

Konsultoivien erityisopettajien ammatillisen toimijuuden rakentuminen konsultaatiotilanteita käsittelevässä kerronnassa

Henna Tiusanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tiusanen, Henna. 2019. Konsultoitvien erityisopettajien ammatillisen toimijuuden rakentuminen konsultaatiotilanteita käsittelevässä kerronnassa. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 38 sivua.

Tässä narratiivisessa tutkimuksessa tarkasteltiin sairaalaopetuksen konsultoitvien erityisopettajien ammatillisen toimijuuden rakentumista heidän konsultaatiotilanteita käsittelevässä kerronnassaan. Tarkoituksena oli syventää tietoa erityisopettajien vaikutusmahdollisuuksista ja rajoituksista konsultatiivisessa työotteessa. Tutkimustehtävät sisälsivät erityisopettajien toimijuuden asemoinnin kartoittamista sekä asemointia kuvaavien tarinatyypien muodostamista.

Tutkimukseen osallistui viisi konsultoitvaa erityisopettajaa neljästä sairaalaopetuksen yksiköstä. Aineisto kerättiin kerronnallisina haastatteluina ja analysoitiin Greimasin aktanttimallia hyödyntäen. Analyysissa tuloksiksi muodostui viisi tarinatyypistä toimijuudesta konsultaatiotilanteissa: sitoutuneen toimijuuden tarinat, refleksiivisen toimijuuden tarinat, intuitiivisen toimijuuden tarinat, myötäilevän toimijuuden tarinat sekä neuvottoman toimijuuden tarinat.

Konsultoivat erityisopettajat rakensivat pääsääntöisesti vahvaa ammatillista toimijuutta kerronnassaan. Prosessikeskeisissä työoloissa vahva toimijuus ilmeni valtaosin refleksiivisiä ja intuitiivisia vaikutuskeinoja hyödynnettäessä. Toisaalta näiden vaikutuskeinojen yhteydessä kerrottiin usein myös työssä koetuista rajoitteista.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että konsultin työtä merkityksellistävät ajattelutavat voivat lisätä kokemusta konsultaation oppilaslähtöisen ja yhteistoinnallisen otteen toteutumisesta ja siten työn hallinnasta. Tutkimus herättää kuitenkin kysymyksen konsultaation oppilaskeskeisen ja koulukäytäntöjä uudistavan välillisen intervention tavoitettavuudesta koulukonsultaatiossa.

Asiasanat: toimijuus, konsultaatio, erityisopetus, narratiivisuus, aktanttianalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Näkökulmia toimijuuteen.....	5
1.2	Kerronnallinen lähestymistapa toimijuuteen	7
1.3	Ammatillinen toimijuus koulukonsultaatiossa	9
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	12
2.1	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston kuvaus.....	12
2.2	Greimasin aktanttimalli analyysivälineenä.....	14
2.3	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia.....	18
3	TOIMIJUUS ERITYISOPETTAJIEN KONSULTAATIOTARINOISSA .	22
3.1	Vahvaksi asemoitu toimijuus.....	23
3.1.1	Sitoutuneen toimijuuden tarinat	23
3.1.2	Refleksiivisen toimijuuden tarinat.....	25
3.1.3	Intuitiivisen toimijuuden tarinat.....	28
3.2	Heikoksi asemoitu toimijuus.....	30
3.2.1	Myötäilevän toimijuuden tarinat	30
3.2.2	Neuvottoman toimijuuden tarinat.....	32
4	POHDINTA	35
	LÄHTEET	39
	LIITTEET	45

1 JOHDANTO

Erityisopettajan konsultatiivisen työn ajatellaan tarjoavan ratkaisuja erityisopettajan osin jäsentymättömäksi jääneeseen työkuvaan inklusiivisissa kouluissa sekä ohjaavan opettajia ja kouluyhteisöjä opetuskäytänteiden arviointiin muuttuvassa koulumaailmassa (Sundqvist & Ström, 2015; Takala, Pirttimaa & Törmenen, 2009). Konsultatiiviset erityisopettajat pyrkivät luomaan muille opettajille tilan, jossa koetut ammatilliset haasteet sekä niihin etsittävät ratkaisut voidaan sanallistaa. Tällaisena muiden asiantuntijoiden pystyvyyden kokemuksiin vaikuttavana toimintana konsultaation voi olettaa edellyttävän konsultilta itseltään agenttiivista otetta työhön, ja näyttäytyy siten mielenkiintoisena tutkimuskohteena opettajien ammatillisen toimijuuden kehyksessä.

Suomessa koulukonsultaatioon liittyvä tutkimus on kohdistunut lähinnä erityisopettajan konsultatiivisen työkuvan määrittelyyn, kun taas konsultoivien erityisopettajien konsultaatiotilanteissa hyödyntämät vaikutuskeinot ja -mahdollisuudet ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Sundqvist, von Ahlefeld Nisser & Ström, 2014). Tässä tutkimuksessa keskitytään konsultaatiotilanteissa vaikuttamisen näkökulmiin kartoittamalla erityisopettajien konsultaatiotilanteisiin liittyvässä kerronnassa rakentuvaa toimijuutta. Lähestymistapa tutkimusaiheeseen on narratiivinen, jolloin huomio kohdistuu kuvailtujen vaikutusmahdollisuuksien ja rajoitusten lisäksi erityisopettajien omalle toimijuudelleen rakentuvaan merkityksenantoon.

Tutkimuksen kontekstina on psykiatrinen sairaalaopetus, jossa konsultaatiota käytetään jäsennellysti yhtenä työmuotona. Psykiatrisessa sairaalaopetuksessa toimivien konsultoivien erityisopettajien tehtävänä on jakaa tietämystään lasten ja nuorten psyykkisen oireilun huomioimisesta opetuksessa oppilaiden lähikouluille (Tilus, Enqvist, Heikkinen, Kilvelä, Papunen & Ruutu, 2011). Tutkimalla konsultaatiota psykiatrisessa sairaalaopetuksessa pyrin saamaan myös laajemmin erityisopetukseen siirrettävää tietoa konsultaation toteuttamisesta koulukontekstissa. Tutkimuksessa pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten konsultoivat erityisopettajat asemoivat toimijuuttaan kerronnassaan konsultaatiotilanteista?
2. Millaisia toimijuuden asemointia kuvaavia tarinatyyppejä konsultoitvien erityisopettajien kerronnasta on muodostettavissa?

1.1 Näkökulmia toimijuuteen

Toimijuus on ymmärretty tieteenalasta riippumatta tyypillisesti vaikuttavaan ja vastuutaottavaan toimintaan liittyvänä käsitteenä (mm. Archer, 2003; Bandura, 2018; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013; Giddens, 1984; Hitlin & Elder, 2007). Muutoin lähestymistavat toimijuuteen ovat vaihdelleet pragmatistisista, toimijuuden teoissa ilmeneviä ulottuvuuksia painottavista näkökulmista (mm. Emirbayer & Mische, 1998; Mead, 1938) teoreettisempiin, jopa metafysiisiin käsityksiin ihmistoiminnasta, minuudesta ja vapaasta tahdosta (mm. Mele 1995). Näkökulmat eroavat toisistaan muun muassa sen suhteen, tulisiko toimijuus ymmärtää minuuden rakentumiseen pohjautuvana kapasiteettina (ks. Korsgaard 2008) vai siitä irrallisena toimintana (ks. Bandura 2018; Hitlin & Elder 2007), tai missä määrin se on subjektiivisesti ja missä määrin relationaalisesti toteutettavissa (ks. Emirbayer & Mische, 1998). Toimijuuden tutkimukselle asetetaan siten hyvin erilaiset lähtökohdat riippuen siitä, ymmärretäänkö se esimerkiksi jokaisen saavutettavissa olevana ja ikään kuin mielensisäisenä kapasiteettina vai käytännössä ilmenevänä, vallasta ja sosiaalisista rakenteista riippuvana toimintana.

Subjektiivisuutta puoltavissa näkökulmissa toimijuus on ilmennyt äärimmillään eksistentiaalisissa käsityksissä, joissa yksilöllinen kokemus ja valinta ovat ensisijaisia suhteessa sosiaalisten rakenteiden asettamiin rajoituksiin yksilölle (mm. Sartre, 1943). Tällöin toimijuuden ajatellaan todentuvan ihmiselle äärimmäisenä vapautena olemisensa määrittämiseen. Toimijuuden edellytyksenä on ikään kuin kaikkien tavoitettavissa oleva ajattelu, jonka saavutettuaan yksilö ikään kuin havahtuu päämäärättömyydestä autenttiseen ja moraalisesti vastuutaottavaan toimintaan (Sartre, 1943).

Christine Korsgaard (2014) määrittelee toimijuuden astetta käytännöllisemmin korostamalla ihmisen kykyä rationaaliseen toimintaan ja päätöksentekoon. Yksilö osoittaa toimijuutta suuntaamalla valintojaan ja käyttäytymistään käytännöllisen järjen sekä identiteettikäsitteilleen sopivien normatiivisten sitoumustensa mukaisesti (Korsgaard, 2014; myös Kennett & Matthews, 2008). Rationaalinen toiminta todentuu jatkuvana toiminnan arviointina ja suhtautumisena refleksiivisesti omiin havaintoihin ja tuntemuksiin. Samanlaisen käsityksen refleksiivisyydestä toimijuuden taustalla jakavat myös Archer (2003) *sisäisen dialogin* teoretisoinnillaan sekä Giddens (1984) kuvailemalla toimijuutta aikaansaavana intentionaalisuutena, joka ilmenee silloin, kun yksilö toimintaan sitoutuneena ymmärtää voineensa toimia toisin. Archer (2003) ja Giddens (1984) kuitenkin korostavat toimijuutta rakenteiden rajoittamana kykynä toimia, kun taas Korsgaard (2014) ymmärtää toimijuuden ikään kuin moraalisen ajattelun mahdollistavana yksilöllisenä identiteettiprosessina.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa korostuu yleisimmin käytännönläheinen lähestymistapa toimijuuteen. Käytännönläheisessä toimijuuskäsityksessä vältetään toimijuuden liiallista teoretisointia suhteessa moniselitteisiin identiteettikäsitteisiin ja korostetaan sen empiiristä todennettavuutta. Esimerkiksi Bandura (2008; 2018) irtautuu toimijuuden metafyyysisistä näkökulmista ja rakentaa ymmärrystä toimijuudesta psykologiselle käsitykselleen identiteetistä. Banduran (2008) mukaan yksilön identiteetti on puhtaasti omaksuttava ja alati muuttuva suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. Siten hän puoltaa toimijuuteen liittyvien konkreettisempien kykyjen sanallistamista. Bandura esittää yksilön toimijuuden ytimessä olevan minäpystyvyysuskomukset, jotka ohjaavat yksilöä suunnitelmalliseen, itseohjautuvaan sekä refleksiiviseen toimintaan (Bandura, 2008; 2018). Toimijuus perustuu pohjimmiltaan ihmisen uskomuksille omasta kyvykkyydestä, jolloin se on suhteellista ja metakognitiivisesta arvioinnista kumpuavaa pystyvyydentunnetta ja vaikutuskapasiteettia (Bandura, 2018).

Myös Hitlin ja Elder (2007) painottavat toimijuuden toiminnan tason ulottuvuuksia. He pohjaavat näkemyksensä Meadin (1932) ja Flahertyn (2003) ajatukseen siitä, että minuus ja identiteetti ovat pohjimmiltaan hetkessä ilmeneviä,

jolloin myös toimijuus näyttäytyy tilanteista ja sosiaalisista vaatimuksista muovautuvana. Hitlin ja Elder (2007) puoltavat toimijuuden taustalla olevaa yksilöllistä valtautumisen kokemusta (eksistentiaali toimijuus), jonka he korostavat Banduran (2018) tavoin todentuvan refleksiivisten uskomusten kautta toiminnassa. Tämän uskomuksen kautta mahdollistuu toimijuuden säätely toiminnan tasolla, vaihdellen esimerkiksi spontaaniin tilanteen hallintaan (pragmaattinen toimijuus) tai tilanteessa toiminnan ja valintojen arviointiin identiteetinmukaisina (identiteettitoimijuus). Toimijuuden kannalta keskeistä on siis tilanteenmukainen arviointi ja näin ollen erilaisiin toimijuuden muotoihin sitoutuminen.

1.2 Kerronnallinen lähestymistapa toimijuuteen

Kerronnallisessa lähestymistavassa ajatellaan, että yksilön käsitys itsestä ja todellisuudesta rakentuu jäsentämällä ja antamalla merkityksiä kokemiselleen. Esimerkiksi Kennett & Matthews (2008) kuvailevat toimijuuden edellyttävän itsensä paikallistamista laajassa kerronnallisessa kontekstissa. Tällöin yksilö toimijana ymmärtää toimintansa perusteet ja syyt eletyn elämänsä kautta ja rakentaa itseään ja tulevaisuuttaan tähän merkityksenantoonsa nähden (Kennett & Matthews, 2008). Toimijuuden taustalla on siten yksilön ymmärrys itsestään merkityksiä muodostavana olentona, jolloin toimija myös sitoutuu merkityksenantoonsa ja itsensä tulkintaan (Kennett & Matthews, 2008).

Tarkemmat käsitykset kerronnallisesta orientoitumisesta vaihtelevat narratiivisten tutkijoiden piirissä. Usein tutkimuksissa toistuva ja jokseenkin yhdenmukainen näkemys liittyy kerronnallisuuteen väylänä jäsentää ja järkeillä tilanteita ja kokemuksia (ks. Bruner, 1991; MacIntyre, 1984; Ricoeur, 1985). Kerronnallisuuden luonne ja sen merkitys yksilölle saatetaan kuitenkin ymmärtää eri tavoin. Siinä missä osa tutkijoista korostaa narratiivista *identiteettiä*, jossa kerronnallinen ajattelukyky nähdään yksilön olemassaoloa konstituovana perustavanlaatuisena olemisen tapana (ks. MacIntyre, 1984; Ricoeur, 1985), toiset tutkijat esittävät kerronnallisuuden identiteetistä irrallisena, ihmiselle ominai-

sena ja tavanomaisena *prosessina* tulkita todellisuutta ja muodostaa merkityksiä tilanteessa (ks. Bamberg & Georgakopoulou, 2008).

Meretoja (2014) kuvaa näiden eri näkökulmien taustalla olevan erilaiset ontologiset kannat. Kun kertomisen taustalla oleva todellisuus ymmärretään kaoottisena ja yksilölle tavoittamattomissa olevana, kerronnallisuutta korostetaan ensisijaisesti kognitiivisena välineenä. Tätä havainnollistaa esimerkiksi Sartren (1943) ajattelun taustalla olevan käsitys siitä, ettei todellisuus koskaan ilmene yksilölle järjestäytyneenä, jolloin toimija on pakotettu jatkuvaan itsensä ja todellisuuden uudelleentulkintaan (Sartre, 1943). Kun vuorostaan korostetaan kerronnallisuutta ihmiselle perustavanlaatuisena olemisen tapana, kerronnallisen jäsentelyn nähdään rakentavan yksilölle ja hänen elämälleen merkityksellistä todellisuus- ja identiteettikäsitystä. Meretoja (2014) kuvailee tätä muun muassa Ricoeurin (1992), Taylorin (1989) ja MacIntyren (1984) ajatteluun kuuluvana tulkintana, jossa yksilön "maailmassa orientoituminen" sekä eettisesti kestävä toiminta edellyttävät kerronnalliseen jäsentelyyn perustuvaa identiteetin jatkuvuuden tunnetta. Vaikka käsitykset eroavat keskeisesti taustaoletuksiltaan, molemmissa ilmenee keskeisenä ajatus merkityksenannon yhteydestä refleksiiviseen ja vastuutaottavaan toimintaan.

Tutkimuksessani keskeinen lähtökohta on kerronnallisen lähestymistavan oletus siitä, että toimijuuden voi nähdä rakentuvan yksilön tarinoissa sekä kertomisen prosessissa (Bamberg, 2011b; Georgakopoulou, 2006; Taylor, 1985). Kertomisen prosessilla on siis toiminnallinen arvo ja se tekee näkyväksi tapahtumien ja tekojen merkitystä yksilölle (Taylor, 1985). Pienetkin arkiset tarinat ja toiminnan asemoinnit heijastavat sitä, mitä yksilö haluaa edustaa ja miten hän haluaa tulla ymmärretyksi (Bamberg, 2011a; 2011b; Georgakopoulou 2006). Tarinat tuovat tarkasteltavaksi esimerkiksi sen, miten yksilö arvioi itseään suhteessa muihin ja maailmaan: asemoiko hän itseään vastuullisena itsensä rakentajana vai sattumien uhrina, jolla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa elämäänsä (Bamberg 2011a). Toimijuus on siten navigaatiota erilaisten kerronnallisten repertuaarien välillä ja ilmenee parhaimmillaan refleктоituina kannanottona siihen, kuinka itseään ja maailmaa haluaa kerronnassaan rakentaa.

1.3 Ammatillinen toimijuus koulukonsultaatiossa

Ammatillinen toimijuus määritellään usein oppimiseen, ammatilliseen identiteettiin, omiin urapolkuihin ja työolosuhteisiin vaikuttamisena (Biesta, Priestley & Robinson, 2015; Edwards, 2015; Eteläpelto ym., 2013; Pyhältö, Pietarinen & Soini, 2012; Toom, Pyhältö & Rust, 2015; Vähäsantanen, 2015; Van der Heijden, Geldens, Beijaard & Popeijus, 2015; 2018). Tässä yhteydessä toimijuudesta puhutaan erityisesti kollektiivisena vaikuttamisena ja yhteistyönä. Kollektiivisen vaikuttamisen merkitys on korostunut myös opetuslalla, jossa kilpailevat opetuksen ja kasvatuksen diskurssit hankaloittavat opettajien ammatillisen toimijuuden muotoutumista (Biesta ym., 2015; Edwards, 2015). Yksilöllisen ammatillisen toimijuuden rakentamisen sijaan puolletaan aiempaa enemmän toimijoiden välistä ammatillisen osaamisen jakamista opetusalan moninaisiin työelämämuutoksiin vastaamiseksi. (Edwards, 2015; Eteläpelto ym., 2013; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Pyhältö ym., 2012). Tämä ammatillisen toimijuuden näkökulma on myös erityisopettajien konsultatiivisen työn keskiössä.

Koulukonsultaatioon liittyvässä tutkimuksessa konsultaatio määritellään perinteisesti oppilaille tarjottavaksi välilliseksi interventioksi, jossa keskeistä on opettajien ammatillisuuden tukeminen heidän toimiessaan erilaisia oppimisen tai käyttäytymisen haasteita ilmentävien oppilaiden kanssa (Cook & Friend, 2010; Erchul & Sheridan, 2014). Suomessa erityisopettajien konsultatiivista työtä tutkinut Sundqvist (2012) korostaa lisäksi konsultaation merkitystä nimenomaan sellaisena vaikuttamistyönä, jossa opettajien työn tukemisen kautta suuntaudutaan pohjimmiltaan yksittäisiä oppilastapauksia laajemmin koettuja ongelmia toistaviin kouluyhteisöjen rakenteisiin ja käytäntöihin (Sundqvist, 2012; ks. myös Meyers, Meyers, Graybill, Proctor & Huddleston, 2012; Sullivan, Artiles & Hernandez-Saca, 2015). Konsultaation toteuttamisessa ilmenee kuitenkin paljon vaihtelevuutta eikä tutkimuksissa useinkaan tehdä esimerkiksi tarkkaa rajanvetoa sille, miten konsultaatio eroaa muusta yhteistyöstä (Hazel, Newman & Barrett, 2016; Schulte & Osborne, 2003).

Vaikkei konsultaatiossa vaikuttamista ole aiemmin varsinaisesti tarkasteltu konsultin toimijuuden asemoinnin näkökulmasta, onnistuneen konsultaation on havaittu edellyttävän konsultilta refleksiivistä ja sensitiivistä otetta työhön (mm. Erchul & Sheridan, 2014; Newman, McKenney, Silva, Clare, Salmon & Jackson, 2017; Nolan & Moreland, 2014). Konsultaatio vaatii lähtökohtaisesti tilanteittain orientoitumista ja konsultaation sujuvuuteen vaikuttavien sosiaalisten tekijöiden huomioimista. Konsultaatio ei esimerkiksi useinkaan ole konsultoitavalle vapaaehtoista, jolloin tilanteeseen sitoutuminen voi olla hankalaa (Knoff, 2013; Thornberg, 2014). Tämän taustalla voivat olla konsultoitavan oman ammatillisuuden kyseenalaistamisen kokemukset (Gormley & Dupaul, 2015; Newman, Salmon, Cavanaugh & Schneider, 2014; Slonski-Fowler & Truscott, 2004) sekä piilevät näkemykset esimerkiksi inklusiivisen kasvatuksen tehottomuudesta, jolloin konsultaatioon asennoidutaan merkityksettömänä (Thornberg, 2014). Konsultaatiossa ratkaisevana näyttäytyy siten se, että konsultti suuntaa toimintaansa tilanteen vaatimusten mukaisesti, tiedostaen omien vaikutustapojensa yhteyden konsultaatiossa onnistumiseen (Owens ym. 2017).

Konsultaatioon liittyvässä tutkimuksessa korostetaan enenevässä määrin dialogisia, ratkaisukeskeisiä ja yhteistoiminnallisia vaikuttamis- ja toimintatapoja (ks. Owens ym., 2017; Kahn, 2000; Rimehaug & Helmersberg, 2010), sillä konsultoitavan kokemus osaavana ja vaikuttavana osapuolena toimimisesta on olennaista konsultaatiotilanteen onnistumisen kannalta (ks. Tysinger, Tysinger & Diamanduros, 2009; Slonski-Fowler & Truscott, 2004). Dialogiset toimintatavat korostuvat erityisesti opettajienvälisessä konsultaatiossa, jossa osapuolet ovat useimmiten saman alan asiantuntijoita (Gormley & Dupaul, 2015; Sundqvist, 2012). Tällöin irtaudutaan konsultin ja konsultoitavan asemista ja jaetaan sen sijaan puolin ja toisin ammatillista osaamista (Sundqvist, 2012; Cook & Friend, 2010; Sundqvist, von Ahlefeld Nisser & Ström, 2014). Konsultti voi ohjata dialogisen otteen toteutumista esimerkiksi johdattelevalla kysymyksenasettelulla, ja siten tukea konsultoitavan itsenäisen ratkaisukyvyn sekä ammatillisen orientoitumisen palautumista (Sundqvist & Ström, 2015). Myös erilaiset verbaaliset ja nonverbaaliset keinot ovat näyttäneet tehokkaina keinoina yhteistoi-

minmallisen otteen toteutumisen kannalta (Nolan & Moreland, 2014; Oishi, 2017).

Suomessa erityisopettajien koulukonsultaation haasteena on ollut työn hajanaisuus, mikä on ilmennyt konsultaation toteutumisena lähinnä nopeana neuvonantona (Sundqvist ym., 2014; Takala & Ahl, 2014). Konsultaation yhteistoiminnallisuutta heikentäviksi toimintatavoiksi on todettu esimerkiksi kiirehtiminen neuvonannon prosessiin sekä vähäinen panostus konsultoitavan tilanteen selvittämiseen ja tavoitteiden määrittämiseen (Newman ym., 2017). Tämä voi ohjata konsultteja konsultaatiotilanteessa asiantuntijan roolin (Newman ym., 2014), jolloin riskinä on, etteivät konsultaatiotilanteiden sisällöt kannaa konsultoitavien työhön asti. Vastakohtaisesti onnistuneet konsultaatiotilanteet ovat edellyttäneet selkeän rakenteen, huolellisen tavoitteenasettelun sekä konsultaatioprosessin etenemisen kuvausta ja arviointia (Newman ym., 2017).

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston kuvaus

Tutkimusaineistoni koostuu viidestä sairaalaopetuksessa työskentelevän konsultoivan erityisopettajan haastattelusta. Käytin otantamenetelmänä intensiteettivalintaa (Patton, 2015), jolloin etsin tutkimukseen osallistujia, jotka tarjoaisivat mahdollisimman kattavaa ja kokemukseen pohjaavaa tietoa konsultatiivisen työn toteuttamisesta. Poissuljin näin tutkimuksen alkuvaiheen aikomukseni haastatella erityisopettajia perusopetuksen yleisemmässä kehyksessä, jossa konsultaatiota saatetaan toteuttaa väljästi määriteltynä esimerkiksi välitunneilla tapahtuvana nopeana neuvonantona (ks. Sundqvist, 2012). Sen sijaan oletin saavani rikkaampaa tietoa sairaalaopetuksen kontekstista, jossa opettajia toimii konsultatiivisen erityisopettajan työnimikkeen alla. Kohdistin osallistujien valinnan lisäksi psykiatriin sairaalaopetusyksiköihin, joissa oppilaiden sairaalaopetukseen osallistumisen taustalla on yleisemmin erityisopetukseen liittyviä perusteluita, kuten oppilaiden lähikouluissa koettuja haasteita oppilaan käyttäytymisen tai oppimisen ohjaamisessa, toisin kuin somaattisesti sairaiden oppilaiden tapauksissa.

Tavoitin tutkimukseen osallistujia psykiatrisista sairaalaopetusyksiköistä, joissa konsultatiivinen työ oli mainittu osana toimintaa. Otin yhteyttä kuuden sairaalaopetusyksikön johtajaan, joilta sain tiedot konsultatiivista työtä toteuttavista erityisopettajista. Kaksi johtajaa ilmoitti tässä vaiheessa konsultatiivisen työn vähäiseksi yksikössään, joten tavoitin lopulta osallistujia neljästä yksiköstä. Lähetin osallistumispyynnön sähköpostitse viidelle konsultoivalle erityisopettajalle, joista kaikki ilmoittivat osallistuvansa tutkimukseen. Tutkimukseen osallistujat olivat kasvatustieteen maistereita, joista kahdella oli erityisluokanopettajan pätevyys ja kolmella laaja-alaisen erityisopettajan pätevyys. Opetuskokemusta oli kertynyt 10–25 vuotta, joista sairaalaopetuksessa konsultatiivisessa työssä 6–14 vuotta. Osallistujat olivat erikoistuneet konsultatiiviseen työ-

hön sitä tukevilla kursseilla ja koulutuksilla. Kahdella osallistujalla oli lisäksi työnohjaajan pätevyys. Sairaalaopetuksen suppean henkilöstömäärän takia päätin tunnistamattomuuden suojaamiseksi jättää muita osallistujiin liittyviä tietoja kuvaamatta.

Aineistonkeruussa tarkoitukseni oli saada sellaisia selostuksia konsultaatiotilanteista, joissa erityisopettajat itsenäisesti arvioivat ja kuvailevat tilanteissa toimimistaan. Tämän perusteella valitsin aineistonkeruumuodoksi kerronnallisen haastattelun. Se tuottaa aineistoksi osallistujien mahdollisimman omaehtoisesti jäsentämiä ajallisen perspektiivin sisältäviä kertomuksia (Hyvärinen, 2017), joten se soveltui tarkoitukseeni tarkastella nimenomaan konsultaatiotilanteissa rakentuvaa toimijuutta. Kerronnallisen haastattelun periaatteiden mukaisesti haastattelussa kartetaan etukäteen tehtyjä aiheajauksia sekä tulkintoja sisältäviä kysymyksiä. Haastattelutilanne huomioidaan kuitenkin vuorovaikutteisena prosessina, jolloin tutkijan tehtävänä on tukea haastateltavan kerrontaa osallisuutta ilmaisevilla kommenteilla, toistoilla sekä kerrotun tiivistämisellä ja tarkennuksilla (ks. Hyvärinen, 2017).

Toteutin haastattelut keväällä 2018 kunkin osallistujan sairaalaopetusyksikössä. Valmistauduin haastatteluihin avoimella haastattelurungolla (ks. liite 1), jolla lähinnä varmistelin sisällön suuntautumista konsultaatiotilanteessa toimimiseen ja siinä etenemiseen. Vältin suunnittelemasta ja teemoittelemasta kysymyksiä konsultaatiotyöhön liittyvien oletusten mukaan. Etenin haastatteluisa kolmessa vaiheessa kysyen ensin osallistujiin ja sairaalaopetusyksikön konsultaatiotyöhön liittyviä taustatietoja. Tämän jälkeen aloitin haastattelun avoimen osion pyytämällä osallistujaa kertomaan jostakin onnistuneesta ja sen jälkeen epäonnistuneesta – tai haastavammin etenevästä – konsultaatiotilanteesta. Haastattelun kulusta riippuen esitin tarvittaessa kerrontaa tukevia kysymyksiä, jotka pyrin liittämään osallistujan aiemmin kertomaan. Lopuksi esitin muutaman ennalta suunnittelemani kysymyksen ammatillisuuteen liittyen, mistä muodostui analyysissa tulkintojen tekemistä tukevaa aineistoa.

Haastattelujen kestot vaihtelivat 35 minuutista (n=1) noin 60 minuuttiin (n=4). Litteroin äänitallennetut haastattelut muutoin sanatarkasti, mutta mer-

kitsin tunnistettavuuteen vaikuttavia tietoja kuten murre sanoja yleisempään muotoon. Viiden litteroidun haastattelun jälkeen aineisto tuntui tutkimustehtävien kannalta kattavalta ja narratiiviseen analyysiin soveltuvalta. Se koostui sopivassa määrin ajallisesti jäsennellystä sisällöstä, sisältäen toiminnan lähtökohtien kuvailua sekä syitä, perusteluja ja seurauksia. Lisäksi aineistosta välittyi kertojien oma ääni ammattinsa toteuttajana sen sijaan, että haastateltavat olisivat esimerkiksi yleistäen esitelleet konsultatiivista työnkuvaansa. Litteraateista muodostui lopulta aineistoksi 75 sivua tekstiä (fontti: Times New Roman, riviväli: 1,5).

2.2 Greimasin aktanttimalli analyysivälineenä

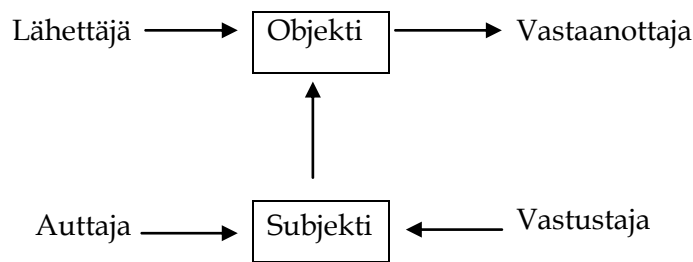
Analyysissä tarkoitukseni oli selvittää erityisopettajien kerronnasta konsultaatiotilanteessa toimimiseen liittyvää merkityksenantoa ja muodostaa toimijuuden asemointia kuvaavia tarinatyyppejä. Lähtökohtana ei ollut olettaa konsultaatiotilanteisiin liittyvän kerronnan paljastavan opettajien pysyviä mielenmaisemia. Sen sijaan lähestyin toimijuuden tarkastelua erityisopettajien toimimisen valintojen ja mahdollisuuksien sekä näihin liittyvien pystyvyydenilmaisujen perusteella. En niinkään ollut kiinnostunut osallistujista yksilöinä vaan odotin tarinatyyppeiden rakentuvan analyysissä osallistujien välillä päällekkäisinä.

Analyysissani keskeisiä olivat kerronnan, tarinan ja pienen kertomuksen käsitteet. Siinä missä jatkossa tarkoitan kerronnalla yksittäisen osallistujan haastattelutilanteessa esittämien ajatusten kokonaisuutta, viittaan tarinoilla osallistujien esittämiin ajallisen perspektiivin sisältäviin tulkintoihin konsultaatiotilanteista. Analyysiin sisällytettävän yksikön ei välttämättä tullut olla juonellisen tilanteen osa tai kokonaisuus (sisältäen lähtökohtia, keskikohtia ja seurauksia) vaan pikemminkin toimintaa selittävä ilmaisujakso (ks. Bamberg, 2006; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Labov & Waletzky, 1997). Pienellä kertomuksella tarkoitan esimerkiksi virkkeenmittaista ilmausta, joilla osallistuja saattoi heijastaa konsultaatiotilanteissa asemoitumistaan kertomatta varsinaisesti mistään tietystä konsultaatiotilanteesta olemisestaan. Nämä esitykset eivät kuitenkaan

olleet sellaisenaan merkityssisällöltään analyysin keskiössä, enkä sitoutunut pienen kertomuksen käsitteeseen muusta kerronnasta irrallisesti ymmärrettävänä yksikkönä, kuten Bamberg ja Georgakopoulou (2008) esittävät. Pikemminkin nämä pienimmätkin toiminnan asemoinnit tai kuvailut olivat tulkittavissa vertaamalla niitä keskenään sekä suhteessa ajallisesti jäsennellympiin tarinoihin ja koko kerrontaan (ks. Bruner, 1991).

Aloitin toimijuuden asemointia kuvaavien tarinatyyppeiden kartoittamisen poimimalla aineistosta ensiksi selvimmät, ajallisesti jäsennellyt tarinat onnistuneista ja epäonnistuneista konsultaatiotilanteista. Lisäksi poimin irrallisempia kuvailuja ja arviointeja tilanteessa toimimisesta, tilanteessa vaikuttavista toiminnoista kuin myös toimimisen tai toimimatta jättämisen syitä ja seurauksia. Poimin ja sitä mukaa nimesin tarinoita yksittäin niistä välittyvän pelkistetyn viestin mukaan, jolloin oli jo nähtävissä yhtäläisyyksiä muun muassa siitä, miten konsultaatiotilanteissa toimitaan, mitä niissä tavoitellaan ja mikä toimimista häiritsee. Tutustuin tässä vaiheessa aineistoon kokonaisuutena ja tein ainoastaan ensimmäisiin lukukertoihin perustuvaa karkeaa ja sisällönanalyysimaista tarinoiden ja pienten kertomusten jaottelua ja yhdistelyä. Alustavia jakoja olivat esimerkiksi onnistuneiksi merkityt konsultaatiotilanteet, joihin liittyi suoraan aineistosta nimettyinä tavoitteita kuten *lapsen näkeminen*, *kohtaaminen* tai *opettajan vahvistaminen* (karkea subjekti-objekti -luokka). Tällainen sisällönanalyysimainen tarinoiden jaottelu ei kuitenkaan vielä mahdollistanut kokonaisvaltaisempaa tulkintaa erityisopettajien toimijuuden asemoinnista.

Seuraavassa analyysivaiheessa jatkoin kertomusten jaottelua ja vertailua käyttäen tulkinnallisena apuna A.J. Greimasin aktanttimallia (ks. kuvio 1). Malli soveltui tutkimuksessa erityisopettajien toimimisen valintoihin ja perusteluihin, niiden ristiriitoihin sekä toimijasuhteisiin syventymiseen.



KUVIO 1. Myyttinen aktanttimalli (Greimas, 1980).

Alkujaan Greimas kehitti mallin tarkoituksenaan kuvata minkä tahansa narratiivisen ilmaisukokonaisuuden perusrakennetta. Tämä perusrakenne on tulkittavissa kolmen aktanttiparin kautta, joita ovat subjekti–objekti -pari, auttaja–vastustaja -pari sekä lähettäjä–vastaanottaja -pari (Greimas, 1980). Malli toimii siten, että tulkittavasta tekstistä etsitään ensiksi halun objekti eli toiminnan kohde, jota subjekti eli kertomuksen päätoimija – tässä tutkimuksessa aina konsultti itse – tavoittelee. Muut aktantit heijastavat tätä subjektin haluamista, jolloin objektin sisältö tarkentuu muita aktantteja tarkastelemalla (Greimas, 1980). Pikkarainen (2004; 2015) on korostanut mallin ansiota nimenomaan tällaisesta toiminnanteoriaan juontuvasta lähestymistavasta merkityksen tulkintaan, jolloin narratiivisen lausuman merkitys on löydettävissä toiminnasta, kertomuksessa vaikuttavien abstraktien toimijoiden eli aktanttien välisestä suhteesta. Vaikkakin lähtökohtanani oli hyödyntää aktanttimallia lähinnä systemaattisena välineenä kerronnallisen jäsentelyn ja rakenteen avaamiseen, tämä Greimasin semioottisen analyysin lähtökohta merkityksen muodostumisessa toimi apuna kertomusten tulkinnassa kerronnan pintatasoa syvemmin.

Tähän mennessä olin poiminut tarinoita aineistosta ja jaotellut niitä pelkistettyjen tavoitteiden perusteella vielä tarkemmalle tulkinnalle avoimiin karkeisiin subjekti–objekti -luokkiin. Seuraavaksi selvitin muilla aktanttipareilla ilmaistujen tavoitteiden artikuloitumista eli sitä, mitä objektilla tarkemmin tarkoitetaan ja miten sitä perustellaan. Otetaan esimerkkinä pelkistetty ilmaisu konsultoitavan *kohtaamisen* tavoitteesta, johon jokaiselta osallistujista löytyi ai-

neistosta tarinoita ja pieniä kertomuksia. Ilmaistuun *kohtaamisen* tavoitteeseen rakentui osallistujien välillä merkityseroja tarkastelemalla niitä muilla aktanttipareilla.

Aktanteista auttaja–vastustaja -pari ohjasi tulkintojen tekemistä siitä, mitä *kohtaaminen* on ja ei ole kertojalle. *Aktantti-auttajalla* on ilmaisukokonaisuudessa subjektin halun toteuttamista helpottava funktio (Greimas, 1980). Siinä missä osassa tarinoita *kohtaamista* kerrottiin tavoiteltavan esimerkiksi kanavoimalla lapsilähtöistä ajattelua, osassa kertomuksia kohtaamista selitettiin läsnäolon kautta. Tämä merkitysero täydentyi tarkastelemalla edelleen *aktantti-vastustajaa*, joka saa ilmaisukokonaisuudessa subjektin halun tavoittamista hankaloittavan funktion ja muodostaa tyypillisesti vastakohtaisen suhteen aktantti-auttajaan (Greimas, 1980). Esimerkiksi tarinoissa, joissa ilmaista *kohtaamisen* tavoitetta jäsenneltiin lapsilähtöisen ajattelun kanavointina, kohtaamista kerrottiin hankaloittavan kapea-alainen ihmiskatsomus. Puolestaan tarinoissa, joissa kohtaamista sanallistettiin läsnäolona, tavoite saavutettiin ongelmitta. Myös toimijuuden ilmaisut rakentuivat tässä suhteessa yhdenmukaisiksi kerronnassa, esimerkiksi *läsnäolo-auttajan* yhteydessä verrattain vähättelevämpinä toimijuuden ilmaisuina. Eri tavoin jäsennellyistä tavoitteista lähti näin muodostumaan pelkistettyjä ilmaisuja tulkinnallisempia luokkia.

Lähetäjä–vastaanottaja -aktanttipari toi analyysissä tarkastelukohteeksi sen, miten tavoitteita perustellaan ja arvioidaan kerronnassa. Aktantti-lähetäjä saa kertomuksessa subjektin haluamisensa tavoittelemiseen motivoivan funktion (Greimas, 1980). Aktantti-vastaanottajalla on ilmaisussa puolestaan tavoitteen onnistumista arvioiva funktio. Se osoittaa, kenelle tavoitteen lopputulos lopulta jää tai kuka siitä hyötyy. Tämä aktanttipari toi nähtäväksi, missä määrin toiminnan tavoitteet olivat refleктоituja, vaiko intuitiivisia. Esimerkiksi pelkistettyyn *kohtaamisen* tavoitteeseen rakentui merkityseroja sen perusteella, motivoiko konsulttia tilanteessa toimimiseen omat sitoumukset, tulkinnat vaiko esimerkiksi ulkopuoliset yllykkeet.

Analyysi eteni tällä tavoin toistuvasti vertailemalla niin yksittäisen osallistujan, kuin osallistujien välisiä tarinoita sekä jaotteleamalla ja yhdistelemällä nii-

tä tarkentuvien tavoitteiden perusteella tulkinnallisempiin luokkiin. Analyysin lopuksi päädyin viiteen tarinatyyppiin, jotka koostuivat erityisopettajien konsultaatiotilanteessa toimimiseen liittyvältä merkityksenannoltaan toisiaan vastaavista tarinoista. Muodostin vielä tarinoista tulosten esittämistä varten tarinatyyppiä havainnollistavan sivunmittaisen koosteen. Karsin ja yhdistelin tarinoita ja virkkeitä sekä tarvittaessa muotoilin niitä tutkimuksen tuloksia varten luettavampaan muotoon. Nimesin tarinatyypit toimijuuden ilmaisuja kuvailevalla tavalla ja jäsentelin aineistolähtöisinä muodostamiani nimiä toimijuuden tutkimuksessa käytettyihin termeihin soveltuvimmiksi.

2.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Narratiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan yksilöllisiä kokemusmaailmoja, jolloin luotettavuutta ei arvioida tulosten toistettavuuden perusteella. Sen sijaan narratiivisen tutkimuksen luotettavuustekijät liittyvät todellisuuden tuntuun (Bruner, 1991; Polkinghorne, 1998), jolloin keskeistä on aineistonkeruun, analyysin ja tutkimusten esittämisen syvällisyys tutkimukseen osallistujien senhetkistä todellisuutta kuvaavana. Polkinghornen (2007) mukaan kerronnallisen tiedon todenmukaisuuteen eli siihen, kuinka hyvin tieto kuvaa kertojan tarkoittamaa kokemusmaailmaa, voidaan pyrkiä huomioimalla aineistonkeruussa neljä kriteeriä. Nämä kriteerit ovat 1) kielen rajoitteet kokemusten moniulotteisuuden kuvaamisessa 2) kerronnan reflektoinnin rajoitteet 3) sosiaaliset rajoitteet paljastaa aidot merkitykset sekä 4) tutkijan osallisuus tiedon luomisessa.

Pyrin huomioimaan edellä mainitut kriteerit aineistonkeruussa toimimalla yhdenmukaisesti haastattelutilanteissa, kuitenkin asennoituen niihin refleksiivisesti ja tukien tarvittaessa haastateltavien kerrontaa. Osalla haastateltavista ilmeni enemmän itseohjautuvuutta ja kielellisiä resursseja syventyä toimimissaan kuvailuun sekä konsultaatiotilannetta ohjaavasta kokemusmaailmasta kertomiseen. Tavoittelin tarkentavilla kysymyksillä osallistujien refleksiivistä otetta kerrontaan tilanteissa, joissa tulkitsin haastateltavilla olevan vaikeuksia kuvailla konsultaatiotilanteessa toimimistaan. Lisäksi tavoittelin rauhallista

haastattelutilannetta, jossa haastateltavilla olisi riittävästi aikaa pohtia mitä he haluavat kertoa (ks. Hyvärinen, 2017). Toisaalta aineisto kerättiin jokaiselta tutkittavalta vain yhden haastattelukerran aikana, jolloin tutkijan ja tutkittavan välinen luottamussuhde voi jäädä heikoksi (Seidman, 1991). Kerätty aineisto saattaa tällöin jäädä pintapuolisemmaksi, kuin mitä olisi saatavissa useamman haastattelukerran jälkeen. Useampi haastattelukerta olisi mahdollistanut haastateltaville myös aikaa pohtia ja täydentää kertomaansa (emt., 1991).

Haastattelutilanteiden yhdenmukaisuutta saattoi heikentää se, että tutkijan vähäinen haastattelukokemus häiritsi ensimmäisissä haastatteluissa osin haastattelutilanteen rakentumista. Myöhemmillä kerroilla ote haastattelutilanteeseen oli jossain määrin refleksiivisempi ja hallitumpi. Tämä ei kuitenkaan näyttänyt vaikuttavan huomattavasti aineiston sisältöön osallistujien välillä: Haastattelut tuottivat keskenään samansuuntaista sisältöä, mutta niissä ilmeni myös haastateltaville annettu tulkinnallinen ja kerronnallinen vapaus. Avoin haastattelurunko osoittautui tämän perusteella sekä Polkinghornen (2007) luotettavuuskriteereihin peilattuna toimivaksi valinnaksi.

Analyysimenetelmänä aktanttianalyysi näyttäytyi tutkimuksen luotettavuuden kannalta kaksijakoisena. Aktanttimallia on kritisoitu siitä, että aktantit on mahdollista sijoittaa jo ennalta tulkittuun tekstiin (Alasuutari, 1999). Tässä tutkimuksessa tämä olisi tarkoittanut analyysissa tarinatyypien muodostamista tyypittelemällä, jonka jälkeen tarinan kulkua olisi ainoastaan havainnollistettu aktanttitermein. En asetellut aktantteja irrallisesti valmiiksi muodostettuihin tarinatyyppeihin vaan toistuva tarinoiden vertailu aktanttimallilla mahdollisti pureutumisen systemaattisesti erilaisiin toiminnan tavoitteisiin ja niistä argumentointiin. Tässä mielessä aktanttimalli oli tutkimuskysymysten kannalta relevantti valinta. Menetelmänä se myös mahdollisti koko aineiston tarkastelun ja hyödyntämisen kattavasti siten, ettei tarinoita vain mielivaltaisesti poimittu ja yhdistelty aineistosta.

Greimasin lähtökohdat merkityksen tulkintaan sekä aktanttimallin hyödynnettävyys ovat monitulkintaisia (Sulkunen & Törrönen, 1997), joten tutkijan haasteena on avata analyysin toteutus ymmärrettävällä tavalla. Aktanttimalli

osoittautuikin ongelmalliseksi pääasiassa analyysin kuvailussa ja tulosten esittämisessä. Koin haasteelliseksi avata riittävän tarkasti omaa ymmärrystäni mallista ja sen soveltamisesta, mikä heikentää tutkimuksen luottavuutta ja luotettavuutta (ks. Riessman 2008). Myös tulosten avaaminen mallin termistöä hyödyntäen tuntui vaikealta ja johti aikomuksiani tiiviimpään tulosten esittämistapaan. Yksityiskohtaisemmat tulkinnat ja niiden perustelut olisivat tukeneet paremmin kattavia aineistokatkelmia ja siten tutkimuksen luotettavuutta (ks. Bailey, 1996).

Narratiivisessa tutkimuksessa keskeinen eettinen näkökohta on osallistujien subjektiviteetin säilyminen eli tutkittavien äänen kuulumisen varmistaminen aineistossa (Riessman, 2008; Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2011). Tässä tutkimuksessa tarinoiden yhdistely tulosten esittämistä varten heikensi yksittäisen osallistujan äänen ja subjektiviteetin säilymistä. Toisaalta tämä oli eettisyyttä lisäävä ratkaisu osallistujien tunnistamattomuuden kannalta. Narratiivisessa tutkimuksessa ilmenee lisäksi riski siihen, että tutkijan tulkinnat tarinoista eivät vastaa tutkittavien kokemuksia (Syrjälä ym., 2011), jolloin tutkittavan ääni muuttuu tutkijan ääneksi. Tavoittelin osallistujien subjektiviteetin säilymistä suhtautuen aineistonkeruuseen ja analyysiin parhaani mukaan tarinoiden kertojien näkökulmista.

Toinen tärkeä eettinen näkökulma liittyy narratiivisen tutkimuksen yksityistä kokemusmaailmaa käsittelevään luonteeseen. Tutkimuksen toteuttamisessa kuljetaan lähellä tutkittavan elämää ja yksityisyyttä, jolloin tutkijalta odotetaan sensitiivisyyttä (Syrjälä ym., 2011). Eettiseksi ongelmaksi voikin muodostua tutkijan syyllisyyden tunne tulkita osallistujien kertomaa ikään kuin tutkittavien selän takana (Josselson, 1996). Myös Hännisen (2018) mukaan tarinoiden kohtelemisen tutkimusobjekteina sekä tarinoista tulkintojen tekeminen voi ilmetä tutkittavien kannalta ongelmallisena. Aineiston analyysivaiheessa ja tulosten valmistuessa huomasin osin kyseenalaistavani narratiivisen tutkimuksen metodeja. Pohdin erityisesti aineistokatkelmien esittämistapaa; säilyykö osallistujien yksityisyyden kunnioittaminen kaikin puolin tuloksia esitettäessä vai paljastuuko kattavista katkelmista turhan yksityiskohtaista tietoa – mahdollisesti epäsuotuisassa valossa. Pyrin kuitenkin asennoitumaan rakentamiini tul-

kintoihin myönteisesti sen narratiivisen tutkimuksen lähtökohdan valossa, että tarinat ja saadut tulokset ovat lopulta haastateltavan ja tutkijan haastattelutilanteessa rakentamaa yhteistä tuotosta (Syrjälä ym., 2011).

3 TOIMIJUUS ERITYISOPETTAJIEN KONSULTAATIOTARINOISSA

Erityisopettajien konsultaatiotilanteista kertomat tarinat jakautuivat viiteen tarinatyyppeihin, joissa toimijuus asemoitiin vahvaksi tai heikoksi. Toimijuus asemoitiin vahvaksi *voimaantuneen toimijuuden, refleksiivisen toimijuuden* sekä *intuitiivisen toimijuuden tarinoissa*. Sen sijaan *myötäilevän toimijuuden* sekä *neuvottoman toimijuuden tarinoissa* erityisopettajat osoittivat heikkoa toimijuutta. Seuraavissa luvuissa kuvailen tarinatyyppeiden aktanttirakenteet, jotka on tiivistetty taulukossa 1. Kunkin luvun alussa on kutakin tarinatyyppeä ja siinä ilmenevää toimijuuden asemointia havainnollistava kooste tarinoista.

TAULUKKO 1. Aktantit tarinatyypeissä.

Aktantti	Tarinatyypit				
	<i>Sitoutunut toimijuus</i>	<i>Refleksiivinen toimijuus</i>	<i>Intuitiivinen toimijuus</i>	<i>Myötäilevä toimijuus</i>	<i>Neuvoton toimijuus</i>
Subjekti	Konsultti ymmärryksen rakentajana	Konsultti diplomaattina	Konsultti vahvistajana	Konsultti kollegana	Konsultti saatelijana
Objekti	Kohtaaminen	Sovitteleminen	Vahvistaminen	Ymmärtäminen	Selviytyminen
Lähettäjä	Lapsilähtöisyyden puuttuminen	Avun vastustaminen	Tulkinta avun tarpeesta	Konsultoitavan aktiivisuus	Tulkinta rajoitteesta
Vastaanottaja	Lapsi, konsultoitava, konsultti	Konsultoitava, konsultti	Konsultti	Konsultoitava	-
Auttaja	Työn merkitys, lapsilähtöisyys	Vuorovaikutusosaaminen, ulkopuolisuus	(Non-)verbaalisuus, intuitiivisuus	Kuunteleminen, läsnäolo	Ratkaisukyky
Vastustaja	Kapea-alainen katsominen	Suorat ratkaisuehdotukset	Ennakoivat ajatukset	-	Riittämättömät resurssit

3.1 Vahvaksi asemoitu toimijuus

3.1.1 Sitoutuneen toimijuuden tarinat

Tarinat sitoutuneesta toimijuudesta koostuvat yhden erityisopettajan kerronnasta, johon liittyy oman työn merkityksellisyyden tunteesta kumpuava vahva vaikutusmahdollisuuden kokemus konsultaatiossa.

1 Kun minä olen lapsen oppijanpolkua avaava ihminen, niin on ihanaa, että
2 opettaja ja vanhemmat oppii näkemään lapsen ja sen arvokkaan vuorovai-
3 kutussuhteen, ja että siihen voi vaikuttaa. Tää juontaa juurensa sinne, kun
4 minun oli yhden oppilaan kanssa vaikeuksia löytää yhteyttä, ni minun äiti
5 anto ohjeen, että kuvittele sen lapsen taakse sen lapsen hyvä enkeli. Se oli
6 jännä juttu kun tein sen; näin sen lapsen niin kauniina ja et se on tärkeä joil-
7 lekin. Se sytytti minussa sellasen, että minun pitää pystyä katsomaan lasta
8 pintaa syvemmälle. Me ei voida kattoo sellasesta pienestä perspektiivistä.

9 Sen jälkeen oikeestaan kaikki tuli tän kautta, että näe se lapsi. Ja sen
10 jälkeen mulle tuli myös olo, et opettajat eikä myöskään vanhemmat nää sitä
11 lasta. Esimerkiks kun näen et lapsella ei ole omasta traumastaan johtuen
12 kypsyyspohjaa nähdä itseään arvokkaana, niin huomaa, et jos opettaja on
13 hyvinkin tehtäväorientoitunut ni silloin niitten vivahteitten näkeminen on
14 sitä, et otetaan kirja ja tehdään hienoja tehtäviä, mut edelleen se lapsi siinä
15 omassa hauraudessaan ja herkkyydessään jää ulkopuolelle.

16 Ja tämä mulla konsultaatiossa helpotti, koska kun sä näät, ni se on ai-
17 van yhteinen se tilanne. Ja oon pystyny opettajalle aukasemaan tätä et hei,
18 kysytää rehtorilta jos ois mahdollista järjestää muutama tukitunti, jolloin
19 opettaja ois kahdestaan sen lapsen kanssa. Siinä vois olla vaikka mehulasi
20 ja keksi ja siinä juteltaskin enemmän ihminen ihmiselle, jolloin ei olekaan se
21 kirja, joka on ehkä johtanut sen lapsen vaikeuteen, vaan onkin se ihmisten-
22 välinen yhteys. Ja lapset jakaa äärettömän herkkiä asioita, mistä minä näen
23 et heillä on lähtökohta. Silloin pois tuomarointi, alistaminen, vallankäyttö,
24 koska sieluntasolla sitä ei tarvita. Kun tähän opettajat on suostunu, ni on
25 auennu parhaimmissa tapauksissa lapsen koko lukutaito.

26 Että kyllä se lapsen itsensä löytäminen ja aikuisen se lapsen löytämi-
 27 nen on ne saavutukset. Meillä lähtee se vuorovaikutus ja me päästään yh-
 28 dessä näkemään se lapsi siinä omassa elämässään. Jos lapsella on haastetta
 29 tai pulmia, niin pitäis olla niin, et jokaine sanoisi mitä hän antaa lapselle, et
 30 päästään yhteiseen tavoitteeseen.

Sitoutunutta toimijuutta tuottavassa tarinatyypissä erityisopettaja korostaa toi-
 mijuuttaan konsultaatiossa ”oppijanpolkuja avaavana” henkilönä. Tällä hän
 viittaa vahvaan pystyvyydentunteeseensa vaikuttaa oppilaan ja konsultoitavien
 aikuisten välisiin kohtaamisiin (rivit 1–3). Kohtaaminen - tarinatyypin *objektina* -
 tarkoittaa sellaisen avoimen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin muodostumista,
 jossa pyritään toimimaan erityisopettajan kerronnassaan korostamaan lapsiläh-
 töiseen tarkoitukseen sitoutuen.

Konsultoivan erityisopettajan riveillä 3–8 kuvailema tilanne, jossa hän ei
 saanut yhteyttä yhteen oppilaaseensa, on tarinatyypissä *lähettäjä* eli erityisopet-
 tajan konsultaatiotilanteissa orientoitumiseen vaikuttanut tekijä. Tilanteessa
 erityisopettaja koki jonkinlaista omaan toimintaansa liittyvää riittämättömyy-
 den tunnetta ja oli motivoutunut kohtaamaan oppilaan eri tavalla. Rivin 9 il-
 maisulla ”sen jälkeen oikeestaan kaikki tuli tän kautta, et näe se lapsi” erityis-
 opettaja merkitsee kertomansa haastavan tilanteen käännekohtaksi työssään.
 Tämän jälkeen hän löysi myös konsultaatiotyötään ohjaavan ajattelutavan, jo-
 hon hän kertoo sitoutuneensa.

Lapsilähtöinen ajattelutapa on muodostunut konsultoivan erityisopettajan
auttajaksi konsultaatiotilanteissa opettajien kanssa. Ilmaisulla kuten ”oon pysty-
 ny aukasemaan tätä opettajille” hän vahvistaa omaa toimijuuttaan konsultoiva-
 na erityisopettajana – sitä miten hän on voinut luoda ilmapiiriä, jonka myötä
 muidenkin opettajien on mahdollista panostaa oppilaan kohtaamiseen ja yh-
 teyden luomiseen häneen (rivit 16–25). Tarinatyypissä *vastustaja* on puolestaan
 kapea-alainen katsominen, jonka kertoja kuvailee ilmenevän esimerkiksi opetta-
 jan liiallisena tehtäväorientoituvuutena (rivit 10–15) ja vallankäyttönä (rivi 23),
 jotka estävät ymmärryksen rakentumista lapsen tavasta kohdata asioita.

Tarinatyyppissä vastaanottaja eli konsultaatiotilanteesta hyötyvä osapuoli on niin lapsi, konsultoitava kuin konsultoiva erityisopettaja (rivit 26–30). Ilmaisua ”pitäis olla niin, et jokainen sanoisi mitä hän antaa lapselle, et päästään yhteiseen tavoitteeseen” kuvaa, kuinka erityisopettaja suuntaa tavoitteiden asettamista konsultaatiossa lapsilähtöiseksi ja odottaa samaa tavoitteellisuutta myös muilta konsultaation osapuolilta. Hän alleviivaa onnistuneessa konsultaatiossa saavutettavan yhteisenä päämääränä lapselle rakentuvaa käsitystä ja ymmärrystä itsestä (rivit 26–30).

Erityisopettajan toimijuus rakentuu tarinatyyppissä vahvana ja ratkaisevana tekijänä konsultaation toteutumisessa. Konsultaatiotilanteiden osoitetaan etenevän konsultoivan erityisopettajan työn taustalla vaikuttavien voimistavien ajattelumallien myötä, jotka näyttävät myös muodostaneen erityisopettajalle kokonaisvaltaisen kokemuksen työnsä arvosta ja hallinnasta. Näitä ajattelumalleja erityisopettaja pyrkii kanavoimaan konsultoitaville, ja saavuttamaan siten oppilaan kannalta keskeiset toimintatavat konsultaatiossa.

3.1.2 Refleksiivisen toimijuuden tarinat

Refleksiivistä toimijuutta tuottava tarinatyyppi koostuu neljän erityisopettajan tarinoista, joissa konsultoivat erityisopettajat asemoivat itsensä konsultaatiotilanteissa sivullisina ja keskustelua herättävinä osapuolina. Vaikutusmahdollisuuden kokemukset rakentuvat tarinoissa konsultatiivisessa työssä tarvittavien vuorovaikutusmenetelmien ja sovittelutaitojen ympärille.

- 1 Ensimmäisinä vuosina kun mä tätä työtä tein ni mä jotenki halusin auttaa
- 2 sitä työntekijää ratkasemaan ongelmia ja sehän tarkoittaa et jos mä rupeen
- 3 tuottamaa omaa näkemystä siihen tilanteeseen ni sieltä vastapuolelta nou-
- 4 see vastareaktio ja silloin se asia ei etene senkää vertaa ja siitä tulee niinku
- 5 lisää paineistettua. Elikkä miten mä autan omalla toiminnallani sitä työntekijää
- 6 lähtemään prosessoimaan siihen, että mitä tässä voitais tehdä, jotta se
- 7 aikuine voimaantuu itse itsessään ja lähtee tarkastelemaan omia toimintatapoja
- 8 ja miettimää, et voisko tehdä joteki toisella tavalla.

9 Yks asia mikä on mejjän semmonen taikatyökalu on se ulkopuolisuus.
 10 Se aika usein mahdollistaa semmosena martti-ahtisaarena toimimisen. Eli
 11 jos se tilanne on jotenki tosi graavi niin silloin välit on koulun ja huoltajien
 12 kesken menny ehkä huonoiksikin ja siellä on paljon ristikkäisiä epäluotta-
 13 muslauseita niin se ulkopuolisuuden rooli mahdollistaa siinä aika paljon.
 14 Siinä pystyy kysymään tosi hölmöjä kysymyksiä, ottamaan kissoja pöydälle
 15 ja aika isojaki asioita puheeksi.

16 Mä aluksi vähä tuntosarvet pystyssä kuulostelen ja havainnoin niitä
 17 tuntemuksia ja vähän semmosia piiloviestejä, saatan tarttua kiinni johonkin
 18 yksittäiseen sanaan mitä semmosessa vapaassa assosiaatiossa tulee ja sitte
 19 mä monesti tulkitsen niitä myös ääneen. Sit ku mä sanon sen ääneen ni joku
 20 verkostossa pystyy antamaa siihe jotai tarinaa ja sit se etenee. Mun ei tarvi
 21 ratkasta. Mä oon vaa yks ihmettelijä et onks tässä jotain. Mä en koskaan
 22 mee ajatuksella, et mulla on taikasauva ja mä vaa tästä näi huitasen näitä
 23 sauvoja ja sit tää homma menee. Ku mä siellä vaa niinku havainnoin.

24 Et jotenkin se onnistunein on se, että mä jotenkin kysymyksillä johdat-
 25 telen häntä itse miettimään niitä uusia keinoja ja kokeiluja, et *voisinksmä*
 26 *tehdä sitä ja tätä ja hei mistä mä hyötysin*. Et on saatu joku pieni jyvä ja näkee
 27 että niillä ihmisillä tulee semmone helpotus että "*mä sain tästä jotain*". Jotain
 28 liikahtaa johonkin suuntaan. Mähä voisin syöttää tietyllä tavalla tiettyjä
 29 ratkasuja mut niitten ihmisten täytyy itse miettiä - mitään valmiita palikoi-
 30 tahan ei ole antaa. Se on tämmöstä pedagogista jakamista itse asiassa aika
 31 paljo, et semmosena päällepäsmärinä meneminen ei niinku vie mihinkään.

Konsultaatiotilanteet liittyvät refleksiivisen toimijuuden tarinatyyppissä konsul-
 toitavan opettajan henkilökohtaisiin työn haasteisiin tai verkostonvälisiin risti-
 riitatilanteisiin ja tulehtuneisiin ihmissuhteisiin, joissa konsultoivat erityisopet-
 tajat rakentavat toimijuuttaan näkökulmia avartavina osapuolina. Sovittelemi-
 nen - tarinatyyppin *objektina* - näyttäytyy tarinoissa sensitiivisinä sekä refleksiivi-
 sinä vaikutustapoina, joilla konsultoivat erityisopettajat pyrkivät mahdollista-
 maan konsultoitavien itsenäisen ratkaisukyvyyn (rivit 5-8).

Riveillä 1–5 refleksiivisyyteen motivoivaksi tekijäksi ilmenee varhaisten konsultaatiotyössä saatujen kokemusten kautta muodostunut ymmärrys siitä, että konsultoitavan opettajan ongelmien ratkaisemiseen pyrkiminen johtaa tämän vastustukseen konsultaatiotilanteessa. Siten konsultoivat erityisopettajat korostavat suorien ratkaisujen tarjoamista konsultaatiotilanteita haittaavana tekijänä: "semmosena päällepäsmärinä meneminen ei niinku vie mihinkään" (rivit 28–31). He myös välttävät toimintatapaa, jossa tarjotaan valmiit ratkaisut käsiteltävään asiaan: "Mä en koskaan mee ajatuksella, et mulla on taikasauva ja mä vaa tästä näi huitasen näitä sauvoja" (rivit 21–23).

Ulkopuolisuus mainitaan keskeiseksi *auttajaksi* refleksiiviseen asemaan sitoutumisessa konsultaatiotilanteissa. Ulkopuolisen aseman kerrotaan mahdollistavan "martti-ahtisaarena toimimisen", eli tiedostavan ja sovittelevan tilanteen johdattelun ja näkökulmien vaihdon (rivit 9–15). Lisäksi vuorovaikutusosaaminen ja konkreettiset vaikuttamiskeinot, kuten tarkentavat kysymykset ja havainnointi, mainitaan konsultoitavien ratkaisukykyä tukeviksi toimintavoiksi (rivit 16–20). Konsultoivat opettajat ovat tarinatyypin vastaanottajia eli konsultaatiotilanteesta hyötyvä osapuoli. Rivit 25–28 osoittavat erityisopettajien arvioivan onnistunutta konsultaatiota ensisijassa konsultoitavan tyytyväisyyden perusteella.

Refleksiivisen toimijuuden tarinoissa ei ilmene edellisen tarinatyypin tavoin voimaantunutta vaikutusmahdollisuuden kokemusta, vaan konsultoivat erityisopettajat korostavat työskentelyään konsultaatiotilanteissa tasavertaisina toimijoina, joilla ei ole antaa erityisiä ratkaisuja. He tiedostavat omat vaikutuskeinonsa tilanteessa, mutta pitäytyvät sivullisessa asemassa. Tätä osoittavat toimijuutta vähättelevät ilmaisut kuten "mun ei tarvii ratkasta", "mä oon vaa yks ihmettelijä" sekä "mä vaa havainnoin".

Erityisopettajien toimijuus rakentuu tarinatyypissä vahvaksi konsultatiivisessa työssä tarvittavien ja keskustelua aikaansaavien vaikutuskeinojen hallinnan myötä. Edelliseen tarinatyypin verrattuna erityisopettajat asemoivat vaikutusmahdollisuuksiensa ulottuvan ikään kuin tilanteen sisäisiin tekijöihin,

asettamatta omakohtaisesti oppilaslähtöisiä päämääriä konsultaatiolle. Konsultaatiotilanteissa saavutuksia kuvaa se, että konsultoitavat osoittavat vähäistäkin tyytyväisyyttä konsultaatiolle. Tämä ilmenee tarkentamattomina ilmaisuina konsultaation saavutuksista: "on saatu *joku* pieni jyvä ja näkee että niillä ihmisillä tulee semmonen helpotus että 'mä sain tästä *jotain*'. *Jotain* liikahdaa johonkin suuntaan".

3.1.3 Intuitiivisen toimijuuden tarinat

Intuitiivista toimijuutta rakentavat tarinat koostuvat yhden konsultoivan erityisopettajan vahvaa pystyvyydentunnetta korostavasta kerronnasta. Kokeemukset vaikutusmahdollisuuksista liittyvät konsultaatiotilanteessa ilmenevän viestinnän tulkintaan ja siihen vaikuttamiseen verbaalisin ja nonverbaalisin keinoin.

1 Jos se mun työpari on omassa ammatissaan toistaseks vielä vähän heikom-
 2 massa näkökulmassa tai uupunu tai ei vielä täydessä ammatillisessa vahvuus-
 3 dessa ni silloin ei välttämättä reflektio riitä. Silloin ku mä meen konsultatiivi-
 4 seen työhön ni mä huomaan et mua kiinnostaa hirveen paljon enemmän kaik-
 5 ki. Mua kiinnostaa ihmisten hengityksen muuttuminen, kehonliikkeet, heijän
 6 sanavalinta ja se tapa millä ne sanat tulee ja miten he kohdentaa, mihin he kat-
 7 soo. Et joskus ihmine saattaa tiedostamatta puhua ristiriitaisesti ja silloin se
 8 asia ei etene, silloin ei oo sillä oikeella tarinalla riittävän lupa olla.

9 Ihan kaikista tärkein, et menee tyhjällä mielellä ja avoimella kropalla.
 10 Kropan mä otan mukaa sen takia et mä nykyä aika herkästi luotan semmosee
 11 intuitioo. Mä hyväksyn sen, et mun keho joskus tuottaa semmosen tunteen, et
 12 mikäs tässä on ja sit mä rupeen miettimää et no mitäköhä mä nyt oikee aatte-
 13 len ja sit sieltä rupee nousemaa.

14 Siis tyhjällä mielellä, en ennakoiden enkä mitää. Et joskus jos mulla on
 15 vaikee- et jos mä tiedän et siellä on kiukkunen opettaja ja sitte mä aattelen että
 16 se opettaja on väsyny ja uupunu. Ni sit ku mulla lähtee jo etukätee menemää
 17 tätä latua, ni mä teen semmosen minimeditaatioharjotuksen, ku mä aattelen et
 18 se opettajaki on oikeutettu kohtaamaan mut joteki avoimesti ja tasapuolisesti.

19 Ni se tyhjä mieli ja sit menee aistimaa. Kyllä se on se vuorovaikutuksen ja
20 tunnelman ilmapiiri, siitä se lähtee.

21 Ja jos näyttää siltä et se ihmine on oikee ressaantunu ni mä venyttelen ke-
22 hoani, koska se tunne tarttuu, peilisolut toimii. Mä yritän kutsua häntä mun
23 kehon tunnetilaan ja mä käytän tätä tietosesti. Mä teen kaikkeni että mä oon
24 rento ja avoin ja mulla on lupa olla läsnä. Mä huolehin siitä, et mä aina koh-
25 taan sen ihmisen jotenki alhaalta. Mä rakennan hänelle sen fyysisen koke-
26 muksen siitä, et hän on määrittävämpi ja vahvempi ku minä.

Tarinoissa konsultoiva erityisopettaja asemoi toimijuutensa konsultaatiotilan-
teessa konsultoitavia vahvistavana ja heitä intuitiivisesti lähestyvänä osapuole-
na. Hän pyrkii saamaan konsultoitavan tiedostamaan kehityskohteitaan tulkit-
semalla konsultaatiotilanteessa ilmenevää viestintää ja sen ristiriitaisuuksia (ri-
vit 3–8). Konsultoitavan vahvistaminen, tarinatyyppin *objektina*, ilmenee myös
erityisopettajan käsityksessä konsultaation *lähettäjästä*, konsultoitavan vähäis-
tä ammatillisista ja psyykkisistä voimavaroista (rivit 1–3). Tämän konsultoi-
tan heikon aseman erityisopettaja kuvailee olevan syy siihen, ettei pelkkä ref-
lektointiin ohjaava työote riitä, vaan konsultoitava pitää pyrkiä kohtaamaan
turvallisesti. Siten erityisopettaja kertoo suuntautuvansa tarkkaavaisemmin
konsultaatiotilanteeseen, jossa konsultoitava näyttäytyy heikossa asemassa (ri-
vit 3–7).

Tarinatyyppissä *auttaja* on intuitiivinen, tulkinnoille avoin mieli ja *vastustaja*
ennakoivat ajatukset. Riveillä 8–11 konsultoiva erityisopettaja kuvailee hyödyn-
tävänsä intuitiotaan konsultoitavan viestinnän tulkitsemisessa. Hän pyrkii tul-
kintojen tekemiseen vasta konsultaatiotilanteessa ilmenevän tunnelman perus-
teella, saadakseen konsultoitavalle opettajalle kokemuksen tasavertaisuudesta
(rivit 14–20). Hän hyödyntää myös nonverbaalia viestintää rauhoittaakseen
konsultoitavan oloa konsultaatiotilanteessa (rivit 21–26). Konsultoiva erityis-
opettaja on konsultoitavan suoriutumista arvioivan roolin myötä konsultaation
vastaanottaja tarinatyyppissä. Tarinoissa viitataan kuitenkin epäsuorasti konsul-

toitavan hyötymiseen, hänelle konsultaatiotilanteessa mahdollisesti kehkeytyvän oman asiantilansa tiedostamisen kautta (rivit 6–7).

Intuitiivisen toimijuuden tarinatyypissä erityisopettaja asemoi toimijuutensa ratkaisevaksi konsultoitavaa tiedostavamman asemansa kautta. Ilmaisulla kuten ”mä rakennan hänelle fyysisen kokemuksen siitä, et hän on määrittävämpi ja vahvempi ku minä” sekä ”mä yritän kutsua häntä mun kehon tunnetilaan ja mä käytän tätä tietosesti” konsultoiva erityisopettaja kuvailee vaikuttavaa asemaansa suhteessa konsultoitavaan konsultaatiotilanteessa. Vahvat pysyvyydenkokemukset liittyvät tarinatyypissä viestinnän intuitiiviseen tulkinnaan sekä siihen vaikuttamiseen nonverbaalein keinoin. Yhtäältä kerronnassa korostuu tiedostava vaikuttamiseen pyrkiminen, mutta toisaalta rationaalisuuden puuttuminen: Ilmauksilla, kuten ”mä hyväksyn sen, et mun keho joskus tuottaa semmosen et mikäs tässä on”, erityisopettaja kertoo ikään kuin asettuvansa tilanteessa havaintojensa varaan ja samalla järkeilevän ajattelunsa ulkopuolelle.

3.2 Heikoksi asemoitu toimijuus

3.2.1 Myötäilevän toimijuuden tarinat

Myötäilevää toimijuutta rakentavat tarinat muodostuvat neljän erityisopettajan kerronnasta, jota yhdistää maininnat oman vaikutuksen vähäisyydestä konsultaatiotilanteen onnistumiseen. Tästä huolimatta erityisopettajat kertovat onnistuneista konsultaatiotilanteista, joissa omat vaikutusmahdollisuudet liitetään luottamuksellisen ja puhumiseen rohkaisevan ilmapiirin muodostumiseen.

- 1 Monesti mä mietin et se on jo helpottavaa [opettajalle] siinä konsultaatios-
- 2 sa, et on päässy puhuu ulos sen asian. Pelkästään se, että sä kuuntelet ja
- 3 ymmärrät mistä on on kysymys, auttaa. Tänä päivänä älyttömän useesti se
- 4 menee niin, että opettaja sanoo et ”oon kuullu että joku neuropsykiatrinen val-
- 5 mennus ois iha hirvee hyöä koulutus”. Mä kysyn et ”haluisit sä semmosen ”- no

6 vois hän haluta, ja sit ku mä lähen siitä palaverista niin mä viestitän sen
7 toiveen ja pelkästään se et se opettajan toive tulee nähdyks, kuulluks, ar-
8 vostetuks ja mahdollistetuks ni lähtee semmonen että "*vau, et mä en ooka-*
9 *tän asian kaa yksin*".

10 Ja monesti saattaa olla niin ettei tarvii edes mitään palavereja lähtee
11 järjestää, vaan joku opettaja soittaa ja kertoo tilanteesta ja saattaa semmo-
12 nen puolen tunnin puhelu olla ja sen jälkee se opettaja on, että "*kiitos iha*
13 *hirveesti, että oli hirveesti apua*". Ja ite saattaa olla että "*no kiva että olin avuk-*
14 *si*", vaikka saattaa tuntua että sanoinko mä nyt oikee yhtää mitää. Ja silti he
15 kokee et tästä oli iha valtava ja suunnaton suuri apu. Et vaikka se on iha
16 hirveen pientä mitä mä teen, mut jotenkin ne opettajat tuntuu tykkäävän.

17 Ja niinhä se menee että ku pääsee niitä omia ajatuksia pallottelemaa
18 jonkun kanssa, jolla on jonkulaine käsitys siitä maailmasta, niin ne ajatuk-
19 set jäsentyy. Se ihminen ehkä kokee tyhjentävänsä itsestään hetkellisesti jo-
20 tain ja tulee semmonen hetkellinen luottamuksellinen tunne. Kyllähän se
21 kertoo siitä, että jollain tavalla pystyy ilmaisemaan sille vastapuolelle, että
22 sä voit puhua ja kertoa ja mä kuuntelen. Se on lähtökohtasesti semmosta
23 toimintatapaa, että nyt ollaan tän asian äärellä eikä minkään muun asian
24 äärellä. Että on siinä kohtaamisessa sillä hetkellä läsnä, ja siinä hetkessä nii-
25 tä ihmisiä varten.

Myötäilevän toimijuuden tarinoissa konsultoivat erityisopettajat asemoivat itsensä konsultaatiossa opettajan kollegana tai liittolaisena. Tarinat liittyvät tyyppillisesti tilanteisiin, joissa opettajalla on tarve purkaa haastavaksi kokemiaan tilanteita konsultoivalle erityisopettajalle, jolloin konsultoivien erityisopettajien *objektiksi* muodostuu opettajan kuuleminen ja ymmärtäminen (rivit 1–3). He pyrkivät toimimaan opettajan kokemuksia ymmärtävinä osapuolina ja korostavat opettajan kokemusta ymmärretyksi tulemisesta konsultaatiossa (rivit 7–9, 12–16).

Konsultoitavan aktiivinen rooli ja avun tarpeen ilmaisu on kategorian *lähettäjä*. Opettajan aloitteellisuuden tai aktiivisuuden myötä konsultoivat erityisopettajat asemoituvat konsultoitavaa opettajaa vähäisempään asemaan ja ikään

kuin tahattomasti tilanteen olosuhteiden myötä sitoutuvat toimintaan, jota kuvailevat vähätellen: "pelkästään se, että kuuntelet ja ymmärrät, auttaa" sekä "ei tarvii edes mitään palavereja lähtee järjestää" (rivit 3–7, 10–12). Riveillä 12–15 erityisopettajat ilmaisevat lisäksi oman työn vähäisiä pystyvyyden tuntemuksia: "saattaa tuntua että sanoinko mä nyt oikee mitään". Tarinoissa *vastaanottajana* eli konsultaation onnistumisen arvioivana osapuolena tai hyötyjänä on siten aina konsultoitava.

Läsnäoleva ja ymmärtävä kuunteleminen on tarinatyyppissä konsultoitavien erityisopettajien *auttaja* (rivit 22–25). Riveillä 17–22 erityisopettajat kuvailevat tähän liittyvää vaikutusmahdollisuuttaan konsultoitavan kokemukseen kuuluksi tulemisesta: "Kyllähän se kertoo siitä, että jollain tavalla pystyy ilmaisemaan sille vastapuolelle, että sä voit puhua ja kertoo ja mä kuuntelen." Myös nämä pystyvyyden ilmaisut ovat kuitenkin osin omaa asemaa vähätteleviä: itsellä viitataan olevan – "jonkunlainen käsitys" opettajan maailmasta. Tarinoissa ei ilmene *vastustajaa* konsultaatiotilanteen edetessä konsultoitavan ehdoilla. Tällainen kuulemiseen painottuva konsultaation muoto arvioidaan myönteiseksi ja opettajien kannalta tarpeelliseksi, vaikkakin varsinainen oma konsultatiivinen vastuu asemoidaan tilanteissa vähäiseksi: "vaikka se on iha hirveen pientä mitä mä teen, mut jotenkin ne opettajat tuntuu tykkäävän".

3.2.2 Neuvottoman toimijuuden tarinat

Neuvotonta toimijuutta rakentavissa tarinoissa neljä konsultoitavaa erityisopettajaa osoittavat ulkopuolisten tekijöiden asettavan rajoituksia konsultaatiotilanteissa toimimiseen. Omat vaikutusmahdollisuudet arvioidaan heikoiksi, joten konsultaatiotilanteissa sitoudutaan lopulta olosuhteiden pakosta vaihtoehtoihin ratkaisuihin.

- 1 Aina [tilanteissa] päästään johonkin, mutta kun se ei kannu hedelmää. Tänä
- 2 päivänä esim. vanhemmuudessa persoonallisuushäiriöt on yleistyny ja mut
- 3 kun pyydetään mukaan ja siellä on tämmöne hajanainen vanhemmuus ni her-
- 4 rajjestas. Sit mä rupeen miettimää, että miten me päästään eteenpäin sillä ko-

5 kemuksella ja osaamisella mitä mulla on; tehhhä sopimuksia ja sitoudutaan ja
6 mä valmistelen. Ja menee kaks päivää ni mä kuulen että se onki muuttunu
7 ihan.

8 Ja eihän se nyt ennenkuulumatonta ole että jotain tänkaltaista vois olla
9 kasvatusalan ammattilaisilla. Aatellaa esimerkiks autismikirjon diagnostiikkaa
10 tänä päivänä niin onhan mahdollista, että meillä ois jossain tuolla opettajuu-
11 dessa joku, joka on äärettömän osaava, mutta ei sosiaalisen tilanteitten luku-
12 taitoa ollenkaa. Ni sit tällasten auttamine, et miten mä autan tätä aikuista vah-
13 vistumaan omassa työssään, kun hänelle selkeesti sosiaalisten tilanteitten lu-
14 kutaito on lähes mahdotonta. Sit se on tavallaa sen opettajan henkilökohtasta
15 auttamista vaikkei se ole se mun roolini, mutta sen viestin mä sit usein tieten-
16 ki vien myös hänen esimiehellensä, hänen pitää myös tietää rehtorina et täm-
17 mönen tilanne on.

18 Ja sillä on tosi suuri merkitys, että halutaanko sitä konsultaatiota. Kun
19 nyt lähtökohtasesti on niin että hoito toivoo sitä [konsultaatiota] ja jos opettaja
20 kokeeki että "täällähän menee iha hyvin", ni sillo tilanne on hankala, koska
21 koulu ottaa huonosti vastaan sitä ammatillista tukea, vaikka siellä on iha täy-
22 dellinen kaaos luokassa. Sellane on oikeestaa mahdoton tilanne, meillä ei ole
23 resursseja sellaseen. Et jos opettaja, koulu ei halua apua ni eihän heitä auttaa
24 voi. Et sit mä luovutan ja mä tietenki soitan sille hoitavalle taholle ja kerron et
25 tämmöne tää tilanne nyt oli ja et mitä kaikkee mä yritin ja ehdotin, mut et ei
26 he ota vastaan kerta kaikkiaan - että ei voi mitään.

Tarinoissa erityisopettajat asemoivat itsensä tilanteen ratkaisuntekijöinä, *objek-
tinaan* jonkinasteinen selviytyminen tilanteesta tai lopulta siitä irtautuminen -
esimerkiksi viestimällä haastavasta tilanteesta muille osapuolille (rivit 15-17,
24-26). *Lähettäjänä* ovat erityisopettajien lähtökohtaisesti kielteiset tulkinnat ti-
lanteen mahdottomuudesta (rivit 12-14, 22-24). Myös riveillä 3-4 kuvaillaan,
kuinka konsultaatioprosessiin orientoitumisessa ilmenee alusta alkaen haasteita
ulkopuolisen rajoitteen takia - "*siellä on tämmönen hajanainen vanhemmuus ni her-
rajestas* -, jonka myötä tilanteessa vaikutusmahdollisuuksia ennakoidaan epä-
varmana ja osin neuvottomana: "*sit mä rupeen miettimään, et miten me päästään*

eteenpäin" (rivit 4-5). Neuvottomuuden tunteita aiheuttaviksi ulkopuolisiksi rajoitteiksi mainitaan konsultoitavien persoonallisuuden ominaisuudet sekä konsultoitavien vastustaminen (18-20).

Tarinatyypissä vastustajana on tilanteeseen nähden vaatimattomat resurssit, kuten oman roolin riittämättömyys suhteessa opettajan henkilökohtaiseen tuen tarpeeseen (rivit 14-15) tai kyvyttömyys vaikuttaa tilanteessa, johon toinen osapuoli ei sitoudu (rivit 22-24). Riveillä 14-15 kuvaillaan vuorostaan turhaan kohdistettua sitoutumista tilanteessa: *mä valmistelen ja menee kaks päivää ni mä kuulen, että se onki muuttunu ihan*" (rivit 6-7). Erityisopettajien tilanteen päätökseen saattava ratkaisukyky osoittautuu lopulta tarinoissa *auttajaksi*.

Toimijuuden asemointi heikoksi osoittautuu epävarmoina vaikutusmahdollisuuden ilmaisuina (esim. "miten mä autan tätä aikuista vahvistumaan") tai tarkempina ilmaisuina neuvottomuudesta (esim. "sit mä luovutan"). Samalla erityisopettajat osoittavat kuitenkin toimijuuttaan jättämällä tietoisesti sitoutumatta rooleihin, joita eivät esimerkiksi koe konsultatiiviseen työhön kuuluvaksi (rivit 14-17). Vaikka tilanteisiin liittyy neuvottomuutta, erityisopettajat korostavat omaa panostaan ja tilanteisiin sitoutumistaan: "mä soitan ja kerron mitä kaikkee mä yritin, mut et he ei ota vastaan kerta kaikkiaan, et ei voi mitään".

4 POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin sairaalaopetuksen konsultoivien erityisopettajien ammatillisen toimijuuden rakentumista heidän konsultaatiotilanteita käsittelevässä kerronnassaan. Tarkoituksena oli syventää tietoa erityisopettajien vaikutusmahdollisuuksista ja rajoituksista konsultatiivisessa työotteessa. Tutkimustehtävät sisälsivät erityisopettajien toimijuuden asemoinnin kartoittamista sekä asemointia kuvaavien tarinatyyppeiden muodostamista. Analyysissa tuloksiksi muodostui viisi tarinatyyppeä toimijuudesta konsultaatiotilanteissa: sitoutuneen toimijuuden tarinat, refleksiivisen toimijuuden tarinat, intuitiivisen toimijuuden tarinat, myötäilevän toimijuuden tarinat sekä neuvottoman toimijuuden tarinat.

Konsultoivat erityisopettajat rakensivat pääsääntöisesti vahvaa ammatillista toimijuutta kerronnassaan. He kertoivat mahdollisuudekseen vaikuttaa konsultoitavien ammatillisiin rajoitteisiin keskustelua aikaansaavina osapuolina konsultaatiossa. Erityisesti refleksiivisten toimintatapojen, kuten läsnäolon, tunnelman tarkkailun sekä verbaalisten ja nonverbaalisten keinojen kerrottiin edesauttavien keskustelunkulkua konsultaatiotilanteessa (ks. Erchul & Sheridan, 2014; Newman ym., 2017; Nolan & Moreland, 2014; Oishi, 2017; Sundqvist & Ström, 2015). Erityisopettajat tavoittelivat refleksiivisillä toimintatavoilla konsultoitavalle välittyvää kokemusta ammatillisesta tasavertaisuudesta. He välttivät toimimasta ratkaisevassa asemassa (ks. Newman ym., 2017; Tysinger ym., 2009; Slonski-Fowler & Truscott, 2004) ja asemoivat toimijuuttaan pikemminkin sivullisina havainnoijina konsultaatiotilanteessa. Tulokset osoittivat erityisopettajien jopa vähättelevän omaa vaikutustaan ja työpanostaan konsultoitavien ammatillisen voimistumisen kokemuksiin.

Tutkimuksen perusteella sairaalaopetuksen konsultoivan erityisopettajan työ edellyttää tilanteittain mukautuvaa, luovaa ja spontaania ammatillista toimijuutta (ks. Hitlin & Elder, 2007). Vaihtelevissa, tunteikkaissa ja useampia

osapuolia koskevissa tilanteissa työn hallinta edellyttää refleksiivistä otetta työhön sekä tilanneherkkää toimintatapojen arviointia. Työn luonne näyttäisi olevan yhteydessä myös siihen, ettei konsultaatiotilanteille aseteta jyrkkiä reuna-ehtoja ja päämääriä ennalta. Sen sijaan konsultaatiossa onnistumisen hetkiä kuvaa se, että konsultoitavat osoittavat saaneensa näkökulmia ammatillisuutensa ja ajattelutapojensa kehittämiseen.

Tulokset osoittivat ulkopuolelta asetettavien rajoitteiden heikentävän toisinaan konsultoitavien erityisopettajien kokemusta työn hallinnasta. Aiemman tutkimuksen tavoin muun muassa konsultoitavien vastustus tai passiivisuus konsultaatiolle (ks. Knoff 2015; Thornberg 2014) rajoitti erityisopettajien refleksiivisiin toimintatapoihin sitoutumista ja pystyvyysuskomuksia työn toteuttamisesta. Lisäksi konsultoitavat saattoivat odottaa erityisopettajilta välittömiä ratkaisuja tai vaihtoehtoisesti hyödyntää konsultaatiota työnohjauksenomaisena ja terapeuttisena tilanteena. Tällaisissa tilanteissa konsultoivat erityisopettajat kokivat neuvottomuuden ja auttamattomuuden tuntemuksia suhteessa työnsä sitoumuksiin. Tämä kertonee siitä, että konsultoivat erityisopettajat tunnistavat konsultatiivisen työotteen mukaiset ammatilliset rajansa - samalla osoittaen ammatillista toimijuuttaan (ks. Eteläpelto ym., 2013), mutta eriävistä työn odotuksista ja käsityksistä johtuen heidän ei ole aina mahdollista pitäytyä asettamissaan rajoissa.

Toisaalta erityisopettajan ulkopuolinen ja tarkkaileva asema voi olla kaksijakoista saman alan toimijoita käsittävässä koulukonsultaatiossa. Tuloksissa rakentui viitteellistä tietoa siitä, että konsultin refleksiiviset toimintatavat voivat johtaa konsultoitavaan kohdistuvaan liiankin intuitiiviseen tulkitsemiseen, jolloin konsultoitava asemoituu ammatillisesti heikompaan asemaan tasavertaisen suhteen sijaan. Tämä osaltaan selittää konsultoitavien kollegoiden kielteistä suhtautumista konsultaatiolle (ks. Thornberg, 2014; Tysinger ym., 2009; Slonski-Fowler & Truscott, 2004; Sundqvist & Ström, 2015). Lisäksi on huomioitava, ettei koulukonsultaatiossa haasteiden ennakoinnin kannalta puollettuja yhteistoiminnallisia menetelmiä (ks. Sundqvist, 2012; Takala & Ahl, 2014) tai niihin perehdyttäviä keinoja (ks. Newman ym., 2017) juurikaan ilmennyt aineistossa.

Vaikkakin erityisopettajat ammattitaitoisesti karttavat ratkaisijan asemaa konsultaatiossa, aloitteellisuus konsultaatiokäytäntöjen asettamisessa saattaisi tukea konsultoitavien myönteistä asennoitumista konsultaatiolle ja siten työn parempaa hallintaa.

Näkökulmaa yhteistoiminnalliseen konsultaatioon ilmeni osaltaan tuloksissa sitoutunutta toimijuutta rakentavissa tarinoissa. Tilannekohtaisen merkityksenannon sijaan erityisopettajan vahva pystyvyydentunne muodostui työtä merkityksellistävistä ja lapsilähtöisistä ajattelutavoista. Näiden ajattelutapojen kanavoinnin kautta rakentuivat myös oppilaan kannalta keskeiset yhteiset toimintatavat ja saavutukset konsultaatiossa. Työtä merkityksellistävät ajattelutavat näyttäisivätkin lisäävän työn arvon ja hallinnan tunnetta (ks. Biesta ym. 2015). Tämä ilmeni aineistossa siltä osin, ettei erityisopettajan kerronnassa ilmennyt mainintoja omaa pystyvyydentunnetta tai konsultaatiotilanteen toteutumista rajoittavista haasteista. Välittömistä toimintatavoista irtautuminen näytti lisäksi ehkäisevän kokemusta työn ennalta-arvaamattomuudesta sekä lisäävän luottamusta osapuolten välisen yhteistyön toteutumisesta. Toisaalta se, miten tämä saavutetaan käytännössä, jäi tarinoissa tarkempaa selvitystä vaille.

Tutkimuksessa tavoitteenani oli saada sairaalaopetuksen kontekstista laajemmin erityisopetukseen siirrettävää tietoa konsultaation toteuttamisesta koulukontekstissa. Vaikka konsultatiivinen työote on ollut jäsenelty työmuoto sairaalaopetuksessa, myös tässä yhteydessä erityisopettajien vaikutusmahdollisuuksia näyttäisi rajoittavan pääasiassa työn hajanaisuus (ks. Sundqvist ym., 2014; Takala & Ahl, 2014), eivätkä koulukonsultaatiota käsittelevissä tutkimuksissa puolletut menetelmät näytä ulottuvan käytännön työhön asti. Tutkimuksen perusteella jää edelleen kysyttäväksi, kuinka konsultaation oppilaskeskeinen ja koulukäytäntöjä uudistava ote rakentuu koulukonsultaatiossa. Tätä voitaisiin jatkossa selvittää etnografisin tai diskursiivisin menetelmin. Näissä rajoissa saatettaisiin purkaa mahdollisia ammatillisia kuiluja dialogisen otteen toteutumiseen sekä kartoittaa konsultaatiotilanteessa hyödynnettyjä keinoja kunkin osapuolen käsitykset ja toimintatavat huomioiden. Tutkimuksen perusteella positiivista on kuitenkin se, että konsultoivat erityisopettajat kokevat työn

mielekkäänä ja kollegoille hyödyllisenä. Erityisopettajan neuvoo-antavalle roolille on kiistatta tarvetta kouluyhteisöissä, jolloin työmuodon yleistyessä myös konsultaatiotilanteiden voi odottaa muotoutuvan hiljalleen oppilaslähtöisempään suuntaan.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small: Why do we care?. *Narrative inquiry*, 16(1), 139–147.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Bamberg, M. (2011a). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3–24.
- Bamberg, M. (2011b). Narrative practice and identity navigation. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (toim.), *Varieties of narrative analysis*. London: Sage Publications. 99–124.
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. *Advances in self research*, 3, 15–49.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.
- Bailey, P. H. (1996). Assuring quality in narrative analysis. *Western Journal of Nursing Research*, 18(2), 186–194.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1–21.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1–8.
- Edwards A (2015). Recognizing and realising teachers' professional agency. *Teachers and teaching: theory and practice*. 21(6), 779–784.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American journal of sociology*, 103(4), 962–1023.

- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2014). *Handbook of research in school consultation*. New York, NY: Erlbaum.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Flaherty, M. G. (2003). Time work: Customizing temporal experience. *Social Psychology Quarterly* 66(1), 17–33.
- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative inquiry*, 16(1), 122–130.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- 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.
- Greimas, A. J. (1980). *Strukturaalista semantiikkaa*. Suom. *Eero Tarasti*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hazel, C. E., Newman, D. S., & Barrett, C. A. (2016). Conducting rigorous survey research in the study of school-based consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(2), 111–138.
- Hitlin, S., & Elder Jr, G. H. (2007). Time, self, and the curiously abstract concept of agency. *Sociological theory*, 25(2), 170–191.
- Hyvärinen, M. (2017). *Kertomushaastattelu*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.): *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 5. täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Josselson, R. (1996). On writing other people's lives: Self-analytic reflections of a narrative researcher. Teoksessa Josselson, R. (toim) *Ethics and Process. The Narrative Study of Lives*. Newbury Park: Sage.

- Kahn, B. B. (2000). A model of solution-focused consultation for school counselors. *Professional School Counseling, 3*(4), 248.
- Kennett, J., & Matthews, S. (2008). Normative agency. Teoksessa K. Atkins, & C. Mackenzie (toim.), Practical identity and narrative agency. 212–231.
- Knoff, H. M. (2013). Changing resistant consultees: Functional assessment leading to strategic intervention. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 23*(4), 307–317.
- Korsgaard, C. M. (2014). *The constitution of agency: Essays on practical reason and moral psychology*. Oxford University Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience¹. *Journal of Narrative and Life History, 7*(1), 3–38.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education, 27*(5), 812–819.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue. A study in moral theory*. University of Notre Dame Press.
- Mead, G. H. (1932). *The philosophy of the present*. Chicago, London: Open Court Publishing.
- Mead, G. H. (1938) *The philosophy of the act*. University of Chicago Press.
- Meyers, A. B., Meyers, J., Graybill, E. C., Proctor, S. L., & Huddleston, L. (2012). Ecological approaches to organizational consultation and systems change in educational settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22*(1-2), 106–124.
- Mele, Alfred. (1995). *Autonomous agents*. Oxford: Oxford University Press.
- Meretoja, H. (2014). Narrative and human existence: Ontology, epistemology, and ethics. *New Literary History, 45*(1), 89–109.
- Newman, D. S., McKenney, E. L., Silva, A. E., Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2017). A qualitative metasynthesis of consultation process research: What we know and where to go. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 27*(1), 13–51.

- Newman, D. S., Salmon, D., Cavanaugh, K., Schneider M. F. (2014). The consulting role in a response-to-intervention context: An exploratory study of instructional consultation. *Journal of Applied School Psychology, 30*, 278–304.
- 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*(06), 828–836.
- Owens, J. S., Schwartz, M. E., Erchul, W. P., Himawan, L. K., Evans, S. W., Coles, E. K., & Schulte, A. C. (2017). Teacher perceptions of school consultant social influence strategies: Replication and expansion. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 27*(4), 411–436.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Suny Press.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative inquiry, 13*(4), 471–486.
- Pikkarainen, E. (2004). *Merkityksen ongelma kasvatustieteessä: Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin*. (Väitöskirja, Oulun yliopisto). Haettu <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514273214.pdf>.
- Pikkarainen, E. (2015). Educational semiotics, Greimas, and theory of action. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, 1–6*.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change, 13*(1), 95–116.
- Ricoeur, P. (1985) *Time and narrative*. Kääntäneet McLaughlin, K. ja Pellauer, D. University of Chicago Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.

- Rimehaug, T., & Helmersberg, I. (2010). Situational consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(3), 185–208.
- Sartre, J. P. (1943). *Being and nothingness: A phenomenological essay on ontology*. New York: Philosophical Library.
- 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.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Slonski-Fowler, K. E., & Truscott, S. D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of educational and psychological consultation*, 15(1), 1–39.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (1997). *Semioottisen sosiologian näkökulmia*. Tampere: Gaudeamus.
- Sullivan, A. L., Artiles, A. J., & Hernandez-Saca, D. I. (2015). Addressing special education inequity through systemic change: Contributions of ecologically based organizational consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(2-3), 129–147.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. (Väitöskirja, Åbo Akademi). Haettu <https://core.ac.uk/download/pdf/39949248.pdf>.
- Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D., & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312.
- Sundqvist, C., & Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of finnish teachers. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 25(4), 314–338.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M., & Kaunisto, S. L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.

- 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 education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- 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.
- Tilus, P., Enqvist, N., Heikkinen, T., Kilvelä, R., Papunen, L. & Ruutu, P. (2011). Sairaalaopetuksen laatukriteerit. Sairaalaopetuksen kehittämistoiminnan raportteja 2011:1.
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623.
- Tysinger, D. P., Tysinger, J. A., & Diamanduros, T. (2009). Teacher expectations on the directiveness continuum in consultation. *Psychology in the Schools*, 46(4), 319–332.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Beijaard, D., Geldens, J. J. M., & Popeijus, H. L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347–373.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1–12.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko.

TAUSTAT JA TYÖ KONSULTOIVANA ERITYISOPETTAJANA

- Kerro koulutus- ja opetustaustastasi sekä erikoistumisesta konsultatiiviseen työhön
- Miten konsultatiivista työtä toteutetaan yksikössä?
- Millaisiin tilanteisiin konsultaatiota tyypillisesti haetaan?

KONSULTAATIOTILANTEET

- Kerro jostakin onnistuneesta konsultaatiotilanteesta. Kuvaile, millainen tilanne oli kyseessä. *Miten tilanne alkoi, miten se eteni, päättyi, mitä siitä saavutettiin?*
- Kerro jostakin epäonnistuneesta konsultaatiotilanteesta.

YHTEENVETO:

- Millainen on mielestäsi hyvä konsultaatiotilanne?
- Onko sinulla jotain, mitä haluat vielä lisätä?