt miettiä yhdessä. Ettei yksin vaan tee niitä ratkaisuja.” [E]
ERILAISET NÄKÖKULMAT	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monipuolisuus asioiden tarkastelussa eri ammattiroolista käsin ➤ Ennakko-oletusten ja -ajatusten romuttuminen ja romuttaminen ➤ Mahdollisuus olla eri mieltä ja oppia 	”- - on se erilainen semmonen kumminkin, kun tarkastellaan monesta näkökulmasta ja sitä ei itse osaa tarkastella välttämättä tietystä [- -] eikä tule aina ajatelleeksi. Niin sitten, että toinen tuo uutta.” [O]
LISÄ-RESURSSIT TYÖSKENTELYYN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erilaisen osaamisen hyödyntäminen ➤ Erilaiset kokemukset ja ammatillinen tausta ➤ Yhdessä paljon aikaiseksi ➤ Kiiretilanteissa toisen auttaminen 	”- - Ja sitten välillä voi tulla apuun semmosessa tilanteessa, jossa välttämättä se ei olekaan se omin juttu. Tai sitten - - auttaa kiiretilanteissa - - ” [O]
AMMATILLINEN JA HENKILÖKOHTAINEN TURVA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ammatillinen, selustan turvaaminen <ul style="list-style-type: none"> • Useampi ammatilainen tilanteessa • Tilanteiden tarkastelu jälkikäteen mahdollista • ”Split-tilanteiden” estäminen/vähentäminen ➤ Henkilökohtainen <ul style="list-style-type: none"> • Turvallisuuden tunne, kun ei tarvitse yksin tehdä kaikkia päätöksiä 	”Se on myös meille turva, että kun me yhdessä mietitään. - - jos jotenkin ikään kuin tulee semmosta, että toi ammatilainen ei toiminutkaan oikein syystä tai toisesta. Niin sitten meitä on kuitenkin kaksi, jotka siinä sitä on hahmottamassa. - - kun on vaikeita tilanteita.” [O]
TOIMIVA VUOROVAIKUTUS OPISKELIJAN KANSSA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Opiskelijan etu: ei tarvitse useaan kertaan käydä eri henkilön luona samasta asiasta ➤ Matalampi kynnyks lähestyä erityisopettajaa myöhemmin ➤ Neuvonnan sijaan mahdollistuu ohjaus: useampi näkökulma ja lähestymistapa ➤ Vuorovaikutus opiskelijan kanssa toimii ainakin toiselta ➤ Useampi ammatilainen tekemässä päätöksiä 	”- - kun joissakin aina tilanteissa huomaa, että opiskelija, jos ei vaikka tule hyvin juttuun mun kanssa tai sun kanssa, - - Niin sitten, kun siinä on kaksi ihmistä, niin se kommunikaatio pelaa usein ainakin jommankumman kanssa [- -] musta tuntuu, että se huoventaa, kun huomaa, että noi jotenkin tossa tuleekin hyvin juttuun” [O]
HENKILÖKOHTAINEN KASVU JA AMMATILLINEN OPPIMINEN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oppii itsestä uutta työparin kanssa: resurssit ja kehittämiskohdat ➤ Elävyys ammatillisessa roolissa ja rutiineista irtottautuminen ➤ Tiedon jakaminen ja työskentelyn kehittäminen ➤ Työparin kanssa hitsautuminen ja tutustuminen 	”- - Että ehkä enemmän jummittaisi, - - jos tekisi yksin. - - semmosta eläväisyyttä omaan siihen ammattiin, ammattirooliin. - - jokainen työpari mahdollistaa meikäisten löytävän meissä itsessä jotakin semmosta, jota me ei olla vielä aikaisemmin kohdattu. - - ” [O]

5.2.1 Yhdessä tekeminen ja jakaminen

Tutkimustulosten mukaan työparityöskentely mahdollistaa niin asioiden, kokemusten kuin tunteidenkin jakamisen työparin kesken. Työparityöskentelyssä erityisopettaja ja opinto-ohjaaja pystyvät yhdessä pohtimaan ja puntaroimaan asioita ja erityisesti esimerkiksi päätöksiä ja perusteluja opiskelija-arviointeja tehtäessä. Työparin kanssa heillä on mahdollisuus tehdä yhdessä päätöksiä ja jakaa vastuuta. Lisäksi asioiden yhdessä läpikäyminen etu- ja jälkikäteen ovat selkeästi luettavissa työparityöskentelyn eduiksi. Haastateltava kuvaa tarvetta asioiden ja vastuun jakamiseen ja yhdessä pohtimiseen seuraavasti:

”Kyllä se on varmaan se, että on haasteellisempia opiskelijoita ja siinä on pitänyt miettiä yhdessä. Ettei yksin vaan tee niitä ratkaisuja.” [E]

Työparityöskentelyn etuna voidaan pitää kokemusten jakamista. Haastateltavien mukaan sekä positiiviset että ikävät kokemukset voidaan työparin kanssa jakaa luottamuksellisesti. Luottamuksellisuudella he viittaavat siihen, että työparin kesken ei ilmene kateutta tai kilpailua. Tällöin on mahdollista, että työparin välillä vallitsee tunne turvallisuudesta ja siitä, että asioita voi jakaa toisen kanssa. Haastateltavat kuvasivat, että aikuislukiossa he ovat vahvojenkin tunteiden äärellä ja kertoivat esimerkkejä opiskelijakohtaamisista, joissa tunteet ovat olleet merkittävästi mukana. Tällaiset opiskelijakohtaamiset ovat voineet olla hyvin positiivisia tunteita herättäviä tilanteita tai onnistumisen kokemuksia niin opiskelijan kuin erityisopettajan ja opinto-ohjaajan kohdalla. Vastaavasti ne ovat voineet olla myös negatiivisia tunteita, kuten pettymystä, surua, kiukkua, suurta hämmennystä tai epätietoisuutta, osapuolissa herättäviä opiskelijoiden kertomuksia tai tilanteita, joissa ammattilaisilta vaaditaan suurta itsehillintää. Aineistoesimerkissä erityisopettaja ja opinto-ohjaaja pohtivat kokemusten jakamisen ja työparin merkitystä sekä turvallisuuden tunnetta, joka syntyy, kun on mahdollisuus jakaa asioita toisen kanssa:

”Ja siis voi luottavaisin mielen jakaa ne ikävät ja kivatkin kokemukset. - - [E]
- - mitä kaikkea tähän opiskeluun liittyy semmosia tunneskaaloja, mitä ihmiset tuo tuolta omista elämästään, elämänkentiltänsä ja näin. Niin sitten se, että toisen kanssa voi jakaa paljon näitä asioita. - -” [O]

Työparityöskentelyn etuna voidaan haastateltavien mukaan pitää mahdollisuutta jakaa tunteita toisen kanssa ja käydä niitä yhdessä läpi tilanteiden jälkeen. Haastateltavien mukaan aikuislukiossa kohtaamiset opiskelijoiden kanssa ovat niitä työn parhaimpia puolia, mutta

samalla ne voivat olla monella tavalla hyvin tunteita herättäviä, haastavia ja latautuneita. Aikuiskoulutuksen erityisopettaja ja opinto-ohjaaja kohtaavat opiskelijoita hyvinkin erilaisten elämäntaustojen, asioiden ja elämäntilanteiden kanssa. Tällöin on tärkeää, että tilanteiden herättämistä tunteista voi keskustella avoimesti työparin kanssa tilanteen jälkeen ja kuulla ajatuksia, joita hänelle tilanteessa oli herännyt. Työparilla on myös mahdollisuus tuoda esiin toisenlaisia ajatuksia ja erilaisia näkökulmia aiheeseen, jolloin toinen voi kokea oppivansa ja pystyy käsittelemään negatiivisiakin tunteita. Työparityöskentely mahdollistaa kiukun purkamisen asioita tai tilanteita kohtaan ilman, että työpari ottaa siitä itseensä. Aineistolainaus kuvaa työparityöskentelyssä mahdollistuvaa tunteiden käsittelyä ja purkamista erityisopettajan ja opinto-ohjaajan kesken:

”- - kun on se työpari, niin [opinto-ohjaajan] kanssa voi aina keskustella ja sitten tulee niitä eri puolia ja tulee erilaisia näkemyksiä. Ja sitten tavallaan se kiukku laantuu ja sitten pystyy käsittelemään sitä asiaa. - - Mutta että se on hirveän hyvä, että mä voin kiihtyä [opinto-ohjaajalle] ja se ei ota sitä henkilökohtaisena - -” [E]

Tunteiden purkamisen ja läpikäymisen lisäksi työparityöskentely mahdollistaa haastateltavien mukaan myös jälkiviisauden tuskan keventämistä, sietokyvyn kasvattamista, pettymysten käsittelyä ja kuorman jakamista toisen kanssa. Jälkiviisauden tuskan keventämisellä tarkoitetaan sitä, että henkilö ei jää yksin miettimään ja suremaan asioita ja sitä, mitä on tapahtunut tai mitä olisi mahdollisesti pitänyt tehdä toisin. Sietokyvyn kasvattamisella viitataan tilanteisiin, joissa pitää tehdä erilaisia ratkaisuja tai joissa henkilö ei ole pystynytkään auttamaan opiskelijaa haluamallaan tavalla tai ei ole syntynyt toivottua muutosta. Sietokyvyn kasvattamisen voidaan ajatella tapahtuvan juuri niin sanotun jaetun sietokyvyn kautta, jolloin työparilla on mahdollisuus jakaa pettymyksiä ja epätietoisuutta toisen ammattilaisen kanssa ja saada uudenlaista perspektiiviä asiaan. Tällaisessa tilanteessa haastateltavat puhuivat myös kuorman jakamisesta. Kuorman jakamisella viitattiin esimerkiksi sen hyväksymiseen, että jokin asia tai prosessi ei niin sanotusti etene, vaan jumittaa. Tällöin toisella oli mahdollisuus ikään kuin ottaa osa kuormasta kannettavaksi ja helpottaa toisen oloa tuomalla esiin se, että kyseinen jumitus voi olla yksi prosessin vaihe. Jakamisen merkitys työparityöskentelyssä tulee esiin seuraavissa aineistokatkelmassa:

”No jälkiviisauden tuskan helpottaminen työparin kanssa. Että ei yksin jää murehtimaan niitä ja surekelemaan, että mitä olisi pitänyt tehdä tai että mitä tapahtui. Että voi sillä tavalla sitten pohtia työparin kanssa, niin se on tärkeä. - -” [O]

”Silloin, kun joku prosessi jumittaa, niin sitten sen sietämistä, että jumittaa. Ja jotenkin ehkä sitten aina toinen työparista näkee enemmän sen, että hei, tähän on yksi semmonen vaihe tämä jumi. [- -] Jotenkin myöskin pystyy sitä kuormaa jakamaan. Vaikka molemmat kantaa sitä omaa osaansa siitä kuormasta. Mutta että kuitenkin se voi olla kevyemmän tuntuinen.” [O]

5.2.2 Erilaiset näkökulmat

Tutkimustulosten mukaan työparityöskentelyn etuna voidaan pitää erilaisia näkökulmia, erilaista ymmärrystä ja monipuolisuutta asioiden tarkastelussa. Työparityöskentely mahdollistaa erilaiset näkökulmat, joita osapuolet voivat keskusteluissa tuoda esiin ja joita toinen ei välttämättä ole edes tullut ajatelleeksi. Erilaiset näkökulmat ja erilainen ymmärrys asioista mahdollistuvat juuri henkilöiden erilaisten taustojen ja ammatillisten näkökulmien kautta. Haastattelussa nousi esiin huomio siitä, miten työparityöskentelyn osapuolet kuulevat asioita ja mihin asioihin he kiinnittävät huomiota muun muassa opiskelijatapaamisissa. Tällöin myös esimerkiksi se, millaisia ehdotuksia kuullun perusteella he tekevät, vaihtelee henkilöittäin ja sen mukaan, mistä taustasta ammattilainen asiaa tarkastelee. Haastateltavien kokemusten mukaan kaksi ammattilaista voivatkin hyvin tuoda tilanteisiin ja asioihin toisiaan täydentäviä näkökulmia ja havaintoja:

”Niin, että on se erilainen semmonen kumminkin, kun tarkastellaan monesta näkökulmasta ja sitä ei itse osaa tarkastella välttämättä tietystä [- -] eikä tule aina ajatelleeksi. Niin sitten, että toinen tuo uutta.” [O]

”Niin tavallaan, että miten me omien kokemusten kautta kuullaan asioita. Että [toinen opinto-ohjaaja] kuulee erilaisia asioita tai [erityisopettaja] kuin mitä minä kuulen. - - Ja sitten tavallaan, että ei pelkää, että mitä me kuullaan. Vaan että minkälaisiin väliintuloihin ne johtaa jotenkin silleen, että mitä ehdotuksia me tehdään - - Niin se on semmonen aika mielenkiintoinen, mikä parityöskentelyssä sillä tavalla on.” [O]

Työparityöskentely mahdollistaa eri huomioiden ja havaintojen jakamisen ja esimerkiksi opiskelija-arviointitilanteessa kirjoitettuihin muistiinpanoihin palaamisen itse tilanteen jälkeen. Se, että tilanteessa on mukana sekä erityisopettaja ja opinto-ohjaaja tai vaihtoehtoisesti kaksi eri ammatillisesta taustasta tarkastelevaa opinto-ohjaajaa, tuo tilanteeseen hyvinkin erilaisia ulottuvuuksia. Tilanteessa toisella on mahdollisuus kysyä opiskelijalta sellaisia kysymyksiä, jotka antavat uudenlaista tietoa ja uusia näkökulmia. Työparityöskentelyn eduksi voidaan ajatella se, että siihen osallistuvat ammattilaiset voivat toimia myös erilaisista rooleista niin ohjaus- kuin opetustilanteissa, jolloin vuorovaikutus opiskelijan kanssa voi olla

niin sanotusti syvempää kuin esimerkiksi opettajan asemasta. Samalla erilaiset roolit ohjaus-tilanteissa ja niiden pohtiminen myös etukäteen mahdollistavat lisäksi tunteiden läsnäolon:

”- vähän miettiä sitä, että miksi muodostuu ja mikä on kunkin ihmisen rooli siinä tilanteessa. - - kun tehdään parityöskentelyä - - Jos sä olet yksin opettajana - - sulla on se tietty rooli, opettajan rooli, mutta siinä on myöskin enemmän semmoinen jotenkin asema, että sä olet opettajan asemassa. - - Että tapah-tuuko asemasta käsin niin paljon vuorovaikutusta kuin että jostain roolista? [- -] Niin toinen voi edistää semmosta, että siellä on tilaa mahtua erilaisille tunteille kanssa, mitä ihmiset tuo. Että sieltä jotenkin erilaisista rooleista käsin.” [O]

Toisaalta työparityöskentely mahdollistaa myös ennakko-oletusten ja -ajatusten romuttumi-sen ja romuttamisen puolin ja toisin. Lisäksi mahdollisuus olla rakentavasti eri mieltä ja kes-kustella eri näkökulmista ovat keskeisiä työparityöskentelyssä ja tarjoavat tilaisuuden uuden-laisten ajattelutapojen hahmottamiseen. Erityisopettaja ja opinto-ohjaaja toivat haastattelussa esiin, että harvoin esimerkiksi opiskelijavalintatilanteet ovat kovin yksiselitteisiä. Tällöin on syytäkin miettiä asioita monesta eri näkökulmasta, minkä kaksi henkilöä mahdollistaa pa-remmin kuin yksi. Keskeistä erilaisten näkökulmien kohdalla on vuorovaikutus, jotta asioista ja eri näkökulmista voidaan avoimesti keskustella työparin kesken. Esimerkiksi ennen opis-kelija-arviointeja ja niiden jälkeen erityisopettaja ja opinto-ohjaaja kertoivat käyvänsä kes-kustelua opiskelijaksi ottamista puoltavista ja heikentävistä asioista. Silti etukäteen syntyneet ajatukset ja pohdinnat eivät ole lopullisia, vaan he voivat jopa itse tilanteessa tai sen jälkeen muuttaa mielipidettään asiasta, kun he ovat tavanneet opiskelijan kasvotusten ja keskustelleet hänen kanssaan. Esimerkki kuvaa opiskelija-arviointitilanteisiin liittyviä erilaisia näkökul-mia ja ennakko-oletusten ja -ajatusten muuttumista työparityöskentelyn myötä:

”- - kyllä aika paljonkin joutuu pyörtämään niitä omia ennakko-oletuksia sille, että mitä tapaaminen tuo tullessaan ja minkälainen se ihminen on. - - Ja sitten me romutetaan toistemme myöskin niitä semmosia vahvoja ennakko-oletuksia. - - Että kun toinen osaakin kysyä jotakin semmosta, mikä ei itselle tule mie-leen ja sitä kautta tuleekin jotain uutta tietoa tästä opiskelijasta. Niin silloin voi sitten ne omat ennakko-ajatukset vähän karista ja sitten tullaankin ihan uusille urille” [O]

Haastattelussa nousi esiin se, että erimielisyys voi olla työparille virkistävää ja jopa hauskaa, kun toinen ajatteleekin jostain asiasta aivan eri lailla kuin itse olisi odottanut. Tämä edellyttää haastateltavien mukaan tietynlaista leppoisuutta heidän kesken ja kykyä keskustella asioista. Keskeistä on, että varsinaisessa ohjaus- tai opiskelija-arviointitilanteessa työpari ei rupea keskenään asiaa puimaan, vaan toteavat opiskelijalle, että heillä on erilaisia ajatuksia ja he palaavat asiaan. Kuitenkin erityisopettajan ja opinto-ohjaajan mukaan opiskelijalle ja hänen

tukena mahdollisesti tilanteessa oleville henkilöille voi tuoda esiin, että kyse ei välttämättä ole niin yksinkertaisista ja selvistä asioista. He korostavat, että tilanteessa voi olla monta asiaa, jotka heidän täytyy opiskelijan kohdalla miettiä ja punnita. Toisaalta itse tilanteessa työparin on myös mahdollista jarruttaa toista innostumasta liikaa ja ohjata keskustelua niin, että keskitytään liian monen asian sijaan vain sillä hetkellä keskeisimpiin asioihin. Aineistolainauksessa haastateltava pohtii tilanteita, joissa he ovat olleet eri mieltä asioista ja sitä, miten he ovat näissä tilanteissa toimineet ja asian kokeneet:

”Voidaan me olla ihan eri mieltä. Me ollaan, siis monta kertaa, eri mieltä ja aika tyylikkäästi ne menee sitten, että palataan asiaan. Että sitten, kun se opiskelija on lähtenyt, me keskustellaan ja mietitään, että mikä on järkevä vaihtoehto.” [E]

5.2.3 Työparityöskentelyn tarjoamat lisäresurssit työskentelyyn

Erilaisen osaamisen hyödyntäminen työparin yhteistyössä, toisen auttaminen kiiretilanteissa ja yhteistyöhön käytetyn ajan hyödyntäminen niin, että asiat hoituvat, ovat työparityöskentelyn etuja. Työparityöskentely mahdollistaakin erilaiset resurssit asioiden hoitoon kuin yksin työskenteleminen. Erilaisella osaamisella viitataan työparin erilaiseen taustaan ja sieltä kumpuvaan osaamiseen, tietoon ja kokemuksiin, mistä haastateltava käytti käsitettä ekstraetuisuus. Esimerkkinä mainittiin muun muassa toisen työparin kielitaito maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kanssa yhteisen ymmärryksen varmistamisessa tai erityisen tuen tarpeisiin ja lukilauseuntoon sekä jatko-opiskelusuunnitelmiin ja -vaihtoehtoihin liittyvä tietämys.

Työparityöskentelyn etuna voidaan pitää sitä, että kiiretilanteissa toinen työpareista voi auttaa toista, vaikka se ei kuuluisikaan hänen vahvimpaan osaamiseensa. Työparityöskentelyssä toisella on ollut mahdollisuus saada toisen työhön kosketuspintaa juuri yhteistyön kautta. Keskeistä on, että kummankin roolit ja työtehtävät ovat selvät, jolloin joustaminen on mahdollista ilman, että siitä syntyisi hämmennystä. Haastateltavien mukaan yhdessä he saavat myös paljon aikaiseksi, eikä aikaa kulu niin sanottuun turhaan jauhamiseen tai siihen, että asiat olisivat hoitamattomina. Erityisopettaja ja opinto-ohjaaja toivat kuitenkin esiin, että he pystyvät työskentelynsä lomassa työasioiden rinnalla puhumaan myös omista asioista ilman, että se häiritsee työntekoa. Keskeistä on juuri heidän taustansa ja ymmärrys moniammatillisesta tiimityöstä ja siitä, että yhdessä käytettävissä oleva aika hyödynnetään tehokkaasti:

”- - me ollaan tuotu se siitä moniammatillisesta tiimistä, että okei, paljonko on aikaa, mikä on aihe ja sitten se hoidetaan. - - [E]
 Että ei ole semmosia turhia tupinoita. Että silloin, kun on pakko tehdä ja on tehtävä, niin se aika käytetään. Mun mielestä se on hyvä.” [O]

Toimiva yhteistyö työparityöskentelyssä ja koko opiskelijahuoltotiimissä voidaan ajatella resursseina myös koko koulun ja muiden opettajien näkökulmasta. Kyseinen lähtökohta yhteistyön tekemisessä toimii yhtenä haastateltavien kantavana ajatuksena sen lisäksi, että he kokevat opiskelijoiden hyötyvän kahden ammattilaisen välisestä yhteistyöstä:

”- - ja se oikeasti helpottaa opettajien työtä, kun me tehdään yhteistyötä ja on toimiva OHR” [E]

5.2.4 Ammatillinen ja henkilökohtainen turva

Työparityöskentelyn etuna nousi vahvasti esiin erityisopettajan ja opinto-ohjaajan kokema turva tehdessä töitä yhdessä. Turvaa koettiin niin ammatillisella kuin henkilökohtaisella tasolla. Ammatillisella turvalla haastateltavat viittasivat vaikeisiin ja vaativiin tilanteisiin ja haastaviin kohtaamisiin opiskelijoiden kanssa, jolloin heillä työparina on mahdollisuus yhdessä miettiä asioita tilanteiden jälkeenkin. Haastateltavat puhuivat niin sanotusta selustan turvaamisesta, kun heitä on tilanteessa kaksi havainnoimassa ja kirjaamassa tilanteessa opiskelijan kanssa yhdessä käytyjä asioita. Tällöin erityisopettajan ja opinto-ohjaajan mukaan heidän on helpompi vastata nykyajalle tyypillisiin valituksiin, joita opiskelijat saattavat tehdä, jos he eivät esimerkiksi tule valituiksi kyseiseen kouluun. Toisaalta haastateltavat painottivat myös opiskelijan turvaa ja etua siinä, että tilanteiden ja tapaamisten perusteella tehdyt ratkaisut eivät ole vain yhden henkilön näkemys ja arvio, vaan siinä on kaksi eri ammattilaista tarkastelemassa asiaa eri näkökulmista ja erilaisin taustoin. Aineistolainaus tuo esiin haastateltavan kokemuksia ammatillisesta turvasta työparityöskentelyssä erityisesti opiskelija-arviointi- ja ohjaamistilanteissa:

”Sitten se on myös meille turva, että kun me yhdessä mietitään. Kun paljon, eletään näissä valitusten maailmoissa, että miksi mua ei valittu. Tai sitä, että jos jotenkin ikään kuin tulee semmosta, että toi ammattilainen ei toiminutkaan oikein syystä tai toisesta. Niin sitten meitä on kuitenkin kaksi, jotka siinä sitä on hahmottamassa. - -” [O]

Opiskelijat saattavat haastateltavien mukaan myös purkaa omaa pahaa oloaan tai muualla elämässään kokemaansa pettymystä niin sanotusti splittaamalla. Tällä he tarkoittivat sitä, että

henkilö väittää toisten sanoneen tai luvanneen asioita, mikä ei todellisuudessa pidä paikkaansa. Työparityöskentelyn etuna erityisopettaja ja opinto-ohjaaja nostivatkin esiin näiden niin sanottujen split-tilanteiden estämisen tai vähenemisen ja sitä kautta mahdollisuuden estää myös ammattilaisten keskinäisten kyseisistä tapauksista aiheutuvien riitojen syntymisen. Kyseisissä tilanteissa juuri molempien läsnäolo opiskelijakohtaamisessa ja asioiden kirjaaminen muistiin ovat työparityöskentelyn keskeisiä vahvuuksia:

”Niitä on aina silloin tällöin, että erityisopettaja sanoi sitä ja opinto-ohjaaja taas sanoi näin. Ja sitten hyödyntää sitä jossakin toisessa tilanteessa, mikä saa taas sitten työntekijät tappelemaan keskenään tai silleen pettymään keskenään, että miten se erityisopettaja nyt tommosta meni sanomaan. [- -] sitten huomataankin, että eihän tuo pidä ollenkaan paikkaansa. Niin näiltä vältytään sitten kanssa tai ainakin ne vähenee. - - semmonen splitin mahdollisuus vähenee.” [O]

Ammatillisen turvan lisäksi haastateltavat kokevat työparityöskentelyn tarjoavan myös henkilökohtaista turvaa ja antavan rohkeutta. Ammatillisella tasolla turvattomuutta synnyttää se, että kaiken joutuisi tekemään yksin. Henkilökohtaisella tasolla turva ilmenee haastateltavien mukaan siinä, että työparityöskentely helpottaa liikkumaan pois omilta mukavuusalueilta ja poikkeamaan omista rutiineista. Työparityöskentely tarjoaakin mahdollisuuden toimia eri lailla kuin aikaisemmin niin omassa työssä kuin opiskelijan kanssa ja ottaa erilaisia rooleja:

”- - mä henkilökohtaisesti ainakin koen semmosta ammatillista turvattomuutta, jos joutuu tekemään kaiken yksin tämmösessä. Että semmosta ammatillista, mutta myöskin ihan semmosta henkilökohtaista turvallisuutta - -” [O]

”Tämmösessä työparijutussa - - se helpottaa liikkumaan semmosten mukavuusalueiden ulkopuolella, kun on se työpari. Joukossa tyhmyys, mutta myöskin tämmönen fiksuus voi tiivistyä - - se helpottaa jotenkin siihen, että okei, mä olen ehkä valmis poikkeamaan näistä rutiineista nyt, kun yhdessä mietitään ja just, kun on tullut uusia näköaloja. - - että pystyy kalibroimaan itsensä paremmin siihen sen toisen kanssa.” [O]

5.2.5 Toimiva vuorovaikutus opiskelijan kanssa

Työparityöskentely mahdollistaa haastateltavien mukaan toimivan vuorovaikutuksen opiskelijan kanssa, sillä ainakin työparista toisella on useimmiten mahdollisuus saada vuorovaikutus toimimaan opiskelijan kanssa. Tilanteessa toinen heistä voi olla opiskelijan silmin niin sanotusti hyvä ja toinen paha, jos opiskelija on esimerkiksi tuohtunut jostain asiasta, eikä suostu keskustelemaan toisen kanssa ollenkaan. Toimiva vuorovaikutus on niin opiskelijan

kuin työparityöskentelyyn osallistuvien ammattilaistenkin etu, sillä tällöin on helpompi auttaa opiskelijaa ja suunnitella myös jatkoa opiskelijan kanssa. Lisäksi tieto siitä, että työparista toisella vuorovaikutus opiskelijan kanssa toimii hyvin, huojentaa työparityöskentelyyn osallistuvaa ammattilaista ja saattaa ehkäistä konfliktien syntymistä:

”No yksi, mikä on hirveän tärkeätä, minkä mä olen oppinut. Niin että jos ei millään suju sen opiskelijan kanssa, niin sitten aina tietää, että [opinto-ohjaajalla] on mahdollisuus tai toistepäin. Että jos on tämmönen konflikti tulossa.” [E]

Yhdessä tapaaminen mahdollistaa myös sen, että opiskelijan ei tarvitse kulkea edestakaisin opinto-ohjaajalta erityisopettajan luokse tai erityisopettajalta opinto-ohjaajalle kertomassa samaa asiaa tai tilannettaan, vaan asiat voidaan yhdessä miettiä. Tällöin on mahdollisuus juuri erilaisiin näkökulmiin ja ehdotuksiin, joita sekä erityisopettaja että opinto-ohjaaja voivat tilanteessa tuoda esiin ja kiinnittää huomiota. Haastateltavat nostivatkin esiin, että tilanteissa mahdollistuu ohjaus neuvonnan sijaan, kun heitä on useampi ammattilainen eri rooleista käsin miettimässä vaihtoehtoja ja puntaroimassa niitä opiskelijan kanssa. Opiskelijoilla saattaa myös ilmetä hyvin erilaisia tuen tarpeita ja esimerkiksi pelkoa siitä, pärjääkö hän opinnoissaan, jolloin erityisopettajaan tutustuminen jo heti alussa voi madaltaa kynnystä olla häneen myöhemmin yhteydessä tai tulla käymään hänen luonaan jatkossa. Esimerkit tuovat esiin opiskelijalle työparityöskentelystä konkreettisesti ilmenevät hyödyt:

”- on niin monenlaisia niitä erityisen tuen tarpeita. Niin sitten jos opiskelijaa ajatellaan, että opiskelija käy ensin opinto-ohjaajalla ja sitten taas opinto-ohjaaja ohjaa erityisopettajalle, kuin että voidaan yhdessä, eikä tarvitse monta kertaa sitten opiskelijankaan sitä juttua kuulla. - - jotenkin se on niin luonteva se, että jos jatkossakin tulee jotain, että yhdessä tavataan” [O]

”- - työparityöskentelyssä - - voi mahdollistua semmonen ohjauksellisuus neuvonnan sijaan. Ja silloin, kun puhutaan ohjauksesta neuvonnan sijaan, niin mä ymmärrän sen ohjauksen, että siinä tarkastellaan asioita monipuolisemmin, kuin että lähdetään vain neuvomaan, että tee sitä, tätä ja tuota. - -” [O]

5.2.6 Henkilökohtainen kasvu ja ammatillinen oppiminen

Työparityöskentelyn etuna voidaan tutkimustulosten mukaan pitää henkilökohtaista kasvua ja ammatillista oppimista. Työparin kanssa työskentely auttaa säilyttämään eläväisyyttä omassa ammattiroolissa, ja se mahdollistaa myös uusien asioiden oppimisen ja puolien löytämisen itsestä. Haastateltavat mainitsivatkin niin sanotun dialogin itsensä kanssa. Uudet

asiat tai puolet itsestä voivat olla sekä yksilön tunnistamattomia resursseja että kehitettäviä asioita. Seuraavassa haastateltava pohtii työparityöskentelyn mukanaan tuomaa oppimista:

”- - Mä luulen, että on tullut sillä tavalla, että kun on pystynyt työparin kanssa tekemään, niin semmosta eläväisyyttä omaan siihen ammattiin, ammattirooliin. - - dialogisuus jotenkin itsensä kanssa enemmän. Ja siihen liittyy just se, että se toinen ihminen mahdollistaa, että kohtaa semmosta, mitä ei ole vielä aikaisemmin itsestä oikein tullut esille.” [O]

Haastateltavien mukaan työparityöskentely voi sekä innostaa että tuntua velvoittavan itseä. Toisen tapa toimia tai tehdä työtä voi innostaa itseä kehittämään omia toimintatapoja, mutta se voi myös velvoittaa irrottautumaan rutiineista ja toimimaan erilailla kuin on aikaisemmin tottunut toimimaan. Aineistolainaus kuvaa työparin merkitystä omien toimintatapojen kehittämisessä:

”Siinä on taas se työparityöskentelyn ero - - sen myötä itekin on jotenkin vähän, että nyt on tsempattava. [- -] Semmosta, että innostaa, mutta myöskin jotenkin se toisen tapa tehdä tai toimia, - - että se vähän itsekin velvoittaa, että munkin pitäisi jotenkin tota aluetta parantaa.” [O]

Työparityöskentelyn etuna haastateltavat toivat esiin myös mahdollisuuden saada toisen käymän koulutuksen kautta virkistystä ja uutta tietoa omaankin työhön. Yhdessä koulutuksesta saadun tiedon työstäminen koettiin erittäin positiivisena asiana ja antavan kummallekin sekä omaan että yhteiseen työhön uutta virtaa. Yhteistyö ja tiivis työparityöskentely voivat antaa myös erilaista sisältöä työskentelyyn, kun toista oppii tuntemaan paremmin ja tapahtuu niin sanottua hitsautumista. Tällöin yhteistyö saattaa helpottaa, kun työpari pystyy niin sanotusti lukemaan toistensa ajatuksia ja ennakoimaan tilanteita. Lisäksi epävirallisista asioista keskusteleminen töiden lomassa ja epävirallinen yhteydenpito työajan ulkopuolella voivat tuntua työparista luonnolliselta, eivätkä millään tavalla vähennä työtehoa tai työskentelyä:

”Se on tullut varmaan sen myötä jotenkin luontevasti, että [erityisopettajan] kanssa soitellaan ja tämmöstä. - - mä olen miettinyt niitä justiin, että ystävyys kautta ammatillisuus - - Täällä me jotenkin unohdutaan tekemään työtä yksinkertaisesti ja tavallaan ratkomaan yhdessä ja pohtimaan. - -” [O]

5.3 Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön tulevaisuuden kehittämiskohteet

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli kuvata, millaisia kehittämiskohteita työparityöskentelyyn aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan liittyy. Tavoitteena oli myös kuvata, miten moniammatillista yhteistyötä voitaisiin aikuislukiossa tulevaisuudessa kehittää. Keskeisimmät työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön kehittämiskohteet aikuislukiossa ovat tutkimustulosten mukaan erityisopetuksen kehittäminen osana aineenopetusta ja ohjausta, yhteisiin koulutuksiin osallistuminen ja enemmän yhteistä aikaa, työparityöskentelyn ja opiskelijahuoltoryhmän rooli työyhteisössä ja käytänteiden selkiinnyttäminen sekä monipuolinen verkostoituminen. Kategoriat on esitetty alla olevassa tulosavaruudessa, ja ne on kuvattu tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

Taulukko 3. Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön tulevaisuuden kehittämis-kohteet.

PÄÄKATEGORIAT	TEEMAT	AINEISTO-LAINAUKSET
ERITYISOPETUKSEN KEHITTÄMINEN OSANA AINEENOPETUSTA JA OHJAUSTA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Samanaikaisopetus pilottihankkeena aloittaville kaksoistutkinto-opiskelijoille ➤ Rentoutumiskurssin pitäminen yhteistyönä ➤ Osaamisen yhdistäminen ja hyödyntäminen ➤ Opiskelijoiden yhä parempi tukeminen 	<p>”- - mä haluaisin päästä tekemään semmosen pilottihankkeen, että käytäisiin kaikki aloittavat kaksoistutkinto-opiskelijat - - Elikä tuotaisiin se [opiskelutaitojen kurssi] sinne ja käytettäisiin sitä [aineenopetusta] materiaalina - -” [E]</p>
YHTEISIIN KOULUTUKSIIN OSALLISTUMINEN JA ENEMMÄN YHTEISTÄ AIKAA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pitkäkestoisuus koulutuksissa ja mahdollisuus työstää koulutuksen asioita ➤ Molempia hyödyttävät ja kiinnostavat koulutukset ➤ Uusia ajatuksia työskentelyyn ➤ Aikaa suunnitteluun ja kahdenkeskiseen pohdintaan ja palautteeseen 	<p>”- - molempia kiinnostavat kautta hyödyttävät koulutukset, jotka enemmänkin voisi olla semmosia, että siihen tulisi sitä prosessinomaisuutta siihen koulutukseen. - -” [O]</p> <p>”- - meidän pitää ihan oikeasti kehittää sitä, että meillä on enemmän aikaa toisille. - - kahdenkeskiseen briiffaukseen ja palautteeseen ja pohdintaan. - -” [E]</p>
TYÖPARITYÖSKENTELYN JA OPISKELIJAHUOLTO-RYHMÄN ROOLI TYÖYHTEISÖSSÄ JA KÄYTÄNTEIDEN SELKIINNYTTÄMINEN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Työparityöskentelyn ja opiskelijahuoltoryhmän merkitys aikuislukiossa ➤ Avoimuus–vaitiolovelvollisuus-riskitiriidan vähentäminen ➤ Samanmielisyyssiillusio estäminen työparityöskentelyssä ➤ Hyväksiluku- ja alle 18-v.-käytänteiden selkiinnyttäminen 	<p>”- - Hyväksyntää ja ymmärrystä, että me ollaan heidän työn tukena, oppilaiden etua ajamassa.” [E]</p> <p>”Ainakin yksi haaste on se, - - miten työyhteisö näkee suhteessa taas, kun niin tiiviisti tehdään yhdessä. - - Että ollaan tietyllä tavalla kuppikuntaa. - -” [O]</p>
MONIPUOLINEN VERKOSTOITUMINEN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Moniammatilliset tiimit keskenään ➤ Muiden aikuislukioiden kanssa ➤ Kansainvälisesti aikuislukiot ➤ Tiiviimpää yhteistyötä kollegojen kanssa 	<p>”- - enemmän lähdetään vielä kanssa, että meillä on semmosia kontaktipintoja muualle. [- -] että me verkostoidutaan toisen moniammatillisen tiimin kanssa. - -” [O]</p>

5.3.1 Erityisopetuksen kehittäminen osana aineenopetusta ja ohjausta

Työparityöskentelyn tulevaisuuden kehittämiskohteena nousi esiin erityisopetuksen kehittäminen osana aineenopetusta ja ohjausta ja yhdessä pidettävät kurssit. Erityisopetuksen kehittämisellä viitattiin pilottihankkeeseen, jossa erityisopettajan pitämä oppimistaitojen kurssi tuotaisiin osaksi kaksoistutkintokoulujen ensimmäisen vuosikurssin lukio-opintojen aineenopetusta. Yhdessä pidettävien kurssien ideana oli yhdistää erityisopettajan ja opinto-ohjaajan/aineenopettajan osaaminen ja halu auttaa opiskelijoita opiskeluissa ja niiden hallinnassa jo opiskelujen ensimmäisenä vuonna. Erityisopetuksen kehittämisellä viitattiin myös yhä aikaisempaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamiseen, heille tuen kohdistamiseen ja kynnyksen mataloittamiseen erityisopettajan puoleen kääntymisessä. Aineenopettajat tekevät jo tällä hetkellä jonkin verran yhteistyötä erityisopettajan kanssa, jotta erityisopettajan apua tarvitsevat opiskelijat tunnistettaisiin yhä aiemmin ja että he saisivat tukea opintoihinsa ja pääsisivät esimerkiksi lukitestaukseen. Myös aikaisemmat kokemukset vastaavanlaisesta samanaikaisopetuksen kokeilusta olivat haastateltavien mukaan saaneet aikaan positiivisia tuloksia ja selkeästi auttaneet kaksoistutkintoa suorittavia opiskelijoita. Haasteena suurempaan pilottihankkeeseen on yhteistyökoulujen talouspolitiikka, kun kyseessä on kahdelle opettajalle maksettava palkkio. Seuraavassa haastateltava kuvaa toivettaan erityisopetuksen kehittämisestä opinto-ohjauksen avulla:

”- - me ollaan kehitetty ohjausta erityisopetuksen kautta tässä nyt pari vuotta. Niin nyt mä olisin halunnut kääntää sitä ja kehittää. - - Että erityisopetusta ohjaisi sitten opinto-ohjauksen kautta. - -” [E]

Muut yhdessä pidettävät kurssit voisivat haastateltavien mukaan olla enemmänkin esimerkiksi rentoutustuokioita, joita pidettäisiin säännöllisesti lyhyissä pätkissä ja ne olisivat opiskelijoille vapaaehtoisia osallistua. Rentoutustuokioiden taustalla on ajatus tarjota opiskelijoille apua opiskeluun ja muuhunkin elämään liittyvän stressin hallintaan ja sitä kautta mahdollistaa täysipainoinen opiskelu. Tavoitteena olisikin lisätä tietoisuutta stressin vaikutuksista kykyyn oppia ja omaksua uusia asioita ja mahdollisuuteen hallita sitä. Haastateltavat ovat huomanneet tarvetta kyseiselle idealle olevan, sillä liiallinen stressi ja kykenemättömyys hallita sitä voivat estää opiskelijaa näyttämästä osaamistaan oppitunneilla tai kokeissa tai pahimmillaan estää opiskelun kokonaan. Kyseiset asiat näkyvät haastateltavien mukaan sekä

erityisopetuksen että opinto-ohjauksen puolella ja siten auttaisivat kummankin luona käyviä ja yhteisiä opiskelijoita samalla kuin myös muita opiskelijoita:

”- yhteistyöllä voisikin vetää jotain semmosia rentoutustuokioita. - - se tulee taas varmaan aika lähellä erityisopetuksen kanssa [O]
Se tulee hirveän lähelle, koska ihmiset panikoi ja ne ahdistuu. Ja sitten vaikka ne olisi kuinka hyviä, niin ne ei kykene sitten näyttämään sitä osaamistaan.” [E]

5.3.2 Yhteisiin koulutuksiin osallistuminen ja enemmän yhteistä aikaa

Työparityöskentelyn kehittämisen kannalta työparin yhteiset koulutukset osoittautuivat merkityksellisiksi. Yhteisissä koulutuksissa keskeisiksi miellettiin molempia kiinnostavat ja hyödyttävät aiheet sekä pitkäkestoisuus ja prosessinomaisuus, jolloin työparin on mahdollista pidempään kestävän koulutuksen aikana työstää asioita ja pohtia niitä yhdessä. Kokemukset työparin toisen jäsenen osallistumisesta koulutuksiin ja niiden sisältöjen purkamisesta auki ja yhdessä miettimisestä oli haastateltavien mukaan ollut paljon hyötyä. Haastateltavat kuvaivat koulutusten ja niiden kautta saatujen uusien ajatusten ja yhdessä pohtimisen virkistäneen heitä ja antaneen heidän työhönsä ideoita. Esimerkki kuvaa haastateltavan ajatuksia mahdollisista koulutuksista:

”- - Mä lähtisin ehkä siitä, että yhdessä päästäisiin koulutuksiin. [- -] molempia kiinnostavat kautta hyödyttävät koulutukset [- -] Ja semmonen prosessinomaisuus niissä koulutuksissa, että voisi olla vähän pidempään jossakin. Niin se olisi varmaan molemmille hyödyllistä työparityöskentelyssä.” [O]

Haasteena yhteisille koulutuksilla on haastateltavien mukaan ollut kiire ja jaksamisen ja ajan puuttuminen. Haastateltavat toivat esiin, että he eivät ole jaksaneet ruveta etsimään molempia kiinnostavaa ja hyödyttävää koulutusta, sillä työmäärä on ollut vuoden aikana niin suuri ja sopivaa koulutusta ei ole tullut vastaan. Mahdollisuuksia koulutuksiin osallistumiseen on kuitenkin tarjolla aikuislukion puolelta. Seuraavassa haastateltava pohtii yhteisiin koulutuksiin osallistumisen haasteita viimeisen lukuvuoden aikana:

”Periaatteessa mahdollisuuksia on, mutta voimia ei ole. Ja sitten on ollut niin tiukkaa aikatauluissa. - - Mutta mahdollisuuksia on, [rehtori] on tosi koulutusmyönteinen.” [O]

Kiinnostus itsensä kouluttamiseen ja uusien ideoiden ja ajatusten saamiseen haastateltavien kohdalla ilmenee kummankin kuvauksilla töiden ohella lisäkouluttautumisesta. Haastateltavat kuvaavat koulutusten antavan uutta omaan työhön, ja toivat esiin toiveita, joilla kehittäisivät myös omaa työtänsä ja mitä asioita he koulutusten avulla haluaisivat lähteä kehittämään. Yhdistävänä tekijänä toimii lisäksi näkökulma siitä, miten omalla työllään voisi paremmin auttaa opiskelijoita:

”Ja sitten mä haluan kehittää - - tähän ohjaukseen soveltuvaa - - Olisi itsellä enemmän työkaluja siihen, että sitten osaisi ohjata sillä tavalla, että niistä voisi saada enemmän irti. [- -] Sitten mä ajattelin, että semmosen ihan pienryhmäohjauksen kehittäminen. - - Että jotenkin maahanmuuttajille semmosta. Koska siinä tulee ihan valtava tarve. - -” [O]

Työparityöskentelyn kehittämisen näkökulmasta myös enemmän yhteistä aikaa pitäisi olla työparin yhteiseen suunnitteluun, yhteisten aikojen varaamiseen, asioiden läpikäymiseen ja kahdenkeskiseen palautteeseen ja pohdintaan. Kiire ja työmäärä aiheuttavat haastateltavien mukaan suurimmat haasteet yhteisen ajan löytämisessä. Yhdeksi tavoitteeksi nousikin heti lukuvuoden alussa varata aikaa yhteiseen suunnitteluun ja kalentereiden läpi käymiseen kummankin opinto-ohjaajan kanssa, jotta esimerkiksi yhteisiä arviointiaikoja olisi helposti saatavilla opiskelijoille. Aineistolainaukset kuvaavat haastateltavien kehittämistavoitteita:

”- - meidän pitää ihan oikeasti kehittää sitä, että meillä on enemmän aikaa toisille. Tiedätkö semmoseen kahdenkeskiseen briiffaukseen ja palautteeseen ja pohdintaan. - -” [E]

”- - Mä mietin sitä, että katsoa heti elokuussa - - Niin ihan sopia yhteisiä ohjauksiaikoja. - - Että sitten pääsee tekemään [toisenkin opinto-ohjaajan] kanssa töitä. - -” [E]

5.3.3 Työparityöskentelyn ja opiskelijahuoltoryhmän rooli työyhteisössä ja käytäntöiden selkiennyttäminen

Suurena haasteena ja kehittämiskohteena voidaan tutkimustulosten mukaan pitää työparityöskentelyn ja opiskelijahuollon toiminnan eriytyneisyyttä muusta työyhteisöstä ja ristiriitaa avoimuuden ja vaitiolovelvoitteiden välillä. Haastateltavat toivat esiin, että opiskelijahuoltoryhmää pidetään niin sanottuna salaseurana, koska he eivät luovuta riittävästi tietoa opiskelijoista muille opettajille, eikä heidän toimintansa näy yhtä selvästi kuin esimerkiksi aineenopettajien työ. Vaitiolovelvollisuus ja tietosuoja rajoittavat niin erityisopettajan, opinto-ohjaajan kuin myös työparityöskentelyn ja koko opiskelijahuollon työtä, jolloin opiskelijoita

koskevia asioita ei voida jakaa muille opettajille. Toisaalta myös aikuislukion konteksti tuo mukanaan haasteita, sillä aikuislukiokulttuurissa opiskelijahuolto ja työparityöskentely ovat suhteellisen uusia asioita. Tällöin aineenopettajat, jotka eivät ole aikaisemmin toimineet esimerkiksi juuri peruskouluasteella, saattavat haastateltavien mukaan olla tietämättömiä kyseisen työskentelyn merkityksestä ja tarpeellisuudesta. Haastateltavat kuvaavat, että peruskouluasteellakin on ilmennyt kritiikkiä juuri tiedonkulkua ja oppilashuollonryhmän toimintaa kohtaan. Kehittämiskohteina haastateltavat nostivat esiin niin sanotun kuppikuntaisuuden synnyn estämisen, opiskelijahuoltoryhmän aseman ja paikan vahvistamisen osana työyhteisöä ja siihen liittyvän arvostuksen ja ymmärryksen vahvistamisen. Pohdinnat kyseisistä haasteista ja niiden kehittämisestä ilmenevät seuraavista aineistoesimerkeistä:

”Että me ollaan tämmönen vähän salaseura, että kun me ei kerrota mitään asioita. No, OHR:n on velvollisuus olla kertomatta.” [E]

”- - meidän työ on kuitenkin aika näkymätöntä. Me ollaan täällä omissa työhuoneissa, ei me olla tuolla opettajanhuoneessa ja tunneilla. - - [E]
Mutta samanlaista mun mielestä joka ikisessä koulussa, missä mä olen ollut, niin on kohdistettu sitä samaa kritiikkiä ja sitä, että tiedonsiirto ei kulje.” [O]

Haastateltavat kokevat, että heidän työnsä on muille opettajille suhteellisen näkymätöntä ja että he tekevät omaa työtänsä hyvin vahvasti yksin silloin, kun eivät työskentele työparina. Työn näkymättömyydellä he viittaavat siihen, että muun muassa heidän työaikansa ei näy muille opettajille yhtä konkreettisesti, kun heillä ei ole aineenopetusta ja tunteja tiettyinä aikoina, kuten aikuislukion muilla opettajilla, vaan he sopivat tapaamiset ja arviointiajat opiskelijoiden kanssa. Aikuislukiossa myös se, että ei ole luokanvalvoja tai ryhmänohjaajia, heikentää omalta osaltaan erityisopettajan ja muiden opettajien välistä yhteydenpitoa. Haastateluissa nousi esiin, että jonkin verran erityisopettaja ja aineenopettajat ovat yhteydessä ja päivittävät tietoja keskenään, mutta enimmäkseen tällainen on riippuvainen siitä, että erityisopettaja ehtii opettajainhuoneeseen keskustelemaan ennen tuntien alkua opettajien kanssa. Toisaalta kiire ja muut työt vähentävät mahdollisuuksia mennä käymään opettajainhuoneessa. Lisäksi se, että opettajainhuoneessa saattaa olla muita henkilöitä, joiden ei kyseisen opiskelijan tilanteesta tarvitse tietää, aiheuttaa haastateltavien mukaan päänvaivaa ja ristiriitaa juuri tietosuojaan ja vaitiolovelvoitteiden kanssa. Seuraavassa haastateltava kuvaa työtään koskevia rajoituksia ja yhteydenpitoa muihin opettajiin:

”- - tietosuoja on yksi, mikä velvoittaa tosi paljon. Ja henkilötietorekisteri - - Mä koen, että mä olen täällä omassa huoneessa ja teen yksin sitä työtä ja opettajat ei näe mua. [- -] Niin se on sen varassa, että milloin mä ehdin opettajanhuoneeseen - - Siis kyllähän mä koen, että ne aineenopettajat on asiantuntijoita, jotka tuntee sen opiskelijan. - -” [E]

Kuten edellisessäkin aineistoesimerkissä tuotiin esiin, aineenopettajien havaintoja halutaan kuulla. Osoituksena opiskelijahuollon tarjoamasta tuesta aineenopettajille ja yhteistyön kehittämiseksi on haastateltavien mukaan tehty esimerkiksi lomake, johon aineenopettaja voi kirjoittaa huolensa jostakin opiskelijasta ja jonka opiskelijahuoltoryhmä sitten käsittelee ja ottaa hoitaakseen. Tällainen järjestely on haastateltavien mukaan parantanut hieman tilannetta, mutta silti avoimuuden ja tiedottamisen kanssa koetaan olevan haasteita. Toisaalta myös erityisopettajan puoleen kääntyy nykyään useampi opettaja kuin ennen, ja varsinkin uusien nuorten opettajien kohdalla tietoisuus luki- ja oppimisvaikeuksista on kasvanut. Aineistolainaukset kuvaavat pohdintaa muutoksista:

”Ollaan yritetty tehdä tuonne opettajiin päin se huolilomake esimerkiksi. Että jos opettaja on huolissaan jostain opiskelijasta, niin sitten voi kertoa esimerkiksi tämän huolilomakkeen avulla. Toki voi muutenkin.” [O]

”- - kyllä se selkeästi on niin, että vastavalmistuneet nuoret opettajat on tietoisempia lukivaikeuksista, oppimisvaikeuksista.” [E]

Työparityöskentelyn haasteena nousi esiin pelko niin sanotun kuppikuntaisuuden synnystä ja vahvistumisesta työyhteisössä. Haastateltavat kuvasivat itseään vahvaksi työpariksi ja toivat esiin huolensa siitä, että heitä voisi sen vuoksi olla vaikeampi lähestyä, kun he tekevät niin tiiviisti yhteistyötä. Toisaalta he pohtivat sitä, että kehittämissyhmässä aineenopettajat ovat kysyneet heidän mielipiteitään opiskelijahuollollisesta näkökulmasta ja toinen opinto-ohjaaja on mahtunut hyvin tekemään yhteistyötä niin kummankin kanssa kuin opiskelijahuoltotiiminä. Kuitenkin suurempi tietoisuus juuri mahdollisesta kuppikuntaisuudesta olisi haastateltavien mukaan tiedostettava vahvemmin, jotta he pystyisivät myös itse paremmin lähestymään opettajia ja kävisivät aktiivisemmin opettajainhuoneessa. Kuppikuntaisuuden ja työparityöskentelyn haasteet ja tulevaisuuden kehittämiskohteet ilmenevät seuraavasta:

”- - että kuinka mahtuu silloin, kun on tällainen porukka, joka tiiviisti tekee yhdessä. Niin sitten voi olla semmosta arkuuttakin lähestyä, jos tuntuu siltä, että toiset on semmonen vahva työpari. [- -] se on mun mielestä se suurin haaste itse asiassa tässä.” [O]

Tutkimustulosten mukaan työnohjauksella ja työnohjaajalla on suuri merkitys edellä kuvattujen haasteiden pohtimisessa ja ratkomisessa ja ylipäänsä moniammatillisen yhteistyön ja työparityöskentelyn kehittämisessä. Haastateltavien mukaan juuri työnohjauksessa heillä on aikaa ja mahdollisuus käydä läpi asioita ja pohtia niihin ratkaisuja, sillä työnohjaus toteutuu opiskelijahuoltotiimin kokoonpanolla ilman kuraattoria, jolla on oma työnohjaus häntä velvoittavien nuoriso-, perusopetus- ja lastensuojelulakien takia. Myös työnohjaajalla ja hänen kokemustustallaan on suuri merkitys asioiden tarkastelussa ja erilaisten näkökulmien ja ajatusten esiin nostamisessa. Haastateltavien mukaan työnohjauksessa on mahdollista keskustella kaikesta ja siellä heillä on lupa istua ja keskustella yhdessä etukäteen sovittuna aikana. Esimerkiksi opiskelijahuoltoa kohtaan kohdistettua kritiikkiä on ollut hyvä purkaa ja analysoida työnohjauksessa. Tietyllä lailla kritiikki on myös tiivistänyt opiskelijahuoltoryhmää niin hyvässä kuin huonossakin, sillä se on saanut haastateltavien mukaan aikaan jonkinlaista puolustusreaktiota, mutta saanut heidät toisaalta pohtimaan omaa roolia opiskelijahuollollisena tiiminä kyseisessä kouluyhteisössä ja sitä, miksi sen roolin tulisi muotoutua. Myös erilaisten näkökulmien tiedostaminen ja puntaroiminen jatkossa osana työparityöskentelyä ja moniammatillista yhteistyötä nousivat haastatteluissa esiin. Keskeisenä lähtökohtana oli, että työparityöskentelyssä työpari ei turvaudu tietynlaiseen illuusioon tai liialliseen samanmielisyyteen ja yhteen näkökulmaan, vaan pystyy tuomaan ajatuksia esimerkiksi juuri opiskelijahuoltoryhmän jäsenten pohdittavaksi ja kyseenalaistettavaksi:

”Ja sitten tietenkin työparityöskentelyssä kanssa, ihan niin kuin yksin työskentelyssä. Niin mä ajattelin, että me voidaan olla niin samanmielisiä, että me ei enää huomata sitä, että voisi jotenkin tarkastella asioita toisestakin näkökulmasta. Että me tarkastellaan täältä oppilashuollollisesta näkökulmasta - - [O] [- -]
Mutta että sen takia pitääkin muistaa tuoda niitä meidän OHR:ään enemmän. Että pitää kiinni siitä, että siellä käydään niitä asioita, jolloin sitten [toinen opinto-ohjaaja] ja [kuraattori] voisivat tarkastella ja kysellä ja kyseenalaistaa. - -” [E]

Lisäksi aikaisempien opintojen hyväksiluku, eri maista tulevat opiskelijat, erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ja alle 18-vuotiaat opiskelijat aikuislukiossa aiheuttavat haastateltavien mukaan haasteita. Tulevaisuuden tavoitteena nousi esiin juuri käytänteiden selkiinnyttäminen entistä paremmin myös työyhteisölle. Aikuislukio kontekstina eroaa peruskoulusta esimerkiksi siinä, että siellä ei ole samalla lailla opiskelijoiden valvontaa, vaan se perustuu omaehtoisuuteen. Tällöin myöskään erityisopettajan tiedossa olevia asioita ei voida ilman opiskelijan suostumusta kertoa aineenopettajille. Esimerkiksi alle 18-vuotiaalla opiskelijalla,

joka on päätyntä opiskelemaan aikuislukioon, saattaa olla jokin erityisen tuen tarve taustalla tai jokin muu syy, minkä hän ei halua tulevan muiden kuin häntä haastatelleiden ja arvioineiden henkilöiden tietoon. Toisaalta haastatteluissa nousi esiin nuorisotakuu, joka edellyttää haastateltavien mukaan nykyistä tarkempaa opintojen seuranta. Myös hyväksilukujen tekeminen, joka on osa työparityöskentelyä, tuottaa haasteita avoimuuden ja vaitiolon ristipaineissa, sillä haastateltavien mukaan se, onko opiskelijalle hyväksiluettu opintoja tai kursseja, kiinnostaa aineenopettajia. Eri maista ja eri kouluista erilaisten todistusten ja kokemusten kanssa tulevat ja eri-ikäiset opiskelijat ja heidän määrän kasvu aiheuttavat tarvetta yleisestikin selventää hyväksilukuperusteita entisestään:

”- - No sitten tämä hyväksilukujen kenttä. Tulevaisuudessa tulee vielä olemaan hankalampi ja hankalampi, koska S2-opiskelijoita tulee niin paljon uusia aina ja varmaan monenlaisten erilaisten kokemusten ja todistusten kanssa. - - Niin sen jotenkin selkiyttäminen entisestään ja sitten sen selkiyttäminen myös opettajakunnalle. Niin se on varmaan semmonen yksi haaste. [O]
 - - Että siitä tulee semmonen luonteva tapa lyhentää opiskelijan opiskeluaikaa.” [E]

Kehitystä eteenpäin on joiltain osin tapahtumassa, sillä erityisopettaja kuvasi olevansa järjestämässä avointa koulutusta, jossa tietosuojavaltuutetun edustaja tulee syksyllä kertomaan tietosuoja-asioista aikuislukion opettajille. Lisäksi muunlaista jatkuvaa työnsä kehittämistä pitäisi haastateltavien mukaan tapahtua, ettei työssään niin sanotusti urautuisi tekemään aina samalla tavalla. Haastateltavien mukaan olisikin hyvä aina silloin tällöin joutua pohtimaan tulevaa ja sitä, miten työtänsä voisi kehittää. Lainauksissa suunnataan katseita hieman tulevaan kehittämiseen:

”- - Mutta että nyt mä olen järjestämässä isoa koulutusta meillä ensi syksyksi. Tietosuojavaltuutetun edustaja tulee pitämään nimenomaan tietosuojalaista ja henkilötietorekisteristä ja siitä, mitä OHR saa sanoa, ja mitä se ei saa sanoa. [- -] Kaikille avoin koulutus. Lähtien siitä, että saatko sä laittaa opiskelijan nimen sähköpostin alkuun tai siihen aiheeksi. Ja sitten siitä, että saako puhua opettajanhuoneessa opiskelijasta - -” [E]

5.3.4 Monipuolinen verkostoituminen

Työparityöskentelyn kehittämisen näkökulmasta haastateltavat toivat esiin monipuolisen verkostoitumisen, jolla he viittasivat ensisijaisesti toisten moniammatillisten tiimien kanssa tutustumiseen ja yhteydenpitoon. Kontaktipintojen saaminen muihin esimerkiksi koulutuspaikkoihin, joihin opiskelijoita voi ohjata, olisi heidän mukaansa tärkeää ja helpottaisi niin

ohjaustyötä kuin myös opiskelijoita. Tällä hetkellä haastateltavat kuvaavat ajan olevan rajallinen kaikkiin eri vaihtoehtoihin tutustumiseen ja selvittämiseen, joten olisi hyvä, jos haastateltavilla olisi verkostojen kautta tietoa eri paikoista ja he pystyisivät siten ohjaamaan opiskelijoita sellaisiin opiskelupaikkoihin, jotka esimerkiksi aikuislukiota paremmin soveltuvat kyseisten opiskelijoiden tarpeisiin tai toiveisiin. Esimerkit kuvaavat haastateltavien ajatuksia moniammatillisten tiimien välisestä verkostoitumisesta ja suhteiden luomisesta:

”- - meillä pitäisi olla aikaa tutustua siihen tarjontaan ja luoda niitä suhteita ja verkostoitua. [E][- -]
- - että me verkostoidutaan toisen moniammatillisen tiimin kanssa.” [O]

Lisäksi verkostoituminen ja yhteydenpito muiden aikuislukioiden kanssa nousivat kehittämisskohteeksi haastatteluissa. Tällaisella verkostoitumisella viitattiin sekä Suomen ja erityisesti pääkaupunkiseudun muihin aikuislukioihin ja niiden erityisopettajien ja opinto-ohjaajien kanssa tapahtuvaan yhteydenpitoon että Euroopan aikuislukioiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ja ajatustenvaihtoon. Haastateltavat toivat esiin, että jonkin verran yhteistyötä tehdään, mutta että sitä voisi olla paljon enemmän. He olivat tietoisia esimerkiksi siitä, että muissa aikuislukioissa toimii opiskelijahuoltoryhmät, mutta vastaavanlaisesta yhtä tiiviistä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisestä työparityöskentelystä heillä ei ollut tietoa. Haastateltavien mukaan on yleisempää, että pikemminkin opinto-ohjaajat tekevät tiiviimmin keskenään yhteistyötä. Aikuislukion ja kaksoistutkintokoulujen erityisopettajien välisen yhteistyön koettiin olevan todella hyvä asia erityisopetuksen näkökulmasta. Myös esimerkiksi pääkaupunkiseudun aikuislukioiden opinto-ohjaajien vuosittaiset tapaamiset ja muu yhteydenpito on sujunut hyvin, vaikka koulut kilpailevat keskenään. Silti esimerkiksi muiden aikuislukioiden erityisopettajien kanssa ei yhteistyötä juurikaan ole. Suurimpana haasteena verkostoitumisessa ilmenee kiire, ajan puute ja jaksaminen, sillä aikuislukiossa haastateltavien mukaan työ saattaa sisältää hyvin intensiivisiä ja latautuneita kohtaamisia opiskelijoiden kanssa. Haastateltavat kokevat, että heidän tulisi enemmän ehtiä ja jaksaa olla yhteydessä muihin kollegoihinsa. Kollegojen kanssa ajatusten vaihtaminen koetaan positiivisena ja tavoiteltavana tulevaisuuden kehittämiskohteena, mutta verkostoitumiseen liittyy myös haasteita:

”- - Että kun täällä vie jotenkin tämä työ, - - aika paljon sitä aikaa ja silleen se intensiteetti on aikamoinen. Aikuispuolella musta enemmän kuin nuorten puolella jotenkin vielä. - - Niin sitten ei jaksa oikein pitää yhteyksiä muihin kollegoihin ja pitäisi olla enemmän. - - Että sitten noiden muiden aikuislukioiden kentän ihmisten kanssa sitä ajatusten vaihtoa. - -” [O]

Muiden maiden aikuislukioiden kanssa on muutamia vierailuja järjestynyt, mutta tulevaisuudessa yhteistyötä ja ajatusten vaihtoa toivottiin olevan enemmän. Euroopan aikuislukioiden kanssa tehtävä yhteistyö ja kansainvälisyys olivatkin pidemmän aikavälin haaveena ja kehittämiskohteena:

”- - Jos vähän tämmöstä pidemmän ajan - - Että muiden koulujen kanssa Euroopassa, että miten teillä ja tavallaan sitä ajatustenvaihtoa.” [O]

6 PÄÄTÄNTÖ

6.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välistä työparityöskentelyä ja moniammatillista yhteistyötä sekä työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön etuja ja kehittämiskohteita aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, minkälaista oppimista ja ammatillista kehittymistä moniammatillisen yhteistyön ja työparityöskentelyn myötä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan on tapahtunut ja miten työparityöskentely on heidän mukaansa kehittynyt. Tutkimus tarjosi tutkittaville mahdollisuuden jäsentää käsityksiä ja kokemuksia omasta ammatti-identiteetistään ja työparityöskentelystä aikuislukiokontekstissa ja reflektoida yhteistyötä ja sitä kautta vuoro-vaikutuksessa tapahtunutta oppimista. Tutkimus tarjosi tietoa työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön kehittymisestä aikuislukiokontekstissa erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välillä sekä työparityöskentelyssä ja moniammatillisessa yhteistyössä koetuista hyödyistä, haasteista ja kehittämismahdollisuuksista. Tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä koulutusympäristössä ja erityisesti aikuislukiokontekstissa. Tutkimuksen avulla saatu tieto myös vahvistaa erityisopettajan ja opinto-ohjaajan asiantuntijuuteen ja osaamiseen liittyvää ymmärrystä sekä lisää tietoisuutta aikuisten oppimisesta työparityöskentelyssä ja ammatillisesta kehittymisestä.

Tutkimustulosten mukaan erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön taustalla vaikutti tarve, jonka aikuislukiossa tapahtuneet muutokset olivat synnyttäneet. Keskeisiä muutoksia olivat aikuislukioon hakeutuvien opiskelijoiden yhä nuorempi ikä, lisääntyneet erityisen tuen tarpeet, aikaisempaa suuremmat vaatimukset ja haasteellisuus ja lisääntynyt maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä. Myös aikaisempien tutkimusten perusteella on todettu opettajien työn muuttuneen entistä monimutkaisemmaksi ja haasteellisemmaksi opiskelijajoukon ollessa yhä moninaisempi

(Thousand ym. 2006, 246). Tällaisten muutosten voidaan olettaa lisääntyvän tulevina vuosina entisestään. Lisäksi maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut huomattavasti viimeisten vuosien aikana ja arvioiden mukaan kasvu jatkuu siten, että vuonna 2030 Suomessa olisi 15–19-vuotiaita vieraskielisiä henkilöitä noin 30 000 (Finlex 2013, 3). Tutkimustulosten mukaan edellä mainitut muutokset ja työmäärän lisääntyminen synnyttivät tarpeen yhteistyön tekemiselle ja työn jakamiselle ja aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työparityöskentelynä toteutettavalle opiskelija-arviointien kehittämiseksi. Toisaalta myös opinto-ohjaajan kokemus yksin olemisesta haasteiden edessä ja erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työskentelyssä päällekkäisyyksien välttäminen toimivat yhteistyön kehittämisen taustavaikuttimina. Opettajan työtä onkin perinteisesti tehty varsin itsenäisesti ja yksin (Heikkinen ym. 2010b, 15). Aikaisemman tutkimuksen mukaan työssä koetut haasteet ja ammatillinen kriisi ovat johtaneet opettajia kokeilemaan yhteisopettamista ja kehittymään yhdessä ammattilaisina (Rytivaara 2012, 49).

Tutkimustulosten perusteella työparityöskentelyssä ja moniammatillisessa yhteistyössä ja niiden kehittämisessä keskeisiä ovat aikaisemmat positiiviset kokemukset, työssä oppiminen, henkilökohtainen kiinnostus ja halukkuus ja yhteistyön merkityksellisenä kokeminen. Näiden voidaan ajatella olevan nykyaikana työelämän muutosten ristipaineessa ja työssä jaksamisen näkökulmasta erittäin tärkeitä. Oman työn kokeminen merkitykselliseksi on keskeistä opetustehtävissä toimittaessa, sillä opettajalla on suuri vastuu opiskelijoiden oppimisesta ja ohjaamisesta. Myös samankaltainen tausta ja ajatusmaailma olivat työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä avainasemassa, sillä ne tarjosivat mahdollisuuden luoda yhteistä toimintatapaa ja hyödyntää aikaisempaa osaamista. Tutkimusten mukaan opettajat painottavat onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksinä juuri yhteisopettamiseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja osallistuvien opettajien yhteensopivuutta (Scruggs ym. 2007, 403–405, 411) sekä myönteistä asennetta ja suhtautumista (Ahtiainen ym. 2011, 53).

Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön omaksumisessa aikaisemmalla työn ohella tapahtuneella koulutuksella, joka on liittynyt moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen, on ollut merkitystä. Keskeistä on ollut myös muiden moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvien ammattilaisten kiinnostus ja halu kehittää itseään ja yhteistyötä. Kaikkien työparityöskentelyyn osallistuvien ammattilaisten kohdalla ilmeni monipuolinen koulutustausta

ja heillä oli pätevyys useampaan ammattirooliin kuin erityisopettajana tai opinto-ohjaajana toimimiseen. Tällöin voitaisiin olettaa, että heillä on kykyjä tarkastella asioita useammasta eri näkökulmasta ja siten hahmottaa yhteistyötä eri rooleista käsin. Aikaisemmissa tutkimuksissa on korostettu moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä kaikkien ammattiryhmien poikkitieteellistä koulutusta (Isoherranen 2012, 147; Petri 2010, 76–78), mikä lisää ymmärrystä yhteistyöhön osallistuvien eri ammattilaisten rooleista, taidoista ja vastuista ja edistää keskinäistä luottamusta ja kunnioitusta (Petri 2010, 80). Myös yhteisopetusta käsittelevä koulutus onnistuneen yhteisopetuksen kannalta on keskeistä (Scruggs ym. 2007, 403–405, 411).

Tutkimustulosten mukaan työparityöskentelyn tärkeänä kulmakivenä toimivat työparin keskinäinen luottamus ja vuorovaikutus. Luottamus voidaan kuvata rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja perustuvan toinen toisistamme kertyviin kokemuksiin (Aira 2012, 58–59). Työparin keskinäinen luottamus ja vuorovaikutus linkittyivät toisen ammattilaisen kunnioittamiseen, kuuntelemisen taitoihin, kykyyn antaa toiselle tilaa, toiselta oppimiseen ja mahdollisuuteen olla väärässä. Vuorovaikutuksen voidaan todeta luoneen pohjan yhteistyölle, sillä vuorovaikutuksen avulla työparin oli mahdollista luoda ja kehittää yhteisiä toimintatapoja, keskustella asioista ja jakaa ajatuksia, määritellä rooleja ja vastuita, tehdä päätöksiä yhdessä, tarkastella asioita eri näkökulmista ja neuvotella ratkaisuvaihtoehdoista. Aikaisempien tutkimusten mukaan yhteistyötä tekevien osapuolten välinen luottamus on toimivan yhteistyön edellytys (ks. esim. Ahtiainen ym. 2011, 53; Aira 2012, 60, 132; Isoherranen 2012, 120–121, 154; Petri 2010, 76–78; Vismanen 2011). Lisäksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen merkitys on nostettu esiin moniammatillisen yhteistyön onnistumisen kannalta, jolloin on viitattu muun muassa taitavan keskustelun ja dialogin taitoihin (Isoherranen 2012, 120–121), toimivaan vuorovaikutukseen ja kykyyn tehdä yhteisiä päätöksiä ja toisten näkökulmien arvostamiseen (Petri 2010, 76–78). Myös yhteisopetuksessa on korostunut avoimen ja aktiivisen vuorovaikutuksen tärkeys yhteistyötä tekevien osapuolten kesken (Cook & Friend 1995, 11–12, 20–21). Hyvin toimivissa moniammatillisissa tiimeissä kaikkien asiantuntijuutta arvostetaan ja toisia kuunnellaan ja tuetaan (Isoherranen 2012, 160–161).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan aikuislukion erityisopettaja ja opinto-ohjaaja olivat sekä tietoisesti kehittäneet työparityöskentelyään että myös ajan myötä heidän yhteistyö oli

muokkautunut eteen tulleiden haasteiden ja ongelmakohtien ratkaisemisen myötä. Aikaisemmassa selvityksessä aikuislukioiden valtakunnallisina kehittämiskohteina on korostettu sekä erityisopetuksen että opinto-ohjauksen kehittämistä (Jääskeläinen & Ojala 2008, 18–19, 24), mistä työparityöskentelyä voidaan pitää yhtenä esimerkkinä. Tehokkaan moniammatillisen tiimityöskentelyn perustaviksi tekijöiksi on määritelty toiminnan, työskentelyn laadun ja tulosten kehittäminen ja arvojen ja toiminnan tavoitteiden merkitys (Nancarrow ym. 2013, 1, 5–9). Keskeisenä oli yhdessä sovitut pelisäännöt ja roolien ja vastuiden määrittelemineen siitä, mitä tehdään yksin ja mitä erikseen. Tasapaino selkeän yhteisen toimintamallin ja riittävän väljän ja muuttuvan roolien määrittelyn välillä onkin tehokkaan ja joustavan moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta keskeistä (Isoherranen 2012, 114).

Oma ammatti-identiteetti, omasta työstä ja työpaikasta pitäminen ja ajatus yhteisistä opiskelijoista toimivat edellytyksinä sille, etteivät erityisopettaja ja opinto-ohjaaja kokeneet toisen uhkaavan omaa työtä tai ammatillisuutta ja ettei heidän välilleen muodostunut kilpailua tai kateutta. Asiantuntijoiden välinen vahva luottamus ja keskinäinen tuntemus ovat keskeisiä vastuu- ja roolirajoja ylitettäessä, sillä ymmärrettäessä vastuu yhteisenä on mahdollista välttää vastuu- ja rooliristiriitojen syntyminen (Isoherranen 2012, 154). Selkeä työnjako, keskinäinen tasa-arvoisuus, yhdessä tekeminen ja yhteistyökumppaneiden tunteminen toimivat myös onnistuneen moniammatillisen oppilashuoltotyön edellytyksinä (Vismanen 2011, 115). Tutkimustulosten mukaan toisen osaamisen tunnistaminen ja toiseen tutustuminen mahdollistivat niin sanotun yhteenhitsautumisen erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työskentelyssä, mihin he viittasivat avioliitto-käsitteellä. Tehokas moniammatillinen tiimityöskentely hyödyntää tiimin jäsenten osaamista, kokemuksia ja tietoja (Nancarrow ym. 2013, 1, 5–9). Myös aikaisemmissa tutkimuksissa yhteisopetusta on kuvattu juuri avioliitto-käsitteellä, jolla on tarkoitettu sen onnistumisen edellyttämää panostusta, joustavuutta ja kompromisseja (Scruggs ym. 2007, 405).

Tutkimustulosten mukaan rehtorin osoittama tuki ja arvostus olivat keskeisiä edellytyksiä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä. Myös rehtorin osoittama luottamus, kiinnostus ja aito huoli opiskelijoista nousivat esiin. Erityisopettajan ja opinto-ohjaajan kokema vapaus suunnitella ja kehittää omaa

työtään ja yhteistyötä olivat konkreettisia esimerkkejä rehtorin osoittamasta tuesta, arvostuksesta ja luottamuksesta. Riittävät mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön ja työyhteisöön, toteuttaa ammatillisia tavoitteita ja kehittyä ammatillisesti on todettu toimivan edellytyksinä opettajien työhön ja koulutusorganisaatioon sitoutumiseen (Hökkä ym. 2010, 154).

Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön kannalta oli merkitystä sillä, että rehtorille oppilashuoltotyö ja moniammatillinen yhteistyö olivat tärkeitä. Haastateltavat korostivatkin esimiestyötä ja tukea. Johtajan ja alaisten välinen vuorovaikutus ja vuorovaikutussuhteen laatu vaikuttavat suuresti niin yksittäisiin henkilöihin kuin koko organisaatioon (Sias 2009, 33). Johtaminen voidaan kuvata vuorovaikutuksena ja tapahtuvan vain ihmisten kautta (Barge 1994; Hackman & Johnson 2009; Northouse 2010; Rouhiainen-Neunhäuserer 2009). Johtajan vuorovaikutus antaa tukea ja rohkaisua työntekijöille heidän työskentelyynsä, auttaa ymmärtämään työskentelyn päämääriä ja toimintatapoja ja vaikuttaa siihen, miten ihmiset työyhteisössä ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 6). Organisaation jäsenten välinen vuorovaikutus ja vuorovaikutussuhteet vaikuttavat puolestaan organisaation jäsenten työhyvinvointiin (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009, 186). Menestyksekkään moniammatillisen yhteistyön aikaansaamiseksi tuen läsnäoloa tarvitaan yksilötason lisäksi organisaation tai hallinnon tasolla (Petri 2010, 78).

Tutkimustulosten mukaan aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön keskeisiä etuja ovat yhdessä tekeminen ja sekä asioiden, vastuun, kokemusten että tunteiden jakaminen toisen ammattilaisen kanssa. Työparityöskentelyssä ja yhteisopetuksessa voidaan havaita olevan useita yhtäläisyyksiä, sillä kummassakin kaksi tasavertaista opettajaa kohtaavat opiskelijan kanssa. Erottavana tekijänä toimii se, että työparityöskentelyssä erityisopettaja ja opinto-ohjaaja eivät opeta opiskelijaryhmää, vaan tekevät yhdessä opiskelija-arviointeja ja haastattelevat tai ohjaavat yksittäisiä opiskelijoita. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan yhteisopetuksen ja sen tuoman yhteistyön etuja ovat juuri vastuun jakaminen kollegan kanssa ja sitä myötä työtaakan vähentäminen sekä vertaiskeskustelut ja vertaistuen saaminen, kun kumpikin opettaja on ollut läsnä samassa tilanteessa (Ahtiainen ym. 2011, 51–52; Rytivaara 2012, 50).

Erityisopettaja ja opinto-ohjaaja kokivat kohtaamisten opiskelijoiden kanssa olevan työnsä parhaimpia puolia. Samalla he toivat kuitenkin esiin sen, että kohtaamiset opiskelijoiden

kanssa ja opiskelija-arviointitilanteet voivat olla latautuneita, haastavia ja herättää osapuolissa vahvoja tunteita, kun opiskelijat tulevat kohtaamisiin hyvin erilaisten elämäntilanteiden, asioiden ja taustojen kanssa. Tehtävät päätökset eivät useinkaan ole yksinkertaisia tai helppoja. Tällöin korostuu työparityöskentelyn etuna työparin kanssa yhteinen pohtiminen, tilanteista ja päätöksistä keskusteleminen ja luottamuksellinen jakaminen tilanteen herättämistä ajatuksista, tunteista ja kokemuksista sekä vastuun jakaminen yhteisistä päätöksistä. Keskeisinä työparityöskentelyn etuina nousivat esiin myös pettymysten käsittely yhdessä ja uusien näkökulmien avautuminen tilanteiden hahmottamiseen. Aikaisemman tutkimuksen mukaan hyvin toimiva moniammatillinen tiimi toimii parhaimmillaan asiantuntijoiden turvaverkkona ja työnohjauksen paikkana tiimin jäsenille. Tällöin se mahdollistaa moraalisesti, eettisesti ja tunnetasolla vaikeiden asioiden, ratkaisujen ja päätösten jakamisen muiden samoja kokemuksia läpikäyneiden ja samojen sääntöjen mukaan työskentelevien asiantuntijoiden kanssa. (Isoherranen 2012, 133, 144–145, 147, 160–161.) Yhteisopetuksen on osoitettu tarjoavan siihen osallistuville opettajille ammatillista tukea (Ahtiainen ym. 2011, 52; Cook & Friend 1995, 20; Graziano & Navarrete 2012, 123–124; Rytivaara 2012, 54). Useiden tutkimusten mukaan hyvin toimivilla moniammatillisilla tiimeillä on myös suuri merkitys työssä jaksamiselle ja työviihtyvyydelle (ks. esim. Isoherranen 2012; Petri 2010, 78–79).

Tutkimustulosten perusteella työparityöskentely ja moniammatillinen yhteistyö tarjoavat erilaisia näkökulmia, lisäresursseja työskentelyyn ja siihen osallistuville ammattilaisille sekä ammatillista että henkilökohtaista turvaa. Erilaiset näkökulmat ja ymmärrys ja monipuolisuus asioiden tarkastelussa mahdollistuvat yhteistyöhön osallistuvien ammattilaisten erilaisen osaamisen, koulutustaustan, kokemusten ja ammattiroolien avulla. Edellä mainitut asiat vaikuttavat haastateltujen mukaan siihen, mitä asioita kuullaan ja millaisiin asioihin kiinnitetään opiskelijakohtaamisessa huomiota, miten asioita lähestytään ja millaisia ehdotuksia ammattilaiset opiskelijalle tekevät. Aikaisempien tutkimusten mukaan yhteisopetus mahdollistaa innovatiivisten vaihtoehtojen luomisen erilaisille oppijoille (Friend ym. 2010, 23), ja tarjoaa erilaisten lähestymistapojen ansiosta enemmän opetuksellisia vaihtoehtoja oppimisen tueksi (Cook & Friend 1995, 4–5, 20). Näiden erilaisten näkemysten ja vaihtoehtojen voitaisiin ajatella tulevan esiin erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käymissä keskusteluissa opiskelijoiden kanssa liittyen mahdollisiin oppimisen haasteisiin ja opiskelun vaihtoehtoihin.

Tutkimustulokset osoittivat, että erityisopettaja ja opinto-ohjajaa kokivat erilaisen osaamisen, kokemuksen ja ammatillisen taustan hyödyntämisen lisäresurssina yhdessä työskentelyssä. Keskeisenä edellytyksenä lisäresurssien hyödyntämiseen oli avoin keskustelu ja mahdollisuus olla eri mieltä. Kun tiimissä vallitsee korkea luottamus, moniammatillisessa yhteistyössä halutaan jakaa tietoa ja mahdolliset ristiriidat ratkaistaan keskustellen (Isoherranen 2012, 120–121). Haastateltavat kokivat ammatillista ja henkilökohtaista turvaa siitä, että pystyivät tekemään yhdessä päätöksiä. Myös aikaisempien tutkimustulosten perusteella oppilashuoltoryhmän jäsenillä oli pääsääntöisesti positiivisia kokemuksia moniammatillisesta oppilashuollollisesta yhteistyöstä, ja suurin osa heistä koki, että niin moniammatillisuutta kuin heidän omaa ammattitaitoaan hyödynnetään hyvin oppilashuoltoryhmässä (Vismanen 2011, 116–119). Myös eriäviä näkemyksiä on esitetty oppilashuoltoryhmien työskentelyä ja päätöksentekoa tarkastelevassa tutkimuksessa, jonka mukaan moniammatillisen tiimin laajaa tietopohjaa ei juurikaan hyödynnetty. Tutkimuksen mukaan oppilashuollon moniammatillinen yhteistyö ei edistänyt vaihtoehtoisten ideoiden tai tulosten syntymistä tai tuottanut näkyvää vaihtelua tavoissa ymmärtää esille nostettuja ongelmia ja niihin esitettyjä ratkaisuja, vaan oppilashuoltoryhmän tapaamiset olivat vahvasti rutiininomaisia. (Hjörne & Säljö 2014, 5, 10–11, 13.) Tästä näkökulmasta voisikin olla kiinnostavaa tutkia autenttisia opiskelija-arviointitilanteita ja opiskelijahuoltoryhmän tapaamisia aikuislukiossa.

Työparityöskentelyn etuna korostui toimivan vuorovaikutuksen aikaansaaminen opiskelijan kanssa ja opiskelijan etu siinä, että hänen ei tarvitse useaan kertaan käydä erikseen erityisopettajan ja opinto-ohjaajan luona. Yhdellä tapaamiskerralla tilannetta on hahmottamassa kaksi ammattilaista, joista ainakin toisen kanssa opiskelija voi kokea tulevansa hyvin toimeen. Työparityöskentelyn etuna opiskelijan näkökulmasta mainittiin lisäksi kynnyksen mataloituminen erityisesti erityisopettajan puoleen kääntymisessä myöhemminkin, neuvonnan sijaan mahdollistuva ohjaus ja se, että useampi ammattilainen on tekemässä päätöksiä. Ohjauksella viitattiin useamman erilaisen lähestymistavan ja mahdollisuuden tarjoamiseen opiskelijalle ja opiskelijan kanssa käytävään keskusteluun. Aikaisemman tutkimuksen mukaan oppilashuoltoryhmissä onnistuttiin suurilta osin rakentamaan jaettu ymmärrys asiakkaan ongelmasta ja tilanteeseen sopivista ratkaisumalleista ja toimintatavoista. Asiakkaiden osallis-

tuessa tapaamisiin heitä myös kuunneltiin päätöksiä tehtäessä. (Kontio 2013, 142–146.) Jatkossa voitaisiin tutkia opiskelijoiden kokemuksia työparityöskentelystä ja opiskelija-arviointitilanteista aikuislukiossa. Tutkimuskohteena voisi olla se, miten opiskelijat kokevat useamman ammattilaisen läsnäolon tapaamisessa ja keskusteluissa ja miten he kokevat sen vaikuttavan mahdolliseen myöhempään yhteistyöhön tai opiskelujensa suunnitteluun.

Tutkimuksen perusteella työparityöskentely ja moniammatillinen yhteistyö mahdollistavat myös henkilökohtaisen kasvun ja ammatillisen oppimisen. Työparityöskentelyn myötä asiantuntijalla on mahdollisuus oppia itsestä uutta toisen kanssa työskennellessä. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi uusien resurssien oivaltaminen tai kehittämiskohteiden havaitseminen. Ammatillisella puolella työparityöskentely tuo elävyyttä omaan työskentelyyn, auttaa irrottautumaan rutiineista ja kehittämään omia työtapoja. Tutkimusten perusteella läheisillä työtovereilla ja työyhteisöllä on merkittävä rooli ammatillisen osaamisen kehittämisessä, sillä työssä tapahtuva oppiminen perustuu vahvasti juuri osallisuuteen ja työyhteisössä toimimiseen (Collin & Billett 2010, 218). Tutkimustulosten mukaan yhteisopetuksen hyötynä on juuri opettajien ammatillinen kehittyminen (Scruggs ym. 2007, 401, 411; Thousand ym. 2007, 20–421). Lisäksi tietoperustaiselle työlle ominaista työntekijän asiantuntijuutta vahvistaa toimiva vuorovaikutussuhde esimerkiksi tiedonvaihdon, ideoinnin, tuen antamisen ja saamisen ja ongelmanratkaisun muodossa (Aira 2012, 67–68). Hyvää ja motivoivaa ilmapiiriä ja toimivaa vuorovaikutusta työtovereiden välillä voidaankin pitää keskeisinä oppimisessa ja toiminnan toteutumisessa (Collin & Billett 2010, 218). Oppiminen, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ja toimiva vuorovaikutus ovat erittäin tärkeitä niin työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön kuin myös koko organisaation kannalta.

Tutkimustulosten mukaan toisen kanssa esimerkiksi koulutuksesta saadun uuden tiedon jakaminen ja miettiminen voi tarjota virkistystä omaan työhön ja auttaa kehittämään yhteistyötä. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan tiimien onkin tarpeen säännöllisesti varata aikaa tiimin kehittämiseen ja tiimin toiminnan ylläpitämiseen varmistaakseen osaamisen ja taitojen juurtumisen ja hyödyntämisen päivittäisessä toiminnassa (Nancarrow ym. 2013, 8). Tärkeänä pidetään mahdollisuutta juuri yhdessä tiiminä arvioida ja kehittää toimintaa niin, että se vastaisi tarpeita (Isoherranen 2012, 145). Haastateltavien mukaan he ovat paljon ke-

hittäneet yhteistyötään ja yhdessä he saavat myös paljon aikaiseksi. Aikaisemman tutkimuksen mukaan tiivein ja tuloksellisin yhteistyö toteutuu kahden, tai joskus kolmen, ihmisen välisissä vuorovaikutussuhteissa, vaikka yhteistyö tuolloin viekin eniten resursseja (Aira 2012, 129). Tiivis yhteistyö voi tämän tutkimuksen tulosten mukaan antaa erilaista sisältöä työskentelyyn, ja toiseen tutustumisen myötä työparista voi tulla jopa läheisiä ystäviä. Työpaikalla ilmenee erilaisia työtoverisuhteita, ja niillä on suuri vaikutus muun muassa yksilön kokemuksiin, tiedonsaantiin ja sosiaaliseen tukeen. Osa työtoverisuhteista voidaan määritellä jopa työpaikalla ilmeneviksi ystävyysuhteiksi, jolloin erityisesti tiedonvaihto on keskeisessä roolissa. (Sias 2014, 381–384.) Silti toimiva yhteistyö ja läheiset vuorovaikutussuhteet eivät kuitenkaan edellytä yksityisasioiden jakamista (Aira 2012, 67), jolloin työkavereista ei tarvitse tulla ystäviä pystyäkseen tekemään yhdessä töitä onnistuneesti.

Tutkimustulosten mukaan työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön kehittämiskohteenä nousi esiin erityisopetuksen kehittäminen ja erityispedagogisen osaamisen hyödyntäminen osana aineenopetusta ja ohjausta entistä vahvemmin. Aikaisemman tutkimuksen perusteella yhteisopetus tarjoaa rehtorien näkemysten mukaan mahdollisuuksia uudenslaisiin johtamistapoihin ja toimintakulttuuriin ja haastaa opettajien osaamis pääoman ja vahvuuksien tunnistamiseen ja näkyväksi tekemiseen työyhteisössä. Lisäksi yhteisopetus mahdollistaa työtovereilta oppimisen. (Ahtiainen ym. 2011, 42–45.) Haastatteluissa nousi esiin toive yhteisopetuksesta varsinaisessa aineenopetuksessa kuin myös muilla yhdessä pidettävillä kursseilla. Keskeisenä ajatuksena taustalla oli opiskelijoiden entistä parempi tukeminen ja esimerkiksi opiskelutaitoihin liittyvän osaamisen vahvistaminen opiskelijoiden oman oppimisen tukena. Tutkimustulosten mukaan yhteisopetus hyödyttää sekä yleisopetuksen että erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita ja tukee heidän akateemisten taitojen kehittymistä (Scruggs ym. 2007, 401, 411; Thousand ym. 2007, 20–421). Lisäksi yhteisopettaminen voi onnistuessaan toimia opettajien voimavarana, vähentää opettajien työtaakkaa ja mahdollistaa vertaistuen saamisen (Ahtiainen ym. 2011, 51–52; Rytivaara 2012, 50). Yhteisopetuksen avulla on myös mahdollista muuttaa työskentelyä yhteisöllisemmäksi, sillä yhteisopetus tukee yhteistyötä, tarjoaa pedagogisen keskustelufoorumia opettajille ja voi toimia sisäisenä

täydennyskoulutuksena opettajille. Yhteisten päämäärien, työtapojen ja toiminnan periaatteiden tuominen kaikkien opettajien tietoisuuteen, niistä keskusteleminen, yhdessä suunnittelu ja oppiminen ovat yhteisopetuksen etuja. (Ahtiainen ym. 2011, 48–50.)

Yhteisopettamisen muodoista erityisesti tiimiopettaminen vaatii molemmilta siihen osallistuvilta opettajilta korkeaa keskinäistä luottamusta ja sitoutumista, mutta myös koko yhteisopetuksen idea perustuu ajatukseen opettajien välisestä tasavertaisuudesta ja aktiivisesta osallistumisesta opetukseen (Cook & Friend 1995). Myös aikaisemmat tutkimukset korostavat onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksinä yhteisopetukseen osallistuvien opettajien yhteensopivuutta, yhteisopetusta käsittelevää koulutusta ja vapaaehtoisuutta yhteisopetukseen osallistumisessa (Scruggs ym. 2007, 403–405, 411) sekä riittävien resurssien ja rakenteellisten puitteiden lisäksi opetushenkilöstön myönteistä asennetta ja suhtautumista (Ahtiainen ym. 2011, 53). Hienoisesta yhteisopetuksen määrän kasvusta huolimatta yhteisopetuksen suhteellisen vähäiseen hyödyntämiseen on syyksi esitetty yhteisen suunnitteluajan puutetta ja sopivan yhteistyökumppanin löytymistä, mutta myös mahdollista opettajien haluttomuutta luopua omasta autonomiastaan (Saloviita & Takala 2010, 394–395). Tästä syystä jatkossa voitaisiinkin tutkia opettajille suunnatun täydennyskoulutuksen merkitystä asenteiden muuttamisessa. Toisaalta myös johtamiskäytänteiden ja työyhteisökulttuurin tutkiminen voisi olla kiinnostavaa yhteisopettamiseen, työparityöskentelyyn ja moniammatilliseen yhteistyöhön kannustamisen näkökulmasta esimerkiksi aikuislukiokontekstissa.

Keskeisenä kehittämiskohteena nousi esiin yhteiset koulutukset ja yhteinen suunnittelu- ja palautteenantoaika. Työn tarjoamien oppimismahdollisuuksien ja palautteen on todettu vähentävän työn haitallisia vaikutuksia ja edistävän työssä jaksamista ja kehittymistä sekä autavan saavuttamaan työlle asetettuja tavoitteita (Kinnunen 2010, 169). Tiimityön kehittämisessä ovat osoittautuneet keskeisiksi mahdollisuudet yhteisiin koulutuksiin sekä jatkuvaan toiminnan arviointiin ja kehittämiseen (Isoherranen 2012, 147). Tutkimustulosten mukaan yhteisiin koulutuksiin toivottiin pitkäkestoisuutta ja sitä, että työparina toimivat henkilöt pääsisivät työstämään kumpaakin kiinnostavia koulutuksen sisältöjä yhdessä. Hyvin toimivissa tiimeissä työskentelevät henkilöt olivat innostuneita kehittämään sekä tiimin toimintaa että yhteistyötä osana asiantuntijuuttaan (Isoherranen 2012, 159) ja kaikki tiimin jäsenet osallistuivat myös yhteisen toimintamallin kehittämiseen (Isoherranen 2012, 147). Aikaisemmat

tutkimustulokset puoltavat yhteistä opetuksen suunnitteluun käytettävää aikaa onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksenä (Ahtiainen ym. 2011, 38; Friend ym. 2010, 17; Graziano & Navarrete 2012, 124; Scruggs ym. 2007, 404), sillä riittämätön opettajien yhteinen oppituntien suunnittelu-aika tai sen puute heijastuu opettajien rooleihin ja heidän väliseen yhteistyöhön (Ahtiainen ym. 2011, 38). Näin voitaisiin ajatella olevan myös työparityöskentelyssä, jolloin työn määrään ja yhteisen ajan löytämiseen tulisi kiireen keskellä kiinnittää huomiota.

Työparityöskentelyn ja opiskelijahuoltoryhmän roolin vakiinnuttaminen työyhteisössä ja käytänteiden selkiinnyttäminen olivat tutkimustulosten mukaan yksiä keskeisimmistä tulevaisuuden kehittämiskohteista aikuislukiossa. Oppilashuollollisia kysymyksiä käsittelevän koulutuksen lisääminen opettajille on koettu tärkeäksi oppilashuollon kehittämisessä (Vismanen 2011, 121–122). Näin voitaisiin ajatella olevan myös aikuislukiokontekstissa. Tutkimustuloksissa nousi esiin aikuislukiokontekstin haaste opiskelijahuoltoon liittyvien perinteiden ja vakiintuneiden käytänteiden puuttuessa. Koulutuksen puutteet eri ammattiryhmien perus- ja täydennyskoulutuksessa on mielletty moniammatillisuuden kehittymisen suurena esteenä, sillä ne eivät anna moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen johtamiseen riittävästi valmiuksia (Isoherranen 2012, 142).

Useiden eri toimijoiden väliseen yhteistyöhön työpaikalla liittyy väistämättä myös ristiriitaitilanteita, jotka useimmiten ovat luonteeltaan sosiaalisia (Collin & Billett 2010, 220). Tietämyksen lisääminen voidaankin ajatella keskeisenä ymmärrystä avartavana tekijänä. Toisaalta eri henkilöiden motivaatioon liittyvät erot esimerkiksi täydennyskoulutukseen osallistumisessa tuovat omat haasteensa. Tämän vuoksi olisi ensisijaisen tärkeää lisätä yhteisopetukseen, työparityöskentelyyn ja moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvää sisältöä yliopistojen luokan-, aineen- ja erityisopettajakoulutukseen, jotta se tarjoaisi entistä parempia valmiuksia tuleville opettajille. Jatkossa voitaisiinkin tutkia esimerkiksi yliopisto-opettajien suhtautumista moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteisopettamiseen ja opiskelijoiden kokemuksia niihin koulutuksessa saaduista valmiuksista. Myös vertaismentorointiin ja yhteistyöhön liittyvä täydennyskoulutus jo työssä oleville opettajille voisi tarjota uutta sisältöä ja näkökulmaa omaan opetustyöhön, joka vaatii nykyään opettajilta muutoksia niin omissa asenteissa kuin opetus- ja työskentelytavoissa.

Tutkimustulosten perusteella kokemukset työn näkymättömyydestä muille työyhteisön jäsenille ja pelko eriytymisestä työyhteisössä korostivat työparityöskentelyn ja opiskelijahuolto-tiimin roolien selkiinnyttämistä aikuislukiossa. Työtoverisuhteilla on todettu olevan yhteyksiä työntekijöiden työmotivaatioon ja työtyytyväisyyteen, ammatilliseen tyytyväisyyteen, organisaatioon sitoutumiseen, itseluottamukseen, stressiin ja vaihtuvuuteen (Sias 2009, 60, 74–76). Tämän vuoksi työyhteisön sisäisten vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteiden merkitystä ei pidä aliarvioida, vaan niiden toimivuuteen pitäisi kiinnittää huomiota ja tukea yhteisten pelisääntöjen ja käytänteiden luomista. Tutkimustuloksissa nousi esiin myös työyhteisön jäsenen oma aktiivisuus muiden opettajien suuntaan. Negatiivisesta leimastaan huolimatta opettajainhuoneet ja muut oleskelutilat toimivat opettajien ammatillisen tiedon jakamisen paikoina, joissa epäviralliset keskustelut ja tiedon jakaminen edistivät opettajien informaalia oppimista, auttoivat ymmärtämään opettamisen käytäntöjä ja tarjosivat mahdollisuuden spontaaniin yhteistyön tekemiseen (Mawhinney 2010, 974). Jatkotutkimuksessa tarkastelun kohteena voisi olla se, miten esimerkiksi opettajainhuoneessa käytyjä keskusteluita saataisiin muutettua entistä rakentavammiksi ja vertaisryhmämentoroinnin menetelmää hyödynnettyä. Jatkotutkimus voitaisiin toteuttaa esimerkiksi toimintatutkimuksena, jossa aikuislukion opettajat lähtisivät kehittämään yhteistä toimintatapaa ja hyödyntämään erilaista osaamista.

Monipuolinen verkostoituminen on tutkimustulosten mukaan yksi työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön keskeisistä tulevaisuuden kehittämiskohteista. Myös aikaisemmin aikuisten lukiokoulutuksen niin valtakunnallisena kuin oppilaitoskohtaisena kehittämiskohteena on tuotu esiin yhteistyö joko alueellisesti tai muiden aikuislukioiden, nuorille lukiokoulutusta tarjoavien lukioiden tai toisen asteen tai muiden oppilaitosten kanssa (Jääskeläinen & Ojala 2008, 18–21, 24). Monipuolisella verkostoitumisella viitattiin tässä tutkimuksessa aikuislukioiden välisen yhteydenpidon ja kollegiaalisen yhteydenpidon lisäksi myös kansainväliseen aikuislukioiden ajatustenvaihtoon. Työelämässä ryhmä-, tiimi- ja verkostotyöskentely on yhä yleisempää eri tehtävissä ja kyky työskennellä tuottavasti muiden kanssa korostuu (Paloniemi ym. 2010, 24). Myös oppilashuollon kontekstissa yhteistyötä on toivottu enemmän alueen eri toimijoiden ja yhteistyötahojen välille ja lisättävän erilaisten verkostojen, yhdessä järjestettyjen ryhmien, konsultaation ja parityöskentelyn avulla (Vismanen 2011, 117–119). Yhteistyön hyödyksi voidaan mieltää oman alan tärkeiden ja

ajankohtaisten asioiden hahmottaminen ja asiantuntijuuden ylläpitäminen, inspiraation ja tuen saaminen sekä ongelmanratkaisussa auttaminen (Aira 2012, 128). Nykyisessä globaalissa maailmassa yhteydenpito myös kansainvälisesti on entistä helpompaa ja tarjoaa mahdollisuuden hyvien käytänteiden jakamiseen.

Tämä tutkimus tarjosi yhden näkökulman aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan väliseen työparityöskentelyyn ja heidän käsityksiin ja kokemuksiin moniammatillisesta yhteistyöstä. Tutkimustulosten mukaan erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välinen yhteistyö toimii hyvin ja kokevat olevansa siihen tyytyväisiä. Aina yhteistyötä ei kuitenkaan koeta toimivaksi (ks. esim. Aira 2012, 12; Isoherranen 2012, 10–13; Vismanen 2011, 118). Pohdittavaksi jääkin se, kuinka yleistä on löytää työpareja, jotka kokevat työskentelynsä toimivan ja ovat siihen tyytyväisiä. Vai voiko olla niin, että vain sellaiset työparit, joiden yhteistyö toimii, työskentelevät aktiivisesti työparina ja ovat kiinnostuneita kehittämään työparityöskentelyään? Jatkotutkimushaasteena voisi olla tutkia tarkemmin henkilöiden välisen tiiviin yhteistyön haasteita, kun yhteistyön ei koeta toimivan parhaalla mahdollisella tavalla ja miten tähän voitaisiin esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyvän koulutuksen ja moniammatillista yhteistyötä käsittelevän tutkimustiedon avulla vaikuttaa.

Koska tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, jatkotutkimuksen kohteena voisi olla myös muissa aikuislukioissa tehtävä moniammatillinen yhteistyö ja erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työskentely yhdessä niin Suomessa kuin muissa maissa. Tärkeää olisi myös miettiä sitä, miten moniammatillista yhteistyötä ja työparityöskentelyä voitaisiin kehittää koulujen pienissäkin työyhteisöissä, joissa usein työskentelee esimerkiksi vain yksi erityisopettaja ja opinto-ohjaaja. Keskeistä olisi löytää keinoja, joilla erityisopettaja ja opinto-ohjaaja voivat oppia tekemään yhteistyötä niin keskenään kuin aineen- ja luokanopettajien kanssa tasapuolisesti ja hyödyntämään kaikkien osaamista. Tärkeää on myös kiinnittää huomiota vastavalmistuneiden opettajien siirtymiseen työelämään ja mahdollisuuteen saada vertaistukea omaan ammatilliseen kehittymiseen. Huomiota tulisi kiinnittää myös työyhteisön asenteisiin ja toimintakulttuuriin ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin esimerkiksi hyödyntää uusien opettajien ideoita, ajatuksia ja yhteistyöhalukkuutta. Tällöin olisi olennaista miettiä opettajien erilaisia rooleja ja ajattelutapoja opetuksesta, sen toteutuksesta ja omasta ammatti-identiteetistä mietittäessä yhteistyön kehittämistä.

6.2 Tutkimuksen arviointi ja eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välistä työparityöskentelyä ja moniammatillista yhteistyötä sekä työparityöskentelyn etuja ja kehittämiskohteita aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsitysten ja kokemusten mukaan. Koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita juuri aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan näkökulmasta, tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista tutkimusotetta, jonka perimmäisenä tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, 162–165; Marton 1981; Marton & Booth 1997, 111, 136; Niikko 2003, 31). Tutkimus toteutettiin lähes kaikessa laadullisessa tutkimuksessa keskeisellä lähestymistavalla ja tiedonhankintastrategialla eli tapaustutkimuksena (Metsämuuronen 2006, 92). Tutkimuksessa tarkasteltiin myös aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön kehittymistä ja niiden myötä tapahtunutta oppimista, ja näistä pyrittiin muodostamaan kokonaisvaltainen käsitys ja kuvaus tutkitusta ilmiöstä. Fenomenografinen tutkimus on erityisen kiinnostunut oppimisen tarkastelusta (Marton & Booth 1997, 125), ja sitä on lähestymistapana hyödynnetty erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi 2006, 162).

Tässä tutkimuksessa haastateltiin aikuislukion erityisopettajaa ja opinto-ohjaajaa yhdessä ja erikseen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei määritä tutkimuksen onnistumista (Patton 2002, 244–245), vaan aineisto toimii pikemminkin apuna tutkijan rakentaessa tutkitavasta ilmiöstä käsitteellistä ymmärrystä ja teoreettisesti kestäviä näkökulmia. Aineiston kattavuudella tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa kokonaisuutta, jonka aineiston koko, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuus ja tutkimustekstin kirjoittaminen yhdessä muodostavat. (Eskola & Suoranta 2008, 60–62.) Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvakset ovatkin aina pienehköltä joukolta ihmisiä, jotka on valittu tietystä populaatiosta (Marton & Booth 1997, 125).

Laadullisessa tutkimuksessa arvioinnilla tarkoitetaan tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia. Luotettavuuden arvioinnissa tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri, sillä hän toimii tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä ja arviointi kohdistuu koko tutki-

musprosessiin. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Koska laadullista tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu luotettavuuden arvioinnissa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, mutta keskeistä on, että tutkimuksen yksittäiset osatekijät ovat suhteessa toisiinsa ja muodostavat eheän kokonaisuuden. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida muun muassa sen perusteella, kuinka selkeästi tutkimusraportissa kuvataan: 1) tutkimuksen kohde ja tarkoitus, 2) tutkijan omat sitoumukset kyseisessä tutkimuksessa, 3) aineistonkeruumenetelmät ja aineistonkeruuseen liittyvät erityispiirteet, 4) tutkimuksen osallistujat ja millä perusteella heidät on valittu tutkimukseen, 5) arvio tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden välisestä suhteesta ja vuorovaikutuksesta tutkimuksen aikana, 6) tutkimuksen toteutuksen aikataulu, 7) aineiston analyysimenetelmät, 8) tutkimuksen luotettavuuden arviointieettisyyden ja tutkimusraportin luotettavuuden näkökulmasta ja 9) sen perusteella, mahdollistaako raportointi lukijalle riittävästi tietoa ja selkeän kuvan saamisen tutkimuksen toteutuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141–142.) Tiheä ja rikas kuvaus tutkitusta ilmiöstä on laadullisen tutkimuksen analyysin ja raportoinnin lähtökohta (Patton 2002, 437).

Tässä tutkimusraportissa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisen vaiheet ja tutkijan tekemät ratkaisut tutkimusprosessin aikana (ks. luku 4), jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan olisi pystyttävä jokaisessa fenomenografisen tutkimusprosessin vaiheessa tietoisesti asettamaan sivuun omat kokemuksensa tutkitusta ilmiöstä ja käyttämään niitä vain havainnollistaakseen tapoja, joilla muut puhuvat tutkittavasta ilmiöstä ja käsittävät, kokevat ja ymmärtävät sen (Marton & Booth 1997, 121). Tutkimusraportissa on lisäksi kuvattu, kuinka tutkija kävi ennen varsinaista tutkimuksen toteuttamista tutustumassa kyseiseen aikuislukioon ja haastateltavien työhön. Tämä mahdollisti esiymmärryksen saamisen tutkittavasta ilmiöstä ja kontekstista, jossa haastateltavat työskentelevät ja auttoi niin haastattelurungon teemojen kuin lisäkysymysten muodostamisessa. Aineistonkeruun laadukkuutta voidaan parantaa hyvällä haastattelurungolla ja miettimällä etukäteen, miten teemoja voidaan haastattelussa syventää (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184). Esihaastattelun tekeminen mahdollisti haastattelurungon testaamisen ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista. Myös vuorovaikutus haastattelutilanteissa oli luontevaa haastateltavien ja haastattelijan välillä, sillä haastattelija oli jo ennestään tuttu.

Tutkimuksessa hyödynnettiin aineistonkeruussa ja aineiston analysoinnissa fenomenografista tutkimusotetta, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita tutkittavien henkilöiden käsityksistä ja kokemuksista. Fenomenografisessa lähestymistavassa tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään heidän kokemuksiaan (Niikko 2003, 46). Tutkimusaineisto kerättiin haastatteleamalla tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. Haastattelun käyttö aineistonkeruussa oli perusteltu ratkaisu, sillä se mahdollisti tutkijan ja haastateltavien välisen vuorovaikutuksen. Haastattelutilanteessa tutkijan oli mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä haastateltaville ja puolestaan haastateltavat saivat vapaasti keskustella käsityksistään ja kokemuksistaan ja kertoa niitä kuvaavia esimerkkejä. Tutkimuksessa hyödynnetty teemahaastattelu ja ryhmähaastattelu mahdollistavat haastateltavien näkökulmien ja äänen pääsemisen kuuluviin (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Lisäksi haastattelu antoi haastateltaville vapauden ilmaista ymmärrystään heidän omilla käsitteillä (Patton 2002, 348). Myös haastateltavien osallistuminen sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluun antoi mahdollisuuden tuoda esiin erilaisia näkökulmia, palata aikaisemmin käsiteltyihin asioihin ja teemoihin ja syventää keskustelua tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullista tutkimusaineistoa olisi voitu kerätä esimerkiksi tekstimuodossa (Hirsjärvi ym. 2009, 217). Tällöin tutkittavat olisivat vastanneet kirjoitustehtävään. Kirjoitustehtävään vastaaminen olisi kuitenkin voinut viedä paljon aikaa, eikä se olisi mahdollistanut tarkentavia kysymyksiä ja keskustelua haastateltavien kesken ja haastateltavien ja tutkijan välillä. Kirjoitustehtävä ilman tarkkaa rajausta olisi myös voinut tuntua tutkimukseen osallistuneista henkilöistä haastavalta ja toisaalta taas liian tarkat ja ohjailevat kysymykset olisivat voineet ohjata vastaajia kertomaan vain sen, mitä kysytään. Myöskään havainnointia ei tässä tutkimuksessa hyödynnetty, sillä kiinnostuksenkohteena oli tutkimukseen osallistuvien henkilöiden käsitykset ja kokemukset. Tutkija kävi kuitenkin ennen tutkimuksen toteuttamista tutustumassa aikuislukioon ja haastateltujen erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työhön. Tällä tavalla tutkijan oli mahdollista saada esiyymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja sen kontekstista.

Aineiston analysointi ja tutkimustulokset on tässä tutkimusraportissa pyritty kuvaamaan lukijalle mahdollisimman selkeästi ja loogisesti. Fenomenografisella lähestymistavalla toteutettuja tutkimuksia onkin kritisoitu analyysiprosessin raportoinnin riittämättömän läpinäky-

vyiden vuoksi (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Riippumatta siitä, miten aineiston analysointi on toteutettu, tutkijalla on velvollisuus tarkkailla ja raportoida toimintatavoistaan ja analyysiprosessista niin totuudenmukaisesti kuin mahdollista (Patton 2002, 434). Tässä tutkimuksessa tutkimustuloksia on havainnollistettu aineistolainauksilla (ks. luku 5), jotka kuvaavat konkreettisesti haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia. Lainaukset havainnollistavat lukijalle sitä, miten haastateltavat ovat haastattelutilanteessa jäsentäneet tutkittavaa ilmiötä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta koskien kaikkia tutkimusvaiheita. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan olisi kerrottava aineiston keräämisestä ja siihen vaikuttaneista tekijöistä totuudenmukaisesti ja selvästi. Tutkijan pitäisi myös pystyä avaamaan, millaisiin perusteluihin hänen aineistonanalyysissä tekemänsä luokittelut ja tutkimustulokset nojaavat. Tutkimusraportissa onkin keskeistä tuoda esiin aineistolainauksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.)

Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti tässä raportissa tutkimustulokset on pyritty kuvaamaan arkikielellä siten, että kokemusten ja käsitysten sisältöjen kuvaukset eivät muutu. Suorat lainaukset puolestaan kuvauskategorioiden yhteyteen liitettynä auttavat lukijaa seuraamaan tutkijan päättelyä ja perusteluja. (Niikko 2003, 39.) Kuvauskategoriat ja tulosavaruudet (ks. luku 5) on tutkimuksessa pyritty muodostamaan ja kuvaamaan fenomenografiselle tutkimukselle luotujen kriteereiden avulla siten, että jokainen kategoria selkeästi kuvaa tiettyä tapaa kokea tutkittava ilmiö ja että kategoriat ovat vuorostaan loogisessa suhteessa toisiinsa (Marton & Booth 1997, 125–126). Tutkimustulosten avulla on pyritty kuvaamaan kokonaisvaltaisesti tutkimukseen osallistuneiden aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käsityksiä ja kokemuksia työparityöskentelystä ja moniammatillisesta yhteistyöstä ja niiden kehittymisestä sekä eduista ja tulevaisuuden kehittämiskohteista. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysissä saadusta tiedosta muodostetaan kokonaisuus sen sijaan, että tutkittaviin keskityttäisiin yksittäisinä tapauksina (Niikko 2003, 47). Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä tuottamaan käsityksistä yksilötason kuvauksia (Huusko & Paloniemi 2006, 165), tässä raportissa päädyttiin kuitenkin säilyttämään tuloksia kuvaavissa aineistolainauksissa erityisopettajan ja opinto-ohjaajan ilmauksia kuvaavia tunnisteita lainausten lopussa. Käsitysten ymmärtäminen edellyttää kontekstuaalisuuden huomioimista, sillä samat ilmaisut voivat eri asiayhteyksissä saada erilaisen merkityksen

(Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tämän vuoksi lukijalle halutaan raportissa tuoda esiin nämä erilaiset ammatilliset lähtökohdat, joista haastateltavat asioita tarkastelevat. Tutkimustulokset laadullisessa tutkimuksessa eivät ole ajattomia, vaan historiallisesti muuttuvia ja paikallisia (Eskola & Suoranta 2008, 16), jolloin myöskään tämän tutkimuksen tuloksia ei tulisi tarkastella muuttumattomina totuuksina. Myöskään fenomenografiassa ei tulosten luotettavuutta arvioitaessa pyritä absoluuttiseen totuuteen (Niikko 2003, 39).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistuvuuden käsitteillä. Luotettavuuden kriteerinä uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat ja käsitteellistykset vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksen uskottavuutta ei kuitenkaan voida varmuudella lisätä niin, että tutkittavat henkilöt arvioisivat tulkintoja, sillä he eivät välttämättä tunnista kokemuksiaan tai tilannettaan. (Eskola & Suoranta 2008, 211–212.) Tässä tutkimuksessa tutkijan tekemien käsitteellistysten ja tulkintojen yhteneväisyyttä tutkittavien käsitysten ja kokemusten kanssa pyrittiin havainnollistamaan muun muassa suorien aineistolainauksien muodossa. Aineiston analysoinnissa ei myöskään hyödynnetty valmiita teorioita tai mitään teoreettista mallia tai käsitteitä. Aineiston analyysi ja tutkimustulosten muodostaminen tapahtuivat hyvin aineistolähtöisesti. Fenomenografisen tutkimusotteen lähtökohtana on, että tutkija pyrkii oppimaan ja jäsentämään, miten ihmiset käsittävät, kokevat ja ymmärtävät tutkittavaa ilmiötä (Marton & Booth 1997, 129, 133; Niikko 2003, 40). Haastateltavat saivat myös tutkimustulokset luettavakseen ja kommentoitavaksi, vaikka sillä ei voidakaan varmistaa uskottavuutta täysin. Keskeistä kuitenkin oli antaa haastatelluille henkilöille mahdollisuus ennen tutkimusraportin julkaisemista lukea ja kommentoida tutkimustuloksia ja samalla varmistaa myös riittävä anonymiteetti tutkimuksen osallistujia kuvaavassa metodiosiossa.

Siirrettävyydellä viitataan tutkimustulosten yleistämiseen niin, että yleistäminen koskee teoreettisia käsitteitä tai tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen tapaukseen tai toimintaympäristöön. Vaikka tutkimuskohteen ominaisuudet, paikka ja aika eroaisivat toisistaan paljon, huolellisesti kuvattu ja analysoitu ja riittävän tiheä kuvaus tutkimuskohteesta voi mahdollistaa siirrettävyyden niin tutkijan kuin lukijan toimesta. (Eskola & Suoranta 2008, 67–68.) Tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyydellä voitaisiin viitata esimerkiksi aikuislu-

kion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välisen työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön etuina kuvattujen asioiden yleistämiseen myös muiden erityisopettajien ja opinto-ohjaajien yhteistyöhön. Toisaalta työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön etuja voitaisiin yleistää mahdollisesti muihinkin toimintaympäristöihin koulutuksen ja opetuksen kentällä, kuten esimerkiksi yhteisopetukseen tai vertaismentorointiin. Silti on muistettava, että tämän tutkimuksen tulokset eivät laadullisen tutkimuksen mukaisesti ole laajasti yleistettävissä, eivätkä tarjoa muihin tutkimuksiin suoraan vertailtavaa tietoa.

Vahvistuvuudella viitataan siihen, että tehdyt tulkinnat saavat tukea vastaavaa ilmiötä tarkastelleista toisista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tämän tutkimuksen näkökulmasta vahvistuvuudella voitaisiin ajatella moniammatillista yhteistyötä ja esimerkiksi yhteisopetusta käsitelleitä aikaisempia tutkimuksia ja niiden tutkimustulosten yhteneväisyyttä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Toisaalta myös esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon alalla saadut tutkimustulokset moniammatillisen yhteistyön positiivisista puolista tukevat tämän tutkimuksen havaintoja. Lisäksi työssä oppimiseen liittyvät tutkimukset vahvistavat työyhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen merkitystä, mikä tuli tässä tutkimuksessa esille.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on viime kädessä kyse tutkimuksen sisältämien väitteiden totuudenmukaisuudesta ja perusteltavuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 212). Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat keskenään (Eskola & Suoranta 2008, 16), tutkija joutuu jatkuvasti puntaroimaan tekemiään ratkaisuja ja samalla arvioimaan analyysinsä kattavuutta ja tutkimuksensa luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2008, 208). Tätä tutkimusta voidaan arvioida sillä perusteella, miten hyvin tutkimuskysymyksiin on vastattu ja millaisia uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön tai millaista uutta tietoa tämä tutkimus tarjoaa. Tutkimusta voidaan arvioida myös sen perusteella, kuinka teoreettista viitekehystä on hyödynnetty. Tässä tutkimuksessa tutkimustulokset kirjoitettiin auki tutkimuskysymyksittäin ja samoin tulosavaruudet rakennettiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin, joita laadulliselle tutkimukselle ominaisesti muotoiltiin tutkimuksen toteuttamisen aikana. Tutkimuksessa teoreettista viitekehystä hyödynnettiin temahaastattelun runkoa rakennettaessa ja kokonaiskäsityksen saamisessa tutkittavasta ilmiöstä. Teoreettista viitekehystä hyödynnettiin myös siinä vaiheessa, kun tutkija kirjoitti tutkimuksen johtopäätöksiä ja pyrki kytkemään tutkimuksen aikaisempaan tutkimukseen ja laajempiin teoreettisiin yhteyksiin.

Läpi koko tutkimusprosessin tutkija kirjoitti omia muistiinpanojaan, jotka auttoivat tutkimuksen eri vaiheissa ja sen raportoinnissa. Muistiinpanojen merkitystä ei voidakaan vähätellä, sillä tutkijan tulisi koko tutkimusprosessin ajan kirjata muistiin muun muassa aineiston ja luetun kirjallisuuden herättämiä ajatuksia, havaintojaan ja huomioitaan, oivalluksiaan, kysymyksiä ja tulkintamahdollisuuksia (Hirsjärvi ym. 2009, 267).

Myös eettiset ratkaisut ovat koko tutkimusprosessin ajan keskeisessä roolissa. Tutkijan on huomioitava eettisyys tehdessään valintoja tutkimuksensa eri vaiheissa ja kriittisesti tarkasteltava ratkaisujaan. (Atkins & Wallace 2012, 30.) Eettisinä asioina tutkimusta tehtäessä korostuvat tutkittavien henkilöiden vapaaehtoinen ja tietoinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta, heidän yksityisyytensä ja anonymiteetin suojeleminen, rehellisyys ja luottamuksellisuus, tarpeellisen tiedon antaminen tutkimukseen liittyen, vastavuoroisuus ja vahingon tai haitan aiheutumisen minimoiminen tutkimukseen osallistuville henkilöille. Vapaaehtoisella tietoisella suostumuksella tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat tietoisia tutkimukseen osallistumisestaan ja osallistuvat siihen vapaaehtoisesti oman harkintansa mukaan. Tähän liittyy se, että tutkija antaa tutkimuksen osallistumisen kannalta riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. (Atkins & Wallace 2012, 32–40; BERA 2011; Kvale 1996, 112–117; Patton 2002, 407–415.) Tutkimukseen osallistuville henkilöille tutkimuksesta jaettavan tiedon ei kuitenkaan pitäisi olla pitkiä selostuksia, vaan pikemminkin yksinkertaista, selvää ja ymmärrettävää tietoa (Patton 2002, 407–409). Rehellisyydellä ja luottamuksellisuudella viitataan muun muassa siihen, että tutkija käsittelee saamaansa tietoa luottamuksellisesti ja toimii tutkimusta tehdessään rehellisesti. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyyden suojelemiselle tarkoitetaan sitä, että tutkija ei päästä muita henkilöitä tutustumaan tutkimusaineistoonsa. Anonymiteetin suojelemiselle viitataan tutkittavien henkilöllisyyden suojaamiseen ja siihen, että heitä ei voida identifoida. Vastavuoroisuus ja vahingon tai haitan aiheutumisen minimoiminen tarkoittaa puolestaan sitä, että tutkimukseen osallistumisen ei saisi tuottaa vahinkoa, vaan pikemminkin jotenkin hyödyttää siihen osallistuneita henkilöitä. (Atkins & Wallace 2012, 32–40; BERA 2011; Kvale 1996, 112–117; Patton 2002, 407–415.)

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan arvioida edellä esitettyjen lähtökohtien kautta. Tutkimusraportissa on kuvattu tutkijan tutustuminen aikuislukioon ja haastateltaviin henkilöihin ennen

itse varsinaisen tutkimuksen toteuttamista. Varsinaisesti tutkimuksen aihe ja näkökulma syntyivätkin tutustumisen aikana tutkijan ja aikuislukion erityisopettajan ja opinto-ohjaajan keskustellessa. Tutustumisen ja haastateltavien kanssa etukäteen keskustelemisen voidaan ajatella auttaneen myös tutkimuksen ja haastattelujen toteuttamista, sillä haastateltavat kertoivat olevansa halukkaita osallistumaan tutkimukseen ja kertomaan käsityksistään ja kokemuksistaan. Haastateltavat olivat siis tietoisia tutkimukseen osallistumisestaan, ja tutkija kertoi heille tarkemmin tutkimuksen aiheesta ja sopi haastatteluajankohdat heidän kanssaan henkilökohtaisesti. Toisaalta etukäteen tapahtuneen tutustumisen ja keskusteluiden voitaisiin ajatella nostaneen kynnystä vetäytyä pois tutkimuksesta tai kieltäytyä haastattelusta. Tutkijan tutustuminen haastateltavien työhön ja työskentely-ympäristöön auttoi tutkijaa esiyymäryksen muodostamisessa ja helpotti siten varsinaisten haastattelujen toteuttamista. Tutustumisen aikaista havainnointia ei kuitenkaan hyödynnetty tutkimuksessa aineistona millään tavalla, koska se ei tapahtunut osana tutkimusta ja siksi sen olisi voitu ajatella olevan eettisesti arveluttavaa. Tutkijan keskeisenä arvona oli toimia rehellisesti ja luottamuksellisesti tutkimusprosessin ajan, joten ainoastaan haastatteluaineistot toimivat tämän tutkimuksen aineistona.

Yksityisyyden ja anonymiteetin suojelemisen kannalta tutkimuksessa aiheutui tutkijalle eniten huolta, sillä kyseessä oli tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tiheä kuvaus ja tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 2008, 67–68), joten myös tässä tutkimuksessa pyrittiin aineiston analyysin pohjalta kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tarkasti liian yksityiskohtaista tietoa paljastamatta. Tutkijan eettisenä valintana oli, että haastateltavat saivat etukäteen luettavakseen ja kommentoitavaksi tutkimusraportin metodiosion, jossa kuvataan tutkimuksen toteuttaminen, tutkimuksen osallistujat ja aineiston analysointi, tutkimuksen tuloksia käsittelevän luvun ja tutkimuksen arviointiluvun ennen kuin tutkimusraporttia julkaistiin. Tällä lailla oli mahdollista varmistaa, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat tulleet kuulluiksi ja tunnistavat tutkimuksen tuloksissa oman äänensä. Samalla heidän ehdotuksestaan olisi ollut mahdollista tehdä tarvittavia muutoksia esimerkiksi yksityisyyden suojaamiseksi entistä enemmän. Haastatellut henkilöt eivät kuitenkaan ehdottaneet muutoksia luettavana olleeseen tekstiin, minkä jälkeen tutkija jatkoi tutkimustuloksia kuvaavan luvun tiivistämistä.

Vastavuoroisuudella ja vahingon tai haitan aiheutumisen minimoimisella voidaan tässä tutkimuksessa viitata niihin etuihin ja mahdollisiin haittoihin, jotka aiheutuivat tästä tutkimuksesta siihen osallistuneille henkilöille. Vastavuoroisuudeksi voidaan ajatella esimerkiksi se, että haastateltavat saivat itselleen valmiin pro gradu -tutkielman sekä heillä oli mahdollisuus reflektoida omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan ja siten mahdollisesti saada uusia ideoita tai kehittämisenäkökulmia työhönsä. Haastateltavat toivatkin esiin, että haastattelut olivat saaneet heidät pohtimaan asioita ja haastaneet heitä hyvällä tavalla miettimään sitä, miten he voisivat kehittää asioita työssään. Hyvän haastattelun tunnusmerkkinä on, että se paljastaa ajatuksia, tunteita, tietoa ja kokemuksia sekä haastattelijalle että haastateltavalle siten, että haastattelun jälkeen haastateltavat henkilöt tietävät jotain enemmän itsestään (Patton 2002, 405). Hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti tutkijan tulisi myös tarjota tutkimukseen osallistuneille henkilöille kopio aineistosta julkaistuista tuloksista ja raporteista (BERA 2011, 8).

Mahdollisena haittana tutkimukseen osallistumisesta voidaan pitää haastatteluihin kulunutta aikaa. Haastateltavilla on itsellään vapaus kertoa muille tutkimukseen osallistumisestaan niin halutessaan. Tällöin esimerkiksi heidän työyhteisönsä suhtautuminen asiaan voi riippua siitä, miten työyhteisön jäsenet esimerkiksi tulkitsevat tutkimustuloksia. Tutkijana toimiessa eettisenä velvoitteena on pyrkiä tuottamaan tieteellisesti arvokasta tietoa. Tällöin on keskeistä, että tutkija toimii itsenäisesti ja riippumattomana ja tuo tutkimuksen tulokset esiin sellaisena kuin on ne tulkinut, eikä retusoi niitä eri tahojen vaatimusten mukaan. (Kvale 1996, 117–118.) Tässä tutkimuksessa perustana olivat käsitykset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä, eikä missään vaiheessa pyrkimys todellisuuden kuvaamiseen sellaisenaan. Täten tutkimustulokset kuvaavat haastateltujen henkilöiden senhetkisiä käsityksiä ja kokemuksia, eivätkä sitä, millaisena todellisuus esimerkiksi muille työyhteisön jäsenille ilmenee.

KIRJALLISUUS

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H., 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsingin opetusvirasto. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 21.5.2013 http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I., 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Aira, A., 2012. Toimiva yhteistyö – työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä studies in humanities 179. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 20.1.2014 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>
- Atkins, L. & Wallace, S., 2012. Qualitative research in education. Lontoo: SAGE.
- Barge, J. K., 1994. Leadership. Communication skills for organizations and groups. New York: St. Martin's Press.
- BERA, 2011. Ethical guidelines for educational research. Viitattu 22.8.2013 <http://www.bera.ac.uk/publications>, 1–12.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K., 2007. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 5th edition. Boston: Pearson.
- Collin, K. & Billett, S., 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa: T. K. Collin S. Paloniemi H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 211–224.
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A. & Eteläpelto, A., 2008. Constraints and challenges on learning and construction of identities at work. *Vocations and Learning*, 1(3), Viitattu 9.4.2013 DOI: 191–210. 10.1007/s12186-008-9011-4
- Cook, L. & Friend, M., 1995. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–25. Viitattu 9.12.2013 [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)

- Damore, S. J. & Murray, C., 2009. Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education*, 30(4), 234–244.
- Eskola, J. & Suoranta, J., 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J., 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Finlex, 2013. HE 118/2013 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lukiolain sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 20.3.2014 <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130118.pdf>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C., 2010. Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27.
- Graziano, K. J. & Navarrete, L. A., 2012. Co-Teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109–126.
- Hackman, M. Z. & Johnson, C. E., 2009. Leadership. A communication perspective. 5th edition. Long Grove: Waveland Press.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P., 2010a. VERME – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P., 2010b. Vertaisryhmämentorointi opetussalan tukena. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) VERME – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7–60.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H., 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P., 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Tammi: Helsinki.
- Hjörne, E. & Säljö, R., 2014. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 63, 5–14.

- Huusko, M. & Paloniemi, S., 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173. Viitattu 5.9.2013 <http://blogs.helsinki.fi/jstubb/files/2010/11/fenomenografia1.pdf>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J., 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ kouluorganisaatioissa. Teoksessa: T. K. Collin S. Paloniemi H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 141–159.
- Isoherranen, K., 2008. Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa: K. Isoherranen L. Rekola & R. Nurminen (toim.) *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY, 26–48.
- Isoherranen, K., 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:8*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 16.5.2013 https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37493/isoherranen_vaitoskirja.pdf?sequence=1
- Jääskeläinen, L. & Ojala, M.-L., 2008. Selvitys aikuisten lukiokoulutuksesta vuonna 2007. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 20.3.2014 http://www.oph.fi/julkaisut/2008/selvitys_aikuisten_lukiokoulutuksesta_2007
- Kakkori, L. & Huttunen, R., 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. 1-20. Viitattu 16.7.2013 <http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/fenomenografia2011.pdf>
- Kinnunen, U., 2010. Mikä edistää työkuormituksesta palautumista? Teoksessa: K. Collin S. Paloniemi H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 161–174.
- Kontio, M., 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 138. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 6.1.2014 <http://urn.fi/urn:isbn:9789526202747>
- Koskela, T., 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. *Acta universitatis Lapponiensis* 167. Lapin yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 10.11.2013 http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67002/Teija%20Koskela%20Acta_pdf%20verkkoon.pdf?sequence=4

- Kvale, S., 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Marton, F., 1981. Phenomenography – Describing Conceptions of the World around Us. *Instructional Science* 10/1981, 177–200. Viitattu 13.8.2013 http://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf
- Marton, F. & Booth, S., 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mawhinney, L., 2010. Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26, 972–978.
- Metsämuuronen, J., 2006. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 90–110.
- Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Endeby, P. & Roots, A., 2013. Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health*, 11(19), 1–11.
- Niemi-Pynttäri, M. & Ryhänen, A., 2013. (toim.) *Yhteisellä matkalla – Aikuisten ohjauksen vaikuttavuutta etsimässä*. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 142. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Viitattu 3.1.2014 http://www.opinovi.fi/index.php?option=com_docman&Itemid=389&lang=fi
- Niikko, A., 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Northouse, P. G., 2010. *Leadership. Theory and practice*. 5th edition. Thousand Oaks: Sage.
- Nykänen, S., 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. *Matkalla verkostojohtamiseen? Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 13.11.2013 http://ktl.jyu.fi/img/portal/17457/Tutkimuksia_25_netti.pdf?cs=1271228327
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L., 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Koulutuksen tutkimuslaitos. *Tutkimuslauseita* 34. 2. painos. Helsinki:

- Erweko Painotuote Oy. Viitattu 20.5.2013 http://www.oph.fi/download/30186_ohjauksen_alueellisen_verkoston_kehittaminen.pdf
- Oikeusministeriö, 2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010. Oikeusministeriö: Edita Publishing Oy. Viitattu 16.4.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut* (20.3.2014) Aikuiskoulutusta järjestävät oppilaitokset ja korkeakoulut. Viitattu 20.3.2014 http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/aikuiskoulutuksen_oppilaitokset/?lang=fi
- Opetushallituksen verkkosivut* (20.3.2014) Eri vaihtoehtoja suorittaa lukio. Viitattu 20.3.2014 http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus/eri_vaihtoehtoja_suurittaa_lukio
- Opetushallitus, 2004. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Viitattu 15.4.2013 <http://www02.oph.fi/ops/aikuisops/aikuisperusteet.pdf>
- Opetushallitus, 2009. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 muuttaminen. Muille kuin oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Liite 2: Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004/ Muutos opetushallituksen määräykseen nro 4/011/2004. Opetushallitus. Viitattu 23.4.2013 http://www.oph.fi/download/118033_Maarays_10_2009_suom_ei_sal.pdf
- Opetusministeriö, 1998a. Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Oikeusministeriö: Edita Publishing Oy. Viitattu 16.4.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Opetusministeriö, 1998b. Lukiolaki. 21.8.1998/629. Oikeusministeriö: Edita Publishing Oy. Viitattu 16.4.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>
- Opetusministeriö, 1998c. Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Oikeusministeriö: Edita Publishing Oy. Viitattu 23.4.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>
- Opetusministeriö, 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47, Helsinki. Viitattu 10.12.2013 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>

- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P., 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa: T. K. Collin S. Paloniemi H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 13–37.
- Patton, M. Q., 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos Thousand Oaks: Sage.
- Petri, L., 2010. Concept analysis of interdisciplinary collaboration. *Nursing Forum*, 45(2), 73–82.
- Piippo-Näätänen, K., Uusiautti, S. & Määttä, K., 2012. Parents' perceptions of multiprofessional collaboration during their children's with special needs transition to school in Finland. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(4), 295–308.
- Rouhiainen-Neunhäuserer, M., 2009. Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 128. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 2.3.2014 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3759-1>
- Rytivaara, A., 2012. Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 453. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 9.4.2013 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4927-3>
- Saloviita, T. & Takala, M., 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A., 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional children*, 73(4), 392–416.
- Sias, P. M., 2009. *Organizing relationships. Traditional and emerging perspectives on workplace relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Sias, P. M., 2014. Workplace relationships. Teoksessa: L. L. Putnam & D. K. Mumby (toim.) *The SAGE Handbook of Organizational Communication. Advances in Theory, Research, and Methods*. 3rd edition Thousand Oaks: SAGE, 375–400.

- Takala, M., 2011. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 58–71.
- Thousand, J. S., Nevin, A. I. & Villa, R. A., 2007. Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. Teoksessa: L. Florian (toim.) The SAGE Handbook of Special Education. London: Sage, 417–428.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I., 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice* , 45(3), 239–248.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A., 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vismanen, E., 2011. Oppilashuolto Helsingissä. Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus. Tutkimuksia 2011:1. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus. Viitattu 22.1.2014 http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/11_11_03_Tutkimuksia_1_Vismanen.pdf

LIITTEET

Liite 1 Ryhmähaastattelun teemat

Työparityöskentely ja sen muotoutuminen

- Miten idea työparityöskentelyyn syntyi? Miten kauan olette tehneet yhteistyötä?
- Miten työparityöskentely lähti etenemään?
- Millaista työparityöskentely käytännössä on? Mitä teette työparina?
- Miten olette kehittäneet työparityöskentelyä yhteistyönne aikana?

Työparityöskentely kuluneen vuoden aikana

- Kuinka paljon olette suunnitelleet keskenänne työparityöskentelyä? Entä kuinka usein kokoustatte ja suunnittelette työparityöskentelyä lukuvuoden aikana?
- Kuinka useasti työskentelette työparina viikossa/kuukaudessa/vuodessa?
- Kuinka usein teillä on virallisia tai epävirallisia tapaamisia keskenänne? Entä kuinka paljon tapaatte spontaanisti toisianne työparityöskentelyn merkeissä?
- Kuinka monta opiskelija-arviointia teillä on ollut kuluneen lukuvuoden aikana? Miten ne sijoittuvat kuluneelle vuodelle ajallisesti?
- Mitä kaikkea työparityöskentely pitää sisällään? Kuinka kauan työparityöskentely keskimäärin kestää?
- Miten molempien roolit näkyvät työparityöskentelyssä/ miten roolit ovat jakautuneet?

Työparityöskentelyn edut

- Mikä työparityöskentelyssä on parasta?
- Millaista keskustelua olette käyneet työparityöskentelyyn liittyen?
- Mitä olette oppineet työparityöskentelyn myötä?

Ammatillinen kehittyminen ja moniammatillinen yhteistyö

- Miten työparityöskentely on vaikuttanut työnkuvaan/ työskentelytapaan?
- Millaisia pelisääntöjä olette luoneet?
- Millaista ammatillista kehittymistä on tapahtunut työparityöskentelyn myötä?
- Millaista mahdollista lisäkoulutusta olette työparityöskentelyn tueksi pyrkineet hankki-
maan?
- Miten koette koulun johdon/organisaation/muiden opettajien suhtautuneen/suhtautuvan
työparityöskentelyynne/ yhteistyöhön?

Työparityöskentelyn haasteet

- Mikä on työparityöskentelyssä haastavinta?
- Millaisia muita mahdollisia haasteita liittyy työparityöskentelyyn?

Tulevaisuuden kehittämiskohteet

- Miten työparityöskentelyä voisi kehittää jatkossa?
- Millainen olisi ihannetilanne omasta ammatillisesta näkökulmasta työparityöskentelyyn
tai ylipäättään moniammatilliseen yhteistyöhön tai ammatilliseen kehittymiseen liittyen?

Liite 2 Yksilöhaastattelujen teemat

Erityisopettajan/opinto-ohjaajan työnkuva aikuislukiossa

- Millaista työsi erityisopettajana/opinto-ohjaajana on täällä aikuislukiossa? Mitä kaikkea työhösi kuuluu?
- Miten aikuislukiossa työskenteleminen mahdollisesti eroaa aikaisemmasta työskentelystäsi?

Työparityöskentely ja moniammatillinen yhteistyö erityisopettajan/opinto-ohjaajan näkökulmasta

- Miten olet kokenut moniammatillisen yhteistyön ja työparityöskentelyn erityisopettajan/opinto-ohjaajan näkökulmasta?
- Kuinka paljon viikoittaisesta työajastasi kuluu moniammatillisen yhteistyön tai työparityöskentelyn merkeissä? Entä miten koko lukuvuoden aikana?
- Mihin kaikkeen työaikasi jakautuu ja miten?
- Millaisia mahdollisia valmiuksia sinulla oli moniammatilliseen yhteistyöhön tai työparityöskentelyyn?

Ammatillinen kehittyminen ja työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edut

- Millaisia henkilökohtaisia etuja työparityöskentely ja moniammatillinen yhteistyö on tuonut esimerkiksi omaan työskentelyysi, ammatilliseen kehittymiseen ja ajan käyttöön oman työsi näkökulmasta?
- Mitkä ovat olleet suurimmat oppimiskokemuksesi työparityöskentelyyn ja moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen?

Työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön edellytykset ja haasteet

- Millaisia haasteita työparityöskentely on asettanut ammatillisesti tai henkilökohtaisesti?
- Mitä mielestäsi työparityöskentely/työparityöskentelyn toteutuminen/toteuttaminen edellyttää?
- Miten tilanteiden muuttuminen on vaikuttanut työparityöskentelyynne yhteistyönne aikana?

- Millainen merkitys on ollut aikaisemmin keskustellulla työohjauksella työparityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta?

Tulevaisuuden kehittämiskohteet

- Millaisia ajatuksia sinulla on tulevaisuudesta, jos saisit kehittää esimerkiksi työnkuvaasi haluamaksesi?
- Miten omasta näkökulmastasi käsin kehittäisit työparityöskentelyä?