

" Et jos niinku sinne menee jotenki mestaroimaan niin se ei toimi"
**Jaettu asiantuntijuus erityisopettajan konsultatiivisessa
työssä**
Susa Saarinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Saarinen, Susa. 2018. Jaettu asiantuntijuus erityisopettajan konsultatiivisessa työssä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 64 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin alakoulun erityisopettajien käsityksiä konsultoinnista ja sen edellyttämästä asiantuntijuudesta erityisopettajan työssä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten jaettu asiantuntijuus ilmenee konsultoitavan erityisopettajan työssä.

Tutkimusaineisto koostui erityisopettajien puolistrukturoiduista teema-haastatteluista. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Aineistosta löydettiin seuraavat kuusi asiantuntijuustyyppejä kuvaamaan erityisopettajien käsityksiä konsultatiivisen työn luonteesta sekä sen vaatimista taidoista: ovensuukonsultti, resurssikonsultti, asiantunteva tietotaitaja, sovitteleva yhteistyötaitaja, refleктоiva ohjaustaitaja sekä ratkaisuhakuinen verkosto-osaaja.

Tutkimus osoitti, että erityisopettajan työn ajatellaan edellyttävän kykyä toteuttaa jaettua asiantuntijuutta moniammatillisen ryhmän kanssa. Erityisopettajat näkivät konsultatiivisen työn koostuvan neljästä keskeisestä ominaisuudesta, jotka liittyivät erityisopettajan substanssiosaamiseen, vuorovaikutustaitoihin, oman työn reflektointiin sekä verkosto-osaamiseen. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että konsultoinnin osuus ja määrä työnkuvassa vaihteli huomattavasti erityisopettajien välillä.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä erityisopettajan asiantuntijuutta ja osaamista konsultoitavassa työssä. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että konsultatiivinen työ vaatii monenlaista asiantuntijuutta, jota myös erityisopettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tulisi tarjota. Lisäksi tutkimus antaa viitteitä siitä, että erityisopettajat näkevät konsultoitavan työnkuvan ja verkostoyhteistyön tärkeäksi keinoksi kehittää ja edistää erityisopetuksen laatua.

Asiasanat: erityisopetus, koulukonsultaatio, jaettu asiantuntijuus, verkostoyhteistyö

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ASiantuntijuus	7
	2.1 Asiantuntijuuden käsite ja asiantuntijatiedon luonne.....	7
	2.2 Jaettu asiantuntijuus	9
3	ASiantuntijuus konsultatiivisessa työssä	13
	3.1 Konsultaation käsite	13
	3.2 Konsultaation edellyttämä asiantuntijuus	15
	3.3 Erilaisia lähestymistapoja konsultaatioon.....	19
	3.4 Konsultointi erityisopettajan työnkuvassa.....	22
4	Tutkimuksen toteuttaminen	27
	4.1 Tutkimuksen osallistujat ja haastattelujen toteuttaminen	27
	4.2 Aineiston analyysi	28
	4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	30
5	Tulokset	33
	5.1 Konsultaation toteuttaminen arjessa.....	33
	5.1.1 Ovensuukonsultti	34
	5.1.2 Resurssikonsultti.....	36
	5.2 Ydinosaaminen konsultatiivisessa työssä	38
	5.2.1 Asiantunteva tietotaitaja.....	39
	5.2.2 Sovitteleva yhteistyötaitaja.....	42
	5.2.3 Refleктоiva ohjaustaitaja.....	45
	5.2.4 Ratkaisuhakuinen verkosto-osaaja.....	48
6	POHDINTA	51
	6.1 Tulosten tarkastelu	51
	6.2 Kehittämisehdotukset ja jatkotutkimushaasteet	55

LÄHTEET	58
LIITTEET	63

1 JOHDANTO

Työelämän muutokset, uudistuvat työn muodot ja työyhteisöjen tarve hyödyntää konsultoivia työtapoja ovat näkyvissä yhteiskunnassamme (Kykyri & Puutio 2015, 16). Kun asiantuntijuuden ydin on nähty pitkään yksilöasiantuntijuutena (Launis 1997, 123), jossa pääosassa ovat asiantuntijan yksilölliset kyvyt, piirteet, ominaisuudet ja toimintatavat, työyhteisöjen uudet toimintatavat edellyttävät yhteisen osaamisen kehittämistä ja jakamista yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. Parviaisen (2006) mukaan nykyiset työelämäkäytännöt vaativat asiantuntijalta kykyä ja taitoa toimia vastavuoroisesti neuvotellen yhteistyötiimeissä ja -verkostoissa. Asiantuntijuus on erityisopettajan työnkuvassakin muuttamassa muotoaan yksisuuntaisesta konsultoinnista moniammatillisen työtiimin kanssa tehtäväksi jaetuksi asiantuntijuudeksi ja työnohjaukselliseksi työotteeksi.

Koulukonsultoinnin ajatellaan olevan keino edistää inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista (Sundqvist, Ahlefeldt Nisser & Ström 2014), mutta Suomessa koulukonsultointia koskevat keskustelut ja pohdinta konsultoivan opettajan roolista ja asiantuntijuudesta ovat alkaneet vasta hiljattain (Sundqvist ym. 2014). Konsultoivan erityisopettajan nimike on vielä melko tuntematon osassa kuntia, ja tutkimusten mukaan suomalaisten erityisopettajien konsultoiva rooli työssä on vähäistä lukuunottamatta varhaiskasvatuksessa työnkuvansa vakiinnuttaneita konsultoivia erityislastentarhanopettajia (Takala & Ahl 2014; Sundqvist ym. 2014). Myös monet opettajien koulutusohjelmat näyttävät tarjoavan ohjauksen keinoihin ja menetelmiin vain vähäisessä määrin opetusta. Tästä seuraa, että opiskelijat valmistuvat työelämään ilman asianmukaista konsultointi- ja ohjausosaamista. (Dinkmeyer, Carlon & Michel 2016, 11.)

Konsultoivan erityisopettajan jaetusta asiantuntijuudesta on tehty melko vähän suomenkielistä tutkimusta. Onkin syytä tutkia ja nostaa esiin, mikä on konsultoivan erityisopettajan ydinosamista ja millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on jaetusta asiantuntijuudesta konsultatiivisessa työssä. Nolan ja Moreland (2014) sekä Dinkmeyer ym. (2016, 15) ottivat esille, että konsultin tulee aktiivisesti kuuntelemalla keskittyä konsultoitavan kanssa käymäänsä dialogiin sekä

osoittaa empatiaa häntä kohtaan, jolloin konsultti kykenee arvioimaan konsultointitilannetta ja tarjoamaan erilaisia vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi. Näiden taitojen osaaminen ei kuitenkaan pelkästään riitä. Yksittäinen erityisopettaja saattaa omata vahvatkin konsultointitaidot, mutta se ei välttämättä takaa onnistunutta konsultointia, ellei hän toimi yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa (Nolan & Moreland 2014).

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan erityisopettajien käsityksiä taidoista ja osaamisesta erityisopettajan konsultatiivisessa työssä. Erityisopettajan tekemä konsultatiivinen työ on Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimustulosten mukaan monimutkaista toimintaa, jossa konsultoinnin eri tapoja tulisi käyttää ja yhdistellä vaihtelevasti. Koska rajoja ylittävän yhteistyön kehittämiseen voidaan päästä vain yhdessä toimien ja yhteistä tietotaitoa jakaen (Edwards 2012), olen kiinnostunut myös siitä, millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on jaetusta asiantuntijuudesta konsultaatiossa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1) Millaisia käsityksiä erityisopettajilla on konsultatiivisen työn vaatimasta asiantuntijuudesta?

ja

2) Miten erityisopettajat ymmärtävät jaetun asiantuntijuuden osana erityisopettajan konsultatiivista työtä?

2 ASIANTUNTIJUUS

2.1 Asiantuntijuuden käsite ja asiantuntijatiedon luonne

Asiantuntijuuden on usein määritelty olevan jonkin henkilön toistuvaa erinomaista suoritusta omalle alalle tyypillisissä tehtävissä, jolloin hänen suoritukseensa on verrattu aloittelijoihin tai henkilöihin, joiden suoritukset yltävät vain keskimääräiselle suoritustasolle (Palonen, Lehtinen & Gruber 2007). Korkalainen (2009, 28) määrittelee asiantuntijuuden sekä yksilöllisen että yhteisöllisen asiantuntijuuden kautta. Tynjälä (2004) puolestaan toteaa, että asiantuntija pystyy toimimaan joustavasti ja intuitiivisesti. Hänellä on taito ohjata omaa toimintaansa, pohtia ongelmatilanteita sekä tarvittaessa muuttaa strategioitaan. Asiantuntija voi joustavasti siirtää tietoa yhdestä toimintaympäristöstä toiseen sekä kykenee hahmottamaan toimintansa merkityksen omaa työtään laajemmasta näkökulmasta (Savonmäki 2007, 39).

Asiantuntijoiden taitavuutta on selitetty pitkäkestoisella harjoittelulla ja tilanteiden synnyttämällä kokemuksilla, joiden seurauksena syntyy automatisoituneita ammatillisia taitoja ja käytänteitä (Palonen & Gruber, 2010). Tämän lisäksi Eteläpelto (1997) tähdentää korkeatasoisen asiantuntijuuden edellyttävän, että henkilö sekä hallitsee oman alansa tietämyksen että ymmärtää tiedonkäsittelyyn vaikuttavien asioiden ja erilaisten toimintatapojen vaikutukset. Palosen ja Gruberin (2010) mukaan yksittäisten asiantuntijoiden osaaminen ja rutiinit, erikoistieto sekä käytännön kokemuksen seurauksena vakiintunut ymmärrys eri asioiden kytköksistä muodostaa asiantuntijan tietorakenteen perustan. Asiantuntijoiden pitkäaikaisessa muistissa olevien tietorakenteiden on Eteläpellon (1997) mukaan havaittu olevan monitasoisia, hierarkkisia ja tehtävänratkaisuun tarkoituksenmukaisesti organisoituneita. Asiantuntijat myös tuovat oman alansa tietoa esille korkeatasoisten abstraktien käsitteiden avulla. (Eteläpelto 1997.)

Asiantuntijana toimiessa pelkkä aiempi kokemus ei kuitenkaan riitä ratkaisemaan mahdollista ongelmaa vaan asiantuntijuuden rakentumisessa on tärke-

ämpää tietää, miten jokin systeemi toimii kuin tietää, mitä pitää tehdä (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002). Asiantuntijan taitava suorittaminen liittyy Palosen ja kumppaneiden (2007) mukaan omien havainnointien ja tiedon yhdistymiseen suoritettaessa erilaisia alakohtaisia käytännön tehtäviä. Tällöin asiantuntija jäsentää laajaa tietomäärää mielessään siten, että uuden tiedon on mahdollista liittyä siihen nopeasti. Tästä tiedosta suurin osa on automatisoitunut harjoituksen ja runsaiden omaan alaan liittyvien kokemusten myötä. (Palonen ym. 2007; Korkalainen 2009, 29.)

Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii pitkän ajan, koska asiantuntijan täytyy omaksua paljon tietoa aiempien sukupolvien luomasta alakohtaisesta tiedosta ja kokemuksesta ja tuottaa se ammatilliseksi tiedoksi (Hakkarainen & Paavola 2006). Asiantuntemuksen kehittymisaika vaihtelee eri aloilla. Hakkarainen ja Paavola (2006) sanovat asiantuntijuuden kehittymisen olevan noin 10 vuoden prosessi, jolloin henkilö omaksuu oman tiedonalansa kulttuuritietämyksen ja sosiaaliset käytänteet. Opettajan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymisen arvio on Berlinerin (2001) mukaan vähintään 5 vuotta.

Asiantuntijuuden keskeinen piirre on asteittain etenevässä ongelmanratkaisutavassa. Lisäksi asiantuntijatyön luonteeseen kuuluu kollektiivisuus, uuden luominen (Tynjälä 2010) sekä henkilön motivoituneisuus (Palonen & Gruber 2010). Asiantuntija tuo työyhteisöön uusia taitoja ja osaamista, jolloin työyhteisö pystyy kehittämään toimintaansa luoden uusia asiantuntijan toimintaa tukevia käytäntöjä (Hakkarainen ym. 2002). Kehittääkseen asiantuntijuuttaan henkilö tulee osallistua asiantuntijatyön sosiaalisiin käytäntöihin, koska asiantuntijuuden kehittyminen on ympäristön ja yksilön vuorovaikutusprosessi (Tynjälä 2010). Pyrittäessä kehittämään asiantuntijoiden osaamista, työyhteisöllä tulee olla visio siitä, mitä kohti se on pyrkimässä (Korkalainen 2009, 32).

Asiantuntijuuden edellyttämän tiedon on hahmotettu koostuvan teoreettisesta ja yleispätevästä käsitteellisestä tiedosta (Eteläpelto 1997; Tynjälä 2010), hiljaisesta kokemuksellisesta tiedosta (Eteläpelto 1997; Korkalainen 2009, 29; Tynjälä 2010), oman toiminnan reflektoinnin kautta syntyneestä itsesäätelytiedosta

(Tynjälä 2010; Ruohotie 2010) sekä sosiokulttuurisesta tiedosta, jonka voi saavuttaa osallistumalla sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin (Hakkarainen & Paavola 2006; Tynjälä 2010; Palonen & Gruber 2010). Nämä ammatillisen asiantuntijuuden rakentumisen osatekijät ovat vahvasti yhdistyneitä toisiinsa. Toisin sanoen asiantuntija ratkaisee työhönsä liittyviä ongelmia kokemuksensa pohjalta syntyneen tiedon pohjalta, jolloin teoria- ja kokemustieto sekä itsesäätely- että sosiokulttuurinen tieto muodostuvat yhtenäiseksi asiantuntijuuskokonaisuudeksi. Tässä integratiiviseksi kutsutussa lähestymistavassa yhdistyy yksilöllisen ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen ja työyhteisöjen kehittäminen. (Tynjälä 2010.) Asiantuntija ei näin ollen rutinoitu vaan kehittää jatkuvasti osaamistaan (Tynjälä 2004) ja hänellä on kyky oppia jatkuvasti uutta (Ruohotie 2010).

Toinen tapa jaotella asiantuntijatietoa on eritellä sen muodostuvan toisiaan täydentävistä praktisesta, formaalista ja metakognitiivisesta tietämyksestä (Eteläpelto 1997). Ensin mainittu, usein tiedostamattomaksikin jäävä automatisoitu praktinen tieto syntyy käytännön ongelmaratkaisutilanteissa kokemuksen tuoman henkilökohtaisen tietämyksen ja toiminnan kautta. Toisena mainittu formaali tietämys edustaa perinteistä näkyvää ja julkista oppikirjatietoa, jota voidaan helposti käyttää järjestelmällisesti ja tarkasti ratkaisujen perusteluna. Kolmas asiantuntijatiedon osa kytkeytyy puolestaan aina henkilön oman toiminnan, suunnitelmien ja tarkkaavaisuuden ohjaukseen ja kehittämiseen. (Eteläpelto 1997.)

2.2 Jaettu asiantuntijuus

Tiimityön yleistymisestä huolimatta monien työyhteisöjen työkuulttuuri perustuu Parviaisen (2006) mukaan oletukselle, että taitavan asiantuntijan on kyettävä toimimaan itsenäisesti tukeutumatta muiden työyhteisön jäsenten apuun. Asiantuntijuuden kasvun perustana ovat kuitenkin moniaineksiset verkostot ja usean erilaisen ryhmän toimintaan osallistuminen, koska ryhmien välinen jaettu asiantuntijuus lisää eri asiantuntijoiden omaa asiantuntemystä (Palonen ym. 2007). Jaettu asiantuntijuus onkin yhdistelmä usean henkilön ja ympäristön hallitsemää

osaamista, jossa yksittäisen henkilön tehtävänä on täydentää muiden osaamista (Lehtinen & Palonen 1997; Hakkarainen ym. 2002). Palonen ja muut tutkijat (2007) arvioivat, että henkilöt saattavat kuulua samanaikaisesti useisiin eri ryhmittymiin asiantuntijuutensa rakentumisen mukaan, jolloin sosiaalisen verkoston käsitettä käytetään kuvaamaan heidän henkilökohtaisia verkostojaan työyhteisössä. Tässä yhteisössä asiantuntijat ovat yhteydessä toisiinsa verkostopolkujen avulla suoraan ja epäsuorasti. (Palonen ym. 2007.)

Asiantunteva ja taitava osaaminen syntyy ryhmien ja eri asiantuntijakulttuurien yhteisen työn seurauksena, joten asiantuntijuus on kollektiivinen ominaisuus (Hakkarainen & Paavola 2006; Palonen & Gruber 2010). Asiantuntijuus ei koostu näin ollen pelkästään yksilön ominaisuuksista vaan myös asiantuntijoiden yhteisöstä. Edwards (2011) mainitsee, että jaettu asiantuntijuus perustuu sitoutumiseen, joka tukee asiantuntijan omaa erikoisosaamista sekä tunnistaa muiden asiantuntijoiden osaamisen ja taidot. Jaetussa asiantuntijuudessa onkin tärkeää yhteisten tietojen rakentaminen sekä niiden käyttäminen käsiteltäessä ja ratkottaessa monimutkaisia tehtäviä. Edwards (2012) lisää, että yhteisesti toimien ja yhteistä tietämystä ja asiantuntijuutta jakaen voidaan päästä rajoja ylittävään yhteistyön kehittämiseen. Muilta saamansa palautteen asiantuntija näkee myönteisenä haasteena omalle kehitykselleen (Berliner 2001).

Asiantuntijuusverkoston vahvuutena on pääsy laajaan metatietoon eli tietoon siitä, missä mikäkin tieto sijaitsee, koska se auttaa henkilöitä löytämään nopeasti tarkkaa tietoa. Näissä asiantuntijuuden verkostoissa on kyse yksilön kykyjen lisäksi myös yhteisön osaamisesta. (Palonen ym. 2007.) Henkilöt, jotka työskentelevät samantapaisessa työympäristössä samanlaisen tiedollisen koulutuspohjan kera, vaihtavat mielellään tietoja toistensa kanssa ja yrittävät löytää uusia näkökulmia asioihin. He voivat käyttää keskenään oman alansa tarkasti määriteltyjä käsitteitä saaden näin aikaan yhteisiä ajatuksia keskustelun pohjaksi. (Palonen ym. 2007.) Asiantuntijatyön keskeinen elementti onkin juuri keskustelu. Ajatusten vaihto voi tapahtua monin eri tavoin; esimerkiksi kirjallisesti sähköpostin välityksellä, suullisesti palavereissa tai kirjallisina tai suullisina esityksinä erilaisilla virallisilla foorumeilla (Savonmäki 2007, 39).

Muodostamalla työyhteisöihin heterogeenisiä tiimejä pyritään saavuttamaan mahdollisimman laaja tietopohja, joka mahdollistaa pääsyn monipuolisiin tietokokonaisuuksiin (Palonen ym. 2007). Asiantuntijoiden välinen luottamus on yksi keskeisimmistä tekijöistä, jotta kollektiivista tiedonmuodostusta ja jakamista voi ylipäättään syntyä (Parviainen 2006). Asiantuntijatyön kollektiivisen tiedonmuodostuksen esteitä voivat kuitenkin olla esimerkiksi työyhteisön hierarkiat, vanhat tavat ja tottumukset sekä erilainen ammatillinen terminologia. Suku- puoli, ikä ja etninen tausta saattavat myös määrittää asiantuntijoiden halukkuutta tai haluttomuutta yhteiseen tiedonmuodostukseen. (Parviainen, 2006.)

On havaittu, että tunteet ovat yksi vaikuttava tekijä asiantuntijan tiedonmuodostuksessa (Parviainen 2006; Korkalainen 2009, 31). Tällöin keskinäinen ystävyys voi Parviaisen (2006) mukaan lisätä halua yhteiseen tiedonmuodostukseen. Vastaavasti on monia tekijöitä, jotka Parviaisen (2006) mukaan voivat ehkäistä halua yhteiseen tiedonmuodostukseen. Näitä ovat esimerkiksi luottamuksen puute, kateus, pelko, ajankäyttöön liittyvät resurssit tai fyysisten tilojen tuomat rajoitukset. Näillä kaikilla edellä luetelluilla tekijöillä on vaikutusta siihen, miten asiantuntijat kohtaavat toisensa, rakentavat yhteistä tietoa ja saavuttavat yhteisen ymmärryksen. (Parviainen 2006.)

Edwards (2005) mainitsee, että yhteinen asiantuntijuus voi palvella yksilön omaa ammatillista oppimista. Se, että henkilöllä on kykyä työskennellä, neuvotella ja sopia asioiden merkityksistä yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa, tulisi nähdä vahvuutena. (Edwards 2005.) Parviainen (2006) toteaa, että kollektiivinen asiantuntijuus mahdollistaa yhteisen tieto- ja taitovarannon asiantuntijoiden kesken. Asiantuntijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja halu työskennellä yhdessä mahdollistaa ongelmanratkaisuehdotuksia, uusia keksintöjä ja yhteistä tiedon muodostumista. (Parviainen 2006.) Tätä tukee Hakkaraisen ja Paavolan (2006) mukaan se, että ihmisillä on jatkuvasti mahdollisuus toimia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Koulut edustavat pedagogisia asiantuntijayhteisöjä, jotka kuitenkin toimivat usein niin, etteivät kouluissa työskentelevät henkilöt tunne toistensa osaamista ja vahvuuksia (Jyrkiäinen 2007, 50). Opettajia tulisikin haastaa miettimään

omia ydiosaamisalueitaan ja jakamaan tietotaitoa toistensa sekä koulujen välillä, jotta opettajan oma asiantuntijuus monipuolistuisi (Jyrkiäinen 2007, 114). Eräs mahdollinen tietotaidon jakamisen ja asiantuntijayhteistyön muoto voisi Sundqvistin ja kumppaneiden (2014) mukaan olla erityisopettajan toteuttama konsultaatio muille opettajille.

3 ASIANTUNTIJUUS KONSULTATIIVISESSA TYÖSSÄ

3.1 Konsultaation käsite

Konsultaatio tarkoittaa konsultoimista eli neuvottelua (Kielitoimiston sanakirja 2018). Koulun kontekstissa konsultti on yleensä koulupsykologi tai erityisopettaja (Thornberg 2014; Rowlett 2015). Heidän tehtävänä on tarjota omaa asiantuntemustansa muun muassa keräämällä tietoja haastavasta tilanteesta, analysoimalla ongelmia, laatimalla asianmukaisia toimintasuunnitelmia ja arvioimalla interventiotuloksia (Rowlett 2015). Mikäli kyseessä on yksisuuntainen asiantuntijakonsultointi, neuvojen antaminen kuuluu odotustenmukaisesti konsultin toimintaan (Hylander 2012; Kykyri & Puutio 2015, 250). Tämänäköisessä neuvoa antavassa tai ohjaavassa asiantuntijapohjaisessa konsultointitavassa korostuu konsultoivan henkilön erityinen asiantuntemusosaaminen (Sundqvist 2012, 163; Sundqvist & Ström 2015). Jos taas ongelma pyritään ratkaisemaan yhteistoiminnallisesti keskustelun ja eri osapuolten tuottamien ideoiden avulla sekä hyödyntämään siinä konsulttien eli asiantuntijoiden erikoisosaamista, puhutaan asiakas-keskeisestä konsultaatiosta (Rosenfield 2004; Sundqvist 2012, 213; Kykyri & Puutio 2015, 16, 19).

Koulussa toteutettavassa konsultoinnissa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä vanhempien ja opettajien kanssa heidän ollessaan huolissaan lapsesta (Nolan & Moreland 2014). Tällöin konsultoinnin tavoitteena on saada kaikki ymmärtämään paremmin lapsen tilanne ja kehittää sovittu suunnitelma tilanteen parantamiseksi. Konsultoitavana oleva henkilö koulussa on yleensä yleisopetuksen opettaja. Hänen roolinsa on tarjota konsultin kanssa yhdessä suunniteltua tukea, jolla parannetaan oppilaan akateemisia tai käyttäytymisen taitoja. (Rowlett 2015.)

Konsultaatioprosessi käynnistyy konsultoitavan pyytäessä konsultilta neuvoa tai apua ongelmatilanteeseensa. Konsultointiin käytetty aika voi olla lyhyttä tai pitkäkestoista. Jo kertaluonteiseen asiaan neuvoa pyydetessä voidaan puhua konsultaatiosta. Sen sijaan konsultointisuhteesta voidaan puhua silloin, kun

kyseessä on pidempiaikainen yhteistyö konsultin ja konsultoitavan välillä. (Kykyri & Puutio 2015, 19.) Konsultin ja konsultoitavan yhteistyön on mahdollista alkaa, kun heillä on riittävästi jaettu yhteinen käsitys ja suunnitelma tilanteesta ja yhdessä sovittuihin päämääriin pyrkimisestä (Kykyri & Puutio 2015, 234). Merkittävä asia konsultaatioprosessissa onkin konsultin ja konsultoitavan yhteistyösuhteen ja luottamuksen rakentaminen (Erchuld & Sheridan 2014, 23). Konsultointiprosessissa tulee muistaa, että konsultoitava omistaa oman ongelmansa (Schein 1997; Hylander 2012; Dinkmeyer ym. 2016, 16; Newman, Ingraham & Collette 2017) ja että konsultaatio on aina vapaaehtoinen prosessi, jossa konsultoitava voi aloittaa tai lopettaa konsultoinnin niin halutessaan (Hylander 2012).

Konsultointi tapahtuu keskustelutilanteissa ja rakentuu vuoropuhelun varaan (Rosenfield 2004; Kykyri & Puutio 2015, 232, 234; Rowlett 2015), joten sitä on hahmotettu myös kielellisenä toimintana (Nolan & Moreland 2014; Kykyri & Puutio 2015, 58). Näissä dialogeissa kunkin osanottajan on mahdollista nähdä toistensa ajattelusta asioita, joita ei itse näe (Ojanen 2006, 68) ja kehittää vuoropuhelun avulla yhteinen toimintasuunnitelma (Rowlett 2015). Konsultti ja konsultoitava oppivat tärkeitä uusia asioita, kun he pohtivat ongelmaa yhdessä (Schein 1997; Schulte & Osborne 2003). Jotta konsultti voisi ymmärtää konsultoitavan todellisuutta, hänen tulee kysyä olennaisia kysymyksiä tilanteesta sekä havainnoida näitä tilanteita (Kykyri & Puutio 2015, 233). Tässä yhteistoiminnallisessa konsultaatiossa molemmat osapuolet antavat ja vastaanottavat neuvoja (Puutio, Kykyri, & Wahlström 2009). Siitä huolimatta henkilöt tulkitsevat samaa tilannetta eri suunnista ja eri tavoin (Schulte & Osborne 2003; Kykyri & Puutio 2015, 60) ja tulevat siihen erilaisin odotuksin ja tavoittein (Schulte & Osborne 2003).

Konsultoinnin tavoitteena on auttaa konsultoitavaa luottamaan itse itseensä ja ongelmaratkaisutaitoihinsa (Ellis ym. 2001; Kykyri 2008, 56; Kykyri & Puutio 2015, 134) sekä yhteistyössä konsultoitavan kanssa määritellä työongelma uudelleen siten, että se lisää konsultoitavan vaihtoehtoja ongelmanratkaisussa (Snyder, Quirk & Dematteo 2011). Oleellista on myös ymmärtää, ettei ole ole-

massa vain yhtä ainoaa ratkaisua vallitsevaan ongelmaan (Snyder ym. 2011). Jokaisella konsultilla on oma persoonallinen näkemys ihmisen käyttäytymisestä (Dinkmeyer ym. 2016, 2) ja konsultin tehtävänä on pyrkiä aktiivisesti ymmärtämään konsultoitavien omat tulkinnat vallitsevasta tilanteesta ja tarkastella käsiteltäviä asioita ja ilmiöitä heidän lähtökohdistaan (Parviainen 2006; Pietiläinen ym. 2015).

Konsultin täytyy oppia hyväksymään se, ettei hän tiedä kaikkea konsultoitavan tilanteesta vaan hänen tulee eteenpäin vievien ja johdattelevien kysymyksien avulla saada tietoa siitä (Schein 1999). Konsultin tulee vastata konsultoitavan mieltä askarruttaviin uhkaaviin tai vastenmielisiin asioihin rauhallisesti ja ammattimaisesti (Rosenfield 2004). Tärkeää on, että konsultti kykenee luomaan erityisiä ja käytännöllisiä konsultaatiostrategioita (Dinkmeyer ym. 2016, 2) ja pystyy oman asiantuntijuudensa avulla opettamaan konsultoitavalle taitoja ja tapoja ratkaista samantyyllisiä ongelmia tulevaisuudessakin (Dinkmeyer ym. 2016, 15).

3.2 Konsultaation edellyttämä asiantuntijuus

Rowlettin (2015) tutkimuksessa tuotiin esiin, että konsultin ja konsultoitavan selkeä käsitys tehtävistään ja tavoitteistaan parantaa heidän konsultointiyhteistyötään ja siihen sitoutumista. Asiantuntijan onnistuminen konsultoinnissa syntyy hiljaisesta osaamisesta (Schein 1999), konsultoinnin oikeasta ajoituksesta (Sundqvist 2012, 216) sekä konsultointityön sisällöllisestä osaamisesta ja konsultin asiantuntijuudesta (Caplan & Caplan 1999, 47; Sundqvist 2012, 216), mutta myös hänen sosiaalisista kyvyistään ja taidostaan, joita hän osaa käyttää saavuttaakseen onnistuneen lopputuloksen (Rosenfield 2013; Guiney ym. 2014).

Konsultointiprosessin tuntemus (Guiney ym. 2014), siihen ajatuksella perehtyminen sekä riittävän ajan varaaminen konsultaatioon (Caplan & Caplan, 1999, 99; Sundqvist 2012, 216) lupauksen pitämisen lisäksi (Rowlett 2015) ovat tärkeitä tekijöitä onnistuneelle konsultaatioprosessille. Niinkin arkinen asia kuin konsultin saapuminen tapaamisiin ajoissa, lisää konsultaatiosuhteen onnistunei-

suutta (Rowlett 2015). Mikäli konsultti saa luotua hyvän ja toimivan vuorovaikutuksellisen konsultaatiosuhteen itsensä ja konsultoitavan välille, se hyödyttää konsultaatioprosessia (Hylander 2012; Erchul & Sheridan 2014, 23). Tärkeää on, että konsultti pystyy kommunikoimaan konsultoitavan kanssa ilman ammatti-kieltä (Caplan & Caplan 1999, 47; Nolan & Moreland 2014). Lisäksi Sundqvist (2012, 216) näkee onnistuneen konsultaation pohjautuvan työyhteisön hyvään kollegiaaliseen ilmapiiriin sekä esimiehen antamaan tukeen.

Nolan ja Moreland (2014) havaitsivat, että konsultoinnissa taitavasti käytetyt kielelliset strategiat auttavat yhteisten ongelmien ratkaisemista sekä edistävät yhteistyötä ja oppimista. Strategioissa tärkeäksi nousi konsultin rooli yhteistyön ohjaajana, kysymysten esittäjänä ja haastajana. Caplan ja Caplan (1999, 47) lisäävät, että konsultti ansaitsee konsultoitavansa kunnioituksen reagoimalla aktiivisesti heidän kysymyksiinsä. Keskittymällä näin oleelliseen, kuuntelemalla aktiivisesti sekä osoittamalla empatiaa konsultilla on mahdollisuus arvioida tilannetta ja tehdä siitä yhteenveto sekä tarjota jatkotoimia konsultoitavalle (Nolan & Moreland 2014; Dinkmeyer ym. 2016, 15). Onnistunut konsultaatio edellyttää, että konsultti harkitsee rauhassa ennen kuin antaa uutta tietoa konsultoitavalle (Dinkmeyer ym. 2016, 15) ja muotoilee sanottavansa uudelleen (Kykyri & Puutio 2015, 235).

On myös havaittu, että konsultin kannattaa välttää paljastamasta itsestään liikaa konsultoitavalle ennen kuin konsultointisuhde on vakiintunut myönteisesti. Tämän keskustelun tulisi paljastuessaan olla tarkoituksenmukaista ja asiasyhteyden sopivaa. (Rowlett 2015.) Luodakseen onnistuneen konsultointitilanteen konsultti voi ottaa vastuuta vuorovaikutustilanteesta pyytämällä tarvittaessa selvennystä ja tarkistamalla, onko kuullut konsultoitavan kertoman sanoman merkityksen oikein (Rowlett 2015; Kykyri & Puutio 2015, 83).

Konsultointisuhteessa on erityisen tärkeää, että konsultti osaa havainnoida erityisesti kielellisen vuorovaikutuksen verbaaleja tai nonverbaaleja sävyjä konsultoitavan puheessa sekä virittäytyä niihin sensitiivisesti (Ojanen 2006, 67) ja empaattisesti (Nolan & Moreland 2014; Kykyri & Puutio 2015, 233; Rowlett 2015). Viestintätaidot (Rosenfield 2013; Guiney ym. 2014; Rowlett 2015) ja sanallinen

vuorovaikutus konsultin ja konsultoitavan välillä vaikuttaa merkittävästi siihen, miten ongelmat tunnistetaan ja ratkaistaan (Rosenfield 2004). Mikäli negatiivista palautetta annetaan, sen tulee olla rakentavaa ja sanoman tulee sisältää myös positiivista palautetta sekä sanallisia esimerkkejä konsultoitavan tilanteen tärkeistä vaiheista (Rowlett 2015).

Vaikka konsulttien ja konsultoitavien sanattomasta, ei-verbaalisesta käyttäytymisestä on vielä melko vähän tutkimuksia, Oishin (2017) tutkimuksen tulokset osoittavat, että on tärkeää kiinnittää huomiota ei-verbaalisiin käyttäytymismalleihin, kuten eleisiin, katseisiin, nyökkäyksiin ja hymyilemiseen konsultaatiossa. Näillä tekijöillä näyttää olevan suuri merkitys onnistuneeseen konsultointitulokseen. Merkityksellistä on konsultin oman puheen sovittaminen konsultoitavan puhetapaan ja ilmaisuihin (Kykyri & Puutio 2015, 96) sekä hienovaraisuus (Kykyri 2008, 47). Hyvä konsultti herkistyy kuuntelemaan sekä sanottua että rivien välissä sanomatonta asiaa (Kykyri & Puutio 2015, 82). Ojanen (2006, 64) painottaakin dialogin painopisteen olevan vuoropuhelun sijasta enemmän vuorokuuntelussa. Voikin sanoa, että konsultointiosaamisen ydintaito on konsultin kykeneväisyys keskittyvään, refleктоivaan kuunteluun (Dinkmeyer ym. 2016, 15).

Konsultointityössä tunteet nähdään tärkeiksi ja tunnevirittymisen merkitys on tunnistettu (Schein 1999), mutta konsultin ja konsultoitavan välisen tunnesuhteen kuvailussa on yhä tutkimusaukko (Kykyri & Puutio 2015, 169). Tutkijat mainitsevat kuitenkin, että taitava konsultti kykenee ottamaan vastaan ja käsittelemään arkaluonteisia ja tunnepitoisia asioita (Kykyri & Puutio 2015, 82) sekä kokemaan empatiaa (Parviainen 2006; Rowlett 2015). Rowlett (2015) nostaa lisäksi esiin, että konsultin henkilökohtaiset ominaisuudet kuten aitous, lämpö ja luotettavuus lisäävät todennäköisyyttä myönteisen konsultatiivisen suhteen kehittymiselle. Konsultin sensitiivisyys ohjaa vuorovaikutusta ja rakentaa sen merkittävyyttä, jolloin mahdollistuu keskustelun jatkuminen (Kykyri & Puutio 2015, 81).

Konsultin tulee ymmärtää ja olla tietoinen omista tarpeistaan ja motiiveistaan (Ellis ym. 2001) sekä interventiostrategioistaan (Ellis ym. 2001; Guiney ym.

2014). Hänen tulee myös tarkkailla jatkuvasti taustalla vaikuttavia omia ennakkoluulojaan, uskomuksiaan, olettamuksiaan ja stereotyyppioitaan ja tiedostaa, että ne ohjaavat konsultaatiota (Caplan & Caplan 1999, 48; Rowlett 2015; Dinkmeyer ym. 2016, 2; Truscott, Kearney, Davis & Roach 2017). Onnistunut konsultaatio vaatii lisäksi konsultin kulttuuritietämystä (Guiney ym. 2014). On olemassa riski, että ikä tai konsultin määräävä asema nousee esiin konsultointikeskustelun aikana ja konsultointisuhde ei ole näin ollen yhdenvertainen (Sundqvist 2012, 212).

Konsultaation tavoitteena on parantaa konsultoitavan kykyä ennakoida ja ratkaista vastaavanlaisia ongelmia tulevaisuudessa (Ellis ym. 2001). Konsultin on oleellista ymmärtää konsultointitutkimuksen teoriaa ja menetelmiä onnistuakseen työssään. Ongelmien arviointi ja ongelmiin puuttuminen kuuluvat asiantuntevaan konsultointiin. (Newell 2012.) Newell, Markeda, Newell, Terrance, Looser ja Joshua (2013) huomauttavat, että vaikka konsultti tuntisikin yleisen ongelmanratkaisumenettelyn, kukin konsultti lähestyy prosessin toteuttamista eri tavalla. Yksittäinen konsultti saattaa omata vahvat konsultointitaidot, mutta se ei takaa tehokasta konsultointia, ellei konsultti toimi yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa. Lisäksi asiakkaat saattavat myös arvostaa konsultaatioprosessin jälkeistä seuranta ja tukea konsultaation loputtuakin (Nolan & Moreland 2014).

Konsultointi on prosessi, mutta konsultointimenettely vaatii taitoja. Näin ollen ei voida kieltää laadukkaan koulutuksen merkitystä konsultointitaidoissa. (Snyder ym. 2011; Rosenfield 2013.) Asiantuntevaksi konsultoijaksi kehittyminen on elinikäinen oppimisprosessi (Snyder ym. 2011; Hylander 2012) ja konsultointitaitoja kehitetään jatkuvasti käytännössä ja työstä saatavan palautteen avulla (Snyder ym. 2011). On olemassa myös muutamia tutkimuksia, jotka nostavat esille tietokonesimuloinnin roolipeliharjoittelun avulla arvokkaana työkaluna konsulttiosaamisen kehittämiseen, arviointiin ja konsultointiprosessin tarkasteluun (ks. esim. Newell 2012).

Konsultointikouluttajien on Newellin (2012) mukaan hyvä päästä yhteisymmärrykseen siitä, millaisia päteviä koulukonsultteja oppilaitokset tarvitsevat, jotta nämä voivat toimia taitavasti ja tehokkaasti. Konsultointikoulutuksessa on

merkittävää ymmärtää konsulttien ja konsultoitavien käyttämät vuorovaikutusstrategiat, käytetyn kielen merkitys sekä konsultointitilanteen dynamiikan monimutkaisuus, jotta konsultointiosaamista voisi kehittää (Nolan & Moreland 2014). Rowlettin (2015) tutkimuksen perusteella opiskelijoiden erilaisissa jatkoopinnoissa olisi hyödyllistä korostaa ihmissuhteiden merkitystä ja persoonallisuusominaisuuksia, koska ne ovat sidoksissa onnistuneeseen konsultointiin. Lisäksi Oishi (2017) ehdottaa konsulttikoulutukseen ei-sanallisen käyttäytymisen harjoitteluohjelmia, jotta konsultaatiotilanteita saataisiin kehitettyä.

3.3 Erilaisia lähestymistapoja konsultaatioon

Konsultaatiokeskustelun ja -prosessin toteuttamiseen on kehitelty erilaisia menetelmiä ja lähestymistapoja. Prosessikonsultoinnin alkuperäisen kehittäjän Edgar Scheinin (1997) mukaan konsultaatiossa autetaan konsultoitavaa kehittämään omia ongelmanratkaisutaitojaan, vahvistamaan pystyvyyden tunnettaan sekä auttamaan itse itseään. Konsultti ja konsultoitava oppivat tärkeitä uusia asioita yhdessä tutkien, ja konsultin puhe tulee olla kohdennettu siten, että se tarjoaa käytäntöön liittyviä kysymyksiä ja käsittelee asioita, jotka ovat tärkeitä konsultoitavalle (Schein 1997; Caplan & Caplan 1999, 47). Tavoiteltavia ovat ne konsultoitavien omakohtaiset kokemukset, joiden pohjalta keskustelua voidaan viedä eteenpäin (Kykyri & Puutio 2015, 86). Taitava konsultti osaa formuloida konsultoitavan puhetta eli kiteyttää hänen edellä kuultuja puheenvuorojaan, luonnehtia niitä omin sanoin tai tehdä niiden pohjalta johtopäätöksiä. Tämä formulointi on tärkeä osa asiantuntevaa vuorovaikutusta. (Kykyri & Puutio 2015, 88.)

Pietiläinen, Syväjärvi, Talvitie ja Perttula (2015) mainitsevat, että prosessikonsultaatioon sisältyy olennaisena osana ohjauksellinen ja yhteistoiminnallinen vuorovaikutussuhde ja sen johtaminen post-scheinilaisen periaatteiden mukaisesti. Konsultti vaikuttaa omalla toiminnallaan ongelman tunnistamiseen, jäsentämiseen, toiminnan uudelleen suuntaamiseen sekä konsultaatioprosessin lopputulokseen niin, että kaikki konsultoinnin välivaiheet ovat yhtä tärkeitä (Ellis ym. 2001; Pietiäinen ym. 2015). Puhumalla sekä siihen liittyvän muun toiminnan

avulla luodaan konsultaation edellyttämä yhteistyösuhde sekä luottamuksen ja turvallisuuden kokemus. Prosessikonsultoinnissa onkin tärkeää havaita puheen- vuorot, joihin tarttumalla keskustelua voi johdattaa eteenpäin. (Kykyri & Puutio 2015, 86, 87.) Konsultoinnissa pidättäydytään suorasta neuvonannosta ja konsultoitavan tilannetta tutkitaan ja mietitään yhdessä eri näkökulmista (Hylander 2012; Kykyri & Puutio 2015, 134).

Asiakaskeskeinen konsultointimalli (Consultee-centered consultation, CCC) sopii erityisen hyvin nykypäivän kouluihin, koska ongelmia ja ratkaisuja käsitellään siinä prosessikonsultaation tavoin yhdessä (Newman ym. 2017). Tämä lähestymistapa on Caplanin ja Caplanin (1999, 10) mielenterveyskonsultoinnin pohjalta kehittämä malli, jossa konsultti pyytää konsultoitavaa selventämään kertomustaan ja ongelmaansa omin sanoin, tarkistaa omia havaintojaan, tekee avoimia kysymyksiä ja käyttää ei-verbaalista viestintää. Nämä kaikki edellä mainitut taidot tähtäävät yhteisen käsityksen rakentamiseen konsultoitavan kanssa sekä rakentavat luottamusta ja empatian tunnetta konsultin ja konsultoitavan välille (Rosenfield 2004). Malli ei siis ole hierarkkinen, eikä se perustu konsultin antamiin ohjeisiin, vaan yhteistyön pohjalta haettavaan uusiin näkökulmiin ja ammattitaidon vahvistamiseen (Dinkmeyer ym. 2016, 13; Newman ym. 2017).

On olemassa vain vähän teorioita siitä, miten konsultin ja konsultoitavan välinen suhde voi edistää konsultoitavan muutosprosessia, mutta Hylander (2012) on pyrkinyt käsitteellistämään sitä asiakaslähtöistä tapauskonsultaatiota (Client-centered case consultation, CCC) teoretisoimalla. Arvioinnin, havainnoinnin ja haastattelun eri vaiheet auttavat konsulttia antamaan konsultoitavalle lausunnon tilanteesta sekä ratkaisuehdotuksen siitä, miten edetä ongelmassa. Hylanderin (2012) mukaan konsultointi on prosessi, jossa viestintäympäristön otolliseksi rakentaminen on osa konsultin tehtävää. Konsultin ja konsultoitavan väliset vuorovaikutustilat liittyvät reflektioon ja uusien näkökulmien löytämiseen. (Hylander 2012.)

Lähestymisen tilassa konsultti on epämuodollisessa roolissa ja kuuntelee (Hylander 2012), jolloin ongelman kartoitus on empaattista ja rohkaisee puhumisen jatkamiseen (Kykyri & Puutio 2015, 97). Vapaan ja neutraalin keskustelun tilassa konsultin rooli on aktiivinen ja hän toimii strukturoidummin (Hylander 2012). Tällöin konsultin tehtävänä on kysyä neutraaleja kysymyksiä ja pyytää konsultoitavaa kertomaan havainnoistaan, jolloin konsultti voi heijastaa takaisin konsultoitavan positiivisia ja negatiivisia puheita yksinkertaisesti toistamalla niitä samoin sanoin (Kykyri & Puutio 2015, 88). Uuteen näkökulmaan siirtymisen tilassa konsultti toimii aktiivisesti ja ehdottaa yhteistyöhön liittyviä ajatuksia ja tekee haastavia kysymyksiä (Hylander 2012), jotka avaavat konsultoitavalle uusia näkökulmia reflektoida omaa toimintaa ja alkuperäistä ongelmaa (Kykyri & Puutio 2015, 134). Ammattitaitoinen konsultti voi siirtyä edellä mainituista tiloista toiseen sujuvasti ja käyttää erilaisia lähestymistapoja vuorovaikutustilanteissa (Hylander 2012).

Koulukonsultaatiossa (School-based consultation) nähdään tärkeänä, että konsultti osallistuu konsultointiprosessiin kehittämällä vuorovaikutussuhteita. Sundqvistin ja kumppaneiden (2014) mukaan konsultointi voi olla tuloksekas, jos konsultointi tapahtuu vuorovaikutuksellisesti dialogissa, jossa myös luokanopettajan tietämys ja konteksti otetaan huomioon. Kykyri ja Puutio (2015, 57) näkevät kuitenkin, että vuorovaikutteisesti keskustellessa myös valtasuhteet ja rakenteet tulevat näkyviksi sekä puheen sisällön että muodon kautta. Konsultin roolissa toimiessaan erityisopettaja voi tarjota tukea ja toimia yhteistyössä muiden opettajien kanssa heterogeenisissä oppilasryhmissä (Sundqvist ym. 2014).

Koulukonsultoinnille on tyypillistä Dinkmeyerin ja kumppaneiden (2016, 13) mukaan se, että konsultoiva, joka voi olla esimerkiksi vanhempi, opettaja tai hallinnon viranomainen, tuo henkilökohtaisen tai tilannesidonnaisen ongelmansa ensimmäiseen tapaamiseen. Varsinaiseen konsultaatioon sisältyy tiedon ja huolen jakamista, havainnointia, reflektointia ja alustavien hypoteesien kehittämistä. Tämä kaikki tapahtuu yhteistyössä suunnitellen konsultoitavien kanssa. Tarkoituksena on kehittää alustavia tilanteeseen sopivia suosituksia, jotka kun-

niioittavat lapsen, vanhemman ja opettajan tilanteen ainutlaatuisuutta. (Dinkmeyer ym. 2016, 13.) Erityisopetuksen asiantuntijan konsultointitehtävä on siis kaksisuuntaista toimintaa, jossa sen lisäksi, että opettajat konsultoivat toisiaan, konsultointi käsittää keskusteluja ja kohtaamisia oppilaiden, vanhempien, esimiesten ja eri ammattilaisten kanssa (Sundqvist ym. 2014).

Erityisopettajan toteuttama konsultointi voidaan jakaa kolmeen eri konsultointitapaan, joista *ohjaava*, erityisopetuksellisen tiedon siirtoon perustuva neuvonta-antava konsultointi on yleisimmin käytetty muoto. Ohjaava keskustelu on ilmeisintä, kun konsultoitavana on luokanopettaja, jolla on melko lyhyt opetuskokemus. (Sundqvist 2012, 215.) Ajattelua stimuloivaan keskustelutekniikkaan perustuva *heijastava* konsultointi keskittyy puolestaan luokkaopettajan kanssa tapahtuvaan pohdintaan eikä sillä ole vielä merkittävää sijaa Suomen kouluissa (Sundqvist 2012, 216). Kolmannessa Sundqvistin (2012, 213) määrittelemässä *yhteistoiminnallisen* konsultaation muodossa tasavertaiset, työvuosikokemuksiltaan samankaltaiset kollegat ohjaavat yhdessä konsultointia ja vievät asioita eteenpäin yhteisesti pohtien ja neuvotellen.

Gormley ja Dupaul (2015) tuovat koulukonsultaatiokeskusteluun myös käsitteen opettajalta opettajalle -konsultointi (Teacher-to-teacher consultation). Sen tarkoituksena on siirtää opettajien vakiintuneet ja tehokkaat toimintakäytänteet sekä kokemus ja tieto lapsen vahvuuksista ja käyttäytymisen haasteista eteenpäin siirryttäessä luokkatasolta toiselle. Tällöin molempien luokkien opettajat toimivat toistensa konsultteina.

3.4 Konsultointi erityisopettajan työnkuvassa

Koulukonsultoinnin ajatellaan olevan keino edistää inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista (Sundqvist ym. 2014). Tutkimusten mukaan (Takala & Ahl 2014; Sundqvist ym. 2014) suomalaisten erityisopettajien konsultoiva rooli työssä on kuitenkin vähäinen. Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) tutkimuksessa erityisopettajan työajasta konsultointiin arvioitiin käytettävän keskimäärin vain

12% työajasta. Konsultaation toteuttamista koulun arjessa vaikeuttavat opettajien haaste löytää yhteistä aikaa konsultointikeskusteluihin. Suomen kouluissa epäviralliset, nopeat neuvoa-antavat konsultointikeskustelut ovatkin yleisiä ja konsultointia tapahtuu välituntien aikana, kokouksissa tai opettajat tapaavat ennen koulua tai sen jälkeen konsultaatiota varten (Sundqvist 2012, 211, 216).

Ajan puutteen lisäksi konsultaation vähäisyyttä voi selittää koettujen erityisopetustarpeiden puuttuminen (Takala & Ahl 2014) ja resurssien puute (Takala ym. 2009). Mikäli luokkahuoneympäristön havainnoinnille olisi riittävästi aikaa, konsultoiva asiantuntija voisi hyödyntää siitä saatuja tietoja ja sen jälkeen suunnitella ja rakentaa hyvän interventiosuunnitelman yhdessä konsultoitavan kanssa (Riley-Tillman & Chafouleas 2003).

Erityisopettajien on raportoitu kokevan myös epävarmuutta siitä, miten muiden opettajien neuvonantajina tulisi toimia ja mitä konsultointitehtävässä pitäisi tehdä (Sundqvist & Ström 2015). Sundqvist (2012, 163) nostaa esille, että luokanopettajat tuntevat itsensä työssään usein riittämättömiksi kohdatessaan oppimisvaikeuksia tai vammaisia oppilaita ja luokanopettajat nimenomaan odottavat erityisopettajien erityispedagogista tietämystä ja neuvoja erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Siten luokanopettajat toivovat erityisopettajan konsultoinnin olevan heijastavan konsultoinnin lisäksi neuvoa antavaa ja ohjaaavaa konsultointia (Sundqvist 2012, 212). Erityisopettajat ovat eri yhteyksissä maininneet, että konsultointia tulisi pikemminkin kutsua yhteistyön nimellä (Takala ym. 2009). Erityisesti tällaista yhteistoiminnallista konsultointia pidetään potentiaalisena tyyppinä kehitettäessä erityisopettajien ja luokanopettajien välistä konsultaatiota (Sundqvist & Ström 2015).

Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimustulokset osoittivat myös, että erityisopettajan toteuttama konsultointi on monimutkaista toimintaa, jossa konsultoinnin eri tapoja tulee käyttää ja yhdistellä vaihtelevasti. Nolan ja Moreland (2014) tuovat puolestaan esille, että konsultit pyrkivät olemaan varovaisia ehdotuksissaan esittäen ne hienovaraisesti ja asettumatta asiantuntijan rooliin, jotta konsul-

toitavat voisivat itse rakentaa tilannetta oikeaan suuntaan. Useimmat konsultointitilanteet edellyttävät konsultoivan erityisopettajan osallistumista muuttamaan opettaja–oppilas -suhteita (Dinkmeyer ym. 2016, 13).

Tärkeä erityisopettajan konsultointitapa liittyy myös verkostoitumiseen muiden toimielinten, kuten nuorisoviranomaisten kanssa. Eri toimielinten välinen avoimuus ja yhteistyön koordinointi vahvistavat konkreettisen perheille järjestetyn ennaltaehkäisevän avun toteutumista konsultointimenettelyn keinon. (Reiser, Willmann, Urban & Sanders 2003.) Dinkmeyer ja kumppanit (2016, 15) ottavat esille, että koulussa toimivien konsulttien osaamisalueita tulisi olla käytäytymiseen, ryhmien dynamiikkaan, opettajien uskomuksiin, kurinpitomenetelmiin ja motivaatiotekniikoihin liittyvä tietotaito. Lisäksi heidän tulisi opastaa vanhempia vanhemmuuden taidoissa esimerkiksi lapsen käytöksen ohjaamisessa ja vuorovaikutustaidoissa. (Dinkmeyer ym. 2016, 17.) Ahlefeld Nisserin (2009, 5) mukaan vanhemmat kokevatkin olevansa vain näennäisesti mukana lasten asioita koskevilla keskusteluilla ja päätöksenteolla. Tähän Reiser ja muut tutkijat (2003) ehdottavatkin konsulttiopettajan integroimista mahdollisimman lähelle koulun opetushenkilökuntaa. Se mahdollistaa konsultointipalvelut suoraan paikan päällä, jolloin konsultit ovat aina läsnä sekä koulun opettajien ja vanhempien käytettävissä. (Reiser ym. 2003.)

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että erityisopettajat kokevat konsulttina toimimisen olevan hajanainen ja monimuotoinen tehtävä. Viime vuosina useimmat yliopistojen koulutusohjelmat ovat vastanneet tähän haasteeseen tarjoamalla erityisopettajien koulutuksessa viestintä- ja yhteistyötaitoihin liittyviä kursseja (Sundqvist 2012). Viestintä- ja konsultointikoulutus on kuitenkin toistaiseksi ollut vain vähäinen osa koulutustarjontaa, vaikkakin tässä on yliopistojen välillä eroja. Suomessa konsultointia ei ole mainittu koulutuspolitiikan asiakirjoissa tai erityisopettajakoulutuksen valmistumisvaatimuksissa. Opettajankoulutuksella onkin keskeinen rooli konsultointitehtävän kehittämisessä. (Sundqvist ym. 2014.)

Dinkmeyer ja kumppanit (2016, 18) tuovat esille, että yhteistyötä voi rakentaa aiempaa määrätietoisemmin myös verkon virtuaalitekniikan kautta. Konsultit voivat kommunikoida yhteistyötahojen kanssa yleisesti käytössä olevien

sähköpostin ja tekstiviestien lisäksi myös blogien avulla, sosiaalisen median kautta, Youtubessa ja koulun nettisivujen kautta. Nämä tapaamiset voi aikatauluttaa vanhempien ja opettajien kanssa ilmaisiin puhelin- tai internetsovelluksiin (esim. Skype, Google Drive). Näin ollen virtuaalitekniologia mahdollistaa vanhempien kanssa tehtävät tapaamiset heidän kodista tai työpaikalta käsin. Dinkmeyer ja muut tutkijat (2016, 18) huomauttavat kuitenkin, että virtuaalitekniologia luo esteitä niiden vanhempien konsultaatiotapaamisten kanssa, keillä ei ole pääsyä teknologian pariin. Niinpä onkin tärkeää kysyä vanhemmilta, mikä olisi heidän suosimansa paras yhteydenpitotapa konsultin kanssa. (Dinkmeyer ym. 2016.)

Koulussa työskentelevän konsultin työnkuvan tulee olla selkeä ja erityisopetuksen ammattilaisten ja muiden opettajien kuuluu saada tietää, mitä konsultointi ja konsultin työnkuva sisältää (Reiser ym. 2003; Sundqvist ym. 2014; Dinkmeyer ym. 2016, 17). Yhdenvertaisempi koulutus näissä asioissa voi johtaa suurempaan yhteisymmärrykseen konsultointitehtävistä (Sundqvist ym. 2014). Lisäksi jokaisen koulun tulisi korostaa konsultin mahdollisuutta toimia ja kouluttaa muita henkilöitä työyhteisöissä (Sundqvist ym. 2014).

Yksi mahdollinen tapa huolehtia riittävän opetuksellisen ja emotionaalisen tuen tarjoamisesta opettajille on rekrytoida kouluun erityisopettaja, joka tukee konsultatiivisesti inklusiivisissa luokissa työskenteleviä opettajia (Sundqvist 2012, 6), muita opettajia kouluttava pedagoginen tukihenkilö tai verkostossa toimiva pedagoginen konsultoiva koordinaattori (Jyrkiäinen 2017, 162). Tämän lisäksi verkostossa toimiva pedagoginen koordinaattori voi tarjota muille opettajille uutta pedagogisia osaamista ja nivoa yhteen eri osaamisalueiden toimijoita (Björn 2012; Jyrkiäinen 2017, 162). Erityisesti pidempään työskennelleen erityisopettajan työmuoto voisi olla konsultoiva opetus, jota voisi hyödyntää noviisierityisopettajien ohjauksessa (Björn 2012). Rehtorilla ja päättävillä opetusalan henkilöillä on keskeinen rooli sekä konsultin aseman, roolin ja tarjottavien palveluiden selkeyttämisessä (Reiser ym. 2003) että erityisopetuksen ammattilaisten konsultointitehtävän tukemisessa ja toteuttamisessa (Sundqvist ym. 2014).

Hyödyntämällä yhteistoiminnallisen konsultaation periaatteita, joita ovat esimerkiksi ammatillinen tietojen vaihto ja toisiaan täydentävä vastavuoroisuus, keskinäinen ammatillinen kehitys ja kontekstiin keskittyminen, mahdollistetaan luokanopettajien tietämyksen hyödyntäminen ja luovien ratkaisujen löytäminen yhdessä (Sundqvist 2012, 218). Yhteistoiminnallisen konsultointikeskustelun vahvuus on juurikin pedagogisen yhteistietämyksen jakamisessa, jossa sekä erityisopettaja että luokanopettaja voivat käyttää omia vahvuuksiaan ja samalla paikata toistensa mahdollisia tiedollisia puutteita täydentäen toisiaan vastavuoroisesti (Sundqvist 2012, 213). Jotta tällaiselle dialogiselle keskustelulle olisi mahdollisuuksia, olisi tärkeää määritellä erityisopettajan rooli siten, että hän voisi toimia viestinnän asiantuntijana dialogisessa ja vuorovaikutteisessa yhteistyössä (Ahlefeld Nisser 2009, 251).

Olennaista on, että erityisopettajat saisivat harjoitusta ja tarvittavia taitoja konsultointiin, yhteistyöhön ja vuorovaikutusosaamiseensa, jotta heillä olisi taito käyttää ”helikopteriperspektiiviä”, jota tarvitaan erityisopetuksen ja inklusiivisen pedagogiikan kentällä laajamittaisesti. Tämä voisi osaltaan auttaa saavuttamaan suomalaisten koulutuspolitiikan päättäjien tavoitteen pyrkiä osallistavaan kouluun ja osallistaviin luokkahuoneisiin. (Takala & Ahl 2014.) Näin erityisopetuksen asiantuntijoiden konsultointitehtävän avulla edistettäisiin inklusiivista opetusta ja tuettaisiin opettajien pyrkimyksiä saada kaikki oppilaat mukaan (Takala & Ahl 2014; Sundqvist ym. 2014).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen osallistujat ja haastattelujen toteuttaminen

Tämän tutkimuksen osallistujina oli seitsemän alakoulun erityisopettajaa, joista neljä työskenteli konsultatiivisena erityisopettajana Keski-Suomessa ja kolme laaja-alaisena erityisopettajana Etelä-Suomessa. Aineiston keruumenetelmänä toimi puolistrukturoitu teemahaastattelu (ks. liite 1). Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen aineisto, joka sisälsi neljä haastattelua, oli valmiiksi kerätty ja litteroitu kevättalvella 2017. Toinen aineisto kerättiin keväällä 2018 ja siitä vastasin itse. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujilla oli oikeus peruuttaa osallistumisensa missä tahansa vaiheessa tutkimusprosessia. Haastattelutilanteissa hyödynnettiin samoja teemoja ja kysymyksiä, mutta niiden järjestys vaihteli eri haastatteluissa haastateltavan puheen sisältöjen mukaan (ks. Eskola & Suoranta 2014, 87).

Tutkimukseen osallistuneet opettajat tavoitettiin koulujen rehtoreiden ja opetuspäällikköjen kautta. Heille lähetettiin sähköpostitse haastattelukutsu välitettäväksi eteenpäin koulujensa erityisopettajille. Tässä haastattelupyynnötkirjeessä annettiin etukäteen tietoa tutkimuksesta. Tutkimuksen osallistujat olivat kaikki samaa sukupuolta olevia erityisopettajia, joiden työkokemusvuodet erityisopettajana vaihtelivat viidestä vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Kuusi haastattelua toteutettiin tutkimuksen osallistujien omilla työpaikoilla ja yksi haastattelu omalla työpaikallani haastateltavan pyynnöstä. Suurimmalle osalle tutkimukseen osallistuneita erityisopettajia annettiin teemahaastattelun kysymykset jo etukäteen luettaviksi ja tutustuttaviksi. Kaikki haastattelut tallennettiin mp³ -muotoon ja haastattelujen jälkeen ne litteroitiin sanatarkasti analysointia varten. Haastattelut olivat keskimäärin 1-1,5 tunnin mittaisia ja litteroitua sekä analysoitavaa tekstiä kaikista seitsemästä haastattelusta kertyi yhteensä 125 sivua (riviväli 1, fontti 11).

4.2 Aineiston analyysi

Tutkimukseni analyysi on toteutettu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Aineistoa analysoidessani hyödynsin aiemman kirjallisuuden pohjalta tekemiäni muistiinpanoja sekä havaintojani aineistosta. Haastattelujen kuuntelemisen ja sanatarkan litteroinnin jälkeen perehdyin sekä jo valmiiksi litteroitujen ja itselitteroimani puolistrukturoidun teemahaastatteluaineiston sisältöön lukemalla sitä läpi useaan kertaan. Aineiston läpikäyminen useaan otteeseen auttoi minua Vallin (2018, 274) mukaisesti pyrkimyksessäni ymmärtää sen sisältöä ja merkityksiä. Aineisto oli runsas, jonka johdosta analyysivaihe oli monipuolinen.

Rajasin ja tarkastelin teemahaastatteluaineistoa tutkimuskysymysteni suunnassa hyödyntäen luokittelussa myös lukeneisuuttani sekä asiantuntijuudesta että konsultaatiosta. Analyysini rajautui siten koskemaan haastateltujen käsityksiä konsultatiivisen erityisopettajan työn vaatimasta asiantuntijuudesta ja jaetusta asiantuntijuudesta konsultatiivisessa työssä. Aineistoa rajatessani koodasin sitä jo alustavasti ja valikoimattomasti esimerkiksi seuraaviin luokkiin: konsultointi, asiantuntijuus ja verkostoyhteistyö.

Aineiston valikoimattoman koodauksen jälkeen siirryin havaintojen pelkistämisen- ja teemoitteluvaiheeseen. Eskola ja Suoranta (2014, 153) mainitsevat, että mikäli aineisto on kerätty teemahaastattelulla, teemahaastattelun runko toimii hyvänä apuvälineenä aineiston luokittelussa. Analyysini yläteemoiksi muodotuivat asiantuntijuus ja konsultaatio. Näiden yläteemojen alle siirsin haastateltavien puheesta asiantuntijuutta ja konsultaatiota koskevia käsityksiä. Tämän jälkeen muodostin viisi alateemaa, jotka käsittelivät konsultoivan erityisopettajan käsityksiä asiantuntijuudesta, konsultoinnista ja sen merkittävydestä, verkostoista, jaetusta asiantuntijuudesta sekä yksipuolisesta asiantuntijuudesta. Asiantuntijuuden jaottelin vielä kahteen teemaan koskemaan opettajien käsityksiä erityisopettajan tietotaito-osaamiseen liittyvistä tekijöistä sekä käsityksiä taitavan konsultoivan erityisopettajan ominaisuuksista ja luonteenpiirteistä. Lisäksi havaitsin yhdeksi lisäteemaksi vielä konsultoivan työn kehittämistarpeet, joka

nousi selkeästi esiin haastatteluista. Näin ollen alateemoja kertyi yhteensä kahdeksan. Laskin myös kullekin teema-alueelle siirtämäni samansuuntaisten- ja merkityksisten vastausten määrän.

Aineiston teemoittelun jälkeen jatkoin analyysia ja pyrin tiivistämään ja yhdistämään sisällöllisesti lähellä olevia luokkia kuitenkin niin, ettei mitään oleellista jää pois. Tarkoitukseni ei ollut saada aineistoa mahdollisimman pieneen määrään luokkia, koska silloin Vallin (2018, 249) mukaan pienten erojen antama informaatio katoaa. Valitsin aineiston jatkoryhmittelytavaksi tyypittelyn, jossa pyrin löytämään yleisimpiä tyyppisiä aineistosta, jotka kuvaavat saatuja vastauksia laajemmin. Muodostin saamistani vastauksista Eskolan ja Suorannan (2014, 183) mainitsemia yhdistettyjä sekä mahdollisimman laajoja tyyppisiä. Otin siis mukaan sellaisia asioita, jotka esiintyvät suurimmassa osassa tai kaikissa haastatteluissa sekä niitä asioita, jotka ovat esiintyneet vain harvoissa haastatteluvastauksissa, jolloin tyyppi on mahdollinen vaihtoehto ehkä sellaisenaan todennäköinen. Luomiani tyyppivaihtoehtoja oli ensin seitsemän ja ne sisälsivät useita eri asiantuntijuuteen liittyviä ominaisuuksia.

Lopulta päädyin analyysin perusteella neljään asiantuntijuuden luonteen mukaiseen tyyppitarinaan, jotka koskivat substanssiosaamista, vuorovaikutustaitoja, ohjaustaitoja ja verkosto-osaamista. Tämän lisäksi muodostin kaksi tyyppiä konsultatiivisen työn luonteen mukaan, jotka olivat ovensuukonsultti ja prosessikonsultti. Nämä tyypit kuvasivat konsultaatioon käytettyä aikaa erityisopettajan työnkuvassa

Muodostin kutakin tarinatyyppeä edustavista haastattelukatkelmista kuusi tyyppitarinaa esittelemään kyseisen tarinatyypin ydinolemusta ja asiantuntijuustaitoja. Esittelen nämä tyyppitarinat luvuissa 5.1 ja 5.2. Tyyppitarinat ovat autenttisia haastattelulainauksia, jotka on koottu yhteen kaikkien seitsemän haastateltavan puheesta. Ne eivät siis edusta pelkästään kenenkään yksittäisen erityisopettajan omakohtaisia ja yksilöllisiä kokemuksia asiantuntijuudesta ja konsultoinnista. Näiden tyyppitarinoiden avulla yritän kuvailla, millaisia yhteisiä ajattelutapoja, menetelmiä ja merkityksiä sisältyy konsultoivan erityisopettajan työhön ja jaettuun asiantuntijuuteen.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Aiheeni valintaan vaikutti kiinnostukseni Suomessa vielä melko vähän tutkittua erityisopettajien jaettua asiantuntijuutta kohtaan. Koen, että aiheella voi olla merkittävyyttä konsultaatiota antavan erityisopettajan asiantuntijuuden kehittämässä. Tämän lisäksi kunnilla on mahdollisuus kehittää konsultoitujen erityisopettajien työtä heidän toivomustensa mukaisesti. Tutkimuksen luonteeseen kuuluu kriittinen itsereflektioivisuus (Laine 2018, 35-36), ja pyrin olemaan mahdollisimman tietoinen oman esiymmärrykseni tuomista vaikutuksista aineistosta tekemiini tulkintoihin. Helppoa tämä itsekriittisyys ei kuitenkaan ollut, koska itselläni on takana pitkä työura ja tutkimuksen aihepiiristä on jonkin verran omakohdaisia kokemuksia. Näin ollen oma näkökulmani aiheeseen on voinut vaikuttaa sekä aineiston analyysiin että aineiston ydinsanomien esiin nostamiseen (ks. Kiviniemi 2018, 76).

Olen pyrkinyt kuvaamaan luvuissa 4.1 ja 4.2 tarkasti aineistonkeruumenetelmän, analyysiprosessin vaiheet ja koko tutkimusprosessin etenemisen, jolloin lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2015, 211). Olen myös hyvän tieteellisen käytännön vaatimusten mukaan pyrkinyt noudattamaan tutkimuksessani rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuseettisiin periaatteisiin kuuluu esimerkiksi, että tutkimusluvan myöntäjälle ja tutkittaville oli kerrottu aineiston käyttötarkoituksesta, käsitteistä ja sen säilyttämisestä. (TENK 2012, 6.)

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, jonka käyttöä perustelen opettajien omien merkityksellisten kokemusten, mielipiteiden, tietojen ja tunteiden esiin saamisella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226; Patton 2002, 4). Vaikka haastateltujen erityisopettajien ryhmä ei ollut heterogeeninen sukupuolen perusteella, heterogeenisuus iän ja työnkuvien puolesta antoi merkittävyyttä tutkimusaineistolle, sillä monipuolinen aineisto tuottaa oletettavasti enemmän merkitysten variaatiota kuin osallistujien suhteen homogeenisempi aineisto (ks. myös Moilanen & Rähkä 2018, 51).

Annoin kaikille haastatelluille peitenimet, joten tutkimusaineistoni on pseudonymisoitu. Lisäksi kerroin haastateltaville, että haastattelujen jälkeen aion hävittää kaiken tutkimusaineiston. Tämä muodostaa aineiston käyttötarkoituksen määrittämisen kanssa aineiston luottamuksellisuuden sisällön. (Kuula 2006, 108.) Haastateltavien joukossa oli yksi aiemmin itselleni tuttu haastateltava, muut olivat entuudestaan tuntemattomia. Haastattelu ei näyttänyt kuitenkaan sisällöltään eikä kultaan poikkeavan muista haastatteluista.

Tutkijan teoreettiset näkökulmat ja käsitykset tutkittavan ilmiön luonteesta suuntaavat osaltaan tutkimuksen kulkua (Kiviniemi 2018, 77), joten tässäkin tutkimuksessa oma kiinnostukseni esimerkiksi ihmisten välisestä vuorovaikutusprosessin kulusta saattoi ohjata analyysin kulkua. Tutkimusprosessin aikana pidin kuitenkin tutkimuspäiväkirjaa ja selvitin ja tarkistin sen pohjalta havaintojani, ideoitani ja suunnitelmiani tutkimuksen kulun eri vaiheista. Nämä Rantalan (2015, 114) mainitsevat memot, mieleen nousseet kysymykset ja nopeat ajatukset, täsmensivät luokittelujani ja olivat osa tutkimisen, analysoinnin ja keksimisen prosessia ja sisäistä dialogiani. Lukija voi arvioida tekemieni tulkintojen vastaavuutta aineistoon tulososuuteen liittämieni autenttisten aineistolainauksen perusteella.

Tutkimukseni on haastatteluaineiston pohjalta tekemieni tulkintojen perusteella syntynyt käsitys tutkittavana olleesta ilmiöstä ja raportoidessani olen ratkaissut, mitä sisällytän raporttiini. Vaikka tarkastelin aineistoani systemaattisesti jättämättä mitään tutkimuskysymysten kannalta olennaista siitä pois, aikaisempi kirjallisuus laajensi arvioni mukaan minua näkemään tutkimusaineistosta sellaista, mitä en olisi muuten osannut ottaa siitä tarkastelun kohteeksi. Joku toinen tutkija olisi saattanut kuitenkin tutkia samaa ilmiötä ja kehittää toisenlaisia ydin-teemoja ja luokitusperusteita samasta kerätystä aineistosta (ks. Kiviniemi 2018, 83, 86). Kuvasin kuitenkin tutkimuksen kulun niin tarkasti, että analyysini olisi toistettavissa ja tulokset sovellettavissa muihin vastaaviin konteksteihin.

Lähdeviitteiden merkitsemisessä sekä lähdeluettelon kirjoittamisessa olen noudattanut huolellisuutta ja tarkkuutta hyvän tieteellisen käytännön edellytys-

ten mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 112; Vilka 2018, 45). Tutkimuksen valmistuttua tutkimustulokset ovat luettavissa sekä JYKDOKissa että tutkimusluvan antaneiden tahojen edustajilla. Tutkimuksen mahdollinen hyöty ja jatkuvuus on mahdollista esimerkiksi kehitettäessä konsultoivien erityisopettajien yhteisiä toiminta- ja työtapoja.

5 TULOKSET

Tässä tulosluvussa tarkastelen, miten erityisopettajat puhuvat konsultatiivisen työn edellyttämästä asiantuntijuudesta sekä sen suhteesta jaettuun asiantuntijuuteen. Erityisopettajat kertoivat haastatteluissa konsultaation määrästä työssään, konsultoinnin ja asiantuntijuuden luonteesta sekä asiantuntijuuteen liittyvistä taidoista ja osaamisesta. Näistä puheenvuoroista muodostin kuusi eri tärinätyyppiä. Esittelen ensin kaksi ensimmäistä tyyppiä, jotka on rakennettu kuvaamaan konsultin roolia arjessa. Tämän jälkeen esittelen neljä viimeistä tyyppiä, jotka on rakennettu kuvaamaan konsultoivan erityisopettajan asiantuntijuutta.

5.1 Konsultaation toteuttaminen arjessa

Tutkimusaineistosta erottui selkeästi kaksi konsulttityyppiä, jotka kuvaavat konsultin erilaisia rooleja arjessa (ks. taulukko 1). Näiden kahden konsulttityypin selvimmät erot tulivat esiin konsultoinnin määrässä, konsultin identiteetissä sekä konsultointityön luonteessa. Yhteistä molemmille tyypeille oli kuitenkin halu ja mahdollisuus toimia vahvasti moniammatillisessa yhteistyöverkostossa. Olen nimennyt tyypit ovensuukonsultiksi ja resurssikonsultiksi. Avaan tyyppien eroja ja ominaispiirteitä tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

TAULUKKO 1. Yhteenveto eri konsulttityypeistä

	KONSULTAATION MÄÄRÄ	KONSULTIN IDENTITEETTI	KONSULTOINNIN LUONNE
Ovensuukonsultti	Vähäinen osuus työnkuvassa	Heikko	Ohimenevät ja nopeat kohtaamiset
Resurssikonsultti	Pääasiallinen osa työnkuvaa	Vahva	Pitkät yhteistyöprosessit ja työhö-ohjauksellinen rooli

5.1.1 Ovensuukonsultti

Tutkimuksessani kolme erityisopettajaa tekivät työtään laaja-alaisina erityisopettajina, eikä heidän työnkuvaansa ollut erityisesti määritelty konsultoivan työn osuutta. Tästä johtuen heidän konsultointia koskevassa puheessa tuli esille, että itse konsultoinnin käsite oli heille melko vieras ja sen sijaan he käyttivätkin mieluummin sanoja vuorovaikutus tai yhdessä pohtiminen. Lisäksi konsultaation ja työnohjauksellisen tuen antaminen muille opettajille tapahtui usein ennalta sopimattomissa, nopeissa ja ohimenevissä kohtaamisissa työn lomassa. Tästä johtuen käytän tästä konsulttityypistä nimitystä ovensuukonsultti. Vaikka moniammatilliset verkostopalaveritapaamiset kuuluivat myös ovensuukonsulttien konsultoivaan työnkuvaan, niissä toimiminen ei ollut säännöllistä ja varsinainen ohjauksellinen rooli niissä oli vähäinen.

1 *Niinku mä tätä just pohdin, että konsultoiva erityisopettaja, en oo silleen ees kuullu,*
 2 *mutta kyllä näitäki virkoja on. Ja mä ajattelin, että olis kyllä todella hyvä, joka koordinois*
 3 *ja olis asiantuntijuus kaikkiin yhteistyötahoihin. Niin, tietenkään ei kukaan käytä sellast*
 4 *sanaa, et hakee konsultointia, vaan et se on sitä yhdessä pohtimista ja jotenkin, mun tulee*
 5 *mieleen tällanen ratkasukeskeinen ote, ylipäänsä, et yritetään yhdessä löytää niit rat-*
 6 *kasuja. En aattele, et se on konsultaatiota, vaikka se on puolin ja toisin ja niinku joka*
 7 *suuntaanki semmosta. Mä nään, et se on jotenki, et se sitä semmosta vuorovaikutusta*
 8 *niitten perheitten kanssa ja opettajien kanssa ja tota, oppilaittenkin kaa joskus.*

9 *Mahdollisia yhteistyötahoja on todella paljon. Ei oo mitään aikaa siihen (konsul-*
 10 *tointiin) varattu. Se tapahtuu jotenki niin tossa työn ohessa; välitunnit, sit nää kaikki,*
 11 *tietysti oppilaspalaverit, huoltajille soitot, kaikki semmonen, niin sitä tapahtuu sillä lailla*
 12 *siinä sivussa, ettei ajattele sitä konsultointina. Aika paljon päivoittain keskustellaan opet-*
 13 *tajien kanssa heiän asioista ja pohditaan ja suunnitellaan yhdessä. Aina ku törmätään.*
 14 *Se on ihan sellasta jatkuvaa. Meillä ei oo mitään omaa suunnittelu-aikaa varsinaisesti ja*
 15 *se on tietty pieni miinus, mutta välituntivalvonnassa, opettajanhuoneessa kokousten*
 16 *ikäänku väliajalla. Vaikka tiukat on meidän kokousetkin, et siinä ei hirveesti niinku, mut*
 17 *jostain yritetään aina nappaa se aika. Nää nyt tulee puolilennossa, silleen niinku, et tör-*
 18 *määät opehuoneessa luokanopettajaan tai kuka nyt milloinki on, ni sitten otetaan asia pu-*
 19 *heeksi ja keskustellaan, että tämmönen asia on. Et oltais pyydetty; että "nyt pyydän sun*
 20 *apuasi ja järjestetään vaikka tämmönen joku tiimi", ni tämmöstä ei oo oikeeen. Jos nyt*
 21 *halutaan oikeen sellanen kunnon iso palaveri pitää ni sit ("Wilman") kautta tietysti kaik-*
 22 *kiin asianosaisiin yhteyttä.*

23 *Ehkä sitä (konsultoivaa roolia) vois vähän niinku korostaa, että haluaisin olla mu-*
 24 *kana näissä, kun pohditaan, ja jos mulla on jotain annettavaa, ni voi joskus olla annetta-*
 25 *vaakin. Että ite ehkä sitä pitäisi nostaa vähän sitä roolia enemmän esille. Voishan rehto-*

26 rikin sitä myös sillä tavalla ottaa jossain esille ni sen vois nostaa, vaikka tällaseks ilmoi-
 27 tusluontoiseksi asiaksikin, että ”enemmän voisitte moniammatillisesti, vaikka ois vaan
 28 luokanopettaja ja erityisopettaja, pohtia omia tilanteita. Että mutta, miten sille on, ei oo
 29 oikeestaan varattu sille, sitä ei oo puhuttu niin tarkasti auki, että mikä tän konsultoinnin
 30 osuus tässä on. Lasten kanssa tietysti menee suurin osa ajasta, mutta kyllä, joka päivä.
 31 Kyllähän sitä varmaan ois hyvä, että ois aika varattuna sitä (konsultaatiota) varten, niin
 32 sitten ihmiset ehkä hoksais, että mitä siellä vois kenties, miten tätä vois hyödyntää ja
 33 yhdes pohtia rauhassa, ettei se ois joku kiireinen viis minuuttii välkällä vaan, että oikeen
 34 ajan kanssa. Et et se on, et jos me verrataan vaikka tota varhaiskasvatusta nii siel on eltot
 35 ja keltot, jotka, jonka työ on tää konsultaatio nii sitte ku mennään koulun puolelle ni siel
 36 ei oo niinku yhtää rakennetta ja sitte niinku varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on
 37 niinku semmosii jotka tekee vaan sitä työtä niinku erityisopettaja, osa. Nii että se leviääs
 38 niinku työtapana työnä, et siihen pitäis niinku saada mahdollisuus niinku tehdä sitä
 39 työtä.

Ovensuukonsultin tyyppitarinassa laaja-alaiset erityisopettajat tuovat esille, että konsultoinnin käsite on heidän työssään melko vieras: *en oo silleen ees kuullu* (rivi 1). He eivät välttämättä myöskään lue tekemäänsä muun opetushenkilöstön ohjaustyötä varsinaiseksi konsultoivaksi työksi, koska se tapahtuu lyhyinä hetkinä kaiken muun työn ohessa. Puhuessaan konsultoinnista he käyttävät mieluummin yhteistyön käsitettä ja mainitsevat, että *se on sitä yhdess pohtimista* (rivi 4) ja *yritetään yhdessä löytää niit ratkasuja* (rivit 5-6).

Konsultoinnin osuus ja määrä on ovensuukonsulttien työnkuvassa ajallisesti vähäistä, *koska ei oo mitään aikaa siihen varattu* (rivi 9-10). Konsultointia kuitenkin tapahtuu päivittäin, vaikka konsultoivan työn luonnetta ja sen osuutta omassa työnkuvassa ei ole tarkemmin määritelty. Konsultointikohtaamiset ovat nopeita ja toteutuvat ohimennen siten *niinku, et törmäät opehuoneessa luokanopettajaan tai kuka nyt milloinki on* (rivit 17-18). Konsultoivaan työnkuvaan kuuluvat kuitenkin myös moniammatilliset verkostopalaverit: *jos nyt halutaan oikeen sellanen kunnon iso palaveri pitää ni sit (-) tietysti kaikkiin asianosaisiin yhteyttä* (rivit 20-22).

Konsultaatiotyön ohimenevyydestä johtuen konsultoivan erityisopettajan rooli ja konsultin identiteetti aiheuttavat haastateltavissa pohdintaa. Ovensuukonsultin tarinatyyppi tuo esille, että konsultin identiteetti voi olla heikko *ja ehkä sitä vois vähän niinku korostaa* (rivi 23) tai pyytää rehtoria tiedottamaan myös eri-

tyisopettajan tästä työnkuvan puolesta muuta henkilöstöä. Tarinatyyppissä korostuukin epävarmuus konsultointiroolista ja siihen käytettävissä olevasta ajasta erityisopettajan työnkuvassa. Haastateltujen puheessa nousee esiin toive saada sisällytettyä konsultaatio selkeästi rakenteisiin: *varmaan ois hyvä, että ois aika varattuna sitä (konsultaatiota) varten (rivi 31), ettei se ois joku kiireinen viis minuuttii välkällä vaan, että oikeen ajan kanssa (rivit 33-34).*

Ovensuukonsultin tyyppitarinassa erityisopettajat käyttävät siis konsultoinnin käsitteen asemesta mieluummin termejä vuorovaikutus tai yhdessä pohdiminen. He mieltävät konsultoinnin kuuluvan työhönsä, vaikka sen käyttöä yhtenä työvälineenä ei varsinaisesti ole koulussa määriteltykään. Mikäli se olisi määritelty, se saattaisi erityisopettajien mielestä vaikuttaa myönteisesti konsultin roolin ja tätä kautta rooli-identiteetin vahvistumiseen työssä. Tällä hetkellä erityisopettajat kokevat, että he konsultoivat työssään, mutta se ei tapahdu suunnitelmallisesti eikä siihen ole varattu riittävästi aikaa. Konsultointikohtaamiset ovat nopeita ja ne hoidetaan opetushenkilökunnan kanssa koulupäivän aikana satunnaisissa kohtaamisissa.

5.1.2 Resurssikonsultti

Tutkimuksessani neljä haastateltavaa työskenteli konsultoivan erityisopettajan nimikkeellä, jolloin konsultaation ja ohjauksen antaminen opetushenkilökunnalle, vanhemmille tai jopa kunnan erityispedagogiikasta vastaaville henkilöille oli olennainen osa heidän työnkuvaansa. Tähän työhön oli myös rakenteissa varattu aikaa. Resurssikonsultin tarinatyyppissä korostui työnohjauksellinen konsultioiva tuki, ja erityisopettajat käyttivät konsultaatiosta useimmiten nimitystä ohjaus tai työnohjaus. Työnkuvaan kuului perehdyttämiskoulutuksia, tukijaksojen pitämistä kouluilla, koulutustoimintaa ja säännöllistä verkostoyhteistyötä. Samoin säännöllinen havainnointi ja seuranta koulutunneilla olivat osa resurssikonsultin työnkuvaa.

1 Ennen kaikkee mut kyllä se on semmosta monipuolista ja laaja-alasta, että ei se oo vaan
 2 nii et yhteen asiaan paneudutaan, vaan kyl se on niinku kokonaisvaltaista. Se on hyvin
 3 semmosta vaihtelevaa. Mun työnkuvahan sisältää sekä sitä äää sitä niin kun tuonne kun-
 4 tiin ja kaupunkeihin tapahtuvaa sitä ohjaustoimintaa, mutta sit mun työtehtäviin kuuluu
 5 myös sit täällä paikan päällä koulussa pitää niin sanottuja tukijaksoja näkövammasil-
 6 le oppilaille sekä heikkonäköisille että sokeille oppilaille. Ohjata esimerkiks apuvälineitten
 7 käyttöä niille ihmisille siellä koulussa. Eli ohjauskäynti, konsultaatiokäynti oli niin tota
 8 kuulu siihen se oli se päätyö. Työhön sisältyy tuota sen koulun ja koulutyön seuraaminen
 9 eri tilanteissa ja sitten yleensä on aina päivän päätteeks tämmönen palaveri sitten missä
 10 käydään läpi niitä havaintoja ja kokemuksia sen päivän, päivän osalta. Jonkin verran oon
 11 myös kouluttanut, eli oon pitänyt niin kun tämmösiä perehdyttämiskoulutusta heik-
 12 konäkösen oppilaan siihen tilanteeseen, tai sitten myös sokeitten oppilaiden, ku meillä on
 13 sitä koulutustoimintaa myös. Sit se koulutus myöskin siellä paikan päällä niille ihmisille,
 14 jotka toimii tän lapsen kanssa.

15 Ja sitten tällästä tietenkin siihen tähän työhön sisältyy myös konsultaatiota ja tukea
 16 sähköpostitse tai puhelimitse. Monesti siellä on semmosia kysymyksiä sitte johonki kou-
 17 lulainsäädäntöön liittyviä kysymyksiä. Se on myöskin sitä monesti se on työhohjausta,
 18 jos ajattelee aikuista nii kyl se on työhohjausta ja keskustelua ja miettimistä ja pohtimista
 19 ja neuvomista ja vinkkien antamista ja molemmiin puolista myöskin. Opettaja taas niinku
 20 tuota ((tauko)) voi olla ihan täpinöissään pienistä vinkeistä tai työhohjauksesta tai neu-
 21 voista tai ehkä tämmösestä tulevien vuosien suunnittelusta. Siinä on yks rooli myös sem-
 22 monen, että se luokanopettaja tai aineenopettaja kokee, että joku kuuntelee ja sitten se,
 23 että joku vahvistaa, että hei sä ootki tehny ihan oikein, että toi on varmaan hyvä ja kokeile
 24 tota lisää. Et näin mäki aattelen tai nään tän, et saa semmosta tukea niille omille toimille,
 25 ettei oo niin yksin, et opettajat monesti toimii ja kokee olevansa aika yksin ((painottaen))
 26 vaikka se on se moniammatillinen ryhmä siinä ympärillä. Avustaja voi olla tyytyväinen
 27 siitä, että kerrankin joku kuunteli avustajaa, kun se ei välttämättä voi kaikkee opettajal-
 28 lekaa puhua ja (--) jotenki tuntuu, että se on monelle vanhemmallekin aika semmosta
 29 voimaannuttavaa.

30 Sitten tähän työhön kyl kuuluu myöski (--) ni yhteistyö eri verkostojen kanssa. Ja
 31 semmosta on niinku semmosta konsultaatiota, joka niinku kohdentuu niinku siihen koko
 32 kouluuyhteisöön ja jopa koko kunnan tapaan tehdä resurssoida ja suunnitella sitä erityis-
 33 opetusta tai oppimisen tukea, miten se halutaan sanoa ei pelkästään erityisopetusta laa-
 34 jemminki. Mä käyn paljon kouluvirastoissakin ja tapaan rehtoreita, ihan tämmösiä yleisiä
 35 tuulia ja joskus sitä luetaan lakiakin yhdessä ja katotaan ja mietitään näit. Mut parasta
 36 on, jos se on prosessi. Et jos siitä saa semmosen prosessin, että siinä ei se ei oo semmonen
 37 yksittäinen kerta vaan niinku semmonen pidempi yhteistyökuvio nii sit siinä näkee sen
 38 et voi niinku kattoo mikä toimii mikä ei toimi mitähän me tässä yhdessä tehtäis.

Resurssikonsultin tyyppitarinassa konsultoivat erityisopettajat kertovat konsul-
 toivan työnsä ulottuvan monelle tasolle: laajimmillaan se tarkoittaa kunnan ope-
 tustoimen ja koko kouluorganisaation ohjausta, kun taas pienimmillään se on yk-
 sittäiselle opettajalle, vanhemmalle tai koulunkäynninohjaajalle annettavaa

psykkistä tukea. Haastateltujen puheista tulee esille, että he kokevat konsultoitavan työnsä olevan monipuolista ja laaja-alaista, niin että *ei se oo vaan nii et yhteen asiaan paneudutaan* (rivit 1-2).

Resurssikonsultin työnkuvaan sisältyy vahvasti myös oppilaan ja opetuksen havainnointi luokassa sekä näiden havaintojen ja kokemusten läpikäyminen asianomaisten kanssa. Lisäksi konsultoivat erityisopettajat pitävät myös kouluksia opettajille sekä antavat työnohjausta eri ammattiryhmille. Viestintävälineenä voi olla kasvotusten tapahtuvien keskustelujen lisäksi sähköposti ja puheelin. Ylipäättään resurssikonsultin tyyppitarinassa korostuu konsultoitavan erityisopettajan vahva *yhteistyö eri verkostojen kanssa* (rivi 30). Kohdistuupa konsultatiivinen tuki kehen tahansa, erityisopettajien mielestä kuitenkin parasta on, jos se on prosessi, *jossa voi kattoo mikä toimii, mikä ei toimi* (rivi 38).

Resurssikonsultin tarinatyyppissä erityisopettajien kuvaamat konsultointitilanteet ovat siis vaihtelevia ja monipuolisia. Ne tapahtuvat usein suunnitellusti kasvokkain kohdaten. Näissä tilanteissa erityisopettajan työnohjauksellinen ja henkilökunnan työssäjaksamista tukeva rooli tulee myös vahvasti esille. Konsultaation määrä on iso, ja he kertovat sen olevan pääosassa heidän työnkuvassaan. Resurssikonsultin rooli-identiteetin voidaan nähdä olevan vahva, eivätkä erityisopettajat tuo esille epävarmuutta työnkuvaan kuuluvan työnohjauksen suhteen. Erityisopettajat kuvaavat konsultointiin käytettyjen yhteistyöprosessien olevan pitkiä. He kuvaavat, että heidän antamansa konsultaatio kohdistuu henkilökunnalle, vanhemmille tai oppilaille pitämiensä ohjaus- ja tukijaksojen lisäksi koko koulun tai kunnan resurssien uudelleen suuntaamisen ja erityisopetuksen suunnittelun konsultointiin.

5.2 Ydinosaaminen konsultatiivisessa työssä

Nimesin tutkimusaineistosta neljä eri asiantuntijuustyyppeä sen suhteen, miten erityisopettajat puhuivat konsultatiivisen työn edellyttämän asiantuntijuuden luonteesta sekä konsultin ydinosaamisesta ja keskeisistä ominaisuuksista (ks.

taulukko 2). Olen nimennyt asiantuntijuustyypit seuraavasti: asiantunteva tietotaitaja, sovitteleva yhteistyötaitaja, refleктоiva ohjaustaitaja sekä ratkaisuhakuinen verkosto-osaaja. Avaan näiden tyyppien eroja, yhtäläisyyksiä ja ominaispiirteitä tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

TAULUKKO 2. Yhteenveto eri asiantuntijuustyypeistä

ASiantuntijutyypit	ASiantuntijuuden luonne	Konsultin ydinosaaminen	Konsultin keskeinen ominaisuus
Asiantunteva tietotaitaja	Yksisuuntainen ja tilanteinen	Tiedollinen ja kokemuksellinen osaaminen	Ajattelun- ja päättelyntaidot
Sovitteleva yhteistyötaitaja	Jaettu	Vuorovaikutusosaaminen	Sensitiivisyys ja kyky kuunnella
Refleктоiva ohjaustaitaja	Jaettu	Menetelmällinen osaaminen	Refleктоivuus ja ohjaustaidot
Ratkaisuhakuinen verkosto-osaaja	Jaettu	Verkosto- ja johtamisosaaminen	Rohkeus ja ratkaisukyky

5.2.1 Asiantunteva tietotaitaja

Asiantuntevan tietotaitajan asiantuntijuustyypissä konsultoivan erityisopettajan ydintaidoiksi luetaan monipuolinen ja laaja-alainen tietämys sekä kokemus erilaisista tuen haasteista ja käytettävissä olevista menetelmistä. Erityisopettajien tiedollinen ja kokemuksellinen asiantuntijuus hahmottuu pääasiassa yksisuuntaisena, ohjeita ja neuvoja antavana toimintana, joka toteutuu erilaisissa tilanteissa, joissa opettajat, vanhemmat tai koko työyhteisö kaipaavat erityisopettajien konsultatiivista tukea. Näissä tilanteissa konsultoitavien katsotaan odottavan erityisopettajien asiantuntemusta ja neuvoja haastaviin tilanteisiinsa.

Yksisuuntaisen asiantuntijuuden roolin lisäksi erityisopettajilla hahmotetaan kuitenkin olevan selkeä rooli moniammatillisissa verkostoissa, joissa jaetaan asiantuntemusta jäsenten välillä. Asiantuntevan tietotaitajan tyyppitarinassa konsultoivan erityisopettajan keskeinen ominaisuus on ajattelun ja päättelyn taidot, joita tarvitaan sovellettaessa kokonaisvaltaisesti erityispedagogista tietoa yksilön tai jopa kuntien kohtaamiin haasteisiin.

1 *Monestihan kun mä meen sinne nii neuvojahan siellä kysytään. Mitä kinkkisempi tilanne*
 2 *on niin sitä epävarmuutta ja erityisopettaja niinku konsultoi ja ohjaa siinä. Et sanohan*
 3 *nyt sää, ku sää oot erityisopettaja, et mul ei oo tähän koulutusta. Oma roolini on tuoda*
 4 *tätä puolta, että vinkkejä ja ajatuksia ((tauko)), sitte ihan oikeestaan ihan viikottain ihan*
 5 *näissä meidän viikkopalavereissa tuoda omaa näkemystä näihin koulun päivittäisiin asi-*
 6 *oihin. Äidinkielen, matematiikan, hahmottamisen asioihin. No sitten on kyllä ihan näitä*
 7 *motorisia, karkea- ja hienomotorisia, tämmösiäki juttuja on pohdittu, näitä taitoja, että*
 8 *liikuntatunteihin ja muuhun, et miten näitä vois tukea. Sitten tätä sensorista integraa-*
 9 *tioo. Kun on melko pieni työyhteisö ni sit voi sitä tietoo syöttää pikkuhiljaa. Paras ku*
 10 *vaikka vanhemmat saa semmosta selkeätä lisätietoa, että jota ne ei ollu ehkä tienny aiem-*
 11 *min.*

12 *Semmosen oman kokemuksen, minkälaisia kokemuksia eri tilanteista on ollut ja*
 13 *mitkä on kokenut hyöäks tai huonoks, ni ehkä se se johdattaa jollain lailla siihen ratkasun*
 14 *esittämiseen tai tai sen pohtimiseen. Ja tietysti sit niinkun mm kaiken tiedon pohjalta*
 15 *tietysti, kun kun on nämä ja nämä tiedossa niin tää vois toimia tässä tilanteessa. Kyllä*
 16 *sillä omalla työkokemuksella on hirveen suuri merkitys. Sä vasta valmistut ja sä lähet*
 17 *konsultatiiviseks opettajaks ni kyllä kova on työ halki erämaan, että niinku opit eli tässä*
 18 *työvuodet opettaa myöskin sitä aika paljon. Mut kyl sen huomaa missä mennään. Ei tar-*
 19 *vii ku kahvikupin ottaa aamulla käteensä nii kyllä sieltä niinku tietää aika viidessä mi-*
 20 *nuutissa suurinpiirtein, että mistäs lähetäänkään tänä aamuna, vaikka ajattelin tehä just*
 21 *toisella lailla, mutta kyl sen niinku äkkiä huomaa ett mistä kiikastaa. Se perustieto pitää*
 22 *olla niinku siitä asiasta, et kuinka, kuinka etenee. Et substanssiosaaminen eli tietoo niistä*
 23 *menetelmistä ja tietoo omasta alasta.*

24 *Ja siihen substanssiosaaminen siihen vielä palaan, et siihen liittyy se semmonen*
 25 *amatillinen kehittyminen siitä huolehtiminen. Että et pitää olla innostunu niinku siis*
 26 *niinku oppimaan uutta koko ajan ja laajentamaan sitä tietämystään ja ja niinku sovelta-*
 27 *maan sitä. Sisäisen osaamisen jakamista, kouluttamista ja sitte sittenhän on seuraava*
 28 *askel, että hakeutuu koulutuksiin niinku ulkopuolelle tai sitte ammattikirjallisuus on yks*
 29 *ja verkkomateriaalit. Sitten sulla ehkä täytyy olla semmonen vihkityminen jollekin tie-*
 30 *tylle alueelle.*

31 *Sitte täytyy aina niinku perehtyä sen lapsen papereihin papereihin ja siihen tilan-*
 32 *teeseen ni ku ennalta ennenku jos ohjauksikäynnille menee. On hyötyä ja apua, jos pystyt*
 33 *havainnoimaan tilanteita silleen nopeesti ja tekeen niistä johtopäätöksiä ja ja tuota ja*
 34 *myös yhdisteleen niinku asioita. Niin sitte se, että sovitaan niinku keinoista, menetel-*
 35 *mistä, millä niinku pyrittäis ratkasuun ja sit vielä jotenki ehkä siitä seurannasta sovitaan*
 36 *siinä ja mahdollisesta jatkotapaamisesta. (--) pitää myös kirjallisesti pystyä ilmasemaan*

37 asioita ja kirjottamaan lausuntoja ja tämmösiä niinku että semmosia kirjallisiakin taitoja
 38 tarvitaan. Mun pitää pystyy luomaan niit yhteyksii ja verkostoitumaan. Ja tietysti sen
 39 kehittämisestä myös, et et niinkun on ajan hermoilla myöskin niinkun yhteisöjen niitten
 40 no näitten rakenteiden ja organisaation tämmösistä mm tai rakenteista ja yleensä se or-
 41 ganisaatio toimi mm organisaation toimintatavoista. Semmosta tavallaan öö näitä eri-
 42 tyisopetuksen järjestelyjä. Eli haetaan asiantuntija-apua siihen ja semmosta tukea, että
 43 meillä on tää ja tää resurssi mitenkäs meidän kannattais tää käyttää.

44 Niin mä en ainakaan enää suostuis tekemään sillä tavalla, että mä katon vaan
 45 sitä oppilasta vaan vähintään sitä ryhmää myös missä se oppilas on, ja miten ne sitä
 46 resursseja siellä vähän niinku jakaa ja onko ne joustavassa käytössä ne resurssit. Ja tota,
 47 että niinku kaupungin käytänteetki ois tuttuja. Se tiedon eteenpäin vieminen on todella,
 48 todella suuri asia, koska koulumaailmassa se tieto pitäis olla ihan tuolla kouluvirastossa,
 49 jotka järjestää näitä asioita, pitäis olla sitä tietoa kaikilla. Parhaimmillaan sellasta, että
 50 niinkun tietynlaisia niinku työtapojakin, et ei oo vaan semmonen yks pieni menetelmä
 51 vaan et oppii niinku sellasta, et näistä asioista voidaa keskustella, näistä voidaa jakaa
 52 näitä asioita ja joka vie sitten sitä yhteisööki eteenpäin. Et ei vaan sitä yksilöö. (--) niinkun
 53 et saahaan myöskin asenteita muutettua, jos puhutaan inklusiivisesta opetuksesta ja kas-
 54 vatuksesta. Jos sä kohtaat ymmärtävän ihmisen, se voi oikeesti muuttaa sun koko koulu-
 55 maailman, sun arjen jokaikisen päivän muuttaa, jos siihen löytää ymmärrystä ja helppo-
 56 tusta ja muuta.

Asiantuntevan tietotaitajan tyyppitarinassa erityisopettaja korostaa työkoke-
 muksen ja alan perustietämyksen lisäksi spesifin tiedon hallintaa jostakin erityi-
 sen tuen osa-alueesta ja tämän tiedon jakamista opettajien, perheiden, kouluyh-
 teisön ja kunnan käytettäväksi. Erityisopettajalta kerrotaan sekä toivottavan että
 odotettavan tietoa erityisesti epävarmuutta herättävissä hankalissa tilanteissa: *Et
 sanohan nyt sää, ku sää oot erityisopettaja, et mul ei oo tähän koulutusta* (rivit 2-3).
 Asiantunteva tietotaitaja siis jakaa erityispedagogista tietämystään yksisuunta-
 sesti, mutta myös sekä hankkii uutta tietoa että jakaa sitä verkostoissa: *mun pitää
 pystyy luomaan niit yhteyksii ja verkostoitumaan* (rivi 38). Erityisopettajan omaa jat-
 kuvaa ammatillista kehittymistä ja uuden tiedon opiskelua pidetään siis tärkeänä
 osana ammattitaitoa.

Asiantuntevan tietotaitajan hallitseman tiedon korostetaan olevan laaja-
 alaista. Erityisopettaja mainitsee, että erityisen tuen tarpeita ja pedagogista tukea
 koskevan tiedon lisäksi heidän tulee tuntea koululainsäädäntöä, organisaatioi-
 den toiminnan lainalaisuuksia ja kunkin kaupungin käytänteitä voidakseen osal-
 listua erityisopetuksen järjestelyihin ja mahdolliseen resurssien uudelleen jaka-

miseen. Tätä jakamista edeltää myös erityisopettajan taito havainnoida yksittäisiä oppilaita osana ryhmää. Lisäksi erityisopettajan kirjalliset taidot mainitaan tärkeinä taitoina hänen joutuessaan kirjoittamaan erilaisia asiakirjoja ja lausuntoja. Samoin asiantuntevan tietotaitajan tarinatyypissä korostetaan erityisopettajan roolia ja taitoa asenteiden muokkaajana työyhteisöissä: *et saahaan myöskin asenteita muutettua, jos puhutaan inklusiivisesta opetuksesta ja kasvatuksesta* (rivit 53-54).

Asiantuntevan tietotaitajan tarinatyypissä olennaista on myös konsultin päättelytaidot sekä kyky soveltaa tietoa tehtyjen havaintojen ja oman kokemuksen pohjalta. Erityisopettaja kertoo hahmottavansa tiedon ja kokemuksen pohjalta helposti tuentarpeisen oppilaan kokonaistilanteen ja pystyvänsä tekemään nopeatkin johtopäätöksiä havainnoimastaan: *on hyötyä ja apua, jos pystyt havainnoimaan tilanteita silleen nopeesti ja tekeen niistä johtopäätöksiä ja ja tuota ja myös yhdisteleen niinku asioita* (rivit 32-34).

Vaikka konsultoivan erityisopettajan sanotaankin toimivan tiedon välittäjänä, hänen täytyy olla myös itse valmis päivittämään omia tietojaan ja kehittymään omalla alalla: *että hakeutuu koulutukseen niinku ulkopuolelle tai sitte ammattikirjallisuus on yks ja verkkomateriaalit* (rivit 28-29). Asiantunteva tietotaitaja jakaa sitten näitä oppimiaan uusia asioita ja *vie sitten sitä yhteisööki eteenpäin* (rivi 52). Asiantunteva tietotaitaja myös luottaa oman tiedon, asiantuntemuksensa ja työnsä merkityksellisyyteen, *sillä jos sä kohtaat ymmärtävään ihmisen, se voi oikeesti muuttaa sun koko koulumaailman, sun arjen jokaikisen päivän* (rivit 54-55).

5.2.2 Sovitteleva yhteistyötaitaja

Sovittelevan yhteistyötaitajan tarinatyypissä korostuu itse omistetun tiedon sijaan erilaisten verkostojen kanssa tehtävä yhteistyö ja jaettu asiantuntijuus. Näin ollen vuorovaikutustaidot ja sensitiivisyys ovat konsultoivan erityisopettajan keskeisiä ominaisuuksia ja ydinosaa tässä tarinatyypissä. Hyvän konsulttaation ajatellaan edellyttävän jatkuvaa ja laadukasta dialogia konsultoitavien kanssa, mikä puolestaan johtaa hyvän vuorovaikutustilanteen muodostumiseen ja onnistuneeseen konsultaatiotilanteeseen.

1 Siellä voi olla hyvin, sä voit mennä keskelle muurahaispesää tietämättä, mitä sulla on
 2 odotettavissa. Kaikkei voi tulla vastaa. Mun mielestä hyöältä tämmöseltä konsultatiivoi-
 3 selta erityisopettajalta vaaditaan myös sit tämmöset hyvät vuorovaikutustaidot. No
 4 kuunteleminen on tärkeä ja ja semmonen, että on läsnä siinä tilanteessa. Se on mun
 5 mielestä oikeestaan ensimmäinen asia, että se konsultti niinkun kuuntelee, että toisella
 6 on se kertomus, se asia minkä hän tuo ja se sitten se konsultti kuuntelee ja esittää hyviä
 7 kysymyksiä. Tekee sitä, rakentaa sitä semmosta hyöää ilmapiiriä siihen ihan semmosella
 8 arkisella juttelulla.

9 Ja sit yks keino on niinku samaltaa sitä vuorovaikutustilannetta, että mä tarkotan
 10 sillä sitä, että se kieli on ymmärrettävää ja sitten, että haetaan sitä yhteistä, ei nyt keino-
 11 tekosesti ja teeskentelemällä, mut jotenki jos tulee luontevasti, et jotenki semmosta yh-
 12 teistä maaperää siihen. Että tässä nyt ollaan ihmisiä kaikki tässä ja ollaan tässä saman
 13 pöydän ääressä, et jotenkin siinä se, et musta se alkutilanne on aika tärkeä. Et se on se
 14 ykkösasia se ajan ja tilan antaminen ihmisille tasapuolisesti, ja sit et sanottaa sitä, on
 15 toinen varmaan, että niin mä kuulen tässä nyt että, että psykologi tuo tämmösen näkö-
 16 kulman ja opettaja tuo tämmösen näkökulman. Nostaa sieltä niitä, jotka ei ite siinä sitten
 17 niinku ota sitä tilaa. Yrittää olla siinä niinku silleen, että ei tavallaan lähtis kenenkään
 18 puolelle sillä tavalla, et mä ajattelen nyt näin, niinku sinäkin ajattelet, et sää ootki vähän
 19 ihan toisilla linjoilla, vaan et pystyttäs sovittamaan niitä yhteen.

20 Mä oon ainakin aina hirveen toiveikas siihen, että jos me niitä omia ennakko-ole-
 21 tuksia pystytään jättämään vähän taka-alalle, että ne on kuitenkin tollasia, tai jotain
 22 muuta, nii niis aina päästään paremmin eteenpäin että. Sillon se on kaikkein luontevinta,
 23 kun semmoset hierarkiat unohdetaan. Oon kokenut, että on hirveen tärkeä, että kun
 24 tehdään monen ihmisen kanssa yhteistyötä ni siinä on se joustavuus aika pakollinen omi-
 25 naisuus. Ja sitte tietysti empaattinen. Ja sit myös semmoset niin kun ((tauko)) äää et
 26 ((hidastaa)) tavallaan niin kun ((pieni tauko ja kiihdyttää puhetta)) on helposti lähestyt-
 27 tävä ja sellanen henkilö persoonaltaan, että mä uskallan hänelle sanoa ((pieni tauko)) ehkä
 28 sellasiakin asioita, joita mä en välttämättä nyt kaikille sanoisi. Et omalla toiminnallaan
 29 tää konsultoiva erityisopettaja luo sellasen turvallisen ilmapiirin, luottavaisen ilmapiirin
 30 ja luo semmosen hyvän kontaktin sinne, sinne sekä opettajaan että mahdolliseen koulun-
 31 käynnin ohjaajaan ja siihen henkilökuntaan.

32 Täytyy olla semmonen, sun täytyy osata haistaa, maistaa, tutkia, seurata. Sitä
 33 toista osapuolta lukemalla ((naurua)) lukemalla yleensä, että hänen niinku ilmeistään
 34 eleistä puheestaan mm kommenteista kysymyksistään kaikesta tästä, et et missä me liiku-
 35 taan joo. Sä oot vähä tämmönen kävelevä psykologi, ku sä meet sinne luokkaan tai tapaat
 36 jonkun, nii sun täytyy oppia muuntautumaan. On sitten lapsi tai aikuinen niin ensisi-
 37 jaisesti kohdellaan kaikkia kunnioittavasti ihmisenä, sitten tärkeät asiat tulee heti sen jäl-
 38 keen, että ei, vaikka asia ois tärkeä ni sillä ei jyrätä niinku toisten yli. Se on hienovaraista
 39 touhua, ku liian suoraka ei voi olla, koska sitten tulee sellanen puolustusmekanismi, et
 40 ihmiset menee lukkoon, eikä ne sit otaka vastaan eikä pysty sitä sit käsitteleen.

41 Että mä en kauheesti niinku opettajan toimintaan ikinä juurika kommentoi vaan
 42 enemmänki juuri siitä lapsesta lähtien, että mitä hän tarvitsee, että mitä mä oon huomannut,
 43 mitä hän tarvitsee ja korostan, sitä kautta lähestyn asiaa. Jotenki kiinnitetty viel
 44 enemmän huomioon siihen, et miten sitä palautetta annetaan. Niin, ja avaa niitä tilanteita,
 45 jos on ollut joku väärinkäsitys jostain tapahtuneesta ni sit vielä käydä niitä rauhassa läpi
 46 ja kertoo ja avata sitä. Että, et sä ymmärrät sen toisen pahan olon ja otat sen vastaan sen

47 *toisen pahan olon ja, ja niin kun sanotkin sen myös, että, että, et tuota ((pieni tauko)),*
 48 *mutta et itse ole toimintakyvytön, koska sittenhän sinulla ei synny mitään ajatuksia,*
 49 *kuinka me voiaan tästä tilanteesta mennä eteenpäin. Et jotenki se sellanen yhdellä puo-*
 50 *lalla lapsen parhaaks ni se vie sitä parhaiten eteenpäin sitä tilannetta.*

51 *Että kyllä siinä tarvitaan useampi keittäjä sillä tavalla, että tulee niitä näkemyksiä.*
 52 *Joskus tietenki otan senkin roolin, että vedän jotain palaveria, mut mieluummin niinku*
 53 *oon siellä ehkä vähä semmosena yhdenvovertasena keskustelukumppanina. Yhdessä niitä*
 54 *etitätään niitä ratkasuja niihin kysymyksiin, että mä en oo se, joka kun mä tuun sinne, että*
 55 *että tota niin noniin nyt sitte kaikki kuulolle täältä tulee. Et jos niinku sinne menee jo-*
 56 *tenki mestaroimaan niin se ei toimi.*

Sovittelevan yhteistyötaitajan tyyppitarinassa korostuu konsultoivan erityisopettajan työtilanteiden moninaisuus ja se, että tilanteet ovat vahvasti kytköksissä työssä vaadittaviin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin. Näissä kohtaamisissa erityisopettajan substanssiosaamistakin tärkeämpi taito on kyky avoimeen dialogiin, jossa rakennetaan sujuvaa vuorovaikutusta toisten osapuolten kanssa, jotta konsultointitilanne olisi onnistunut. Dialogisen tilan luomiseen liittyy vahvasti myös se, että taitava konsultti kuuntelee, että *toisella on se kertomus, se asia minkä hän tuo ja se sitten se konsultti kuuntelee ja esittää hyviä kysymyksiä* (rivit 5-7).

Yhteisen hyvän ilmapiirin rakentamisen ajatellaan tässä tyyppitarinassa olevan konsultatiivisen erityisopettajan vastuulla. Sovitteleva yhteistyötaitaja sanoittaa ryhmän eri osapuolten näkemyksiä ja toimintaa sekä antaa tasapuolisesti puheenvuoroja ja huomiota kaikille osapuolille. Samoin hän kykenee sovittelemaan erilaisia näkökulmia yhteen ilman omia ennakko-oletuksia asioista. Erityisopettajan konsultatiiviseen työnkuvaan liittyvät tärkeät taidot ovat siten sensitiivisyys, empaattisuus, joustavuus ja tilannetaju. Sovitteleva yhteistyötaitaja kykenee omalla toiminnallaan luomaan vuorovaikutustilanteeseen turvallisen ja luottavaisen ilmapiirin ja *semmosen hyvän kontaktin sinne, sinne sekä opettajaan että mahdolliseen koulunkäynnin ohjaajaan ja siihen henkilökuntaan* (rivit 30-31). Taitava erityisopettaja on myös sensitiivinen ja kykenee herkästi aistimaan konsultatiotilanteessa vallitsevia henkilöiden tunnetiloja ja keskustelun sävyjä ja siten ohjaamaan keskustelua taitavasti eteenpäin.

Erityisopettajan muuntautumiskykyä ja sopeutuvaisuutta erilaisiin vaihteleviin tilanteisiin pidetään olennaisena taitona työssä. Sovitteleva yhteistyötaitaja

kohtelee kaikki ihmisiä kunnioittavasti ja antaa hienovaraisesti rakentavaa palautetta *enemmänki juuri siitä lapsesta lähtien* (rivi 42) kuin että arvostelisi konsultoitavan toimintaa, koska *ihmiset menee lukkoon, eikä ne sit otaka vastaan eikä pysty sitä sit käsittelen* (rivi 40). Olennaista on, että sovitteleva yhteistyötaitaja kykenee säätelemään omia tunteitaan ja säilyttämään ammatillisuutensa erilaisissa haastavissa tilanteissa. Erityisopettaja näkeekin itsensä yhdenvertaisena keskustelukumppanina konsultaatiota hakeneiden asiakkaidensa kanssa. Vaikka hänellä onkin ammattinsa puolesta jaettavana paljon substanssiosaamista ja -tietoa, hän haluaa yhdessä keskustellen etsiä ratkaisuja tilanteisiin, sillä *jos niinku sinne menee jotenki mestaroimaan niin se ei toimi* (rivit 55-56).

5.2.3 Refleктоiva ohjaustaitaja

Refleктоivan ohjaustaitajan tarinatyypissä jaetaan sovittelevan yhteistyötaitajan tarinatyypin tavoin ajatus siitä, että erityisopettajan asiantuntijuudessa tulee painottua yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen konsultoitavien kanssa. Tässä tarinatyypissä pääpaino ei ole kuitenkaan pelkästään henkilöiden välisessä jaetussa asiantuntijuudessa, vaan erityisopettajan ohjaustaitojen ajatellaan olevan konsultin keskeisiä ominaisuuksia. Lisäksi refleктоiva ohjaustaitaja kykenee myös tarkastelemaan omaa ohjaustoimintaansa ja arvioimaan sen kehittämistä.

1 *Aina lähetään siitä, et miksi ollaan niinku tultu ja mihin, mikä tavallaan on se koulun-*
 2 *näkökulmasta tai vanhempien toiveesta, kuka sen nyt on sitte alulle laittanutkaan, et se*
 3 *mihin halutaan vaikkapa muutosta tai jotakin ratkaisua johonki ongelmaan. Joskus sitä*
 4 *odotetaan, että messias tulee paikalle. Et se ei oo se erityisopettaja tai et nyt mulla on tässä*
 5 *tämmönen, et tämmönen tehdään ja minä haluan tehdä tätä näin, vaan se rakentuu yh-*
 6 *dessä. Ja sitte se ((vetää henkeä)) se, joka sitä ohjausta saa tai sitte se asiakas niin se on*
 7 *se, kuka sen määrittelee, että mitä tässä nyt on agendalla. (--)*

8 *Sitte usein se joku ensimmäinen kysymys voi olla, että mitä toivotte mitä toivot*
 9 *multa tai tämmöstä niitä odotuksia vähän jäsentää siinä. Yks semmonen tärkeä asia mun*
 10 *mielestä on myös se niin kun ((hidastaa)) sen henkilökunnan tukeminen siinä oppilaan*
 11 *opetuksessa. Että siinä on yks rooli myös semmonen, että se luokanopettaja tai aineen-*
 12 *opettaja kokee, että joku kuuntelee. Ja niin kun öö ((pieni tauko)), koska kyllähän he ha-*
 13 *luavat sitten tietää, kun mä olen tehnyt tällä tavalla ni onks tää ihan ookoo ((naurahtaa))*
 14 *vai pitäskö tätä jotenki muuttaa. Et, et semmoset mitkä mietityttää, ni niitä voi sit jakaa*
 15 *tää opettaja. Et se on minusta vähän tämmönen niinku työhöjauksellinen näkökulma*
 16 *myös sitten siinä arjessa.*

17 Niin sitte se onki taitolaji, että miten semmosenki korjaavan palautteen niinku an-
 18 taa. Mutta sitten se semmonen korjaava palaute kahen kesken ja sitten sitten jotenkin
 19 ((hiljentää ääntään)) kysyy hyviä kysymyksiä, nii pääsee eteenpäin. Et ja tällästen niin
 20 kun, siihen että tuota ((hidastaa)), et tulis niitä omia oivalluksia siltä vastapuolelta ((pieni
 21 tauko)) niihin asioihin ja semmosta, että herättelen niinku kysymyksillä mitä mieltä olet
 22 ja mitä sä ajattelet itse tästä tilanteesta ja tuota, että, et niin kun itse löytyis niitä rat-
 23 kasuja, kun siinä yhdessä mietitään. Sellasilla tarkentavilla kysymyksillä eli mä tarkotan
 24 sen tyylisiä kysymyksiä, et ymmärsinkö oikein. Voi peilata, peilaamisella mä tarkotan
 25 semmosta menetelmää, että (--) jos sä selität jotain, ni mä voin vaikka niinku toistaa sen
 26 niinku vähän jäsennellymin, että ymmärsinkö oikein. Mä käytän kyllä aika mielelläni,
 27 että jotenkin, että vetää sen sit niinku yhteenveto, et mä kuulen tässä keskustelussa
 28 niinku tämmöstä ja tämmöstä ja sitten (--) kysyy, onko tässä teijän mielestä tästä kysy-
 29 mys, jos siin nousee.

30 Mut kyllä mä sitten niinkun aattelen, et on näitä erilaisia tossa ollaan kirjoitettu
 31 niistä ohjaustyyleistä, että erilaisia ohjaustyyliä ja yks on sit vähän semmonen aika suo-
 32 rakin kysymys. Kyllä mä käytän joo. Saatan ehdottaa jotain työskentelytapaa toista tai
 33 lisätä struktuurua pikkuhiljaa. Sellasella ehkä niinku "hitaalla tekniikalla", pikkusen ker-
 34 rallaan. Ehdottaa ensin jotain konkreettista pientä, mistä ois helppo lähteä ja hyvin yk-
 35 sinkertasilla asioilla. Saatan tulla vähän puolitiehen vastaan tai vähän ikäänku valmistaa
 36 itekin jo jotain kättä pidempää, et: "Kokeileppas tämmöstä kuvaa tai tämmöstä menetel-
 37 mää ni sitte." Ja kyllä mä ihan esimerkkinäki oon ollu siis, että jos aatellaan vaikka jotain,
 38 jonkun asian opettamista, ni kyl mä oon sen sitte niinko ikäänku näyttäny ja. Jotenkin
 39 saada ymmärtämään, et siitä on hyötyä myös siinä opetuksessa opetella se toinen tapa. Et
 40 en oo semmonen ihminen, joka hirveen suoraan menis antamaan mitään kritiikkiä, et ku-
 41 kaan toimii väärin.

42 Musta yks semmonen perusvaatimus on se, että on kyky - muotisana reflektoida,
 43 mutta on kyky tarkastella sitä omaa toimintaansa. Jos ei oo sitä nii sitte siitä tulee siitä
 44 konsultoinnista semmosta kato mää tiiän, että mää annan sulle tästä pikkuohjeita ja sillon
 45 se ei toimi. Et sen asiakkaan tai ohjattavan tai sen opettajan tai sen kenen siinä on, niin
 46 sen kokemus siinä on se ratkaseva ei se mun kokemus. Että must se on tärkeetä, et kuka
 47 siin nyt on se toinen osapuoli tai kuinka monta siinä nyt on, niin että heillä olis mahdol-
 48 lisuus antaa sitä palautetta. Että vaikka siinä konsultaatiotilanteen lopussa, et siin oli
 49 semmonen mahdollisuus, että esittää kysymyksen, että miltä tää on sust nyt tuntunu.

Reflektoivan ohjaustaitajan tyyppitarinassa korostuu konsultin menetelmällinen ja ohjauksellinen osaaminen eli se, miten hän osaa viedä konsultaatioprosessia eteenpäin. Konsultaatiotilanteen lähtökohtana on, että se käynnistyy aloitteente-
 kijän, koulun tai vanhempien, toiveesta. Konsultaation tilaaja määrittelee, mitä asioita käsitellään ja mihin asioihin toivotaan muutosta tai ratkaisua. Tämän ta-
 kia konsultaatioprosessin alussa reflektoivan ohjaustaitajan osaamiseen kuuluu kuunnella, jäsentää ja haarukoida konsultoitavien odotuksia tilanteesta ja yhteisistä asialinjauksista. Reflektoiva ohjaustaitaja tuokin esille, että konsultoinnissa

yksi olennainen rooli on *työnohjauksellinen näkökulma* (rivi 15), jolloin erityisopettaja voi tarjota opetushenkilökunnalle tukea läsnäolevan kuuntelun ja sanoilla vahvistamisen myötä.

Reflektoivan ohjaustaitajan asiantuntemus ei jää kuitenkaan kuunteluun, vaan hänen ajatellaan taitavan ohjauksen avulla löytävän yhdessä konsultoita viensa kanssa ratkaisuja oppimisympäristöjen sekä opetusmenetelmien ja -käytäntöjen parantamiseksi. Tähän ohjaukselliseen asiantuntemukseen sisältyvät reflektoitavan ohjaustaitajan tyyppitarinassa asianmukaiset ja oikea-aikaiset kysymykset, konsultoitavan ajatusten peilaaminen ja uudelleenmuotoilu, eteenpäin vievä palautteenanto, hyvien käytäntöjen mallintaminen, esimerkkien anto sekä ehdotusten tekeminen.

Reflektoiva ohjaustaitaja käyttää ohjauksessaan tilanteen mukaan joko suoria kysymyksiä tai keskustelun kulkua ohjaavia tarkentavia, *konsultoitavan omaa ajattelua herätteleviä kysymyksiä* (rivi 21), joiden avulla on mahdollista edetä ongelmanratkaisussa. Lisäksi reflektoivan ohjaustaitajan tarinatyyppi tuo esille *korjiaan palautteen* (rivi 17) käsitteen. Rakentavan ja korjiaan kahdenkeskisen palautteen antamisessa reflektoivan ohjaustaitajan hyvät verbaaliset- ja vuorovaikutustaidot ovat olennaisia. Sen sijaan suoran kritiikin antamisen konsultoitavalle ei uskota tuottavan toivottua myönteistä lopputulosta.

Reflektoivan ohjaustaitajan ammatillisen asiantuntemuksen ytimen muodostaa siis erilaisia ohjauksellisia menetelmiä hyödyntävä prosessin ohjaaminen. Tämän toiminnan päätarkoituksena on vahvistaa opettajan omaa pystyvyyden tunnetta ja löytää yhdessä hänen kanssaan ratkaisun avaimia ja vastauksia ongelmiin. Reflektoiva ohjaustaitaja ymmärtää myös, että konsultoinnin kohteena olevan henkilön kokemus ohjauksesta on tärkeä, joten hän toivoo palautetta konsultointityöstään voidakseen tarkastella ja kehittää omaa ohjaustoimintaansa. Ohjaustaidot eivät siis tässä tyyppitarinassa edusta konsultin kerran saavuttamaa menetelmällistä tietämystä, vaan onnistuminen ohjauksessa edellyttää oman ohjaavan toiminnan jatkuvaa reflektointia ja kriittistä arviointia.

5.2.4 Ratkaisuhakuinen verkosto-osaaja

Ratkaisuhakuisen verkosto-osaajan tarinatyypin keskeisin periaate on se, että asiantuntijuus on aina jaettava ja että sitä toteutetaan pienten ja suurten verkostojen kesken. Verkostojen välisessä yhteistyössä korostuu moninäkökulmaisuu- den lisäksi konsultoivan erityisopettajan rohkeus ottaa tilannejohtajuuksia ja tehdä tarvittaessa ratkaisuja tilanteiden eteenpäin viemiseksi.

1 Mä kuitenkin korostaisin semmosta asiantuntijuuden jakamista siinä arjessa, se on aika
2 hyvää sitten tämmöset hyvät keskustelut kollegojen kanssa, nii joskus tulee ihan semmosia
3 ahaa-elämyksiä ja oivalluksia sitä kautta. Ja tämmösiä mietitää sitte niitä ratkasuja yhdessä
4 siellä. Esimerkiks nää perheneuvolan psykologit (--) ni kyllhän heillä on sit taas vähän eri
5 vinkkelistä näkökulmia. On, oon niinko itse oppinut heiltä hyvinki paljon ja oon voinu
6 ehkä kysyy enemmän siitä systeemistä, että miten vaikka jotain tietynlaista tukee saa, ni
7 he on osannu selittää hyvin.

8 Ja sit se, et osais esittää asiat sillä tavalla, että ((hidastaa)) ne ratkasut löydetään
9 yhteistoimin vuoropuhelulla. Ois hyvää jonkun verran olla, että osais aika nopeestiki tehdä
10 johtopäätöksiä ja tietää ainaki mistä hakee sitte. Tietysti pyrkii sillälailla niinkun ehkä
11 tämmöseen niin sanotusti ratkaisukeskeiseen lähestymistapaan, että (--) miten me pääs-
12 tään tästä parhaalla mahdollisella tavalla eteenpäin, et että tämä niinku, jos meidän mei-
13 jän fokus on tässä lapsessa, niin jos vaikka ollaan eri mieltä nyt eri eri asioista, niin mie-
14 titään, että mikä yhteinen ratkaisu me löydetään, et tämä lapsi tästä hyötyy kaikkein eni-
15 ten. Se energia kannattaa käyttää siihen, et miten tästä eteenpäin.

16 Ja tota sitten, kun siinä on vanhemmat mukana, ni tietenki siihen tulee sit se kodin
17 näkökulma ja eri näkemys sitte, monipuolisempi näkemys siitä, ja voi muuttuuki ajatuk-
18 set. Kai se monipuolistuu sitten siinä se käsittely. Ja jotenki sellanen, heti se pohtimaan
19 lähteminen, ni hyvää lähteä ja istuu heti alas yhdessä, niin että meillä ei oo tarjota valmiiks
20 välttämättä mitään. Et jotenki, et ollaan niinku tavallaan muokattu valmiiks joku ja tehty
21 odotuksia, sit sieltä voi tulla ihan erilainen näkökulma. Et jotenki on parempi sillain, et:
22 "Meillä on täs tämmönen, tämmönen tilanne ja me halutaan tähän löytää yhdessä teiän
23 kaa ratkasu", ni se toimii useimmin paljon paremmin, ku semmonen, et on kovin valmiiks
24 mietitty joku polku ja vaan sit ilmotetaan kotiin.

25 Siin pystyy niinko pistään jokainen sen oman osaamisensa siihen ja sit oivalletaanki
26 jotain uutta, mitä ei kukaan yksinään niinko oo hoksannu. Ja se ei oo vaan semmonen, et
27 me tuodaan esille, vaikkapa, että mikä kaikki on huonosti, vaan tavallaan katse on siellä
28 tulevaisuudessa ja siinä, et mikä on silloin tilanne, kun ollaan onnistuttu. Että sen tois
29 jotenkin kuitenkin silleen realistisesti, mutta sillä tavalla positiivisesti ja kannustavasti
30 esille missä mennään. (--) että se ote säilyis sellasena, kun laps on mukana, että se säilyis
31 semmosena positiivisena kuitenkin ja se viire semmosena toivoa ylläpitävänä. Mää aina-
32 kin haluan aina kuulla myöskin, et mitä se lapsi ite ajattelee asioista (--) musta on tär-
33 keetä, et se lapsi voi myös kommentoida ja hänen hänet huomioidaan koska hänen asioista
34 on kysymys.

35 Välillä siinä joutuu ottaa erilaisia rooleja, eri, kyky niinku ottaa niitä tilannejoh-
36 tajuuksia. (--) Ja välillä rohkeuttaki. Mää tarkotan, että jos reksi istuu tossa, että viedään

37 rehtorilta arvovalta, mää en puhu siitä. Mutta niinkun jotenkin nähdä tilanteet, kyky
 38 nähdä tilanteita useista eri näkökulmista (--). Ja sit jos se niinku se konsultoiva erityis-
 39 opettaja ei kykene niinku semmoseen moninäkökulmaseen ajatteluun, et se niinku ite hirt-
 40 täytyy kiinni, että niinku minusta oppilaan paras on tämä ja piste, nii siinä ei päästä
 41 niinku eteenpäin. Et koulussahan usein ne asiat velloo. Et ne on vuosikausia niinku sa-
 42 massa jamassa, mihinkään ei päästä eteenpäin, että et joskus se auttaa, et joku sanoo, että
 43 tehdäänkö näin tai tehdään joku ratkasu.

Ratkaisuhakuisen verkosto-osaajan tyyppitarina tuo esille, kuinka tärkeää konsultoivan erityisopettajan työssä on taito ja halu toimia erilaisissa verkostoissa. Tarinatyyppissä erityisopettaja miettii ja ratkaisee eteensä tulevia haasteita yhdessä laajemman verkoston, kuten esimerkiksi kollegojen tai perheneuvolan psykologien kanssa. Hän tähtää *ratkaisukeskeiseen lähestymistapaan* (rivi 11) vuoropuhelun, myönteisen ja tulevaisuuteen suuntautuvan ajattelun sekä nopean päätelmien tekemisen ja asioiden yhdistelemisen avulla. Ratkaisuja etsittäessä ratkaisuhakuinen verkosto-osaaja saa myös lapsen äänen ja tarpeet kuuluville sekä osaa palavereissa huomioida lapsen yksilönä mahdollisimman positiivisella ja kannustavalla tavalla. Erityisopettajan verkostoon kuuluvat siis muiden alojen ammatti-ihmisten lisäksi olennaisena osana myös lapsi itse sekä hänen vanhempansa.

Ratkaisuhakuisen verkosto-osaajan tyyppitarinassa dialogisuus on konsultointityön ehdoton edellytys ja niinpä ratkaisuhakuinen verkosto-osaaja ymmärtää, että asioista syntyy palavereissa monipuolinen ja moniulotteinen näkemys useiden eri ihmisten pohtimistyön tuloksena. Tällöin on mahdollista, että *oivallentaanki jotain uutta, mitä ei kukaan yksinään niinko oo hoksannu* (rivit 25-26). Verkosto-osaaja sietää myös ratkaistavina olevien asioiden keskeneräisyyden ja sen, että asioiden ratkaisut eivät välttämättä synny nopeasti. Mahdollisista ajatuksellisista erimielisyyksistä huolimatta hänen tarkoituksenaan on löytää *yhteinen ratkaisu* (rivi 14), josta lapsi itse hyötyy eniten.

Ratkaisuhakuinen verkosto-osaaja tarvitsee toisinaan myös rohkeutta puuttuakseen epäkohtiin tai sanoakseen ääneen asioita, joita on hankala ottaa esille käsiteltäväksi. Hän saattaa verkostopalavereissa joutua ottamaan *tilanne-*

johtajuuksia (rivi 35-36), viemään rohkeasti asioita eteenpäin ja tekemään ratkaisuja, jos asiat eivät lainkaan etene tai yhteisymmärrystä ei yrityksistä huolimatta saavuteta. Verkostojen kuuleminen ja ratkaisujen tavoittelemisen kulkevat siinä tarinatyypissä koko ajan käsi kädessä: jos verkoston moninaiset näkemykset pysähdyttävät päätöksenteon, ratkaisuhakuisen verkosto-osaajan on pyrittävä elvyttämään ryhmän kyky tehdä myös päätöksiä.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia asiantuntijuustaitoja erityisopettajat kokemuksensa mukaan tarvitsevat toimiessaan konsultteina. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien näkemyksiä jaetusta asiantuntijuudesta konsultatiivisessa työssä. Seuraavaksi pohdin tutkimuksen päätuloksia sekä arvioin tutkimuksen merkittävyyttä. Lopuksi esitän tuloksista kumpuavia käytännön kehittämisehdotuksia sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat erityisopettajien hahmottavan konsultatiivisen työn edellyttämän asiantuntijuuden moninaisena. Tutkimuksessa erotettiin neljä erilaista asiantuntijuustyyppiä, joissa asiantuntijuuden luonne sekä konsultin ydinosaminen ja keskeiset ominaisuudet erosivat toisistaan. Asiantuntevassa tietotaitajatyypissä korostui konsultin tiedon ja kokemuksen merkitys, kun taas sovittilevassa yhteistyötaitajatyypissä korostettiin hänen valmiuttaan hyvään vuorovaikutukseen. Refleктоivan ohjaustaitajan tyypissä painotettiin konsultin ohjaustaitoja sekä kykyä arvioida omaa ohjaustoimintaansa. Ratkaisuhakuisen verkosto-osaajan tyypissä asiantuntijuuden ymmärrettiin puolestaan koostuvan ennen kaikkea moninäkökulmaisen yhteistyön toteuttamisesta erikokoisten yhteistyöverkostojen kesken.

Asiantuntijuuden monitahoisuuden lisäksi tulokset ilmensivät, että erityisopettajilla on hyvin erilaiset mahdollisuudet ja resurssit tehdä konsultatiivista työtä. Tutkimuksessa erottui kaksi eri konsulttityyppiä työnkuvaan sisältyvän konsultaation määrän ja luonteen sekä konsultin identiteetin suhteen. Kun oven-suukonsulttityypissä konsultointia ei oltu resurssoitu työnkuvaan ja konsultaatio tapahtui usein ennakoimattomasti koulun arkisissa kohtaamisissa, resurssikonsulttityypissä konsultaation edellyttämä aika oli varattu erityisopettajien työnkuvaan ja työnohjauksellinen työ oli merkittävä osa heidän perustyötään.

Tarkasteltaessa erityisopettajan konsultatiivisen työn vaatimia ydinosaamista tarkemmin tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että konsultoivan erityisopettajan työn vaatimaan asiantuntijuuteen nähtiin kuuluvan monipuolinen ja laaja-alainen tietämys ja kokemus erilaisista tuen haasteista sekä käytettävissä olevista ohjauksen keinoista. Tuloksista ilmeni, että erityisopettajilta odotettiin usein yksisuuntaista ohjeiden antoa opettajien kohtaamiin erityisen tuen haasteisiin. Samansuuntaisia tutkimustuloksia ovat saaneet myös Hylander (2012) sekä Kykyri ja Puutio (2015, 250), jotka ovat havainneet neuvojen antamisen kuuluvan odotustenmukaisesti konsultin toimintaan.

Vankka tiedollinen osaaminen ajateltiin hankittavan muodollisen koulutuksen kautta ja pitävän sisällään erityisopettajakoulutuksessa opitun erityispedagogisen perusosaamisen lisäksi osallistumisen erilaisiin täydennys- ja erikoistumiskoulutuksiin. Tiedon hankkimiseen hahmotettiin liittyvän olennaisesti myös ajattelun- ja päättelyntaidot, sillä konsultoivan erityisopettajan työkuvaan kerrottiin kuuluvan ongelmanratkaisu vaihtelevissa tilanteissa. Varmuus ongelmallisten tilanteiden ratkaisemisesta syntyy erityisopettajien mukaan monipuolisten omakohtaisten kokemusten kautta. Myös Palonen ja Gruber (2010) sekä Tynjälä (2010) ja Eteläpelto (1997) ovat todenneet tutkimuksissaan asiantuntijan osaamisen edellyttävän oman alan tietämyksen ja erityistiedon hankkimisen lisäksi laajaa käytännön kokemusta erilaisista tilanteista, jotta asiantuntijan on mahdollista ratkaista työhönsä liittyviä ongelmia.

Tutkimuksesta ilmeni, että kolmessa asiantuntijuustyypissä neljästä jaettu asiantuntijuus oli olennainen osa erityisopettajan konsultoivaa työtä. Nämä jaetua asiantuntijuutta korostavat asiantuntijuustyypit olivat sovitteleva yhteistyötaitaja, refleктоiva ohjaustaitaja sekä ratkaisuhakuinen verkosto-osaaja. Tämän tutkimuksen erityisopettajien tavoin myös Snyder ja kumppanit (2011) toivat tutkimuksessaan esille, että moninäkökulmainen ajattelu on tärkeää ongelmia ratkaistaessa. Jaetun ja moninäkökulmaisen asiantuntijuusajattelun todettiin auttavan erityisopettajia tunnistamaan muiden asiantuntijoiden osaamisen ja taidot

sekä mahdollistavan yhteisten tietojen rakentamisen. Lisäksi osa erityisopettajista mainitsi, että yhteinen jaettu asiantuntijuus voi palvella omaa ammatillista oppimista (ks. myös Edwards 2005).

Kolmas konsultaatiota antavan erityisopettajan työssä painottuva ydinosaamisalue oli henkilön vuorovaikutustaidot. Asiantuntevaa tietotaitajaa lukuun ottamatta kaikissa asiantuntijuustyypeissä konsultin ydinosaamistaitona nähtiin juuri hänen vuorovaikutustaitonsa vähän eri tavoin ymmärrettynä. Nämä näkemykset ovat yhteneväisiä aikaisempien tutkimusten kanssa, sillä konsultoinnin onnistumisen on nähty olevan sidoksissa asiantuntijan taitavasti käyttämiin sosiaalisiin taitoihin (Rosenfield 2013; Guiney ym. 2014). Tulos on myös samansuuntainen niiden aiempien tutkimusten (Rosenfield 2004; Kykyri & Puutio 2015, 232, 234; Rowlett 2015) kanssa, joissa on todettu konsultoinnin tapahtuvan ensisijaisesti keskustelutilanteissa ja vuoropuheluissa, joissa on mahdollista ideoida asioita ja kehittää yhteisiä toimintasuunnitelmia.

Taitojen lisäksi tässä tutkimuksessa korostuivat myös konsultoivan erityisopettajan persoonaan liittyvät ominaisuudet, kuten sensitiivisyys ja rohkeus, onnistuneiden konsultointitilanteiden edellytyksenä. Erityisopettajien mukaan konsultoivan erityisopettajan tulee olla sensitiivinen ja kyetä herkästi aistimaan konsultaatioon osallistuvien henkilöiden tunnetiloja ja sovittamaan oman toimintatapansa niihin. Lisäksi erityisopettajat toivat esiin ammatillisen rohkeuden, mikä tarkoitti tilannejohtajuuksien ottamista ratkaisujen aikaansaamiseksi, rohkeutta tarttua mahdollisiin epäkohtiin sekä kykyä puolustaa erilaisten lasten oikeuksia. Tämä tutkimuksesta esille noussut asia ei ilmennyt aiemmista tutkimuksista. Sen sijaan sensitiivisyyteen liittyen Ojanen (2006, 67) sekä Kykyri ja Puutio (2015, 81) ovat myös todenneet, että konsultointisuhteessa on erityisen tärkeää osata sensitiivisesti havainnoida kielellisen vuorovaikutuksen verbaaleja tai non-verbaaleja sävyjä konsultoitavan puheessa sekä virittäytyä niihin.

Viimeinen ja neljäs konsultatiivisen työn ydinosaaamisalue oli konsultoivan erityisopettajan ohjaustaidot. Refleктоivan ohjaustaitajan asiantuntijuustyyppissä ohjaustaitoihin liittyvien menetelmien, kuten johdattelevien ja avoimien ohjauskysymysten käytön, kerrottiin auttavan konsultaatioprosessin etenemisessä.

Myös Nolan ja Moreland (2014) näkivät konsultointistrategioissa tärkeäksi konsultin roolin yhteistyön ohjaajana sekä kysymysten esittäjänä. Lisäksi kuten myös Dinkmeyer ja muut tutkijat (2016, 15) totesivat, konsultointiosaamiseen sisältyy erityisopettajien mukaan konsultin kykeneväisyys keskittyvään, reflektivaan kuunteluun. Tämän taidon lisäksi erityisopettaja kykenee myös antamaan rakentavaa palautetta ja arvioimaan sekä kehittämään omaa ohjaustoimintaansa (ks. myös Snyder ym. 2011).

Tutkimuksessa ilmeni eroja sen suhteen, kuinka paljon erityisopettajilla oli mahdollisuus käyttää työaikaansa konsultointiin. Niillä resurssikonsulteilla, joiden työnkuva oli nimetty konsultoivaksi erityisopettajaksi, näytti olevan riittävästi aikaa perehtyä ennalta sovitusti konsultoitavien henkilöiden esiintuomiin ongelmiin. Sen sijaan ovensuukonsulttien työtä kuvasi tuen antamisen ajallinen vähyys, jolloin konsultointia oli mahdollista toteuttaa paljolti ainoastaan lyhyissä kohtaamisissa työyhteisöön kuuluvien henkilöiden kanssa. Osa erityisopettajista piti myös vieraana konsultaation käsitettä omassa työssään ja he käyttivätkin sen asemesta termiä ”yhteistyö”, kuten myös Takala ja kumppanit (2009) tutkimuksessaan havaitsivat. Myös Sundqvist (2012, 211, 216) on tuonut esille, että Suomen kouluissa on yleistä epäviralliset ja nopeat neuvoa-antavat konsultointikeskustelut ja se, että konsultointi tapahtuu yleisimmin välituntien aikana, kokouksissa tai opettajatapaamisissa ennen koulua tai sen jälkeen. Tällaiset rajalliset ajankäyttöön liittyvät resurssit voivat Parviaisen (2006) mukaan muodostua yhteisen tiedonmuodostuksen esteeksi.

Yhteenvedon voidaan todeta, että konsultoivat erityisopettajat mieltävät tämän tutkimuksen perusteella itsensä eräänlaisiksi jatkuvan erityispedagogisen tietouden ja kehityksen eteenpäin viemisen muutosagenteiksi, joiden asiantuntijuuden avulla on mahdollista edesauttaa oppilaiden, opettajien ja koko työyhteisön hyvinvointia ja jaksamista. Konsultoivan työn merkitys nähdään tärkeänä erityispedagogisen tiedon jakamisessa ja siten kolmiportaisen tuen toteuttamisessa inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Niillä erityisopettajilla, joiden työ ei painotu konsultatiiviseen työhön, näyttää kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella olevan vähemmän tietoa erilaisista ohjausstrategioista kuin

varsinaisilla konsultatiivisilla erityisopettajilla. Ohjausmenetelmätietouden lisäksi yhteistyöverkostojen merkittävyys omien konsultointi- ja asiantuntijuustaitojen kehittymisen kannalta nousi esille tästä tutkimuksesta. Ilman jaettua asiantuntijuutta vaativat koulun kohtaamat haasteet saattavat jäädä vaillinaisesti hoidetuiksi. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kiteyttivätkin, että kun *”yhdessä pistetään likoon kunkin oma osaaminen, oivalletaan sitä kautta usein jotain uutta, mitä ei kukaan yksinään ole keksinyt.”*

6.2 Kehittämisehdotukset ja jatkotutkimushaasteet

Konsultatiivisen työn edellyttämän asiantuntijuuden luonne on moninaista ja sen eri puolia ei aina tunnisteta. Tutkimuksessa nousi siis esiin neljä konsultatiivisen erityisopettajan ydinosaa-alueita: substanssiosaaminen, vuorovaikutustaidot, ohjaustaitavuus ja verkosto-osaaminen. Asiantuntijuuden monipuolisuus tulisi ottaa esille jo erityisopettajien koulutuksessa ja tarjota siihen kaikille pakollisia kursseja. Erityisopettajien tulisi lisäksi saada konsultointitaitoja kehittävää täydennyskoulutusta päivittääkseen tietojaan sekä mahdollisesti kokeneemman konsultoivan erityisopettajamentorin antamaa ohjausta syventääkseen omaa asiantuntijuuttaan. Tämän mentoriohjauksen sekä oman esimiehen ja tiimin kanssa käymän jatkuvan omaa työtä refleктоivan keskustelun myötä olisi mahdollista havaita niitä asiantuntijuuden osa-alueita, joissa yksittäisellä erityisopettajalla on mahdollisesti kehittymisen tarvetta.

Tarkastelemalla konsultatiivisen työskentelyn edellyttämää asiantuntijuutta näyttää tämän tutkimuksen perusteella siltä, että erityisopettajat ovat rohkeita ja ratkaisukeskeisiä yhteistyötaitajia, jotka pyrkivät itsenäisesti ja verkostoissa oman substanssiosaamisen avulla kehittämään erityisopetusta ja inklusiivista kasvatusta jopa kuntatasolla. Oman sekä yhteisen asiantuntijuuden monipuolistumisen vuoksi erityisopettajat kokivat erittäin tärkeänä ja hyödyllisenä erityispedagogisten asioiden pohtimisen yhdessä muiden erityisopettajien kanssa. Jotta tähän päästään, tarvitaan yhteistä aikaa. Pidemmällä tähtäimellä tällä yhteiseen keskusteluun käytetyllä ajalla lienee mahdollista vaikuttaa myös

siihen, miten tehokkaasti inklusiota voidaan viedä luokkiin. Mikäli konsultatiiviseen työhön ei ole resurssoitu aikaa, se voi tutkittavien käsitysten mukaan saattaa erityisen tuen oppilaat eriarvoiseen asemaan riippuen, missä kunnassa oppilas sattuu asumaan.

Ne tutkimukseeni osallistuneet erityisopettajat, jotka työskentelivät laajalaisena erityisopettajana ilman konsultaatioon käytettävän ajan määrittelyä, toivat erityisesti esiin kehittämisehdotuksia työhönsä liittyen. Erityisopettajat toivoivat, että koulun tuntirakenteisiin mahdollistettaisiin konsultoivaan työhön käytettävissä oleva aika varattavaksi henkilöstön kanssa säännöllisesti käytäviin konsultatiivisiin keskusteluihin. Lisäksi he toivoivat konsultoivien erityisopettajien välisen aktiivisen yhteistyön käynnistämistä ja säännöllisiä tapaamisia saman alan asiantuntijoiden kanssa. Samoin kouluihin toivottiin muilla paikkakunnilla paikkansa vakiinnuttaneita konsultoivia erityisopettajia jakamaan, tukemaan ja täydentämään erityisopettajien omia sekä koulun pedagogisia käytänteitä. Erityisopettajat esittivät myös toivomuksen rehtorin antamasta tuesta erityisopettajan konsultoivan roolin vahvistamiseksi. Mielenkiintoista olisikin jatkossa tutkia erityisopettajan ja rehtorin välistä jaettua asiantuntijuutta koulun erityispedagogisten käytänteiden kehittämisessä.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että onnistuakseen hyvin konsultaatiotyössään erityisopettajat kokevat tarvitsevansa työkalupakkiinsa erilaisia ohjausstrategioita. Olisikin kiinnostavaa tutkia eri ohjausmenetelmien käyttöä erityisopettajan konsultoivassa työssä ja näiden menetelmien yhteyttä onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen konsultaatioon. Tämä tutkimus antoi myös joitakin viitteitä pitkään työssä olleiden konsultoivien erityisopettajien ohjaustekniikoiden vakiintuneesta käytöstä konsultaatiotyössä. Siten jatkotutkimuksessa olisi kiinnostavaa tarkastella myös sitä, miten noviisierityisopettajat eroavat konsultointitaidoissa ja ohjaustekniikoiden käytössä kokeneemmista erityisopettajista sekä miten konsultatiiviseen asiantuntemukseen vaikuttaa yhtäältä työkokemus ja toisaalta konsultointitaitojen opiskelu koulutuksessa. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää konsultoivan opettajan persoonaan liittyvien piirteiden,

kuten esimerkiksi sensitiivisyyden ja empaattisuuden sekä nonverbaalin viestinnän merkitystä onnistuneessa tai epäonnistuneessa konsultointitilanteessa. Tutkimukseni erityisopettajat nostivat uutena tietona esiin ammatillisen rohkeuden, jota olisikin kiintoisaa tutkia tarkemmin: mitä erityisopettajan ammatillinen rohkeus on sekä missä tilanteissa ja miten se ilmenee?

LÄHTEET

- Ahlefeld Nisser, D. 2009. Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal [What communication wants to say. A study about the special educator role and knowledge creating dialogs]. Stockholm: Stockholm University.
- Berliner, D. C. 2001. Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35(5), 463 – 482.
- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 353 – 372.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. 1999. *Mental Health Consultation and Collaboration: Concepts and Applications*. Waveland Press.
- Dinkmeyer, D. J., Carlson, J., & Michel, R. E. 2016. *Consultation: Creating school-based interventions* (4. painos). New York, NY: Routledge.
- Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43(3), 168 – 182.
- Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*. 50 (2011), 33 – 39.
- Edwards, A. 2012. The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction* 1, 22 – 32.
- Ellis, J. H., Kiely, J. A., & Pettigrew, P. A. 2001. Process consultation: Managing the tensions between learning and performing. *Reflective Practice*, 2(3), 303 – 312.
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. 2014. *Handbook of research in school consultation*. New York, NY: Erlbaum.
- Eräsaari, R. 2002. Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa L. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 21 – 38.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209 – 231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Gormley, M. J., & Dupaul, G. J. 2015. Teacher-to-teacher consultation: Facilitating consistent and effective intervention across grade levels for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 124–138.
- Guiney, M. C., Harris, A., Zusho, A., & Cancelli, A. 2014. School psychologists' sense of self-efficacy for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(1), 28–54.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia–kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press, 214–272.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hylander, I. 2012. Conceptual change through consultee-centered consultation: A theoretical model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64 (1), 29.
- Jyrkiäinen, A. 2007. *Verkosto opettajien tukena*. Tampere University Press.
- Kielitoimiston sanakirja. 2018. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkójulkaisu www.kielitoimistosanakirja.fi. Päivitetty 6.6.2018 [viitattu 23.07.2018].
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (363).
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kykyri, V. L. 2008. *Helping clients to help themselves: A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings*. University of Jyväskylä.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.

- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 122 – 133.
- Lehtinen, E., & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen –haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 103 – 121.
- Moilanen, P., & Rähkä, P. Merkitysrakenteiden tulkinta. 2018. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51 – 72.
- Newell, Markeda L. 2012. Transforming knowledge to skill: evaluating the consultation competence of novice school-based consultants. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(1), 8 – 28.
- Newell, Markeda L; Newell, Terrance S; Looser, Joshua. 2013. A competency-based assessment of school-based consultants' implementation of consultation. *Training and Education in Professional Psychology*, 7(4), 235 – 245.
- Newman, Daniel S; Ingraham, Colette L. 2017. Consultee-centered consultation: contemporary perspectives and a framework for the future. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 27(1), 1 – 12.
- Nolan, A., & Moreland, N. 2014. The process of psychological consultation. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 63 – 77.
- Oishi, K. 2017. Relationship between nonverbal behavior of consultants and consultees: A Preliminary Study. *Psychology*, 8, 828 – 836.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 287 – 304.
- Palonen, T. ja Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen ja P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 41 – 56.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 155 – 187.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pietiläinen, V., Syväjärvi, A., Talvitie, V., & Perttula, J. 2015. Prosessikonsultoinnin uusi aalto: post-scheiniläinen tulkinta organisaatioiden kehittämisestä. *Hallinnon tutkimus* 34: 3.
- Puutio, R., Kykyri, V. L., & Wahlström, J. 2009. The process and content of advice giving in support of reflective practice in management consulting. *Reflective Practice*, 10(4), 513 – 528.

- Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–133.
- Reiser, H., Willmann, M., Urban, M. & Sanders, N. 2003. Different models of social and emotional needs consultation and support in German schools. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 37–51.
- Riley-Tillman, T. C., & Chafouleas, S. M. 2003. Using interventions that exist in the natural environment to increase treatment integrity and social influence in consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(2), 139–156.
- Rosenfield, S. 2004. Consultation as dialogue: The right words at the right time. *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations*, 337–347.
- Rosenfield, S. 2013. Consultation in the schools – Are we there yet? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(4), 303.
- Rowlett, W. H. 2015. *Personality traits among school personnel: Implications for consultation* (Doctoral dissertation, Murray State University).
- Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. *Aikuiskasvatuksen*, 46, 106–122.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Schein, E. H. 1997. The concept of “client” from a process consultation perspective: A guide for change agents. *Journal of Organizational Change Management*, 10(3), 202–216.
- Schein, E. H. 1999. *Process consultation revisited: Building the helping relationship*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schulte, A. C. & Osborne, S. S. 2003. When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14 (2), 109–138.
- Snyder E.P., Quirk K., Dematteo F. 2011. *Consulting with Families, Schools, and Communities*. Lionetti T., Snyder E. & Christner R. (toim.) *A Practical Guide to Building Professional Competencies in School Psychology*. Springer, Boston, MA.
- Sundqvist, C. 2012. *Perspektivmöten i skola och handledning [Meetings of perspective in schools and consultation]*. Doctoral dissertation, Åbo: Åbo Akademy University Press.

- Sundqvist, C., Ahlefeldt Nisser, D. V., & Ström, K. 2014. Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297 – 312.
- Sundqvist, C., & Ström, K. 2015. Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 25(4), 314 – 338.
- Takala, M., & Ahl, A. 2014. Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59 – 81.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162 – 173.
- Thornberg, R. 2014. Consultation barriers between teachers and external consultants: A grounded theory of change resistance in school consultation. *Journal of educational and psychological consultation*, 24(3), 183 – 210.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Truscott, Stephen D; Kearney, Moriah A; Davis, Don E; Roach, Andrew T. 2017. Intellectual humility and morality as consultee-centered consultation epistemologies. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 27(1), 126 – 142.
- Tynjälä, P. 2004. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. *Kasvatus* 35 (2), 174 – 190.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen ja P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko

Konsultatiivinen työ

Taustatiedot

- Kuinka monta vuotta olet ollut erityisopettajana?
- Millainen osuus konsultoinnilla on työnkuvassasi?

Konsultoivan erityisopettajan työ

- Kerro työnkuvastasi konsultoivana erityisopettajana? (siltä osin kuin konsultointia kuuluu työhösi)
- Millaisiin haasteisiin tai pulmiin konsultaatiota yleisimmin haetaan?
- Miten konsultaatiosta sovitaan?
- Miten saat tietoa lapsen/luokan/opettajan tilanteesta?
- Miten koet lapsen/luokan havainnoinnin osana konsultaatiota?
- Millainen on mielestäsi hyvä konsultatiivinen erityisopettaja?

Konsultointitilanne

- Mitä ensimmäisessä konsultointitilanteessa tyypillisesti tapahtuu?
- Millaisia erilaisia tilanteita on?
- Ketä konsultointitilanteissa on mukana?
- Miten konsultaatiopalaveri eroaa, jos mukana on vain opettaja vs. mukana on myös lapsi ja vanhempi?
- Miten annat palautetta konsultaatiotilanteessa?
- Millaisia ohjauksen keinoja/menetelmiä hyödynnät aikuisten välisissä konsultaatiotilanteissa?
- Mikä ohjauksessa on luontevinta tai epäluontevinta sinulle?

- Millaisia kokemuksia sinulla on sovittelijan roolissa olemisesta?
- Miten ratkaisut pulmiin syntyvät? Syntyvätkö ne ikään kuin omassa päässä oman kokemuksen ja tiedon pohjalta vai yhdessä konsultaatiopalaverissa?
- Millainen on onnistunut konsultointipalaveri?
- Miten varmistat vuorovaikutuksen sujumisen konsultointitilanteessa?
- Kerro jokin hyvä muisto konsultaatiotilanteesta.
- Millaisia haasteita konsultointitilanteissa voi kohdata?
- Kerro jokin huono muisto konsultaatiotilanteesta.
- Millaisia eroja on siinä, tuleeko konsultti ulkoapäin/koulun ulkopuolelta vai sisältä?

Asiantuntijuus

- Mistä konsultatiivisen erityisopettajan asiantuntijuus koostuu?
 - Mistä tiedät, että sinulla on annettavaa ongelmanratkaisuun?
 - Miten kehität asiantuntijuuttasi?
 - Millaisia odotuksia sinuun kohdistuu konsultoivana erityisopettajana?
- Miten suhtaudut näihin odotuksiin? - Entä paineita?
- Mitä konsultaatio parhaimmillaan antaa yksilölle? Entä yhteisölle?
 - Mitä merkitystä konsultaatiotyöllä on koulumaailmassa?
 - Miten näet konsultaatiotyön inklusiivisen kasvatuksen edistämisen kannalta?
 - Miten koulukonsultaatiota voisi kehittää? Miten konsultin työtä ja roolia voisi kehittää?
 - Miten konsultatiivinen menetelmä ja ohjauksellinen työote vakiinnutetaan opetus- ja kasvatustyöhön?
 - Millaiset resurssit (aika, materiaalit, mahdollisuudet, konsultointityön arvostus) sinulla on käytössäsi toimiaksesi konsultoivana erityisopettajana?
 - Millaisia asiantuntijuusverkostoja sinulla on käytettävissäsi koulun ja kaupungin sisällä? - Miten toimitte/jaatte asiantuntijuuttanne näissä verkostoissa?