



Turun yliopisto
University of Turku

ERITYIS- JA LUOKANOPETTAJA- OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ MONIAMMATILLISESTA TYÖELÄMÄSTÄ

Asta Leinonen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Joulukuu 2021

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

LEINONEN, A: Erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta työelämästä

Tutkielma, 71 s., 2 liites.

Kasvatustiede

Joulukuu 2021

Moniammatillinen yhteistyö on laaja-alainen ilmiö, johon vaikuttavat osaltaan sekä yksilön omat että laajemmin organisaation ja yhteiskunnan tasoiset tekijät. Opiskeluhuolto on opetus-, sosiaali- ja terveystoimen monialaista yhteistyötä, jota toteutetaan yhdessä oppilaan, huoltajien ja tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. Vaikka moniammatillisella yhteistyöllä on monia mahdollisuuksia, vaatii se onnistuakseen tiettyjä edellytyksiä, kuten yhteisen asiantuntijuuden rakentumisen sekä erilaisten rajapintojen ylittämisen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä ja opiskeluhuollosta perusopetuksessa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden kokemaa valmiutta työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä. Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin Turun yliopiston viisi luokanopettajaopiskelijaa ja viisi erityisopettajaopiskelijaa. Tutkimus toteutettiin laadullisella menetelmällä ja aineisto hankittiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Aineisto analysoitiin luokittelun ja teemoittelun avulla.

Tuloksista selvisi, että erityisopettajaopiskelijat näkivät moniammatillisen yhteistyön ulottuvan laajemmalle sektorille, kun taas luokanopettajaopiskelijat keskittyivät vastauksissaan enemmän koulun sisäisiin toimijoihin. Yhteistyötilanteessa luokanopettajaopiskelijat nostivat useammin esiin itse yhteistyötilanteen, kun taas erityisopettajaopiskelijat painottivat käytännön toimia ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluhuollon kohdalla merkittävää oli se, että kolme viidestä luokanopettajaopiskelijasta ei osannut kertoa mitä eroa on yhteisöllisellä ja yksilökohtaisella opiskeluhuollolla tai mitkä eri toimijat niissä toimii. Jokainen haastateltavista suhtautui kuitenkin myönteisesti moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen toteuttamiseen tulevaisuuden työelämässä, vaikkei kokenut omia valmiuksiaan välttämättä vielä riittävinä. Omat valmiudet toimia osana moniammatillista työyhteisöä koettiin erilaisina sen mukaan, oliko taustalla luokanopettajan vai erityisopettajan opinnot.

Koska tulevaisuuden opettajilta kaivataan uudenlaista osaamista ja uudenlaisiin haasteisiin vastaamista, on tarpeen kriittisesti tarkastella tämän päivän opettajankoulutusta ja koulutuslinjoja sekä niiden suhdetta työelämään. Moniammatillinen yhteistyö on merkittävä osa opettajan hyvinvoinnin ja jaksamisen tukemista, mutta tietotaidon ja käsitysten on oltava jokaisella toimijalla samat, jotta yhteistyöstä on mahdollista saada paras mahdollinen anti irti.

Asiasanat: moniammatillinen yhteistyö, opiskeluhuolto, yhteisöllinen ja yksilökohtainen opiskeluhuolto, erityis- ja luokanopettajaopiskelija

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN MONINAISUUS	9
2.1	Moniammatillinen yhteistyö käsitteinä ja käytänteinä.....	9
2.1.1	Moniammatillisuuden määrittely.....	10
2.1.2	Moniammatillinen yhteistyö monitieteisenä tutkimusalana	12
2.1.3	Moniammatillisen yhteistyön tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä.....	13
2.1.4	Opettajien lisääntynyt tiimityö moniammatillisessa yhteistyössä.....	14
2.1.5	Yhteenveto moniammatillisen yhteistyön käsitteen määrittelylle.....	16
2.2	Yhteisen tietämyksen rakentaminen ja asiantuntijuus moniammatillisessa yhteistyössä	18
3	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ PERUSOPETUKSESSA	21
3.1	Opiskeluhuollon toiminnan kokonaisuus.....	21
3.2	Yhteisöllinen ja yksilökohtainen opiskeluhoito	23
3.3	Monialainen verkosto opettajien tukena	24
4	OPETTAJANKOULUTUKSEN TARKASTELU	27
4.1	Moniammatillinen yhteistyö osana opettajankoulutuksen rakennetta	27
4.2	Laadukkaan opettajankoulutuksen arvostus.....	29
5	TUTKIMUSONGELMAT.....	31
6	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	32
6.1	Tutkimusjoukko	32
6.2	Tutkimuksen toteutus	34
6.3	Tutkimusaineiston analyysin toteutus	35
7	TULOKSET	40
7.1	Opiskelijoiden näkemykset moniammatillisesta yhteistyöstä.....	40
7.1.1	Käsitys moniammatillisesta yhteistyöstä.....	40
7.1.2	Moniammatillisen yhteistyön edut ja haasteet	43
7.1.3	Moniammatillinen yhteistyö opinnoissa.....	44
7.2	Opiskelijoiden näkemykset yhteisöllisestä ja yksilökohtaisesta opiskeluhollosta	45
7.2.1	Käsitys opiskeluhollosta.....	45
7.2.2	Yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhollosta erot ja yhtenevyydet	47
7.2.3	Yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhollosta edut ja haasteet	48
7.2.4	Opiskeluhoito opinnoissa	50

7.3	Opiskelijoiden koettu valmius työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä	51
7.4	Tulosten yhteenveto	53
8	POHDINTA	54
8.1	Tulosten tarkastelua	54
8.1.1	Näkemykset moniammatillisesta yhteistyöstä.....	54
8.1.2	Näkemykset yhteisöllisestä ja yksilökohtaisesta opiskeluhollosta.....	56
8.1.3	Koettu valmius työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä.....	59
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	60
8.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	62
	LÄHTEET.....	64
	LIITTEET	71

Liitteet

Liite 1: Haastattelupyyntö

Liite 2: Haastattelurunko

Kuviot

Kuvio 1. Moniammatillisen yhteistyön sisältämiä eriasteisia yhteistyömuotoja.

Kuvio 2. Opiskeluhuollon kokonaisuus perusopetuksessa.

Kuvio 3. Haastatteluaineiston analysointiprosessi.

Kuvio 4. Tutkimusongelmat ja niiden ympärille muodostetut teemat

Kuvio 5. Luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden maininnat moniammatillisen yhteistyön toimijoista.

Taulukot

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet.

Taulukko 2. Esimerkki analysointitaulukon rungosta.

1 JOHDANTO

Yhteistyön merkitys on lisääntynyt opettajan työssä, ammatillisen osaamisen edistäminen vaatii tutkivaa suuntautumista ja muutoksen aikaansaaminen yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista. Samalla tulevaisuuden opettajat tarvitsevat työssään uudenlaista osaamista. (Husu & Toom 2016, 14; Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 176.) Opettajien tulee ottaa huomioon oppijoiden yksilöllisyys ja kyetä ratkaisemaan moninaisista elämäntilanteista kumpuavia lasten ja nuorten ongelmia. Koska opettajaksi opiskelevilta odotetaan kykyä tukea ja ohjata oppilaan kokonaisvaltaista kasvua koulu yhteisössä, vaaditaan heiltä myös aiempaa enemmän vuorovaikutusosaamista. Opettajat kohtaavat työssään yhä moninaisempia yksilöitä tarpeineen, sillä yhteiskunnallisen kehityksen myötä perhemuodot ja niiden taustat ovat moninaisempia ja samalla perheiden kasvatus- ja elämäntyyli yksilöllistetympiä. Samalla koulun sosiaalinen pääoma kasvaa ja opettajilta odotetaan valmiuksia toimia yhteistyössä yhä useampien eri tahojen kanssa. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 175–177.)

Parhaimmillaan eri ammattikuntia edustavien tahojen välinen asiantuntemus täydentää toisiaan, mutta Niemisen (2019) mukaan yhteistyön merkityksen erilaisissa siirtymävaiheissa tulisi näkyä jo opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa. Kirjoittaja nostaa esiin ajatuksen, jonka mukaan koulun johdon tulisi kannustaa opettajia moniammatilliseen yhteistyöhön luoden sille mahdollisuuksia esimerkiksi työvuorojen tai lukujärjestysten avulla. (Nieminen 2019, 14–15.) Myös Isoherranen, Rekola ja Nurminen (2008, 3) nostavat esiin sen, kuinka verkostoitunut työskentely edellyttää uudenlaisia yhteistyötaitoja sekä muutoksia toimintamalleissa ja johtajuudessa.

Mönkkönen, Kekoni ja Pehkonen (2019) kuvaavat moniammatillista yhteistyötä ikään kuin kahtina kasvoina, sillä samaan aikaan moniammatillista yhteistyötä pidetään sekä välttämättömänä että itsestänselvyytenä. Esimerkiksi tiimissä työskentelyä on mahdollista käyttää sellaisenaan valmiina ratkaisuna, jolloin varsinaisen tavoitteen eteen tehtävä ponnistelu jää uupumaan. Sen vuoksi moniammatillisen yhteistyön tulokset ovat riippuvaisia siitä, kuinka sitoutuneita siihen osallistuvat tahot ovat yhdessä ja yksinään. (Mönkkönen ym. 2019, 7–8.)

Kaikkia tulevaisuuden taitoja ei voida kuitenkaan opettajan peruskoulutuksessa tarjota, vaan kyseessä on elinikäinen oppiminen, johon erilaiset täydennyskoulutukset pyrkivät vastaamaan. Mannerin (2021, 47) mukaan tutkintoon johtava opettajankoulutus on siis ponnahduslauta, ja sitä täydennetään uranaikaisella oppimisella luoden siitä katkeamaton opinpolku. Kelpoisuuteen johtava peruskoulutus on vasta ensimmäinen askel opettajan ammatillisen kehittymisen polulla, ja uusien kokemusten avulla opettaja oppii työuransa aikana jatkuvasti paljon uutta (Pyhältö, Kykyri & Johnson 2007, 227). Opettajan työ on myös asiantuntijatyötä, jossa niin sanottua hiljaista tietoa kertyy vähitellen erilaisissa käytännön tilanteissa (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 183).

Korkeakiven (2021) mukaan vastavalmistuvat opettajat ovat usein nöyriä ja suhtautuvat omaan ammattitaitoonsa kovin varovasti. Kirjoittaja kuvaa tällaista käytöstä niin sanotuksi huijarisyndroomaksi, sillä valmistuvat opettajat saattavat unohtaa, kuinka paljon he todellisuudessa osaavat ja tietävät. (Korkeakivi 2021, 25.) Olotilaa puoltaa Mannerin (2021, 47) kuvaama tutkimustulos, jonka mukaan opettajat kokivat oppineensa vain noin kymmenen prosenttia omista taidoistaan opettajankoulutuksensa aikana ja loput 90 prosenttia oli kertynyt työn ja arkielämän myötä. Tutkimus on toteutettu jo vuosikymmen sitten, mutta kirjoittaja on nostanut sen esiin nyt. Tutkimuksessa saadut tulokset olivat myös perustana sille, miksi tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia lisää opettajankoulutusta ja sen luomaa valmiutta suhteessa työelämään.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat Turun yliopiston erityis- ja luokanopettajaopiskelijat sekä heidän näkemyksensä moniammatillisesta yhteistyöstä koulumaailmassa. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa toimivan oppilas- ja opiskeluhuollon, jonka keskiössä toimii oppilas ja oppilaan hyvinvointi (Ilvesoksa & Korpi 2006, 24). Sen vuoksi tutkimuksessa kartoitetaan myös erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä yhteisöllisestä ja yksilökohtaisesta opiskeluhuollosta sekä opiskelijoiden kokemaa valmiutta työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä. Tutkimuksen tavoitteena on saada suuntaa antavia tuloksia sille, tukeeko nykyinen opettajankoulutus riittävästi opiskelijoita työelämään siirryttäessä.

2 MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN MONINAISUUS

Yhteiskunnallisen muutoksen ja oppilaiden lisääntyneen tuen tarpeen myötä yhteistyön tekemisen tarve on kouluissa ilmeistä. Kykyrin (2007) mukaan suomalaisen perusopetuksen oppilaista jopa 20 prosenttia tarvitsee erityistä tukea joko perhe-elämän tilanteen, oppimisen haasteiden tai muiden kehityksellisten vaikeuksien vuoksi. Moninaisuuden kirjoa lisää myös suomalaisen kulttuurin monimuotoistuminen kansainvälistymisen ja maahanmuuton yleistymisen myötä. Kaiken tämän kohtaamiseen ja käsittelemiseen opettaja tarvitsee yhä enemmän herkkyyttä sekä kehittyneempää ammattitaitoa yhteistyössä muiden alan ammattilaisten kanssa. (Kykyri 2007, 110–111.) Moniammatillista yhteistyötä tarkastellaan tämän tutkimuksen kannalta olennaisesta kontekstista eli perusopetuksen näkökulmasta.

2.1 Moniammatillinen yhteistyö käsitteinä ja käytänteinä

Moniammatillinen yhteistyö voi tarkoittaa käytännön työssä erilaisia asioita sen mukaan, millaista yhteistyö on. Yleisesti yhteistyöllä tarkoitetaan sitä, että tietyllä joukolla ihmisiä on jokin yhteinen työ, tehtävä, ongelma tai päätös tehtävänään tai he yhdessä keskustellen etsivät uusia näkökulmia (Aira 2012, 45–46; Isoherranen 2005, 13–14). Vaikka yhteistyön sisällöt, kohde tai tekijät vaihtelevat tilanteesta riippuen, sisältää yhteistyö aina kaksi tai useampaa tahoja, joiden keskiössä on ihmisten välinen vuorovaikutus (Savonmäki 2007, 30). Yhteistyö edellyttää toimijoiltaan yhteisen tavoitteen olemassaoloa, joten pelkkä yhdessä työskentely ilman tavoitteellisuutta ei vielä ole yhteistyötä. Yhteistyö ei myöskään tapahdu itsestään, vaan sen on oltava vapaaehtoinen toimintatapa, jonka osapuolet joko toiminnallaan valitsevat tai jättävät valitsematta. (Aira 2012, 45.)

Kykyri (2007) kuvailee yhteistyötä jatkumona, jonka toisessa päässä on pelkästään tietojen vaihtoon pohjautuva yhteistyö ja toisessa työskentely, jossa yhdessä suunnitellaan ja asetetaan yhteiset tavoitteet. Kirjoittajan mukaan yhteistyön luonne voi vaihdella, sillä se voi olla muodollisesti tarkkaan organisoitua tai hyvinkin vapaamuotoista. Yhteistyötä voidaan toteuttaa esimerkiksi satunnaisissa yhteistyöpalavereissa, tiettyä ongelmaa varten erikseen kootuissa eri ammattialojen

edustajien istunnoissa tai jopa virtuaalisesti videoyhteydellä, jossa yhteistyön osapuolet ovat kaukana toisistaan. (Kykyri 2007, 115.)

2.1.1 Moniammatillisuuden määrittely

Isoherrasen (2005) mukaan moniammatillisen yhteistyön käsitettä on pidetty joissain tutkimuksissa jopa epämääräisenä sen moniulotteisuuden vuoksi. Kirjoittajan mukaan kyseessä on perimiltään yhteistyö, jota on mahdollista käyttää hyvinkin erilaisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi strategisessa suunnittelussa, hallinnollisissa ratkaisuissa tai asiakkaan päivittäisten ongelmien selvittelyissä. (Isoherranen 2005, 13–14; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 33.) Kykyrin (2007, 113) mukaan moniammatillisesta yhteistyöstä puhutaan silloin, kun eri tieteen- tai ammattialan edustajat yhdistävät erilaisiin osaamisalueisiin liittyviä tietoja, näkökulmia tai toimintatapoja päästäkseen haluttuun lopputulokseen.

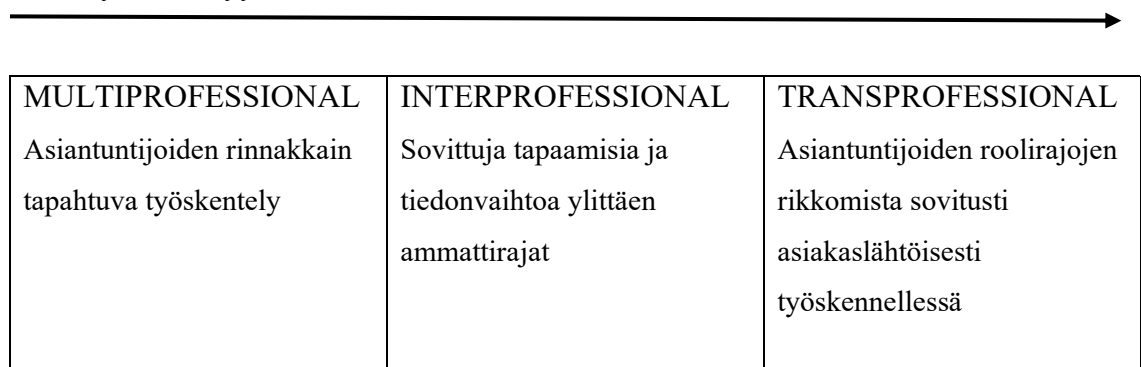
Pärnän (2012) mukaan on tärkeää ymmärtää, että moniammatillinen yhteistyö on dynaaminen ja jatkuvasti määrittyvä käsite, jonka sisältöä ja merkitystä luodaan vuorovaikutustilanteiden myötä kullekin yhteistyöryhmälle tai -kokoonpanolle sopivaksi. Näissä tilanteissa yksittäiset osapuolet muodostavat käsitteestä yksilöllisiä tulkintoja, joista myöhemmin syntyy paikallinen moniammatillinen yhteistyökulttuuri sen mukaan, millaisia merkityksiä käsitteelle on annettu. Samalla kulttuuri joko kannustaa tai rajoittaa yhteistyökäytäntöjen kehittymistä arkielämässä. (Pärnä 2012, 48.)

Suomen kielessä on käytössä vain yksi moniammatillisen yhteistyön käsite, jota käytetään varsin laajasti kuvaamaan eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Suomen kielestä poiketen englannin kielessä moniammatillista yhteistyötä tarkentavia käsitteitä ovat *multiprofessional*, *interprofessional* ja *transprofessional*, jotka kuvaavat pidemmälle kehittynyttä moniammatillista yhteistyötä. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 33, 37–39.) Multiprofessional käsitteen painopiste on moniammatillisessa oppimisessa, jolloin itse oppiminen tapahtuu yhdenmukaisesti, mutta jokaisella asiantuntijalla erikseen. Samalla tiettyä teemaa lähestytään aina tietyn asiantuntijuuden ja ammatin näkökulmasta. (Katajamäki 2010, 25.) Käsitteen interprofessional inter-etuliite viittaa pidemmälle kehittyneeseen yhteistyöhön, jossa sovitetaan yhteen eri ammattikuntien

edustajien rooleja, tietoja, taitoja ja vastuita. Tällaisessa yhteistyön työskentelymallissa pyritään keskustelemaan paljon ja samalla oppimaan yhdessä muilta ja muiden kanssa. (Kontio 2013, 17.) Trans-etuliite puolestaan pitää sisällään tarkoituksenmukaisen mahdollisuuden rikkoa ammatillisia roolirajoja (Katajamäki 2010, 25). Transprofessional-käsitteellä viitataan moniammatilliseen oppimiseen, joka perustuu todellisen elämän kokemuksiin. Tällaisessa työskentelyssä vastuukysymysten tulee olla jokaiselle selkeitä ja samalla tiimin jäsenten tulee sallia toisten tiimin jäsenten suorittaa heidän perinteisiä tehtäviään. (Isoherranen 2005, 13–17; Lehtonen & Petäjämaa 2020, 25.)

Suomen kielessä ei toistaiseksi ole erillisiä käsitteitä kuvaamaan englannin kielen tasoja moniammatilliselle yhteistyölle. Suomen kielen käsite moniammatillinen yhteistyö tai moniammatillinen tiimityö käsittää kaikki edellä mainitut englannin kielen vaihtoehdot rinnakkain työskentelystä aina roolirajojen rikkomiseen. Suomen kielessä käsite on siis laajempi sateenvarjokäsite, jonka alle kaikki yhteistyön muodot ymmärretään. (Isoherranen 2005, 16–17; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 38–39.) Seuraava kuvio 1 havainnollistaa moniammatillisen yhteistyön eri muotoja ja sitä, mitkä kaikki yhteistyön muodot suomen kielessä mielletään moniammatillisen yhteistyön alle. Tässä tutkimuksessa moniammatilliseen yhteistyöhön nähdään kuuluvan jokaisen yhteistyömuodon ulottuvuuksia jatkumon eri kohdista.

Yhteistyö lisääntyy



MULTIPROFESSIONAL	INTERPROFESSIONAL	TRANSPROFESSIONAL
Asiantuntijoiden rinnakkain tapahtuva työskentely	Sovittuja tapaamisia ja tiedonvaihtoa ylittäen ammattirajat	Asiantuntijoiden roolirajojen rikkomista sovitusti asiakaslähtöisesti työskennellessä

Kuvio 1. Moniammatillisen yhteistyön sisältämiä eriasteisia yhteistyömuotoja Isoherrasta (2005, 17), Isoherrasta, Rekolaa ja Nurmista (2008, 39) ja Kontiota (2013, 18) mukaillen.

2.1.2 Moniammatillinen yhteistyö monitieteisenä tutkimusalana

Tutkimusalana moniammatillinen yhteistyö on monitieteinen, sillä yhteistyötä, ryhmiä ja tiimejä tutkitaan esimerkiksi sosiaali- ja organisaatiopsykologian, lääketieteen, hoitotieteen, kasvatustieteen, taloustieteiden, tekniikan ja johtamisen aloilla (Kykyri 2007, 13). Pärnä (2012) nostaa esiin kuitenkin tutkimusalan haasteen siinä, että moniammatillisen yhteistyön käsite on arkielämässä implisiittinen. Tämän myötä usein oletetaan kaikkien tietävän, mitä moniammatillisen yhteistyön käsitteellä tarkoitetaan. Todellisuudessa käsitteen avulla on mahdollista viitata moniin erilaisiin yhteistyön muotoihin, sisältöihin ja tutkimusaloihin. (Pärnä 2012, 48.)

Opettajantyössä määrittely voi toisinaan olla haastavaa myös sen vuoksi, koska opettajan työ on luonteeltaan jatkuvaa viestintää, neuvottelua ja ohjaamista. Opettaja kohtaa työpäivänsä aikana kymmeniä eri ihmisiä, joiden toimintaan hän omalla työllään vaikuttaa. Sen vuoksi on tarpeen ymmärtää, mitä yhteistyöllä opettajan näkökulmasta tarkoitetaan. (Savonmäki 2007, 30.) Knackendoffel (2005) kuvaa opettajan yhteistyötaitoja jatkuvana prosessina, jossa eri osaamisalueilla toimivat opettajat työskentelevät yhteisten ratkaisujen löytämiseksi. Kirjoittajan mukaan yhteistyösuhteille on ominaista keskinäinen luottamus, kunnioitus ja avoin viestintä. Jokaisen osapuolen työpanos voi olla erilainen, mutta lopputulos ei voi olla sellainen, jossa vain yksi osapuoli tekee käytännössä työn ja muut nauttivat tuloksista. Lisäksi kaikkien yhteistyösuhteeseen kuuluvien on oltava tasavertaisia ja nähtävä itsensä toimimassa samalla puolella, pyrkien kohti yhteisiä tavoitteita. (Aira 2012, 45; Knackendoffel 2005.)

Isoherranen (2005, 14) nostaa esiin moniammatillisen yhteistyön osana sosiaali- ja terveysalan asiakastyötä, jossa asiantuntijat pyrkivät ottamaan huomioon asiakkaan koko elämän kokonaisuutena. Tällöin asiantuntijoiden tiedot ja taidot yhtenäistetään asiakaslähtöisesti. Määttä (2007) puolestaan korostaa teoksessaan tietojen, taitojen, kokemusten ja toimivallan jakamista, jotta yhteinen päämäärä on mahdollista saavuttaa. Kirjoittaja viittaa erilaisiin yhteistyön muotoihin, kuten organisaation sisäiseen tai organisaatioiden väliseen yhteistyöhön, satunnaisiin tai jo vakiintuneisiin muotoihin sekä ammattirooleissa pysyviin tai uusia ajattelutapoja tuottaviin yhteistyömuotoihin. (Määttä 2007, 15–16.)

2.1.3 *Moniammatillisen yhteistyön tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä*

Nummenmaa (2011) jakaa moniammatillisen yhteistyön edelleen sisäiseen ja ulkoiseen moniammatillisuuteen. Sisäisellä moniammatillisuudella kirjoittaja tarkoittaa samassa työyhteisössä työskenteleviä eri ammattialojen asiantuntijoita, jotka jakavat ammatillista osaamistaan yhteisen tehtävän tai tavoitteen saavuttamiseksi. Ulkoisella moniammatillisuudella puolestaan tarkoitetaan eri organisaatioissa työskentelevien asiantuntijoiden yhteistyötä kohti asiakkaan ongelman ratkaisemista. Edellisistä näkemyksistä poiketen sisäinen ja ulkoinen moniammatillisuus voivat tapahtua joko yhden organisaation sisällä tai eri hallinnonalojen välisenä poikkitieteellisenä yhteistyönä. (Nummenmaa 2011, 178.) Tällöin hallintorajat erottavat toisistaan toiminnasta poikkeava tiede- ja säädöstausta sekä toimintakulttuuri (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 207). Opetus- ja kasvatustieteiden moniammatillista yhteistyötä tarkastellaan tässä tutkimuksessa edellä mainitut ulottuvuudet huomioon ottaen Nykäsen ym. (2007, 207) jaottelun avulla:

1. Organisaation (kuten koulun) sisäinen yhteistyö
 - A) Saman hallinnonalan sisäinen yhteistyö (esim. luokanopettaja ja erityisopettaja)
 - B) Eri hallinnonalojen välinen yhteistyö (esim. luokanopettaja ja koulukuraattori)

2. Eri organisaatioiden (kuten koulun ja terveydenhuollon) välinen yhteistyö
 - A) Saman hallinnonalan sisäinen yhteistyö (esim. perusopetuksen ja lukion erityisopettajat)
 - B) Eri hallinnonalojen välinen yhteistyö (esim. erityisopettaja ja terveyskeskuslääkäri)

Lisäksi Kumpulainen ym. (2010, 64) jakavat yhteistyön vielä kollegiaaliseen eli saman koulutuksen saaneiden tai samassa ammatissa toimivien henkilöiden väliseen yhteistyöhön sekä moniammatilliseen yhteistyöhön, jossa eri ammattiryhmiin kuuluvat henkilöt työskentelevät yhdessä. Savonmäen (2007) mukaan kollegiaalisuus noudattaa opettajan työssä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kannalta merkittävää roolia, sillä siihen liitetään usein työyhteisöllisiä normeja kollegojen auttamisesta ja tukemisesta sekä velvollisuudesta sitoutua yhdessä asetettuihin tavoitteisiin. Koska opettajan työtä on mahdollista kehittää tietoisesti ammatillisen oppimisen kautta, on kollegiaalisuudelle tyypillistä yksilöiden välinen sosiaalinen riippuvuus. Sen vuoksi kollegiaalisuudessa on

tärkeää luoda sosiaalisia normeja, mitkä edistävät koulun kehittymistä kohti oppivaa organisaatiota. (Savonmäki 2007, 33.)

Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on tuottaa synergiaa eli moniammatillinen yhteistyö on tehokasta silloin, kun yhteistyön avulla saavutetaan parempia lopputuloksia, mihin ryhmän yksittäinen asiantuntija pääsisi itsenäisesti (Isoherranen 2005, 15; Larson 2010, 4–6). Nummenmaa (2011) mainitsee teoksessaan neljä vaikutuskategoriaa, joiden arvelee olevan toimivan yhteistyön edellytyksiä: yhteistyöhön liittyvät kannustimet, halu ja kyky yhteistyöhön sekä mahdollisuus yhteistyön toteuttamiseen. Kirjoittajan mukaan eri osapuolten on koettava yhteistyön tuottavan jotakin lisäarvoa olemassa olevaan tilanteeseen ja työhön. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää jokaiselta osapuolelta tahtotilaa ja halua toimia yhdessä asetettujen tavoitteiden eteen, sillä ilman näitä edellytykset yhteisen tavoitteen saavuttamiseen ovat heikot. Koska moniammatillinen yhteistyö on toimintamalli, joka rakentuu verkostomaiselle työskentelylle, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa. (Nummenmaa 2011, 189–190.)

Stasserin ja Abelen (2020) teettämän tutkimuksen mukaan yksittäiset jäsenet usein hyötyivät kokemuksestaan työskennellä ryhmässä. Tutkimuksen mukaan synergia oli todennäköisempää silloin, kun ryhmän tehtävät olivat monimutkaisia ja ryhmän jäsenet tiesivät toistensa osaamisen tasosta. Samalla ryhmän jäsenten oli mahdollista oppia toisiltaan, miten tehtävä oli mahdollista suorittaa entistä paremmin. Synergiaa heikentäviksi tekijöiksi puolestaan mainittiin liiallinen työtaakka sekä aikapaine, jolloin ryhmän osapuolilla ei ollut mahdollista esittää vaihtoehtoisia ratkaisuja. (Stasser & Abele 2020, 598–602.)

2.1.4 Opettajien lisääntynyt tiimityö moniammatillisessa yhteistyössä

Lisääntynyt tiimityön käyttö sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen arvostuksen kasvaminen nostavat esiin yhteistyön merkityksen nykypäivän työelämässä. Monimutkaistuva maailma ja globalisoituvat talous vaativat osakseen verkostoitumista ja yhteistyön merkityksen kasvua, mikä osaltaan heijastuu myös väistämättä koulutuksen kentälle. Koululta odotetaan, että se muiden tehtävien lisäksi kehittäisi myös oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja vastaamaan nykypäivän tarpeita. (Kykyri 2007, 110–111.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelma nostaa esiin tarpeen yhteistyön

tekemiselle ja osallisuuden kokemukselle. Sen mukaan perusopetuksen tulee antaa mahdollisuus oppilaiden osallisuuden kokemukselle yhteistyössä muiden oppilaiden ja opettajien kanssa. Yhteistyötä tapahtuu sekä koulun sisäisenä yhteistyönä että yhteistyönä muiden tahojen ja toimijoiden kanssa. Aikuisten välinen yhteistyö, kuten esimerkiksi samanaikais- tai yhteisopettajuus, mallintavat yhteistyön ideologiaa myös oppilaille. Kaiken yhteistyön lähtökohtana on tällöin edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35–36.)

Kuvailtaessa eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä moniammatillisen yhteistyön rinnalla voidaan puhua myös tiimityöstä (Kontio 2013, 17). Kykyrin (2007, 110) mukaan tiimityön käyttö koulumaailmassa on viime aikoina lisääntynyt ja yhteistyön tekeminen tarve on ilmeinen. Eri tieteenalojen näkemykset ovat sidoksissa tieteen taustoihin ja vaikuttavat näin myös tiimien määrittelyyn tuoden siihen oman sävynsä. Katzenbachin ja Smithin (1993) mukaan tiimi on kahden tai useamman ihmisen ryhmä, joka ottaa yhdessä vastuun tiimin suorituksesta, tavoitteesta ja toimintamallista. Tiimin jäsenillä on toisiaan vahvistavia ja täydentäviä taitoja. Määritelmä korostaa yhteisvastuuta ja yhteisen tekemisen ideologiaa, jossa organisointi tapahtuu yhteisen tehtävän suorittamisen ympärillä. (Katzenbach & Smith 1993, 59; Mäntylä 2002, 71–73.) Tämän lisäksi tiimin määrittelyssä on korostettu organisaation merkitystä. Arrow, Berdahl ja McGrath (2000) kuvaavat tiimiä sopeutuvana ja dynaamisena järjestelmänä, jota ohjaa vuorovaikutus ja organisaation merkitys. Kirjoittajien mukaan tiimin toimintaan vaikuttaa muun muassa organisaation normit, kulttuuri, menestys ja vaikutusvalta suhteessa muihin. Tiimin sisäiseen vuorovaikutukseen puolestaan vaikuttaa jäsenten suhde muihin ulkopuolisiin ihmisiin, kuten perheeseen ja ystäviin sekä organisaation toisiin tiimeihin. (Arrow ym. 2000, 3, 5.)

Katajamäki (2010) muistuttaa, että moniammatillinen osaaminen ei kuitenkaan ole sama asia kuin moniammatillisen tiimin toiminta, vaikka tiimi vaikuttaakin olennaisesti moniammatillisen osaamisen kehittämiseen. Kirjoittajan mukaan moniammatillisuus saatetaan tulkita herkästi vain tiimin toiminnaksi, mutta asiantuntijuuden kehittämisessä ratkaisevaa on yhteistyö ja siihen sitoutuminen. Samalla se merkitsee sitoutumista oppimiskumppanuuteen, kehittävään vuorovaikutukseen ja oppimisprosessiin. (Katajamäki 2010, 26.) Moniammatillinen yhteistyö vaatii onnistuakseen monen eri tekijän samanaikaista onnistumista, ja haasteet ovat usein samoja kuin missä tahansa

yhteistyössä. Moniammatillinen yhteistyö voi takerrella muun muassa osapuolten erilaisuuden, puutteellisten vuorovaikutustaitojen, yhteistyölle sopimattomien palaverikäytäntöjen, huonojen kokemusten tai kielteisten asenteiden vuoksi. Myös aika, resurssit ja kollegiaalinen sekä johtoportaan tuki ovat välttämättömiä onnistumisen kannalta. (Kumpulainen ym. 2010, 71–72; Kykyri 2007, 115–116.)

2.1.5 Yhteenveto moniammatillisen yhteistyön käsitteen määrittelylle

Edellä on kuvattu yhteistyön, moniammatillisen yhteistyön sekä tiimityön käsitteitä, niiden moninaisuutta sekä rinnasteista käyttöä. Tämä ei välttämättä silti vähennä niiden epämääräisyyttä. (Lehtonen & Petäjämaa 2020, 26.) Reeves, Xyrichis ja Zwarenstein (2018) ovat teoksessaan syventyneet tähän ongelmaan analysoiden aihetta koskevia julkaisuja 30 vuoden ajalta. Kirjoittajat kokevat tärkeäksi selventää moniammatillista yhteistyötä kuvaavien käsitteiden eroa, minkä perusteella he ovat jakaneet moniammatillisen yhteistyön neljään eri käsitteeseen. Nämä ovat vapaasti suomennettuina moniammatillinen tiimityö (*interprofessional teamwork*), moniammatillinen yhteistyöskentely (*interprofessional collaboration*), moniammatillinen rinnakkain työskentely (*interprofessional coordination*) ja moniammatilliset verkostot (*interprofessional networks*). (Lehtonen & Petäjämaa 2020, 26–27; Reeves ym. 2018, 2.)

Tämän luokittelun pohjalta moniammatillisen yhteistyön neljä eri muotoa olisi mahdollista sijoittaa eräänlaiselle jatkumolle, jonka toisessa päässä nähdään tiivis yhteistyö sisältäen haastavat työtehtävät. Toisessa päässä puolestaan yhteistyö on luonteeltaan väljää, vuorovaikutus vähäistä ja työtehtävät vähemmän haastavia. Yhteistyön muodoista tiimityö sijoittuu jatkumon toiseen ääripäähän, jossa tehtäviä pidetään yleisesti arvaamattomina, kiireellisinä ja haastavina, minkä takia myös yhteistyö on tiivistä ja vastuu on jaettu selkeästi jokaiselle. Jatkumon toiseen ääripäähän puolestaan asettuu moniammatilliset verkostot, joissa työtehtävät ovat ennustettavia ja kiireettömiä, vuorovaikutus on väljempää ja se voi tapahtua verkossa esimerkiksi sähköpostin tai videoyhteyden avulla. Jatkumon ääripäiden väliin sijoittuvat näin ollen moniammatillinen yhteistyöskentely ja rinnakkain työskentely niin, että yhteistyöskentelyn katsotaan olevan luonteeltaan tiiviimpää ja tehtävien haastavampia kuin rinnakkain työskentelyssä. Silti kaikissa yhteistyön muodoissa ryhmän tavoitteen

katsotaan olevan keskeistä, mutta vuorovaikutuksen rooli yksilöiden välillä vaihtelee suuresti. (Reeves ym. 2018, 2.)

Tämän myötä on perusteltua todeta, että moniammatillista yhteistyötä ja tiimityötä ei tule käyttää rinnasteisina käsitteinä, vaan moniammatillinen yhteistyö on Isoherrasen ym. (2005 & 2008) kuvaama sateenvarjokäsite, jonka alle muiden yhteistyön muotojen katsotaan kuuluvan. Tämän tutkimuksen kohdejoukko ei myöskään ole erikseen määritellyt moniammatillisen yhteistyön muotoja, joiden perusteella tutkittavien näkemykset olisivat muodostuneet. Näin ollen tutkimus pohjautuu olettamukseen siitä, että kohdejoukon näkemykset moniammatillisesta yhteistyöstä sijoittuvat johonkin edellä mainitun jatkumon kohtaan tai ne sisältävät elementtejä useammista yhteistyön muodoista.

Yhteenvedona voidaan todeta, että moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa perusopetuksessa toimivien eri ammattialojen edustajien yhteistyötä, joka voi Määtän (2007) määrittelyn mukaan tapahtua sekä organisaation eli tässä tapauksessa koulun sisäisenä ja eri organisaatioiden, esimerkiksi koulun ja terveydenhuollon, välisenä yhteistyönä. Määrittely pohjautuu myös Kykyrin (2007) näkemykseen siitä, että moniammatillisen yhteistyön tarkoituksena on saavuttaa jokin yhteinen päämäärä yhdistämällä erilaisiin osaamisalueisiin liittyviä tietoja, näkökulmia tai toimintatapoja. Lisäksi käsitteen ymmärtämisessä pidetään keskeisenä Arrowin ym. (2000) käsitystä tiimin ja organisaation merkityksestä. Sen mukaan yhteistyö tiimin välillä pohjautuu vuorovaikutukseen ja organisaation eli tässä tapauksessa koulun asettamiin yleisiin tavoitteisiin ja toimintakulttuuriin.

2.2 Yhteisen tietämyksen rakentaminen ja asiantuntijuus moniammatillisessa yhteistyössä

Isoherranen (2012) käsittelee moniammatillista yhteistyötä asiantuntijuuden avulla. Asiantuntijaksi voidaan kutsua henkilöä, jolla on koulutuksensa ja työkokemuksensa perusteella tietotaitoa oman alansa tehtävistä ja niiden hoitamisesta niin, että hän pystyy antamaan vastauksia, suorittamaan tehtäviä ja ratkomaan ongelmia oman alansa erityiskysymyksissä. Tällöin asiantuntijuus nähdään ikään kuin asiantuntijan ominaisuutena. Perinteisen professionaalisen asiantuntijuuden sijaan nykypäivän moniammatillinen yhteistyö edellyttää asiantuntijoilta joustavuutta, muuntautumiskykyä ja taloudellisten tekijöiden huomioimista. Muutosta tarvitaan, jotta asiantuntijat pystyvät vastaamaan tehokkuusvaatimukseen muuttuvassa toimintaympäristössään. (Isoherranen 2012, 58–60.)

Myös Edwards (2010) nostaa esiin asiantuntijuuden muutoksen moniammatillisessa yhteistyössä. Kirjoittajan mukaan asiantuntijoiden tulee keskittyä monitahoisten ongelmien kohdalla ammattitaidon tukemiseen ja kehittämiseen työryhmässä, jolloin vuorovaikutuksen avulla tietoa jaetaan ja luodaan yhdessä. (Edwards 2010, 13.) Tällaista sosiaalisesti jaettua kognitiota kutsutaan jaetuksi asiantuntijuudeksi (Kontio 2010, 11; Sarja 2011). Tästä huolimatta Mönkkösen ym. (2019) mukaan moniammatillisen yhteistyön tapaamisissa nähdään paljon yksisuuntaista, ammattilaisten johtamaa keskustelua. Moniammatillisen yhteistyön tulisi pohjautua vuorovaikutukseen, jossa pyritään rakentamaan avoin sanallinen ja sanaton yhteys kaikkien osallistuvien tahojen välille. Tätä vuorovaikutusosaamista tulisi harjoittaa, jotta sekä sanat että eleet tukevat samaa viestiä. Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää asiantuntijoiden keskinäiseen toimintaan. Asiantuntijuuden tulisi olla jaettua ja luotettavaa, mutta ennen kaikkea dialogista. Dialogisuudella tarkoitetaan vastavuoroista ja toisten puheenvuoroon pohjautuvaa, eteenpäin vievää keskustelua. (Mönkkönen ym. 2019, 50–54.)

Dialogisessa suhteessa myös asiantuntijan on mahdollista kohdata oma avuttomuutensa ja samalla tunnustaa, ettei tiedä riittävästi työn muuttuvasta kohteesta. Dialogisessa työorientaatiossa lähtökohtana on neuvotteleva ja vastavuoroinen suhde, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Jos asiakkaan viiteryhmä ei tue oikeanlaista käyttäytymistä, asiantuntijan tehtävänä on tarjota vaihtoehtoisia näkemyksiä, yhteenvetoja, kannanottoja tai joskus jopa mallintaa oikeaa toimintatapaa. (Sarja 2011,

92.) Moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää, että jokainen osallistuja pystyy irrottautumaan pelkästä oman ammattialansa näkökulmasta ja hyödyntää näin samalla muiden alojen asiantuntemusta oman ymmärryksen laajentamiseksi. Esimerkiksi terveydenhuollossa työntekijät toimivat usein työyhteisöissään ainoana ammattikuntansa edustajina, jolloin mielikuva koko ammattikunnasta spesifioituu ainoastaan yhden henkilön varaan. (Mönkkönen ym. 2019, 62, 68.)

Moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen tapahtuu organisaatioiden ja eri asiantuntijoiden rajapinnoilla sekä rajapinnat ylittävissä toiminnan muodoissa (Kumpulainen ym. 2010, 71; Nummenmaa 2011, 183). Pärnän (2012) mukaan professioiden kohtaamisessa syntyy tilanteita, joissa asiantuntijoiden on mahdollista joko hyväksyä ja hyötyä toisten asiantuntijuudesta ja tietoperustasta tai se voidaan kokea liian uhkaavana, jolloin asiantuntijuuden rajaa varjellaan eikä läheiseen yhteistyöprosessiin ryhdytä. Sen vuoksi moniammatillista yhteistyötä tulisi kehittää tietoisesti, jolloin uutta yhteistä tietoa ja käytäntöjä luodaan yhteisymmärryksessä avoimin mielin. Se vaatii osakseen luottamusta, jotta toista asiantuntijaa ei nähdä uhkana ja kilpailijana, vaan yhteistyökumppanina. (Pärnä 2012, 40.)

Tämä on myös syy sille, miksi Isoherranen (2005) kuvaa moniammatillisuutta dilemmaattisena, sillä samaan aikaan se vaatii oman erityisosaamisen ja asiantuntijuuden selvittämistä, mutta myös yhteisen osaamisen rakentamista ryhmässä. Jos asiantuntija ei kykene tunnistamaan oman osaamisensa tai tietoperustansa erityislaatuisuutta, hän ei välttämättä anna tietojaan ryhmän yhteiseen käyttöön. (Isoherranen 2005, 19.) Myös asiantuntijoiden sosiaalinen asema moniammatillisessa ryhmässä voi estää tiedonsiirron ja yhteistyöhalukkuuden. Nummenmaan (2011) mukaan eri ammatit kiinnittyvät ammattien sosiaaliseen hierakiaan eri tavoin, jolloin ammattiryhmien edustajat joutuvat kohtaamaan ja käsittelemään ryhmän valtakäsityksiä ja omaa suhdettaan tähän. Toisena keskeisenä yhteistyön rajoituksena Nummenmaa (2011) mainitsee aikataululliset syyt. Mistä ja miten löytää yhteistä aikaa moniammatillisen yhteistyön toteuttamiselle ja kehittämiselle, kun ajan löytäminen on usein vaikeaa yhdenkin organisaation sisällä. (Nummenmaa 2011, 190–191.)

Yhteenvetona voidaan todeta suomalaisen kouluyhteisön olevan muutosten edessä tai jo niiden pyörteissä. Moniammatillinen yhteistyö on monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat

osaltaan sekä yksilön omat että laajemmin organisaation ja yhteiskunnan tasoiset tekijät. Kuten Kykyri (2007) teoksessaan mainitsi, on moniammatillisen yhteistyön ja vuorovaikutustaitojen merkitys kasvanut yhteiskunnassamme viime aikoina. Tähän vaikuttaa tuen tarpeen lisääntyminen, mutta myös entistä suurempi halu toimia yhdessä muiden kanssa jakaen työtaakkaa ja paineita muuttuvassa yhteiskunnassa, jossa verkostoituminen ja tiimityö ovat arjen kulmakiviä. Vaikka moniammatillisella yhteistyöllä on monia mahdollisuuksia, vaatii se onnistuakseen tiettyjä edellytyksiä, kuten yhteisen asiantuntijuuden rakentumista sekä erilaisten rajapintojen ylittämistä. Pelkkien mahdollisuuksien lisäksi moniammatillisuudessa on läsnä myös tietynlaiset haasteet, joihin vastaamisessa suomalaisella peruskoululla riittää vielä tekemistä.

3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ PERUSOPETUKSESSA

Perusopetuksen vastuulla on järjestää oppilaiden kehitysedellytysten mukaista kasvatusta ja opetusta. Tärkeä osa lasten ja nuorten hyvinvointia on toimiva opiskeluhoito, joka koostuu moniammatillisesta joukosta eri alan asiantuntijoita. (Ilvesoksa & Korpi 2006, 24.) Näin ollen onnistunut moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa samalla toimivan oppilas- ja opiskeluhoillon. Käsitteenä opiskeluhoito on moninainen, sillä sitä vastaavina käsitteinä käytetään lisäksi oppilas- ja opiskelijahuoltoa. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) kuitenkin täsmentää asiaa seuraavasti: "Opiskeluhoitoa on sekä perusopetuslaissa tarkoitettu oppilashuolto että lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettu opiskelijahuolto." Näin ollen opiskeluhoito nähdään kattokäsitteenä opiskelijahuollolle ja oppilashuollolle, joilla kuvataan eri koulutusasteisiin kohdistuvaa opiskeluhoitoa. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa opiskeluhoito on käsite, jota käytetään läpi tutkimuksen teon.

3.1 Opiskeluhoillon toiminnan kokonaisuus

Opiskeluhoillon kokonaisuudella tarkoitetaan oppilaan oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä oppilaitosyhteisöissä. Opiskeluhoito on opetus-, sosiaali- ja terveystoimen monialaista yhteistyötä, jota toteutetaan yhdessä oppilaan, huoltajien ja tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. (Aalto-Setälä ym. 2020, 27.) Tavoitteena on edistää koko kouluyhteisön hyvinvointia, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä tarjota varhaista tukea (Hietanen-Peltola, Laitinen, Autio & Palmqvist 2018, 9). Opiskeluhoito jakautuu yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen opiskeluhoitoon, ja jokaisella oppilaalla on oikeus maksuttomaan opiskeluhoitoon, mikäli opetukseen osallistuminen sitä edellyttää. (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013.)

Opiskeluhoitoa ohjaavat useat eri säädökset. Opiskeluhoitolain mukaan koulutuksen järjestäjä vastaa opetussuunnitelman mukaisen opiskeluhoillon toteutumisesta. Opiskeluhoitolain lisäksi muita säädöksiä ovat perusopetuslaki, lukiolaki, laki ammatillisesta peruskoulutuksesta, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet, terveydenhuoltolaki, sosiaalihuoltolaki sekä lastensuojelulaki. (Perälä ym. 2015, 29–31.)

Perusopetuslakia uudistettiin ja täydennettiin vuonna 2003. Lakiuudistuksissa korostettiin kodin ja koulun välistä yhteistyötä, yhteisöllisen vastuun periaatteita sekä eri toimijoiden roolia oppilaiden hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä. Samalla opetustoimi veloitettiin tekemään yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon edustajien kanssa laatien lakiin oma osuus opiskeluhollolle. (Kasurinen 2009, 34–35.)

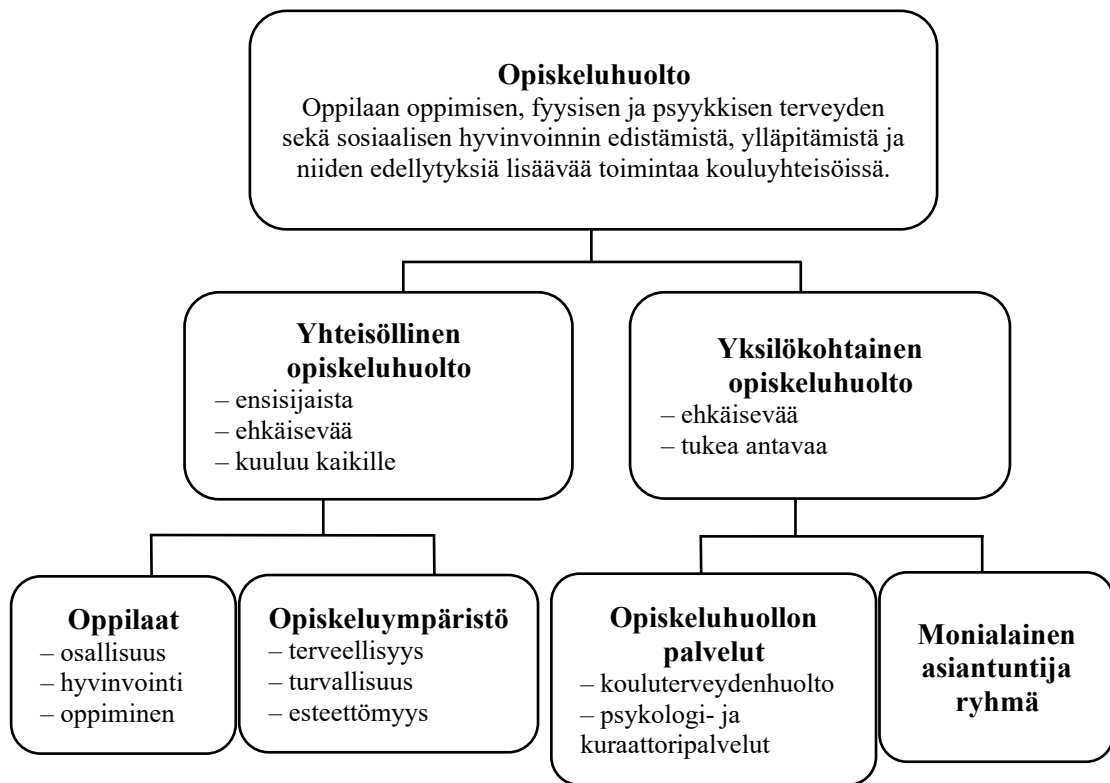
Vaikka Perälän ym. (2015, 21) mukaan valtaosa oppilaista voi hyvin ja on tyytyväisiä elämäänsä, on myös oppilaita, joilla on ongelmia terveyteen ja hyvinvointiin, koulunkäyntiin ja oppimiseen tai perheeseen ja vapaa-aikaan liittyen. Tällöin avun ja tuen saaminen voi edellyttää opiskeluhollossa toimivien eri alan ammattilaisten yhteistyötä. Perinteinen monialaisen yhteistyön asiantuntijuutta edustava muoto perusopetuksessa on opiskeluholto-ryhmä. Tähän ryhmään kuuluu koulun sisältä yleensä rehtori, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja ja oppilaanohjaaja tai luokanopettaja. Koulun ulkopuolisia asiantuntijoita ovat sosiaalihuollon edustaja sekä mahdollisesti psykologi, mutta ryhmän koostumus vaihtelee paikkakunnan ja koulun koosta sekä perinteistä riippuen. (Aalto-Setälä ym. 2020, 27; Kasurinen 2009, 35.)

Perälän ym. (2015) mukaan moniammatillinen oppilaitoskohtainen opiskeluholto-ryhmä kantaa vastuun oppilaitoksen opiskeluhollo suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista. Ryhmää johtaa yleensä rehtori tai muu vastuhenkilö, jonka koulutuksen järjestäjä on nimennyt. Ryhmän keskeisiä tehtäviä ovat muun muassa yhteisöllisen opiskeluhollo varmistaminen sekä hyvinvointia ja oppimista edistävän toiminnan kehittäminen. Lisäksi ryhmän tehtävänä on käsitellä erilaisten tiedonkeruiden ja tutkimusten tuloksia, kuten esimerkiksi Kouluterveyskyselyn oppilaitoskohtaisia tuloksia. Opiskeluholto-ryhmän tehtävänä on myös linjata oppilaitoksen yksilökohtaista opiskeluholtoa. Ryhmän tehtävät painottuvat siis koko kouluyhteisön terveyttä ja hyvinvointia edistävään sekä ongelmia ehkäisevään toimintaan, sillä opiskeluholto kuuluu kaikille kouluyhteisön jäsenille. (Perälä ym. 2015, 42–43.)

3.2 Yhteisöllinen ja yksilökohtainen opiskeluhoito

Opiskeluhoitoa toteutetaan sekä ennaltaehkäisevänä koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoitona että jokaisen oppilaan henkilökohtaisena yksilöllisenä opiskeluhoitona (Perälä ym. 2015, 26). Näistä yhteisöllinen opiskeluhoito on ensisijainen opiskeluhoiton toteuttamismuoto (Hietanen-Peltola, Laitinen, Järvinen & Fagerlund-Jalokinos 2019, 11). Yhteisöllinen opiskeluhoito on toimintakulttuuri, jonka avulla edistetään koko oppilaitosyhteisössä oppilaiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta, osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllinen opiskeluhoitotyö kuuluu jokaiselle koulun ja oppilaitoksen toimijalle. Ensisijainen vastuu yhteisön hyvinvoinnista on koulun henkilökunnalla. Jokaisen viranomaisen ja työntekijän, joka työskentelee oppilaan kanssa ja vastaa oppilaan opiskeluhoitopalveluista, on edistettävä tehtävissään oppilaiden ja koko oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä yhteistyötä kotien ja oppilaitoksen välillä. (Aalto-Setälä ym. 2020, 27; Hietanen-Peltola ym. 2018, 9–10; Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 4 §.)

Yksilökohtaisella opiskeluhoitolla puolestaan tarkoitetaan yksittäiselle oppilaalle annettavia koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja, opiskeluhoiton kuraattori- ja psykologipalveluja sekä monialaista yksilökohtaista opiskeluhoitoa (Perälä ym. 2015, 26–27). Monialainen asiantuntijaryhmä kootaan tapauskohtaisesti oppilaan tueksi. Yksilökohtaisen opiskeluhoiton kokonaisuuteen kuuluu osakseen myös opetuksen ja koulutuksen tueksi järjestettävät sosiaali- ja terveystalvet erityisoppilaitoksissa. Avainhenkilöinä oppilaiden tuen tarpeen tunnistamisessa ovat opettajat, joiden näkökulmia tarvitaan myös tilanteen tarkemmassa selvittelyssä, tuen suunnittelussa ja järjestämisessä. Yksilökohtainen opiskeluhoito on oppilaalle vapaaehtoista ja sen toteuttaminen edellyttää erillistä suostumusta. (Aalto-Setälä ym. 2020, 27; Hietanen-Peltola ym. 2018, 10;) Seuraavassa kuviossa 2 kuvataan opiskeluhoiton kokonaisuutta perusopetuksessa.



Kuvio 2. Opiskeluhoollon kokonaisuus perusopetuksessa (Hietanen-Peltola ym. 2018, 9; Hietanen-Peltola ym. 2019, 11).

3.3 Monialainen verkosto opettajien tukena

Mäkelän (2019) mukaan opiskeluhoollon palvelut ovat moninaiset, vaikka rajoituttaisiinkin ainoastaan yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon. Terveystuollossa oppilaita tavataan harvoin ja kuraattori- ja psykologipalvelut ovat yleensä muutaman kerran arviointi- tai selvittelytapauksia. Sen vuoksi Mäkelä (2019) nostaa esiin luottamuksen rakentamisen ja vahvistamisen merkityksen satunnaisissa tapaamisissa. Yksittäinenkin onnistunut kohtaaminen, joka osuu lapsen kannalta oleelliseen hetkeen, voi olla ratkaisevassa asemassa ja vahvistaa lapsen luottamusta itseensä ja muihin ihmissuhteisiin. (Mäkelä 2019, 29.) Myös Paatero (2020) korostaa opiskeluhoollon palvelujen lakisääteistä toteutumista ja riittävää resursointia. Kun opiskeluhoollon resurssit ovat riittävät jokaisella kouluasteella, ehtivät esimerkiksi koulupsykologit rauhassa keskittyä yksittäisten oppilaiden asioihin ja tilanteisiin. (Paatero 2020, 64–65.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2017) teettämän selvityksen mukaan monet opettajat ja rehtorit pitivät moniammatillista yhteistyötä yleisesti hyvänä asiana. Kaikista vastaajista noin 90 prosenttia kertoi moniammatillisen yhteistyön lisääntyneen kolmiportaisen tuen uudistuksen ja käyttöönoton jälkeen. Toisaalta tämä on välttämätöntä, sillä perusopetuslaki velvoittaa jokaisen tehostetun ja erityisen tuen aloittamista, käsittelemistä ja päätöstä tehtävän osana moniammatillisen opiskeluhuollon asiantuntijaryhmää. Käsittely opiskeluhuollon asiantuntijoiden, eli vähintään kahden opiskeluhuollon ammattihenkilön, kanssa koettiin kuitenkin aikaa vievänä ja byrokratiaa lisäävänä. Kaikista vastaajista 68 % oli sitä mieltä, että tehostettuun tukeen siirrettäessä opiskeluhuollon ammattilaisten yhteistyötä voitaisiin toteuttaa vain tarvittaessa ja erityiseen tukeen siirrettäessä 72 % vastasi yhden ammattihenkilön olevan riittävää. Tästä huolimatta lähes 70 prosenttia kaikista vastaajista oli saanut moniammatillista yhteistyötä koskevaa täydennyskoulutusta vain vähän tai ei ollenkaan. (OAJ 2017, 20–23.)

Vaikka kouluyhteisön sisäinen moniammatillisuus opiskeluhuollon osalta on jo melko vakiintunut käytäntö osana opettajien ja koulun toimintakulttuuria, tulisi Kumpulaisen ym. (2010) mukaan kollegiaalisen ja moniammatillisen yhteistyön käytäntöjä kehittää myös koulun ja sen ulkopuolisten organisaatioiden, järjestöjen ja yhteisöjen välille. Yhteistyökumppaneiksi kirjoittajat mainitsevat esimerkiksi yhteiskunnalliset palveluntarjoajat eli esimerkiksi museot, poliisin, palolaitoksen ja terveydenhuollon sekä erilaiset yhteisöt, järjestöt ja yleishyödylliset yhdistykset, kuten esimerkiksi kirkon, musiikkiopistot tai urheiluseurat, jotka organisoivat erilaisia kerhoja, leirejä ja harrastustoimintaa. (Kumpulainen ym. 2010 64–65.)

Laihon ja Sillanpään (2018) mukaan opiskeluhuollon lisäksi moniammatillista yhteistyötä toteutetaan koulussa sisäisesti jakaen osaamista, ammattitaitoa ja monialaista tietoa. Yhdessä toimiminen, kehittäminen ja suunnittelu nähdään nykyään yhteisenä voimavarana sekä oppilaille että opetushenkilöstölle. Käytännön esimerkkejä näistä työtavoista ovat tiimityö ja yhteisopettajuus, joiden avulla on mahdollista tukea oppilaiden myönteistä kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti yhdessä muiden monialaisten toimijoiden kanssa. (Laiho & Sillanpää 2018, 11.) Sen sijaan uudet kehittämiskouluverkostot, joiden tavoitteena on uudistaa koulujen toimintakulttuuria ja yhteistyötä, nähdään yleisellä tasolla vielä koulutuksen tulevaisuuspyrkimyksenä (ks. Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015; Körkkö 2019).

Syksyllä 2014 käynnistetty kehittämiskouluverkostotoiminta on osa opetus- ja kulttuuriministeriön Tulevaisuuden peruskoulu -hanketta sekä opetus- ja kehittämissuunnitelmauudistusten jalkauttamiskeino koulun tasolle. Kehittämiskouluverkoston tavoitteena on uudistaa koulujen toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa, luoda uusia innovaatioita sekä kehittää johtamisen käytäntöjä tukien samalla opettajien työssä jaksamista ja osaamisen kehittymistä. Kehittämiskouluverkoston tavoitteena on toimia edelläkävijänä suomalaisen koulutuksen kehittämisessä ja vastata paremmin nyky-yhteiskunnan tarpeita. Hankkeessa nähdään keskeisenä koulujen aktiivinen yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan kanssa hyödyntäen samalla moniammatillista yhteistyötä. (Ouakrim-Soivio ym. 2015, 136–139.) Verkostoyhteistyötä koskevien kyselyjen tulosten mukaan opettajat, rehtorit ja sivistystoimenjohtajat tekivät yhteistyötä monien eri tahojen kanssa, mutta yhteistyö painottui lähialueen eli oman kunnan kouluihin. Tulokset heijastivat myös kuntien ja koulujen välisten toimintakulttuurien, taloudellisten resurssien ja koulutuksellisten tarpeiden erilaisuutta, mikä vaikutti samalla verkostoyhteistyön toimintamahdollisuuksiin. (Körkkö 2019, 26.)

Jyrkiäinen (2007) on jo yli vuosikymmen sitten avannut teoksessaan verkoston syntyminen prosessia Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen kaltaisissa verkostokouluissa. Kirjoittaja on jakanut prosessin kolmeen osaan, mutta painottaa kunkin koulun verkostoitumisen olevan yksilöllistä. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa koulun yksittäiset toimijat etsivät ratkaisuja kehittämistarpeisiin, omaan osaamiseensa ja tiedostavat mahdollisen riittämättömyyden tunteen. Toisessa vaiheessa arvioidaan ja määritetään koulun toimintakulttuuri uudelleen. Kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa verkostoitumisesta saadut kokemukset, taloudellinen tuki ja moniammatilliset kohtaamiset kannustavat muuttamaan koulun toimintakulttuuria kohti pysyvää muutosta. Tärkeää tälle vaiheelle on yhteistyön hyödyntäminen ja kollektiivinen asiantuntijuus. (Jyrkiäinen 2007, 138–139.)

4 OPETTAJANKOULUTUKSEN TARKASTELU

Opettajan työn luonteen sekä siinä tarvittavan ammatillisen osaamisen myötä on luontevaa pohtia sitä, millä tavoin opettajan perus- ja täydennyskoulutusta tulisi järjestää ja pedagogisesti organisoida, jotta se tukisi ammatillisen osaamisen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajankoulutuksen järjestämiseen ei ole olemassa mitään yhtä oikeaa tapaa (Zeichner 1983), mutta sen on joka tapauksessa oltava linjassa pedagogisesti tavoitellun osaamisen suhteen. Koska opettajan koulutuksen on oltava sellaista, joka antaa välineitä toimia opettajana käytännössä koko opettajan uran ajan, ei koulutuksessa voida keskittyä ainoastaan tämän hetken ammatillisiin haasteisiin, koulutusjärjestelmän rakenteisiin tai opetussuunnitelman perusteisiin. Tärkeämpää on korostaa sitä, mitä opettajaksi oppiminen ja opetusosaamisen oppiminen käytännössä tarkoittavat. (Husu & Toom 2016, 16–17.)

4.1 Moniammatillinen yhteistyö osana opettajankoulutuksen rakennetta

Vitikka, Salminen ja Annevirta (2012) ovat tarkastelleet suomalaista opettajankoulutusta sen alkua ajoista lähes tähän päivään saakka. Akateemisen opettajankoulutuksen tavoitteiden ja tehtävien määrittelyyn on vaikuttanut alkujaan vahvasti valtioneuvoston vuonna 1974 antama periaatepäätös, joka koski yleisesti korkeakoulujen perustutkintojen kehittämistä. Vuonna 1979 kasvatustieteellisellä koulutusalueella siirryttiin uuteen tutkintojärjestelmään, minkä myötä kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon tuli sisältää yleisopintoja, aineopintoja sekä syventäviä opintoja. Samalla tutkinnon tuli olla tavoitteellinen ja monitieteinen opintokokonaisuus, joka suuntautui tiettyyn tehtäväalueeseen ja sen kehittämiseen. Vuoden 1995 tutkinnonuudistus kuitenkin toi välitutkinnot takaisin yliopistoihin, ja samalla opettajankoulutus sai osakseen kandidaatin ja maisterin tutkinnot. Nykyisen tutkintoasetuksen tavoitteena on ollut synnyttää yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue, joka kilpailee vetovoimallaan muita maanosia vastaan. Samalla opintoviikoista luovuttiin ja siirryttiin nykyisiin opintopisteisiin sekä otettiin käyttöön kaksivaiheinen opettajankoulutus sisältäen pakolliset kandidaatin ja maisterin tutkinnot, poiketen valtaosasta Euroopan muista maista. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 20–21.)

Tämän päivän akateeminen opettajankoulutus sekä sen myöntämä tehtävä ja kelpoisuus määräytyy kelpoisuutta käsittelevien asetusten ja lakien perusteella. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (14.12.1998/986) määrittelee, että luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on

1) kasvatustieteen maisterin tutkinto, vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa tai perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot tai

2) kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen mukainen kandidaatin tutkinto sekä kohdassa 1 tarkoitetut opinnot tai

3) Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa vähintään kolmivuotiseen koulutusohjelmaan perustuva peruskoulun luokanopettajan tutkinto (4 §).

Lisäksi valtioneuvoston asetuksen (19.8.2004/794) neljännessä luvussa kuvataan tarkasti opettajankoulutuksen opinnot ja rakenne, jossa sijaitsee myös *erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (60op)*. Opiskelijan pohjakoulutus vaikuttaa opinnoista saatavaan kelpoisuuteen ja esimerkiksi Turun yliopistossa opintoihin ovat oikeutettuja hakemaan luokanopettajat ja aineenopettajat sekä kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman erityispedagogiikan pääaineopiskelijat. Turun yliopiston opinto-oppaan (2020-2022) mukaan ”Erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot korostavat erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren osallistumisen näkökulmaa ja pohjaavat suvaitsevuuuteen. Erilaisuuden kohtaamisessa ja erityisopetuksen lähtökohtana ovat eettisyys, tasa-arvo sekä yhteisöllinen ja osallistavan pedagogisen kulttuurin rakentaminen moniammatillisessa yhteistyössä.” (Turun yliopiston opinto-opas 2020-2022.)

Turun yliopistossa luokanopettajan ja erityisopettajan tutkinnot eroavat toisistaan sisällöllisesti, sillä erityisopettajan opinnot painottavat moniammatillista yhteistyötä toiminnassaan. Lisäksi erityisopettajan opintoihin kuuluu osana opintosuunnitelmaa erillisiä kursseja, jotka käsittelevät monitahoista yhteistyötä, inklusiivista koulutusjärjestelmää sekä oppilas- ja opiskeluhuoltoa, kun taas luokanopettajan tutkinto-

ohjelmassa moniammatillisuus on ainoastaan osana yksittäisiä kursseja. Lisäksi erityisopettajan opintojen opetusharjoittelussa opiskelijoiden erillisenä tehtävänä on perehtyä moniammatilliseen yhteistyöhön koulumaailmassa. (Turun yliopiston opinto-opas 2020-2022.)

4.2 Laadukkaan opettajankoulutuksen arvostus

Niemen (2010, 29) mukaan opettajankoulutuksen pituus, laatu ja intellektuaalinen taso ovat suoraan yhteydessä siihen, millä tavalla opettajankoulutus hakijoita houkuttelee ja millaisen aseman se luo opettajille tulevaa ammattiaan varten. Lisäksi kirjoittaja nostaa esiin tutkimusopinnot osana luokanopettajankoulutusta. On merkittävää, että pro gradu -tutkielma nähdään nykyään kiinteänä osana opettajuuden kasvua. Tutkimusopintojen lisäksi maisterin tutkinto antaa jatko-opintokelpoisuuden sekä esimerkiksi tohtoriksi kouluttautumisen mahdollisuuden, mikä on tänä päivänä kansainvälisesti katsottuna merkittävä lisäarvo suomalaiselle opettajankoulutukselle. (Niemi 2010, 29–32.)

Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuuksia ovat lisäksi akateeminen yliopistokonteksti ja pitkäkestoinen maisterikoulutus, joka mahdollistaa asiantuntijuuden laadun saavuttamisen (Husu & Toom 2016, 17). Asiantuntijuuden laatuun ja laajuuteen vaikuttaa myös tämän tutkimuksen näkökulmasta katsottuna Saloviidan (2009) vuosikymmen sitten nostama näkökulma erityisasiantuntemuksesta luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden välillä. Kirjoittaja puoltaa jopa laajalti vallitsevaa näkökulmaa vastaan, minkä mukaan erityisopettajan koulutus antaa paremmat valmiudet kohdata erityistarpeita tavallisella perusopetuksen luokalla. Saloviidan (2009) mukaan normaali opettajankoulutus antaa paremmat eväät erilaisuuden kohtaamiseen perusopetuksen luokalla perustellen sen kolmella tavalla: ensinnäkin luokanopettajat kouluttautuvat perusopetuksen luokan kontekstiin ja perehtyvät sen jälkeen siihen, miten erityistarpeisiin vastataan juuri tässä ympäristössä, toisin kuin erityisopettajakoulutuksessa, jossa tavallinen luokkaympäristö jää huomattavasti vieraammaksi. Lisäksi kaikki erityisopettajaopiskelijat eivät opiskele peruskoulussa opettavien aineiden opintoja, jolloin oppiaineen hallinta saattaa jäädä heillä muita opettajia heikommaksi. Viimeisenä perusteluna kirjoittaja nostaa esiin erityispedagogien heikomman kasvatustieteen osa-alueiden hallinnan, sillä heidän koulutuksessaan tilaa vie paljon lääketieteelliset ja neurologiset osa-alueet, joille arkisissa opetustilanteissa ei

lopulta jää niin merkittävästi aikaa tai tilaa. (Saloviita 2009, 359–362.) Tämä näkökulma ja vertailun kohde on myös perimmäinen lähtökohta, jota lähdetään selvittämään moniammatillisuuden näkökulmasta tässä tutkimuksessa.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä koulumaailmassa. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa toimivan oppilas- ja opiskeluhuollon (Ilvesoksa & Korpi 2006), joten tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää myös opiskelijoiden näkemyksiä yhteisöllisestä ja yksilökohtaisesta opiskeluhuollosta. Koska Perusopetuksen opetussuunnitelma nostaa esiin tarpeen yhteistyön tekemiselle (POPS 2014, 35–35) ja tiimityön käytön on todettu lisääntyneen viime aikoina (Kykyri 2007), selvitetään tutkimuksessa lisäksi opiskelijoiden kokemaa valmiutta työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä.

Tutkimusongelmia tässä tutkimuksessa ovat seuraavat:

1. Millaisena erityis- ja luokanopettajaopiskelijat näkevät moniammatillisen yhteistyön?
2. Millaisia näkemyksiä erityis- ja luokanopettajaopiskelijoilla on yhteisöllisestä ja yksilökohtaisesta opiskeluhuollosta?
3. Millaisina erityis- ja luokanopettajaopiskelijat kokevat omat valmiutensa työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä?

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

6.1 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin Turun yliopistossa opiskelevat luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijat. Luokanopettajaksi on mahdollista opiskella useissa Suomen yliopistoissa (Helsinki, Itä-Suomi, Jyväskylä, Lappi, Oulu, Tampere, Turku & Rauma), ja erityisopettajan koulutusta annetaan Helsingin, Itä-Suomen (Joensuu), Oulun, Jyväskylän ja Turun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Jyväskylässä ja Joensuussa maisterin tutkintoon voi sisältyä myös opettavien aineiden niin sanotut monialaiset opinnot (60 op), jolloin se antaa kelpoisuuden luokanopettajan ja erityisluokanopettajan tehtäviin. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto 2021.) Turun yliopistossa puolestaan luokanopettajaopiskelijoiden on mahdollista hakea erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin (60 op) kolmannen vuoden jälkeen, kun heillä on kasvatustieteen perus- ja aineopinnot käytyinä. Tällöin erityisopettajan opinnot ovat heidän sivuaineensa, ja samalla he ovat kelpoisia sekä luokanopettajan että erityisluokanopettajan työtehtäviin. (Opintopolku 2021.) Tämä tutkintorakenteiden välinen ero oli myös syy sille, miksi tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui juuri Turun yliopiston luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijat.

Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaopiskelijaa ja viisi erityisopettajaopiskelijaa. Haastateltavat valittiin tutkimukseen Bhattacharjeen (2012, 69–70) kuvaamalla asiantuntevalla otannalla, jossa valintaan vaikutti vastaajien asiantuntemus tutkittavasta ilmiöstä. Kaikille Turun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille lähetettiin sähköpostitse haastattelupyyntö (Liite 1), johon vastaamalla he saivat ilmoittaa halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Luokanopettajaopiskelijoilta edellytettiin, että heillä oli käytyinä kaikki kolme tutkinnon pakollista opetusharjoittelua sekä Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet -kurssi, joka syventää ymmärrystä erilaisista oppimisen haasteista ja painottaa luokanopettajan toimimista osana moniammatillista työyhteisöä (Turun yliopiston opinto-opas 2020-2022). Erityisopettajaopiskelijoilta vaadittiin, että he olivat luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa opiskelevia, jolloin vertailu luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden välillä oli mahdollista. Erityisopettajaopiskelijat saivat suorittaa erityisopettajan opintoja parhaillaan tai he olivat voineet suorittaa ne jo, kunhan he eivät olleet vielä valmistuneet erityisluokanopettajiksi. Tällöin oli mahdollista

tarkastella opiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä ennen kuin he olivat vielä siirtyneet työelämään. Taulukossa 1 on kuvattu tarkemmin tutkimukseen osallistuneiden koulutuslinja (LO= luokanopettajaopiskelija, EO= erityisopettajaopiskelija), sukupuoli, mahdolliset aiemmat koulutukset, valmistumisen arvioitu ajankohta sekä oman alan työkokemus. Tutkimukseen osallistuneet olivat iältään 23–31-vuotiaita.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet.

TUTKITTAVA	SUKUPUOLI	AIEMPI KOULUTUS	VALMISTUMINEN	TYÖKOKEMUS
<i>LO 1</i>	n	-	Kevät 2022	-
<i>LO 2</i>	m	-	Kevät 2021	Noin 3 vuotta
<i>LO 3</i>	n	- erityispedagogiikan perusopinnot 25op	Kevät 2022 tai 2023	Noin 3,5 vuotta
<i>LO 4</i>	m	- erityispedagogiikan perusopinnot 25op	Kevät 2022	Noin 1 kuukausi
<i>LO 5</i>	n	- erityispedagogiikan perusopinnot 20 op	Kevät 2022	-
<i>EO 1</i>	n	- erityispedagogiikan perusopinnot 12op	Syysy 2022	Noin 3 kuukautta
<i>EO 2</i>	n	- aikaisempi korkeakoulututkinto - erityispedagogiikan perus- ja aineopinnot 60op	Kevät 2022	Noin 1,5 vuotta
<i>EO 3</i>	n	- erityispedagogiikan perusopinnot 25op	Kevät 2022	Noin 1 kuukausi
<i>EO 4</i>	n	- erityispedagogiikan perusopinnot 15op	Kevät 2021	Noin 2 vuotta
<i>EO 5</i>	n	- erityispedagogiikan perusopinnot 25op	Kevät 2021	Alle vuosi

6.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin laadullisella lähestymistavalla ja aineisto hankittiin haastattelemalla. Haastattelu valittiin tiedonkeruumenetelmäksi, koska haluttiin selvittää luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) teoksessaan kuvaavat, haastattelun idea ja siihen päätyminen on hyvin yksinkertaista; jos halutaan tietää, mitä ihminen jostakin tietystä asiasta tai teemasta ajattelee, on järkevää kysyä asiaa suoraan häneltä. Haastattelun etuna on myös sen joustavuus, sillä haastattelijan on mahdollista tarvittaessa toistaa kysymys uudelleen, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaustensa sanamuotoa tai käydä ylipäättään keskustelua haastateltavan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84–85.)

Joustavan haastattelusta tekee myös se, että haastattelukysymykset ovat mahdollista esittää siinä järjestyksessä, missä tutkija katsoo ja kokee sen aiheelliseksi. Koska haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa tietystä asiasta, on tutkijan mahdollista antaa haastattelukysymykset tai teemat jo etukäteen tiedonantajalle, jotta tämän on mahdollista tutustua niihin valmiiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Tässä tutkimuksessa haastattelupyynnössä (Liite 1) kerrottiin tutkimuksen aihealue ja teemat sekä suuntaa antava kesto. Eri haastattelumenetelmistä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua, jossa edettiin tiettyjen etukäteen mietittyjen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten varassa. Kysymysten avulla pystyttiin ohjaamaan saatavat vastaukset tutkittavaan aiheeseen. Vaikka haastatteluissa noudatettiin ennalta suunniteltua haastattelurunkoa (Liite 2), jätettiin haastateltavien omille vastauksille ja kokemuksille tilaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–89.)

Haastattelut toteutettiin jokaisen haastateltavan kohdalla etäyhteydellä Zoom-videosovelluksen avulla. Etäyhteys mahdollisti sen, että haastattelutilanteet olivat rauhallisia, eikä ulkopuolisia häiriötekijöitä ollut. Keskimääräinen haastatteluiden pituus vaihteli 20 minuutista 40 minuuttiin. Koska haastattelut toteutettiin virtuaalisesti videoyhteydellä, oli yhteyden toimivuus ennalta epäselvää. Nettiyhteys toimi kuitenkin kohtalaisen hyvin jokaisen haastateltavan kohdalla, ja mikäli haastateltavan puhe katkesi, pyysi haastattelijaa haastateltavaa toistamaan edellisen vastauksen uudestaan, jotta nauhalle saatiin varmasti kokonaiset vastaukset.

Ennen varsinaista haastattelua suoritettiin haastattelurungon esitestaus kohderyhmää vastaavalla luokanopettajaopiskelijalla. Esitestaus oli olennainen osa tutkimusta ja sillä pyrittiin testaamaan haastattelurungon toimivuus tutkimuksen tavoitteisiin nähden. Esitestauksen jälkeen haastattelurunkoa muokattiin siten, että haastattelussa keskityttiin moniammatillisen yhteistyön ja opiskeluhuollon käsitteiden lisäksi vielä enemmän siihen, millaisina opiskelijat kokivat omat valmiutensa työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä, sillä tämä ilmeni odotettua runsaammin esitestauksessa. Lisäksi esitestaamisella saatiin tietoon haastattelun keskimääräinen pituus, joka ilmoitettiin haastateltaville etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72–73.)

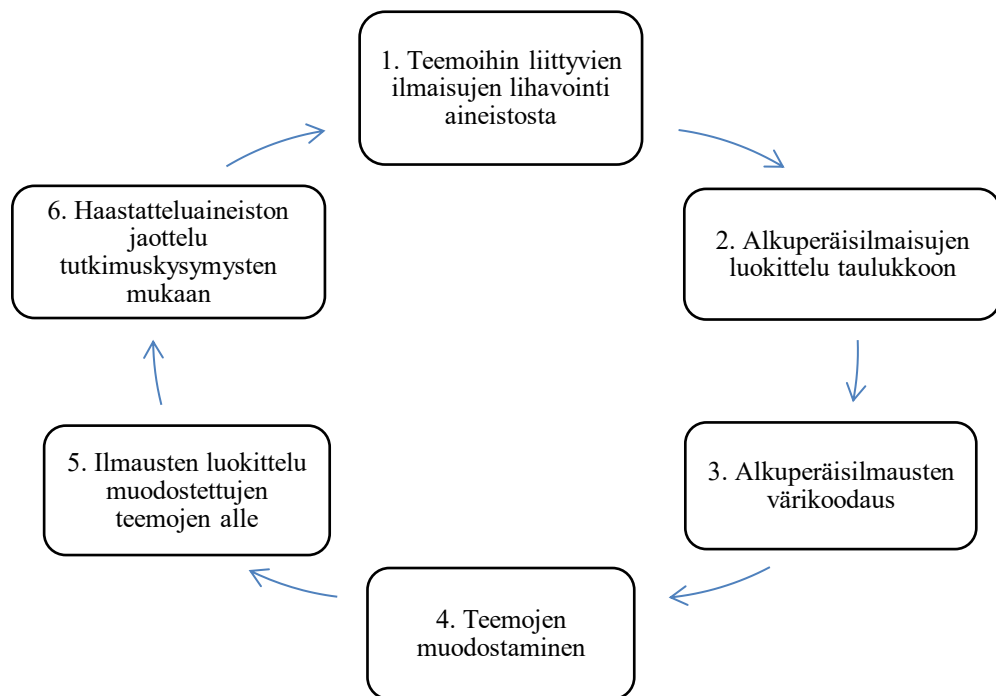
Aineisto kerättiin alkuvuodesta 2021. Vaikka kaikki tutkimukseen osallistuvat olivat täysi-ikäisiä, tarvittiin heiltä silti lupa osallistua tutkimukseen. Tämä varmistettiin haastattelun alussa, jolloin tutkimukseen osallistuminen ja hyväksyntä jäi samalla nauhalle. Ennen haastattelun toteuttamista jokaiselle tutkittavalle mainittiin tutkimuksen luottamuksellisuudesta sekä nimettömästä käsittelystä ja painotettiin, että tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista.

6.3 Tutkimusaineiston analyysin toteutus

Aineisto kattaa kokonaisuudessaan kymmenen haastattelua: viisi luokanopettajaopiskelijan ja viisi erityisopettajaopiskelijan haastattelua. Jokainen haastattelu äänitettiin ja tallennettiin myöhempää analysointia varten. Tästä mainittiin myös haastateltaville ja korostettiin, että otettua tallennusta tulaisiin käyttää ainoastaan tutkimuksen teossa. Haastattelun jälkeen äänitallenteet kuunneltiin ja litteroitiin sanalliseen muotoon, ja näiden avulla aineistoa alettiin käsittelemään. Litterointi aloitettiin lähes heti aineistonkeruun jälkeen ja aineiston analyysi aloitettiin heti, kun ensimmäisen tutkimusongelman litteroinnit olivat valmiita. Litteraatteja tuli yhteensä 57 sivua Times New Roman fontilla (fontin koko 12), 1,5 rivivälillä ja 0,5 marginaaleilla.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti ja siinä hyödynnettiin Tuomen ja Sarajärven (2018, 123–125) kuvaamaa etenemistä vaihe vaiheelta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi valittiin tutkimuksen analyysitavaksi sen vuoksi, koska oltiin kiinnostuneita nimenomaa vastauksissa esille nousseista asioista ja teemoista.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa aineistoa analysoitiin luokittelun ja myöhemmin teemoittelun avulla. Haastatteluita lukiessa ja sisältöön perehdyttäessä pyrittiin löytämään sellaisia ilmauksia, joista ilmeni samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 109). Teemojen muodostamisessa hyödynnettiin haastattelurunkoa (Liite 2), jossa haastattelukysymykset olivat jaettu tutkimuksen kannalta olennaisesti. Haastattelurungon ja haastateltavien vastausten perusteella pääteemoiksi tässä tutkimuksessa nousivat moniammatillinen yhteistyö, opiskeluhoolto sekä valmius työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä. Haastatteluaineiston analysointiprosessia on kuvattu alla olevassa kuviossa 3.

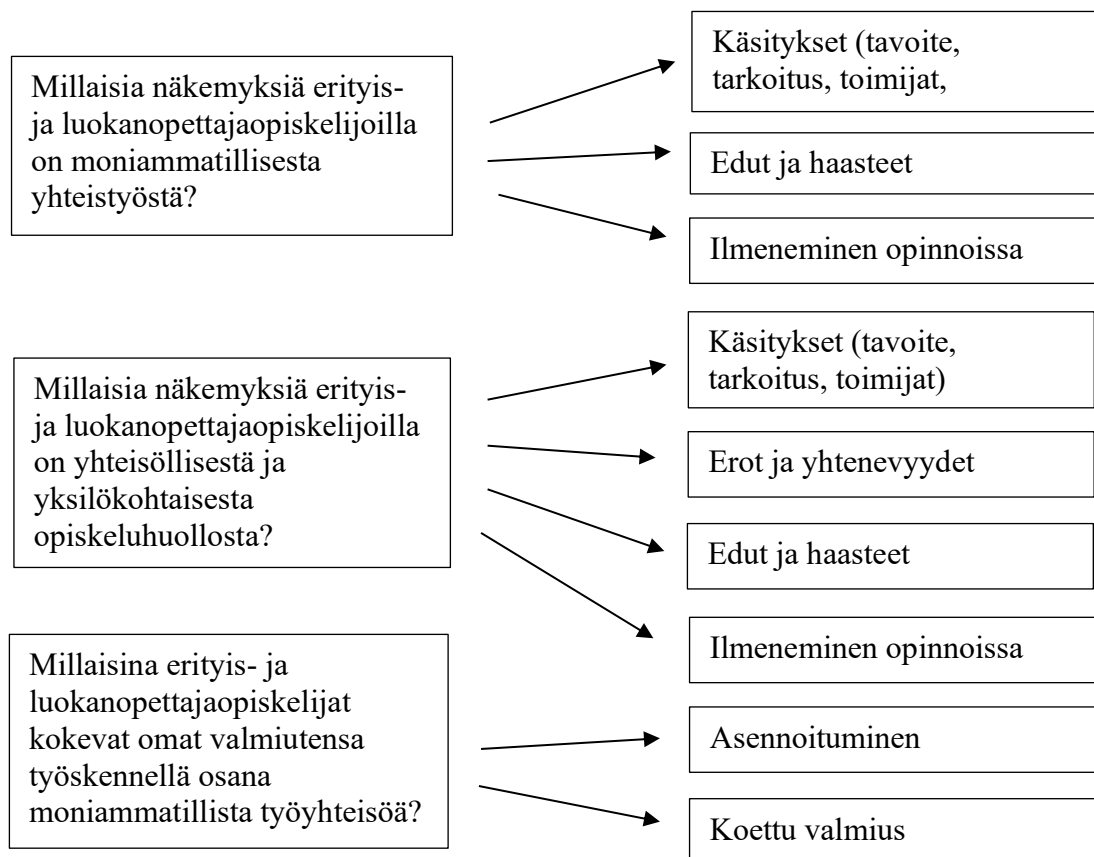


Kuvio 3. Haastatteluaineiston analysointiprosessi Tuomea ja Sarajärveä (2018, 123–125) mukaillen.

Luokittelussa aineistosta kerättiin kaikki moniammatillisuuteen, opiskeluhooltoon ja valmiuteen työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä liittyvät ilmaisut, jotka merkittiin lihavointityökalulla. Ensimmäisessä luokitteluvaiheessa alkuperäisilmaukset luokiteltiin käsityksiin moniammatillisuudesta ja opiskeluhoollosta, etujen ja haasteiden kohteisiin, yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhoollon eroihin ja yhtenevyyksiin, moniammatillisuuden ja opiskeluhoollon ilmenemiseen opinnoissa sekä koettuun

valmiuteen ja asennoitumiseen työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä jokaiselta haastateltavalta erikseen.

Moniammatillisuuteen ja opiskeluhooltoon liittyviä käsityksiä poimittiin kohdista, joissa tuli ilmi ajatuksia näiden tarkoituksesta, tavoitteesta ja toimijoista. Etujen ja haasteiden kohteisiin luokiteltiin ilmauksia, joissa tuli esiin konkreettisia mainintoja esimerkiksi yhteistyötilanteesta, sen luonteesta tai käytännön toimista. Lisäksi yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhoillon erojen ja yhtenevyyksien kohteisiin luokiteltiin ilmauksia, joissa kuvattiin työn kuvaa, työn luonnetta sekä niiden toimijoita. Opinnoissa ilmenemisen kohteisiin puolestaan luokiteltiin ilmauksia, joissa tuli esiin käsittelyn määrään, laatuun ja tutkintojen vertailuun liittyviä huomioita. Näiden pohjalta jatkettiin analyysia kohti opiskelijoiden kokemaa valmiutta työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä. Seuraavassa kuviossa 4 on esitetty lopullisten tutkimusongelmien ympärille muodostetut teemat.



Kuvio 4. Tutkimusongelmat ja niiden ympärille muodostetut teemat.

Toisessa luokitteluvaiheessa alkuperäisilmaukset pelkistettiin yksinkertaisempaan muotoon ja siirrettiin uuteen analysointitaulukkoon (Taulukko 2) luokitellen ne aiemmin muodostettujen teemojen alle. Jotkut teemat jakautuivat vielä edelleen alateemoiksi. Koska analyysissä edettiin aineistolähtöisesti, mutta hyödynnettiin ennalta laadittua haastattelurunkoa, muodostettiin teemat sekä haastattelurungon että aineistosta esille nousseiden teemojen perusteella.

Moniammatillisuuteen, opiskeluhooltoon ja koettuun valmiuteen liittyvät teemat sijoitettiin kaikki omiin analysointitaulukoihin. Taulukkoon merkittiin alkuperäisilmauksen lisäksi pelkistetty yksinkertaisempi ilmaus, mikä helpotti teemoihin kuuluvien tekijöiden luokittelua. Tavoitteena oli saada järjestettyä erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden ilmaukset analyysirunkoon niin, että niistä pystyisi lopuksi kertomaan, millaisena erityis- ja luokanopettajaopiskelijat näkivät moniammatillisen yhteistyön ja opiskeluhoollon sekä millaiset valmiudet heillä oli työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä. Seuraavassa taulukossa 2 on kuvattu esimerkki analysointitaulukon rungosta osana ensimmäistä tutkimusongelmaa.

Taulukko 2. Esimerkki analysointitaulukon rungosta osana ensimmäistä tutkimusongelmaa.

Teema	Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Pelkistetyt ilmaukset kokoava alateema
Moniammatillisen yhteistyön haasteet	<i>"Haasteena on ehdottomasti aika, jotta löytää semmosen ajan, joka sopii kaikille."</i> (EO 1)	Aikataulu	Käytännön toimet
	<i>"No haasteena on resurssit et -- luokanopettaja tai erityisopettaja puolella ku niillä on niin tiukat aikataulut et hommaa piisaa ja mä muistan ku olin liikunnan opettajana ni tuntu et mistä mä revin ajan tähän."</i> (EO 2)	Resurssien puute, kiire, aikataulu	
	<i>"Et ehkä se on just se et ei tiedetä mitä tehdään ja toki sit ku siin yhteistyössäki on monta tahoo ni jos siel on tällasii yksilöitä, jotka ei välttämättä pysty tai kykene tekee sitä yhteistyötä toivotulla tavalla ni seki on tosi suuri haaste."</i> (LO 3)	Tiedon puute, yhteistyöhön kykenemättömyys	Yhteistyötilanne
	<i>"Ehkä toi hierarkia-asia voi joillekki ainaki olla sellanen asia et ei vaan niinku pysty tekee yhteistyötä tai kokee kaikkii ammatteja tai ammatinedustajia saman arvoisina joidenki asioiden käsittelyssä."</i> (LO 5)	Hierarkia, samanarvoisuus	

Yhteenvedona voidaan todeta, että tehdyssä analyysiprosessissa oli kyse laadullisen haastatteluaineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten teemojen ja aihepiirien mukaan. Luokittelun lisäksi analyysissä hyödynnettiin teemoittelua, sillä teemoittelun avulla on mahdollista painottaa sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Teemojen avulla pyrittiin syventämään ymmärrystä siitä, millaisena erityis- ja luokanopettajaopiskelijat näkivät moniammatillisen yhteistyön sekä opiskeluhuollon. Etujen ja haasteiden sekä erojen ja yhtenevyyksien avulla oli mahdollista selvittää myös sitä, nähtiinkö moniammatillinen yhteistyö laajemmin positiivisessa vai negatiivisessa valossa. Lisäksi teemojen avulla pyrittiin syventämään ymmärrystä opiskelijoiden näkemysten ja opintojen välisestä yhteydestä.

7 TULOKSET

7.1 Opiskelijoiden näkemykset moniammatillisesta yhteistyöstä

Erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä tarkastellaan yleisten käsitysten, etujen ja haasteiden sekä opinnoissa ilmenemisen suhteen. Moniammatillisen yhteistyön käsitykset on jaettu vielä edelleen moniammatillisen yhteistyön tavoitteeseen, tarkoitukseen, sen toimijoihin sekä edellytyksiin (ks. Kuvio 4).

7.1.1 *Käsitys moniammatillisesta yhteistyöstä*

Haastateltavat kuvasivat moniammatillista yhteistyötä hyvin samankaltaisesti. Lähes jokainen eli yhdeksän kymmenestä haastateltavasta mainitsi eri ammattiryhmien välisen yhteistyön kuvatessaan moniammatillista yhteistyötä esimerkiksi seuraavalla tavalla:

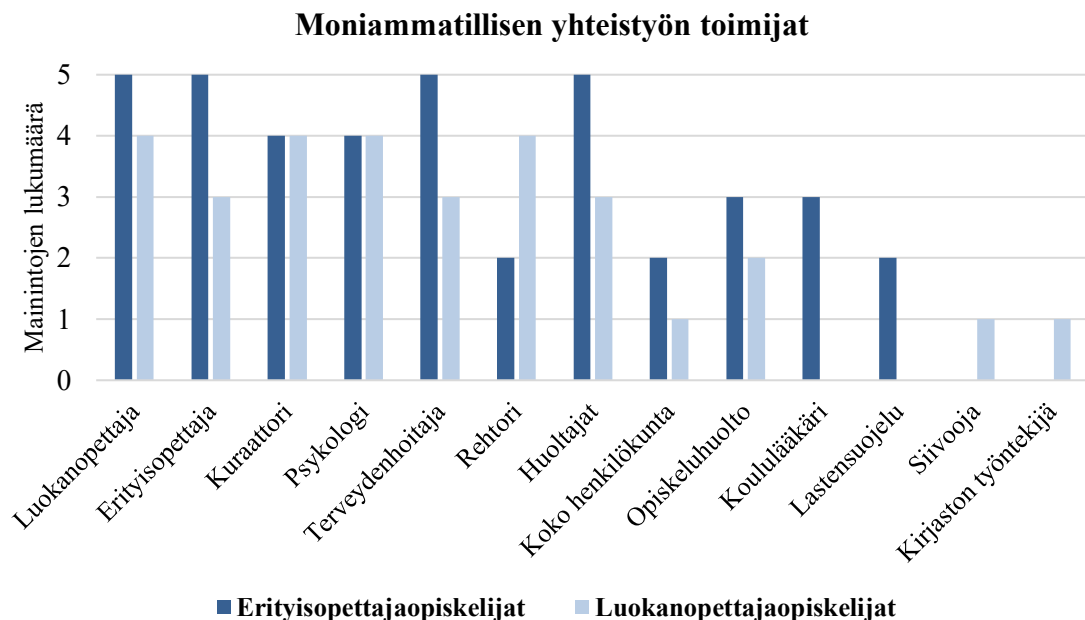
”No moniammatillinen yhteistyö on monien eri ammattiryhmien eli koulun näkökulmasta vaikka koulun henkilökunnan, opettajien, koulukuraattorien, koulupsykologien, rehtorien ja sitten vaikka terveysasiaisten ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Että kaikkien ammatillinen osaaminen otetaan hyötykäyttöön koulussa.” (LO 5)

Opiskelijoiden vastaukset erosivat sisällöltään ja yhdenmukaisuudeltaan toisistaan kysyttäessä moniammatillisen yhteistyön tavoitetta koulussa. Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat tavoitteeksi esimerkiksi maksuttoman peruskoulutuksen, kouluhyvinvoinnin edistämisen sekä oppimaan oppimisen. Huomionarvoista oli se, että yksi luokanopettajaopiskelijoista ei kyennyt kuvaamaan moniammatillisen yhteistyön tavoitetta lainkaan. Erityisopettajaopiskelijoiden vastaukset sen sijaan olivat yhdenmukaisia ja jokainen heistä mainitsi tavoitteeksi oppimisen tukemisen sekä kaksi viidestä mainitsi asiantuntijuuden kehittämisen. Erityisopettajaopiskelijoiden vastauksille oli tyypillistä runsaampi kuvailu ja selkeämmät näkökulmat verrattuna luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemiin moniammatillisen yhteistyön tavoitteisiin, mikä näkyi esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”No ehkä mä sanoisin et se on se kouluhyvinvoinnin edistäminen ja kehittäminen laajasti sanottuna.” (LO 3)

”Moniammatillisen yhteistyön tavoitteita on monia. Riippuu mikä taho tekee sitä yhteistyötä et on vaikka eri opettajien ja vaikka aineen-, luokan- tai erityisopettajan välinen yhteistyö et se usein perustuu oppilaan tukemiseen ja auttamiseen tai sitten kouluyhteisön tukemiseen ja auttamiseen. Kumminki suunnitellaan yhteisiä opetussuunnitelmia ja tavoitteita ja muita mitkä on ne oman koulun jutut niin esimerkiksi semmoseen. Sitten jos on tavoitteena oppilas ni siel saattaa olla muitaki esim. oppilashuoltoryhmän edustajia tai muita. Sit voi olla ihan joitain jotka suunnittelee vaikka koulun pihaa et siel voi olla ihan laidasta laitaan.” (EO 2)

Lisäksi haastateltavia pyydettiin kertomaan, keitä eri toimijoita moniammatillisessa yhteistyössä työskentelee. Vastaukset olivat pääpiirteittäin yhdenmukaisia, mutta myös eroja löytyi (ks. Kuvio 5). Haastattelussa mainittiin monia samoja moniammatillisen yhteistyön toimijoita, kuten luokanopettaja, erityisopettaja, kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja, rehtori ja huoltajat. Moniammatillisen yhteistyön toimijaksi koko henkilökunnan mainitsi yhteensä kolme opiskelijaa ja opiskeluhuolto mainittiin yhteensä viidessä vastauksessa. Erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa erona oli se, että erityisopettajaopiskelijat näkivät moniammatillisen yhteistyön ulottuvan laajemmalle sektorille mainitessaan esimerkiksi koululääkärin ja lastensuojelun, kun taas luokanopettajaopiskelijoiden maininnoissa esiin nousi yleisemmin koulun sisäisiä toimijoita.



Kuvio 5. Luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden maininnat moniammatillisen yhteistyön toimijoista.

Kun opiskelijoilta kysyttiin moniammatillisen yhteistyön toiminnan edellytyksiä, jokainen haastateltava mainitsi moniammatillisen yhteistyön edellyttävän yhteistyötaitoja. Satunnaisia mainintoja keräsi oppilaan tuntemus, luottamus, avoimuus ja joustavuus, kun taas vähintään kolme tutkittavista mainitsi moniammatillisen yhteistyön edellyttävän oman osaamisalueen ja asiantuntijuuden tunnistamista, tasa-arvoa, sitoutumista sekä riittäviä resursseja. Tässä luokanopettajaopiskelijat painottivat erityisesti toimijoiden osaamisalueen tunnistamista, oppilaan tuntemusta, avoimuutta ja luottamusta, kun taas erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa esiin nousi enemmän joustavuuteen, sitoutumiseen ja resursseihin liittyvät tekijät esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Joustavaa otetta ja sitä että kaikki on tasa-arvoisia siin tilanteessa, että kukaan ei nosta itseään kenenkään yläpuolelle. Sit täytyy kuunnella tarkkaan kaikkien mielipiteitä ja ottaa se oppilas ja huoltajan näkökulma erityisen hyvin huomioon. Sit se edellyttää aikaa ja tilaa niin, ettei tarvii kiirehtiä ja se vaatii kaikilt tosi paljon sitoutumista ja joustavuutta, jotta löydetään ne oikeet ratkasut ja pitkäjänteisesti jaksetaan etsiä sopivia toimintatapoja ja sitte seurata niiden toimivuutta.” (EO 1)

Haastateltavien opiskelijoiden huomiot tarkoituksenmukaisesta moniammatillisesta yhteistyöstä olivat haastatteluissa pitkälti samansuuntaisia, sillä sekä erityis- että luokanopettajaopiskelijat korostivat työn selkeää päämäärää ja tavoitteita sekä suunnitelman laadintaa, jonka pohjalta työtä tehdään. Merkittävä ero erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa oli se, että erityisopettajaopiskelijoista neljä nosti haastatteluissaan esiin työn ja toiminnan arvioinnin yhteistyötä tehdessä sekä sen päättyessä, kun taas luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa sitä ei mainittu lainkaan. Yksi erityisopettajaopiskelija nosti arvioinnin esiin korostaen välipalavereita muun muassa näin:

”Edelleen joustavuus ja sitten se sama sitoutuminen, ettei luovuta siinä vaan et jos oikeesti haluaa et se homma toimii ni sit täytyy ottaa niit välipalavereita ja arvioida et onks nä nykyiset toimintatavat tai lääkitykset tai muut palvelut toiminu vai pitääks niit muuttaa jotenki ja sit se vaatii kyl ammattitaitoo kaikilta et osataan toimia sen oppilaan hyväks.” (EO 1)

7.1.2 Moniammatillisen yhteistyön edut ja haasteet

Moniammatillisen yhteistyön etuja ja haasteita selvitettiin tutkimuksessa kysymällä haastateltavilta, millaisia etuja tai haasteita arveli yhteistyössä olevan. Jokainen haastateltava mainitsi moniammatillisen yhteistyön merkittäväksi eduksi eri alojen asiantuntijuuden hyödyntämisen ja tätä kautta saatujen tulosten moninkertaistumisen sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Kaikista vastaajista puolet mainitsi vertaistuen ja tiimin merkityksen tilanteessa, jossa itsellä opettajana ei olisi riittävää osaamista tai tietotaitoa esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Kyl mä nään suurimpana etuna sen et sen yhden oppilaan asioiden hoitamisessa on niinku monen eri alan ammattilaisia -- ni etuna on se et siihen saadaan enemmän sitä näkökulmaa ja voidaan lyödä viisaat päät yhteen ja sillä tavalla kerätä niit vahvuuksii.”
(LO 4)

Lisäksi erityisopettajaopiskelijoista kolme nosti esiin työtaakan jakamisen eri ammattilaisten kesken, ja kertoi tätä kautta myös hankalista asioista tiedottamisen koteihin helpottuvan, kun ympärillä on muita ammattilaisia, jotka pystyvät auttamaan tilanteessa:

”Etuna on se et sit ku on niitä eri alan ammattilaisia ni sä pystyt jakamaan sitä työtä ettei tehä päällekkäistä työtä -- et pystytään jakaa sitä työtä ja saamaan eri näkökulmaa ja samalla nähtäis vahvuus siinä et jokasella on se oma ammattitaito -- ja joskus saattaa olla et se luokanopettaja haluaa pitää semmoset positiivisemmat välit sinne huoltajiin ni sit se erityisopettaja voi olla se ketä kertoo niitä vaikeempii asioita tai joku toinen taho.”
(EO 2)

Moniammatillisen yhteistyön haasteeksi puolestaan mainittiin yhteistyön toimimattomuus ja siihen liittyvät tekijät, kuten sitoutumattomuus, suunnitelman tai tavoitteen puute sekä toisen varpaille astuminen. Puolet kaikista vastaajista mainitsi moniammatillisen yhteistyön haasteeksi näkemuserot, sisältäen henkilökemiat. Lisäksi erityisopettajaopiskelijoiden haastatteluissa kolme nosti esiin merkittävinä tekijöinä ajan ja resurssien puutteen, vanhempien suostumattomuuden yhteistyöhön sekä toisen asiantuntijuuteen luottamisen esimerkiksi näin:

”Haasteena on ehdottomasti aika, jotta löytää semmosen ajan, joka sopii kaikille ja haasteeks voi myös muodostuu aluks se, et miten vaikka vanhemmat suhtautuu tähän yhteistyöhön.” (EO 1)

Erityisopettajaopiskelijat painottivat vastauksissaan enemmän käytännön toimia ja niiden haasteita, kun taas luokanopettajaopiskelijat nostivat useammin esiin itse yhteistyötilanteen ja siihen liittyvät tekijät esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Haasteena vois olla just se et jos ei niil opettajilla vaiks ihan synkkaakkaan ni eihän se yhteistyö aina oo ihan saumatonta. Ja jos haetaan isompaa kuvaa viel et tulee vaiks jotain terveystalon ammattilaisia mukaan ni haasteena on just se et miten siitä saadaan tarpeeks henkilökohtasta siitä tuesta sille yhdelle oppilaalle.” (LO 4)

7.1.3 Moniammatillinen yhteistyö opinnoissa

Jokainen haastateltava koki, ettei moniammatillista yhteistyötä ole käsitelty luokanopettajan opinnoissa kokonaisvaltaisesti, riittävästi tai selkeästi. Haastateltavien mukaan moniammatillinen yhteistyö on luokanopettajan opinnoissa ollut osa yksittäisiä kursseja, kun taas erityisopettajan opinnoissa moniammatillista yhteistyötä käsitellään omana kurssinaan (Erityisopettajan monitahoinen yhteistyö), jossa huomiota kiinnitetään käytännön työhön, menetelmiin ja toimijoihin. Näin myös kokonaiskuva oli erityisopettajaopiskelijoiden haastatteluissa selkeämpi ja varmempi, mikä näkyi muun muassa näin:

”Nii... (naurahtaa) mä muistan et kakkosvuosikurssilla ehkä tuli jossain maininta moniammatillisesta yhteistyöstä ja sit sanottiin et siihen kuuluu nämä, nämä, nämä ja sit siit ei ikinä must puhuttu niinku oikee enempää. Ja nyt se on sit taas nousu pinnalle niinku enemmän, mut siinäki jotenki tuntuu et se moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuolto ni niit on käsitelty vaan ihan pintaraapasuna et koen että oon saanut ehkä eniten siitä et oon kirjottanu omaa [opintoihin liittyvää tehtävää]” (LO 3)

”Siis pakko sanoo et mä en muista mitään mitä ois niinku käsitelty. Et ehkä joku kurssi mis leikitään tässä et soitetaan rehtorina vanhemmille et otetaan rehtori mukaan. Mut siis ei oo ainakaan mitään merkittävää kokonaisuutta, mikä mun mielest ainaki pitäis olla.” (LO 5)

”No erityisopettajaopinnoissa mun mielest tosi paljonki ja siit on ollu ihan oma kurssinsakki (erityisopettajan monitahoinen yhteistyö) -- ja kyl siit luokanopen opinnoiski ehkä puhutaan mut ei niin paljon ja ehkä se jää enemmän semmosel teoreettisel tasol et erityisopettajan opinnois on tullu ehkä semmonen käytännön läheisempi. Ja erityisopettajan harjoitteluis on päässy myös näkee.” (EO 3)

Lisäksi haastateltavilta kysyttiin, ovatko he päässeet itse osallistumaan moniammatilliseen yhteistyöhön. Luokanopettajaopiskelijoista kukaan ei ollut päässyt osaksi moniammatillista yhteistyötä opetusharjoitteluisaan, mutta kolme heistä kertoi toteuttaneensa harjoitteluissa yhteisopettajuutta. Erityisopettajaopiskelijoista jokainen kertoi osallistuneensa moniammatillisen yhteistyön toimintaan osana erityisopettajan harjoitteluita. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat moniammatillisen yhteistyön rajoittuneen harjoitteluissaan ainoastaan yhteistyöhön erityisopettajan ja muiden harjoittelijoiden kanssa, kun taas erityisopettajaopiskelijat kertoivat yhteistyötä harjoitteluissaan tapahtuneen monipuolisesti eri toimijoiden kanssa muun muassa näin:

”No noitten harkkojen puolesta joo et on päässy näkee yhden erityiskoulun erityisluokan oppilaan palaveria, missä mukana just rehtori, koululääkäri, koulupsykiatri, erityisluokanopettaja ja sit viel erityisopettaja ja vanhemmat. Oppilas ei muistaakseni ollu siinä mut semmoses oon ollu. Sit oon nähny ihan tämmösen perinteisen alakoulun oppilaan palaverin erityisopettajan pyynnöstä ni siin oli just oppilas, vanhemmat, erityisopettaja ja luokanopettaja.” (EO 4)

7.2 Opiskelijoiden näkemykset yhteisöllisestä ja yksilökohtaisesta opiskeluhollosta

Erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä yhteisöllisestä ja yksilökohtaisesta opiskeluhollosta tarkastellaan moniammatillisen yhteistyön tavoin yleisten käsitysten, etujen ja haasteiden sekä opinnoissa ilmenemisen suhteen. Myös tässä käsitykset on jaettu edelleen opiskeluholloksen tavoitteeseen, tarkoitukseen sekä yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluholloksen toimijoihin. Lisäksi tarkastelun kohteena ovat yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluholloksen erot ja yhtenevyydet (ks. Kuvio 4).

7.2.1 Käsitys opiskeluhollosta

Haastatteluissa opiskeluholtoa kuvattiin hyvin samankaltaisesti ja sen lähtökohdat olivat suurimmalle osalle vastaajista selkeitä. Seitsemän kymmenestä vastaajasta mainitsi opiskeluholloksen tavoitteeksi ja lähtökohdaksi hyvinvoinnin edistämisen. Näistä vastaajista jokainen mainitsi hyvinvoinnin kattavan yksittäisen oppilaan hyvinvoinnin sekä kolme vastaajaa nosti esiin myös koko koulun hyvinvoinnin edistämisen: *”No se on*

semmosta niinku koko koululle ulottuvaa hyvinvoinnin tukemista” (EO 4). Satunnaisia mainintoja keräsi myös tasa-arvoinen kouluympäristö, koulussa pärjääminen ja viihtyminen sekä tilanteen päällä pysyminen. Luokanopettajaopiskelijoista kaksi vastaajaa ja erityisopettajaopiskelijoista jokainen mainitsi opiskeluhuollon tavoitteeksi hyvinvoinnin lisäksi oppilaan oppimisen tukemisen esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Yhteisöllisen ja yksilöllisen oppilashuollon molempien tarkoitus on ennaltaehkäistä ja kehittää sen lapsen omaa hyvinvointia ja iän mukaista kehitystä ja tukea.” (EO 1)

Opiskeluhuollon jaottelun yhteisölliseen ja yksilölliseen opiskeluhuoltoon mainitsi heti alkuun omatoimisesti yksi luokanopettajaopiskelija ja kolme erityisopettajaopiskelijaa. Huomionarvoista oli se, että yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhuollon toimijoita kysyttäessä jopa kolme viidestä luokanopettajaopiskelijasta ei osannut kertoa, mitä eroa niillä on tai mitkä eri toimijat niissä toimii. Myös kaksi muuta luokanopettajavastaajaa olivat epävarmoja vastauksistaan, mutta arvelivat yksilöllisen opiskeluhuollon toimijoiksi muun muassa luokanopettajan, erityisopettajan, kuraattorin ja terveydenhoitajan, kun taas yhteisölliseen mainittiin kuuluvan esimerkiksi ruokalan ja kirjaston henkilökunta sekä terveydenhuollon toimijat laajemmin.

Sen sijaan erityisopettajaopiskelijoiden vastauksille oli tyypillistä johdonmukainen linjaus ja erottelu yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhuollon toimijoiden välillä. Kolme viidestä erityisopettajaopiskelijasta nosti esiin moniammatillisen oppilashuoltoryhmän, ja neljä viidestä kertoi yksilöllisen opiskeluhuollon olevan tilannesidonnaista, kun taas yhteisöllisessä huomiota kiinnitetään koko koulun tasolle. Seuraavassa sitaatissa on esimerkkejä tyypillisistä yksilöllisen ja yhteisöllisen opiskeluhuollon toimijoista, joita eräs erityisopettajaopiskelija nosti vastauksessaan esiin:

”Yhteisölliseen oppilashuoltoon kuuluu kaikki koulun ihmiset eli ihan rehtorista ja opettajista ja koulunkäynninohjaajista liittyen kaikki terkkarit, psykologit, kuraattorit otetaan mukaan ja sit tietysti oppilaat -- eli siihen liittyy ihan kaikki ketä siel koulus vaan on.

Sitten yksilölliseen oppilashuoltoon liittyy se yksittäinen oppilas ja hänen huoltajat, opettaja ja jos hän on tavallisella luokalla niin silloin luokanopettaja ja jos on erityisluokanopettajalla ni sitten se erityisluokanopettaja ja usein siihen liittyy muitakin toimijoita ja tahoja. Siin voi olla mukana rehtori, jos on kyse jostain vaikka isommasta ja arkaluontosemmasta asiasta, siin voi olla kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja ja sit

siin voi olla taas mukana näitä eri sairaanhoitopiirien tai sosiaalityöntekijöiden toimijoita.” (EO 1)

7.2.2 Yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhuollon erot ja yhtenevyydet

Yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhuollon eroja kysyttäessä erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset olivat osaltaan samansuuntaisia, mutta myös eroja löytyi. Jokainen erityisopettajaopiskelija nosti yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhuollon merkittävänä erona painopisteiden eroavuuden eli erityisopettajaopiskelijoiden mukaan yhteisöllinen opiskeluhoito on luonteeltaan ennaltaehkäisevää, kun taas yksilöllisessä opiskeluhollossa toiminta on enemmän korjaavaa työtä, jossa huomiota kiinnitetään jo ilmenneeseen haasteeseen. Saman painopisteen eroavuuden mainitsi luokanopettajaopiskelijoista ainoastaan yksi vastaaja.

”Ero on se et yhteisöllinen on enemmän ennaltaehkäisevää, vaikka kyllä yksilöllinenki on ennaltaehkäisevää, mut siinä on enemmän sitä korjaavaa puolta mukana et siinä pureudutaan jo siihen ilmenneeseen haasteeseen.” (EO 2)

”Erona on se, että yhteisöllinen on ennaltaehkäisevämpää ja arkikielellä sanottuna kevyempää, kaikille suunnattuu, arkisten ongelmien ratkasuu ja ruohonjuuritasolla toimimista, johon oppilaat voi itse osallistuu paljon. Sitte yksilöllinen on paljon henkilökohtaisempaa ja semmost ratkaisukeskeisempää asioihin, mitkä on niinku tavallaan ehtiny jo tapahtuu.” (EO 4)

Jos työn luonteessa erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset erosivat toisistaan merkittävästi, itse työn kuvassa vastaajat olivat keskenään melko yhdenmukaisia. Lähes jokainen haastateltava kuvasi yhteisöllisen opiskeluhuollon työnkuvaa laajemmaksi kuin yksilöllisen. Tämän kerrottiin näkyvän esimerkiksi siinä, keneen huomiota työskentelyssä kohdistetaan (yhteisöllisessä koko kouluyhteisöön ja yksilöllisessä yksittäiseen oppilaaseen). Yhteisöllistä opiskeluhoitoa ja sen linjausta kuvattiin ”laajempänä”, ”kevyempänä” ja ”koko koulun hyvinvointia lisäävänä”. Yksilöllisessä opiskeluhollossa puolestaan keskeistä olivat konkreettiset, yhtä oppilasta koskevat päätökset sekä yksittäiseen ongelmaan tai huoleen paneutuminen.

Erojen lisäksi opiskelijoita pyydettiin mainitsemaan, mitä samaa yhteisöllisellä ja yksilöllisellä opiskeluhoollolla on. Seitsemän vastaajaa kaikista mainitsi tavoitteen tai

päämäärän, johon työllä tähdätään sekä yhteisöllisessä että yksilöllisessä opiskeluhuollossa, olevan sama:

”No niissä tähdätään siihen samaan tavoitteeseen mut ehkä hieman eri tavalla et sit se tavote eli se kouluhyvinvoinnin edistäminen ja nämä on samoja.” (LO 3)

Lisäksi neljä erityisopettajaopiskelijaa ja yksi luokanopettajaopiskelija mainitsi toimijoiden olevan pääpiirteittäin kummassakin ryhmässä samoja. Huomionarvoista kuitenkin oli se, että tässäkään kohdassa yksi luokanopettajaopiskelija ei tiennyt mitä eroa tai mitä samaa yhteisöllisellä ja yksilöllisellä opiskeluhuollolla on, vaan hän omien sanojensa mukaan ”mututuntumalla arveli” vastauksiaan.

7.2.3 Yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhuollon edut ja haasteet

Puolet kaikista vastaajista nosti yhteisöllisen opiskeluhuollon etuna esiin laajan verkoston eri ammattialojen edustajia, joiden avulla on mahdollista edistää koko koulun hyvinvointia. Hyötyjen kuvattiin olevan tässä kohtaa moninkertaisia, sillä ison ryhmän tavoittellessa yhteistä tavoitetta, ovat saatavat onnistumisen kokemukset myös merkittäviä: *”Ku se yhteisö on niin iso ni sit ku ne onnistuu ni siit tulee niin vahva ja se toimii kun joku opettaja esimerkiks tarttuu siihen” (EO 2)*. Satunnaisia mainintoja keräsi ennaltaehkäisevä työn luonne, kouluun kohdistuvat positiiviset vaikutukset sekä koko kouluyhteisöön keskittyminen. Erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa ei ollut näkyvissä kuitenkaan mitään merkittävää yhtenäistä linjaa, vaan mainintoja tuli laidasta laitaan.

Toisin kuin etujen kohdalla, yhteisöllisen opiskeluhuollon haasteet olivat haastateltavien vastauksissa pääosin yhteneviä. Kolme selkeää haastetta, jotka vastauksissa nousivat esiin, olivat aikataululliset haasteet, yhteisen suunnan tai tavoitteen löytäminen sekä yksilön hukkuminen isossa kuvassa. Aikataulullisina haasteina kuvattiin esimerkiksi palaveriaikojen yhtensovittaminen sekä saman vaivan näkeminen jokaisen osapuolen kesken, ja näitä mainittiin yhteensä kolmessa eri haastattelussa sekä luokan- että erityisopettajaopiskelijan toimesta. Yhteisen suunnan tai tavoitteen löytäminen tuli esiin neljässä haastattelussa ja näistä jokainen vastaaja oli erityisopettajaopiskelija. Yksilön hukkumisen puolestaan mainitsi kolme vastaajaa ja näistä jokainen oli

luokanopettajaopiskelija. Eräs luokanopettajaopiskelija kuvasi haastattelussaan sitä, kuinka isompi kuva saattaa jäädä huomioimatta, jolloin yksilö on vaarassa jäädä varjoon:

”Haasteena näkisin ehkä sen yksilötason toiminnan. Siinä jää helposti isompi kuva katsomatta et siinä missä kaikkien oppilaiden koulupolun sujuvuus täytyy turvata niin tämmösillä yksittäisiin oppilaisiin keskittyvillä jutuilla ei oo ehkä semmosta mahdollisuutta tai aikaa tai resursseja seurata sitä, että kuinka kattavaa tää on. Voihan joku ryhmä tehdä erittäin hyvää työtä yhden oppilaan kohdalla, mut siel saattaa toinen jäädä varjoon.” (LO 2)

Yksilöllisen opiskeluhoollon edut olivat valtaosalle vastaajista selkeitä ja saadut vastaukset yhteneviä keskenään. Seitsemän vastaajaa mainitsi yksilöllisen opiskeluhoollon eduksi työn luonteen, jossa tuetaan yksittäistä oppilasta, hänen kasvuaan, kehitystään ja haasteitaan. Neljä viidestä erityisopettajaopiskelijasta ja ainoastaan yksi luokanopettajaopiskelija mainitsi moniammatillisen työryhmän, joka tukee monelta eri ammattialan taholta yksittäistä oppilasta ja tämän tilannetta, jolloin seurauksista hyötyy sekä oppilas että yksittäiset toimijat, kuten esimerkiksi oppilaan oma opettaja. Lisäksi yksilöllisen opiskeluhoollon kerrottiin tekevän konkreettisia päätöksiä ja ryhmän olevan yleensä hyvin perillä yksittäisen oppilaan tilanteesta: *”Yksilöllisessä etuna on se, että paneudutaan oikeesti sen yksilön niihin haasteisiin olemalla perillä hänen asioista ja pyritään tukea niitä hänen tarpeitaan siin oppimisessa, koulunkäynnissä, kasvussa ja kehittämisessä” (LO 3).*

Yhteisöllisen opiskeluhoollon tavoin myös yksilöllisessä opiskeluhoollossa aikataululliset tekijät nostettiin yhdeksi merkittäväksi haasteeksi. Aikataulun nosti esiin neljä erityisopettajaopiskelijaa ja yksi luokanopettajaopiskelija. Tämän lisäksi useita mainintoja sai toimijoiden välinen yhteistyö ja kommunikointi erityisesti tilanteessa, jossa oppilas on läsnä. Tilannetta kuvattiin erityisopettajaopiskelijan vastauksessa esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Ku niitä yhteistyötahoja on niin monta et sit jos ei puhuta et sit se oppilas ei joutuis tilanteeseen jossa pitää selittää samat asiat sataan kertaan. Et sit pitäis jokasen yhteistyötahon kommunikoida keskenään, ettei ne tee sitä päällekkäistyötä, ettei oppilas joudu semmoseen pyöritykseen.” (EO 2)

7.2.4 *Opiskeluhoolto opinnoissa*

Moniammatillisen yhteistyön tavoin myöskään opiskeluhoiltoa ei ollut käsitelty luokanopettajan opinnoissa juuri lainkaan. Haastateltavien mukaan opiskeluhoillon käsitettä on sivuttu moniammatillisen yhteistyön tavoin joillain yksittäisillä kurseilla, mutta selkeää kokonaisuutta tai kokonaista kurssia ei luokanopettajan opinnoissa ole. Vastaavasti erityisopettajan opinnoissa opiskeluhoiltoa käsitellään jokaisen erityisopettajaopiskelijan mukaan lähes jokaisella kurssilla tutustuen esimerkiksi opiskeluhoiltolakiin, erilaisiin lomakkeisiin sekä opiskeluhoillon toimijoihin. Erityisopettajaopintojen harjoitteluissa opiskelijat myös veloitetaan tutustumaan opiskeluhoillon kokonaisuuteen harjoitteluohjaajan avustuksella.

Lisäksi haastateltavilta kysyttiin, onko yhteisöllistä ja yksilöllistä opiskeluhoiltoa käsitelty opinnoissa erikseen. Luokanopettajaopiskelijoista jokainen vastasi kysymykseen kielteisesti. Heidän mukaansa opiskeluhoiltoa on käsitelty yhtenä kokonaisuutena. Erityisopettajaopiskelijat puolestaan olivat käsitelleet yhteisöllistä ja yksilöllistä opiskeluhoiltoa erikseen omina kokonaisuuksinaan omilla opinnoissaan.

Moniammatillisen yhteistyön tavoin yhdelläkään luokanopettajaopiskelijalla ei ollut omakohtaista kokemusta yhteisöllisestä ja/ tai yksilöllisestä opiskeluhoilosta koulumaailmassa, kun taas erityisopettajaopiskelijoista jokainen oli päässyt osaksi opiskeluhoillon toimintaa joko harjoitteluissa tai työkokemuksen myötä. Osalla kokemusta oli karttunut useampiakin kertoja, esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”No on monellakin tapaa et oon ollu koulunkäynninohjaajana mis oli oppilas, jolla oli aika paljon tuen tarpeita sosiaalisessa käyttäytymisessä mitä varten oli yksilöllisiä palavereita – sit oon päässy pari kertaa näkee näit yksilöllisen oppilashuollon palavereita ja tuen tarpeen päätöksiä ku on käsitelty erkaopinnoissa ainaki et siel käsiteltiin tosi paljon näit pedagogisii selvityksii ja asiakirjoi ja ku oli kaks erityisopettajan harjoitteluu ni siel erityisesti painotettiin et sit ku meette sinne harjoitteluihin ni kysykää et jos saatte nähdä pedagogisii asiakirjoi ja jos pääsette palaverihin ni sen kautta pääsin tutustumaan. Et on tullu molemmis koulutuksis esille mut erkaopinnois viel tosi paljon enemmän.” (EO 4)

7.3 Opiskelijoiden koettu valmius työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä

Jokainen haastateltavista suhtautui moniammatilliseen yhteistyöhön myönteisesti. Sekä erityis- että luokanopettajaopiskelijat kuvailivat asennoitumistaan motivoituneeksi, odottavaiseksi ja tärkeäksi. Monissa vastauksissa tuli esiin se, kuinka moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa tukiverkoston uusille valmistuville opettajille, eikä näin ollen heidän tarvitse välttämättä vielä osata kaikkea, vaan tuki ja apu on koko ajan lähellä. Tässä kohtaa vastaajien linjaus oli hyvin yhteneväinen, eikä vastakkaisia näkemyksiä mainittu.

Sen sijaan omat valmiudet toimia osana moniammatillista työyhteisöä koettiin erilaisina sen mukaan, oliko taustalla luokanopettajan vai erityisopettajan opinnot. Luokanopettajaopiskelijoista kaksi vastaajaa koki omat valmiutensa hyvinä työskennellessään osana moniammatillista työyhteisöä. Erityisopettajaopiskelijoista puolestaan neljä viidestä vastaajasta koki omat valmiutensa hyviksi ja koki olevansa pätevä toimimaan osana moniammatillista työyhteisöä. Syiksi mainittiin aiempi työkokemus, oma kiinnostus, yhteistyötaidot sekä koulutus. Erityisopettajaopinnot nousivat esiin vastauksissa ja niissä korostettiin esimerkiksi pedagogisia asiakirjoja, moniammatillista työryhmää sekä työryhmän koollekutsumista:

”Koen et noi erityisopettajan sivuaineopinnot on valmistanu aika paljon siihenki et on saanu niin paljon lisää tietoo näist oppilashuoltoasioista et sit ku alottaa työt ni tietysti kertaa ne uudestaan mut ei ihan hirveesti luokanopettajan koulutukses oo käyty läpi niit pedagogisii asiakirjoi, pedagogisii selvityksii, moniammatillist työryhmää, miten se kutsutaan koolle, kehen pitää ottaa yhteyttä eli niinku näit perusasioit ni niit ei oo käyty ihan hirveesti. Mä koen et noi erkkaopinnot anto mul ihan hirveesti informaatioo siitä mitä, miten, missä, kehen otan yhteyttä, kuka pitää kutsuu paikalle, ketä täyttää esimerkiks sen pedagogisen asiakirjan, kenen homma on mikäki juttu ni must tuntuu et mul on ihan hirvee vahvuus siinä et oon sattunu käymään noi opinnot.” (EO 4)

Seitsemän vastaajaa kymmenestä koki olevansa valmis siirtymään moniammatilliseen työelämään. Yksi luokanopettajaopiskelija ei kokenut olevansa vielä lainkaan valmis ja kaksi muuta toivoi viimeisten opintojen lisäävän varmuutta ennen varsinaista työelämää. Erityisopettajaopiskelijoista kaikki viisi kokivat olevansa valmiita ja tässäkin kohtaa erityisopettajan opinnot nousivat selkeästi esiin:

”Kyl ehkä se et opinnois on käyty näit ja varsinki nyt näis erityisopettajan opinnois ku harjoitteluis on vähän tullu tutuks niinku koulupsykologit ja koulukuraattorit kehen esimerkiks luokanopettajan opinnois en oo törmänny varmaan ikinä. Ni kyl sitä kautta on tullu semmonen jonkun asteinen varmuus ja kokemus sit siihen.” (EO 3)

”Yks tärke syy miks mä koen olevani valmis täl hetkel on se että mä koin erityisopettajan opintojen jälkeen jo että mä oon valmis siihen moniammatilliseen työhön ja mä koen et mä sain niistä opinnoista niin paljon informaatioo ja osaamista ni mä koen et mä oon siihen valmis.” (EO 4)

Haastatteluiden lopuksi jokaisella haastateltavalla oli mahdollisuus vapaasti kertoa, jos mieleen nousi vielä jotain, mitä halusi sanoa. Puolet kaikista vastaajista eli kolme luokanopettajaopiskelijaa ja kaksi erityisopettajaopiskelijaa toivoi enemmän moniammatillisen yhteistyön ja opiskeluhuollon käsittelyä osaksi luokanopettajan opintoja. Haastatteluissa mainittiin selkeän teorian lisäämistä sekä sen sisällyttämistä osaksi opetusharjoitteluita:

”Sanoisin, että tarvittais ehkä enemmän tätä moniammatillisen yhteistyön ja oppilashuollon käsittelyä luokanopettajan koulutukseen. Niinku teoriaa ja vaiks noihin harkkoihin liitettynä, koska sitä ei oo siel ollenkaan ainakaan omalta kokemukselta et sit näkis mitä se oikeesti on ennen sitä työelämää.” (LO 1)

”Ois vaiks niinku joku pikku harkka mis pääsis osallistumaan tommoseen oppilashuoltotyöhön ja siihen moniammatilliseen yhteistyöhön et ois niinku joku haju sit ku sinne työhön menee. Et ei se voi olla niin et näit asioit käsitellään vaan erkassa ku kaikkien näit asioit pitäis niinku osata. Miten erityisopettajatakaa voi tehdä yhteistyötä luokanopettajien kans tai kukaan muukaan ku ei niil oo hajuukaan täst koko hommasta. Se on mun sanottavani.” (LO 5)

Lisäksi eräässä erityisopettajan haastattelussa toivottiin erityisopettajan opintojen kaltaisia kokonaisuuksia sisällytettävän enemmän luokanopettajan tutkintorakenteeseen, vaikkei välttämättä haluaisi toimia tulevaisuudessa erityisopettajana:

”No kyllä kaikille suosittelen jotain erityisopettajan opintojen kaltaista kokonaisuutta, vaikka ei haluais toimia erkkana, koska koulu on niin iso yhteisö, missä on niin paljon kaikkii erilaisii toimijoita ja oppilailta on tosi paljon erilaisia haasteita niin se että heti yliopistosta ulosastuessaan tiedostaa sen, et mihin kaikkeen sitä saattaa joutuu. -- Ja toivon että OKL sinne luokanopettajan puolelle vielä kehittäis jonkun tällasen kurssipaketin, missä oikeesti teroitetaan tätä oppilashuollon merkitystä ja sitä et se on ihan normaali asia eikä mikään punanen vaate tai semmonen että sit ku on oikeesti pahat asiat ni sitte kutsutaan ryhmä ja sitten on oppilashuolto paikalla, vaan et se on sitä koko

koulun jatkuvaa kehittämistä niiden oppilaiden hyväks ja et oppilashuoltoryhmä voi olla myös niinku niin sanotuissa hyvissä asioissa.” (EO 1)

7.4 Tulosten yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta erityis- ja luokanopettajien tutkintojen eroavan toisistaan sisällöllisesti, mikä vaikutti myös opiskelijoiden näkemyksiin moniammatillisesta yhteistyöstä ja opiskeluhuollosta sekä koettuun valmiuteen työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä. Erityisopettajaopiskelijat näkivät moniammatillisen yhteistyön ulottuvan laajemmalle sektorille, kun taas luokanopettajaopiskelijat keskittyivät vastauksissaan koulun sisäisiin toimijoihin. Lisäksi luokanopettajaopiskelijat nostivat moniammatillisessa yhteistyössä enemmän esiin itse yhteistyötilanteen, kun taas erityisopettajaopiskelijat painottivat enemmän käytännön toimia ja niihin vaikuttavia tekijöitä.

Yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluhuollon kohdalla merkittävää oli se, että kolme viidestä luokanopettajaopiskelijasta ei osannut kertoa mitä eroa on yhteisöllisellä ja yksilökohtaisella opiskeluhuollolla tai mitkä eri toimijat niissä toimii. Vastaavasti erityisopettajaopiskelijat olivat vastauksissaan johdonmukaisia ja heistä jokainen erotteli yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluhuollon toimijoita toisistaan. Lisäksi kolme viidestä erityisopettajaopiskelijasta nosti esiin moniammatillisen oppilashuoltoryhmän, jota luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa ei mainittu lainkaan.

Koetussa valmiudessa työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä huomionarvoista oli se, että jokainen haastateltavista suhtautui myönteisesti moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen toteuttamiseen tulevaisuuden työelämässä, vaikkei kokenut omia valmiuksiaan välttämättä vielä riittävinä. Erityisopettajaopiskelijoista neljä ja luokanopettajaopiskelijoista kaksi viidestä koki omat valmiudet työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä hyväksi. Viidestä luokanopettajaopiskelijasta kolme ei kokenut olevansa vielä valmiita siirtymään työelämään.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä ja opiskeluhollosta koulumaailmassa. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään opiskelijoiden kokemaa valmiutta työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä. Moniammatillisen yhteistyön näkemyksiä tarkasteltiin yleisen käsityksen, etujen ja haasteiden sekä opinnoissa ilmenemisen suhteen. Opiskeluhollossa huomiota kiinnitettiin näiden lisäksi myös yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluholloin välisiin eroihin ja yhtenevyyksiin. Koettua valmiutta työskennellä osana moniammatillista yhteistyötä lähestyttiin yleisen suhtautumisen ja aiemman kokemuksen sekä perusteella.

8.1 Tulosten tarkastelua

8.1.1 Näkemykset moniammatillisesta yhteistyöstä

Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi, moniammatillisuus käsitteenä on hyvin laaja ja monitahoinen (Isoherranen 2005), minkä myötä myös tässä tutkimuksessa saadut vastaukset olivat monipuolisia, ja esiin nousi useita erilaisia näkökulmia. Käsitteenä moniammatillista yhteistyötä kuvattiin kuitenkin hyvin samankaltaisesti ja lähes jokainen eli yhdeksän kymmenestä haastateltavasta mainitsi eri ammattiryhmien välisen yhteistyön kuvatessaan moniammatillista yhteistyötä. Vaikka moniammatillinen yhteistyö käsitteenä ja tarkoituksena oli lähes kaikille tutkittaville selvä, oli käytännön toteutus ja työtavat erityisesti luokanopettajaopiskelijoille epäselviä tai ainakaan he eivät niitä tutkimuksessa juurikaan maininneet.

Keskeinen tutkimustulos, joka moniammatillisen yhteistyön vastauksissa havaittiin, oli se, että erityisopettajaopiskelijat näkivät moniammatillisen yhteistyön ulottuvan laajemmalle sektorille, kun taas luokanopettajaopiskelijat keskittyivät vastauksissaan lähinnä koulun sisäisiin toimijoihin. Tämä kuvastaa niin ikään Nykäsen ym. (2007, 207) tekemää jaottelua saman organisaation sisäisestä yhteistyöstä sekä eri organisaatioiden välisestä yhteistyöstä. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat keskittivät huomiotaan selkeästi enemmän saman organisaation sisälle, kun taas

erityisopettajaopiskelijat näkivät moniammatillisen yhteistyön merkittävinä toimijoina ja yhteistyön muotona myös eri organisaatioiden väliset yhteistyötahot. Tällaisia mainintoja olivat esimerkiksi lastensuojelun ja koululääkärin osuudet moniammatillisessa yhteistyössä ja työryhmässä. Sen sijaan luokanopettajaopiskelijoiden maininnat siivoojan ja kirjaston työntekijän osuudesta moniammatillisessa yhteistyössä olivat huomionarvoisia, sillä todellisuudessa nämä toimijat eivät varsinaisesti ole osa moniammatillisen yhteistyön kokonaisuutta. Erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa oli havaittavissa sellaista laajuutta, mitä moniammatillinen yhteistyö on työelämässä todellisuudessa. Luokanopettajaopiskelijoilla laajuus sen sijaan ulottui enemmän moniammatillisen yhteistyön tavoitteisiin.

Moniammatillisen yhteistyön edut olivat haastateltavien vastauksissa yhteneviä. Opiskelijat painottivat eri alojen asiantuntijuuden hyödyntämistä, vertaistukea sekä työtaakan jakamista eri ammattilaisten kesken. Työtaakan nostivat esiin yli puolet erityisopettajaopiskelijoista, kun taas luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa sitä ei mainittu lainkaan. Onkin syytä pohtia sitä, ovatko erityisopettajat luokanopettajia tottuneempia yhdessä työskentelyn ajatukseen, jossa työtaakkaa on mahdollista jakaa kollegiaalisen tuen myötä. Erityisopettajaopiskelijoiden vastaukset olivat myös yhteneviä Katzenbachin ja Smithin (1993) määritelmän kanssa, jossa korostetaan tiimin eli esimerkiksi moniammatillisen yhteistyöryhmän yhteisen tekemisen ideologiaa ja yhteisvastuuta. Myös asiantuntijuus ja sen kehittyminen vaativat osakseen yhteistyötä ja siihen sitoutumista (Katajamäki 2010, 26), joten tiimijattelun puute luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa on keskeinen huomio tämän tutkimuksen tuloksissa.

Kumpulainen ym. (2010) mainitsevat moniammatillisen yhteistyön onnistumisen vaativan aikaa, resursseja ja kollegiaalista sekä johtoportaan tukea. Näistä johtoportaan tukea ei mainittu haastateltavien vastauksissa lainkaan. Voi olla, ettei opiskelijoilla ole erilaisten johtoportaiden työskentelytavoista ehtinyt kertyä vielä niin paljoa kokemusta, että he olisivat osanneet ottaa sitä vastauksissaan huomioon. Aika ja resurssit nousivat kuitenkin esiin opiskelijoiden mainitsemisessa mahdollisissa haasteissa, joita moniammatillisessa yhteistyössä voi ilmetä. Huomionarvoista oli se, että ajan ja resurssit mainitsivat haastateltavista ainoastaan erityisopettajaopiskelijat, kun taas luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin esimerkiksi suunnitelman puutteen tai yhteistyön

toimimattomuuden. Toisin sanoen erityisopettajaopiskelijat painottivat vastauksissaan enemmän käytännön toimia ja niiden haasteita, kun taas luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin itse yhteistyötilanteen ja siihen liittyvät tekijät.

Lisäksi yli puolet erityisopettajaopiskelijoista nosti moniammatillisen yhteistyön haasteeksi toisen asiantuntijuuden luottamisen, minkä myötä on tarpeen pohtia, onko tämä ilmennyt vastaajien opinnoissa vai mahdollisen työkokemuksen myötä. Erityisopettajaopiskelijoista lähes jokaisella oli oman alan työkokemusta vähintään kolme kuukautta, kun taas luokanopettajaopiskelijoista kahdella ei ollut opetusharjoitteluita lukuun ottamatta lainkaan kokemusta oman alan työstä. Tämä saattoi siis vaikuttaa merkittävästi saatuihin tuloksiin. Lisäksi huomioitavaa saaduissa tuloksissa oli se, että erityisopettajaopiskelijoista yli puolet näki sitoutumisen yhteistyön edellytyksenä, kun taas kaksi viidestä luokanopettajaopiskelijasta mainitsi yhteistyön haasteeksi sitoutumattomuuden. Voiko siis olla niin, että luokanopettajaopiskelijat arvelevat sitoutumisen olevan yhteistyön kynnyksen, mutta kokemuksen puutteen vuoksi eivät vielä hahmota todellista tilannetta eli sen välttämättömyyttä yhteistyön onnistumiselle.

8.1.2 Näkemykset yhteisöllisestä ja yksilökohtaisesta opiskeluhuollosta

Haastatteluissa opiskeluhuoltoa kuvattiin hyvin samankaltaisesti ja sen yleiset lähtökohdat olivat suurimmalle osalle vastaajista selkeitä. Seitsemän kymmenestä vastaajasta mainitsi opiskeluhuollon tavoitteeksi ja lähtökohdaksi hyvinvoinnin edistämisen sekä yksittäisen oppilaan että koko koulun näkökulmasta. Lisäksi erityisopettajaopiskelijat nostivat esiin oppimisen tukemisen. Haastateltavien maininnat olivat samassa linjassa myös Aalto-Setälän ym. (2020) määritelmän kanssa, minkä mukaan opiskeluhuollon tavoitteena on edistää koko kouluyhteisön hyvinvointia, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä tarjota varhaista tukea. Haastateltavien vastauksista puuttui kuitenkin kokonaan maininta vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Voi olla, että kodin ja koulun välistä yhteistyötä pidetään ikään kuin itsestäänselvyyttenä, eikä opiskelijat sen takia maininneet sitä omissa vastauksissaan. Sen puuttuminen on kuitenkin huomionarvoista, varsinkin kun yhteistyötä kotien kanssa on korostettu uudistuneessa perusopetuslaissa (Kasurinen 2009).

Opiskeluhuollon jaottelun yhteisölliseen ja yksilölliseen opiskeluhooltoon mainitsi heti alkuun omatoimisesti yksi luokanopettajaopiskelija ja kolme erityisopettajaopiskelijaa. Luokanopettajaopiskelija, joka nosti jaottelun omatoimisesti esiin, oli myös opiskelija, jolla oli kertynyt oman alan työkokemusta haastatteluhetkellä jo useampi vuosi, minkä voidaan olettaa vaikuttaneen vastaukseen. Keskeistä tässä tutkimuksessa oli se, että yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhoollon toimijoita kysyttäessä jopa kolme viidestä luokanopettajaopiskelijasta ei osannut kertoa, mitä eroa niillä on tai mitkä eri toimijat niissä toimii. Myös kaksi muuta luokanopettajavastaajaa olivat epävarmoja vastauksissaan. Sen sijaan erityisopettajaopiskelijat olivat vastauksissaan johdonmukaisia ja osasivat erotella yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhoollon toimijoita onnistuneesti toisistaan. Kolme viidestä erityisopettajaopiskelijasta nosti esiin myös moniammatillisen oppilashuoltoryhmän, jota luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa ei mainittu lainkaan. Tässä kohtaa on tarpeen pohtia, mahtaako epävarmuus ja tiedon puute johtua opinnoista vai mahdollisen kokemuksen puutteesta. Koska ero on niin konkreettinen juuri koulutuslinjojen opiskelijoiden vastauksissa, on perusteltua olettaa, että luokanopettajaopiskelijoiden tietotaidon puute on peräisin heidän koulutuksensa puutteista.

Kuten Hietanen-Peltolan ym. (2019) teoksessaan kertovat, on yhteisöllinen opiskeluhoolto ensisijainen opiskeluhoollon toteuttamismuoto. Se on luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja kuuluu kaikille koulun toimijoille, kun taas yksilöllisessä opiskeluhoollossa huomiota kiinnitetään yksittäiseen oppilaaseen, tämän tilanteeseen ja tarpeisiin. Saman painopisteiden eroavuuden mainitsi haastatteluissa jokainen erityisopettajaopiskelija, mutta vain yksi luokanopettajaopiskelijoista. Myös tämä on oletettavasti yhteydessä koulutuksen puutteeseen, sillä ero erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa oli niin selkeä. Tässäkään kohdassa yksi luokanopettajaopiskelija ei tiennyt mitä eroa tai mitä samaa yhteisöllisellä ja yksilöllisellä opiskeluhoollolla on, vaan arveli vastauksiaan. Huomionarvoista on kuitenkin se, että opiskelija oli eri kuin edellisessä kohdassa, mikä puoltaa ajatusta siitä, että asiat olivat vieraita useammille luokanopettajaopiskelijoille.

Yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluhoollon edut ja haasteet olivat opiskelijoiden vastauksissa kokonaisuudessaan yhteneviä ja osaltaan linjassa tutkimuskirjallisuuden kanssa. Laihon ja Sillanpään (2018) nostot tiimityöstä ja yhteisopettajuudesta olivat

samoja kuin luokanopettajaopiskelijoiden maininnat, kun taas Paateron (2020) korostama lakisääteinen toteutuminen ja riittävä resursointi tuli useammin ilmi erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa. Mäkelän (2019) nostamaa luottamuksen rakentamista ja sen vahvistamisen merkitystä ei kuitenkaan nostettu esiin tässä tutkimuksessa, vaikka se on tärkeä huomio nimenomaan opiskeluhuollon kokonaisuutta ajatellen, jossa yksilöllisen opiskeluhuollon tapaamiset saattavat olla luonteeltaan satunnaisia ja hyvinkin vieraita useimmille oppilailla. Toinen näkemys, jota tässä tutkimuksessa ei opiskelijoiden vastauksissa huomioitu, oli Kumpulaisen ym. (2010) mainitsevat kollegiaalisen ja moniammatillisen yhteistyön käytännöt, jossa yhteistyötä kehitetään myös koulun ulkopuolisten organisaatioiden, järjestöjen ja yhteisöjen välille. Opiskelijat kiinnittivät paljon huomiota erilaisiin koulun sisäisiin toimijoihin ja näiden väliseen yhteistyöhön sekä ulkopuolisista toimijoista terveydenhuollon ammattilaisiin, mutta erilaiset järjestöt ja muut organisaatiot jäivät huomiotta. Tämä voi olla seurausta kokemuksen puutteesta, sillä useimpien vastaajien työkokemus oli luonteeltaan pätkäsjaisuuksia, joissa työsuhde kestää yleensä korkeintaan muutaman päivän. Tällöin mahdollisuudet laajempaan yhteistyön toteuttamiseen ovat heikommät sen takia, ettei sijaisella voi olla samanlaista tietämystä koulun ulkopuolisista toimijoista ja yhteistyön toteuttamisesta, vaan työnkuva on automaattisesti koulun sisällä toteutettavaa opetustyötä.

Kuten luokanopettajaopiskelijat vastauksissaan kertoivat, ei moniammatillista yhteistyötä tai opiskeluhuoltoa ole käsitelty opinnoissa kokonaisvaltaisesti, riittävästi tai selkeästi. Tämän vuoksi on perusteltua pohtia, kaipaako luokanopettajakoulutus osakseen lisää tietoa moniammatillisesta yhteistyöstä ja opiskeluhuollosta. Kurssitarjontaan tulisi lisätä kokonaisuutta käsitteleviä kurseja, jollaisia jokaisen erityisopettajaopiskelijan haastatteluiden perusteella kerrottiin olevan erityisopettajaopinnoissa. Myös opetusalan ammattilehdessä on nostettu esiin näkemys siitä, että kaikkien opettajaksi opiskelevien tulisi saada lisää erityispedagogisia sisältöjä omiin opintoihin (Paatero & Tikkanen 2020, 29). Huomioitavaa on se, ettei moniammatillinen yhteistyö tai opiskeluhuolto edes ole sen suurempi osa erityispedagogista sisältöä, vaan se koskettaa yhtä lailla myös luokanopettajia. Sen takia on suorastaan hämmentävää, miten ne voivat loistaa poissaolollaan luokanopettajan koulutuksessa, vaikka ovat niin iso osa opettajan työtä arkielämässä. Saman huomion teki myös yksi luokanopettajaopiskelijoista osuvasti haastattelussaan: *”Ei se voi olla niin et näit asioit käsitellään vaan erkassa ku kaikkien*

näit asioit pitäis niinku osata. Miten erityisopettajtkaa voi tehdä yhteistyötä luokanopettajien kans tai kukaan muukaan ku ei niil oo hajuukaan täst koko hommasta.”
(LO 5)

8.1.3 Koettu valmius työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä

Vaikka edellä on kuvattu paljon moniammatillisen yhteistyön ja opiskeluhuollon käsittelyn puutteita nimenomaa luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa, on opiskelijoiden oma suhtautuminen työelämään silti huojentavaa kuultavaa. Jokainen haastateltavista suhtautui myönteisesti moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen toteuttamiseen tulevaisuuden työelämässä, vaikkei kokenut omia valmiuksiaan välttämättä vielä riittävinä. Erityisopettajaopiskelijoista lähes jokainen koki omat valmiutensa työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä hyväksi, ja syiksi mainittiin muun muassa aiempi työkokemus, oma kiinnostus sekä koulutus. Luokanopettajaopiskelijoista puolestaan kaksi vastaajaa viidestä koki valmiutensa työskentelyyn hyvinä. Tällä voidaan todeta olevan yhteyttä opintojen käsittelyn puutteeseen, sillä valmiudet ja koettu pätevyys eivät voi olla luokanopettajaopiskelijoilla yhtä korkealla kuin erityisopettajaopiskelijoilla, jos koulutus ei anna riittäviä eväitä työelämän tarpeisiin.

Kymmenestä vastaajasta seitsemän oli valmiita siirtymään työelämään, mutta viidestä luokanopettajaopiskelijasta jopa kolme ei kokenut olevansa vielä valmis, vaikka opinnot olivat jo loppu suoralla. Tutkimuksen kannalta tulos on merkittävä, ja se tulisi ehdottomasti ottaa huomioon opettajakoulutuksessa. Lisäksi on syytä pohtia sitä, mikä erityisopettajanopinnoista tekee moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta niin onnistuneen. Onko se 60 opintopisteen määrä, niiden laatu vai näiden yhdistelmä. Todennäköisesti asiaan vaikuttaa se, että opinnot ovat tiiviit ja ne toteutetaan yhdessä lukuvuodessa. Ajoitus on opintojen loppuvaiheessa, sillä niihin on mahdollista hakea vasta siinä vaiheessa, kun opiskelija on käynyt kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, joihin sisältyy myös kasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Tällöin teoreettista pohjaa ja näkökulmaa suhteessa opettajan ammattiin on ehtinyt kertyä jo sen verran, että erityispedagoginen näkökulma todennäköisesti syventää ajattelua entisestään. Siitä huolimatta moniammatillinen yhteistyö ja opiskeluhuolto eivät ole kokonaan erityisopettajien vastuulla, vaan käytännön toteutuksessa ovat yhtä lailla mukana myös

luokanopettajat, aivan kuten tutkimuksessa on aiemmin tuotu esiin (ks. Aalto-Setälä ym. 2020; Hietanen-Peltola ym. 2018; Perälä ym. 2015).

Puolet kaikista haastateltavista toivoivat moniammatillisen yhteistyön ja opiskeluhuollon kokonaisuuksia osaksi luokanopettajan tutkinto-ohjelmaa nykyistä enemmän. Käsittelyä toivottiin niin teoreettisesta kuin käytännön näkökulmasta. Luokanopettajan tutkintoon kuuluu osakseen kolme pakollista opetusharjoittelua, joissa moniammatillisen yhteistyön ja opiskeluhuollon käsitteleminen olisi luonnollista, aivan kuten erityisopettajan opinnoissa on tehty. Kynnys siirtyä opintojen jälkeen työelämään on jo valmiiksi suuri, minkä takia opintojen tulisi ehdottomasti tarjota teoreettista tietoa riittävästi, vaikka käytännön työ opettaisikin loput. Korkeakivi (2021, 24–25) on esitellyt kirjoituksessaan opettajien mentorointitoiminnan, jossa opettajan uraa aloittavat saavat tukea ja apua kokeneemmilta kollegoilta. Mentorointitoiminnasta hyötyvät kuitenkin vain harvat, eikä vastuuta voida tästä huolimatta siirtää toisten opettajien harteille, vaan opettajankoulutuksen tulisi olla se taho, mikä kouluttamisesta pääosin vastaa.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Tutkimuksen menetelmän ja analyysin luotettavuuden arvioinnissa hyödynnettiin Tuomen ja Sarajärven (2018, 162) taulukkoa, jossa on kootusti kuvattu kriteerejä luotettavalle laadulliselle tutkimukselle. Uskottavuutta tässä tutkimuksessa lisäsi se, että tutkimuksen eri osatekijät olivat sovellettavia, mutta silti pysyviä ja neutraaleja niin, että tutkimus olisi mahdollista toteuttaa myös toisessa vastaavanlaisessa kontekstissa ja tutkimusympäristössä. Tutkimukseen osallistuneita on kuvattu riittävän tarkasti ja kerätyn aineiston totuudenmukaisuutta on arvioitu kriittisesti, mikä lisää osaltaan tutkimuksen toistettavuutta. Lisäksi videoyhteys mahdollisti tutkimuksessa sen, että jokainen haastattelutilanne oli rauhallinen, sillä haastateltavat saivat itse valita tilan, jossa haastatteluun osallistui. Tuomen ja Sarajärven (2018, 164) mukaan tutkija-tiedonantajasuhteen tulisi olla tasavertainen, luotettava ja toimiva. Koska tässä tutkimuksessa haastattelutilanteeseen osallistui ainoastaan haastattelija ja haastateltava, voitiin suhdetta pitää tasavertaisena ja siltä osin toimivana.

Luotettavuutta tässä tutkimuksessa lisäsi myös se, että käytetty aineistonkeruumenetelmä oli joustava, sillä puolistrukturoitu haastattelu jätti tilaa tutkittavien omille ajatuksille ja

haastattelutilanteessa esille nousseille pohdinnoille, aivan kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 205) kehottivat. Tuomen ja Sarajärven (2018, 162) mukaan tutkimuksen tuotokset tulee arvioida ulkopuolisen henkilön toimesta, joka kiinnittää huomiota muun muassa aineistoon, löydöksiin ja tulkintoihin. Näin myös tässä tutkimuksessa on toimittu, minkä lisäksi tutkija on ottanut mahdollisuuksien mukaan huomioon ennustamattomasti vaikuttavat tekijät koko tutkimusprosessin ajan ja analysoinut niitä riittävän tarkasti.

Koska tutkimus toteutettiin etäyhteydellä, saattoi tilanne olla jollekin tutkimukseen osallistuneelle vieras, vaikka etäaikaa oli eletty aineistoa kerättyä jo vuoden verran. Silti etähaastattelu saattoi olla monelle uusi kokemus, ja vaikutti näin osaltaan saatuihin tuloksiin. Lisäksi tuloksia raportoidessa tuli ottaa huomioon se, että saaduissa vastauksissa oli paljon opiskelijoiden henkilökohtaisia mielipiteitä, joita ei voitu suoraan yleistää. Sen vuoksi tutkimuksessa on pyritty nostamaan esiin tulokset, joita ilmeni useammassa vastauksissa. Näin voitiin olettaa, että maininnat eivät olleet vain yksittäisiä henkilökohtaisia kokemuksia tai näkemyksiä.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 149–150) mukaan eettisyys on laadullisen tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli. Sen vuoksi eettisyys kietoutuu muodollisesti tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereihin, mutta samalla tutkijan vastuulle nousee näiden kriteerien laaja ymmärrys ja sisäistys. Hyvää tutkimusta ohjaa johdonmukainen eettinen sitoutuneisuus, jota tutkija vaalii läpi tutkimuksen teon aina tutkimussuunnitelmasta lähteiden valintaan, haastateltaviin ja lopulliseen raportointiin. Jo pelkkä tutkimusaiheen valinta nosti esiin eettisen näkökulman pohdinnan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153). Tämän takia tutkimuksessa oli tärkeää pohtia sitä, kenen ehdoilla tutkimusaihe valittiin ja miksi tutkimukseen ylipäätään ryhdyttiin. Lisäksi tutkimustulosten soveltaminen oli tutkijan vastuulla, ja sitä tuli eettisesti tarkkaan harkita läpi koko tutkimusprosessin. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 129-131.)

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimaa Hyvää tieteellistä käytäntöä (HTK), jonka mukaan ”tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Tutkimuksessa sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimus suunnitellaan ja toteutetaan ja siitä raportoidaan sekä siinä syntyneet

tietoaineistot tallennetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla.” (TENK 2021.)

Koska tutkimuksessa tutkittiin ihmisiä, nousi suunnitteluvaiheessa esiin erilaisia eettisiä kysymyksiä, kuten hyöty-, kunnioitus-, oikeudenmukaisuus- ja vahingon välttämisperiaatteet (Kuula 2006, 59). Näihin on pyritty tutkimuksessa vastaamaan sillä, että jokaisella tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä oli tutkittavan suoja, joka koski vapaaehtoisuutta, ajantasaista tietoa, mahdollisista riskeistä varoittamista sekä osallistujien oikeuksien turvaamista siten, miten Tuomi ja Sarajärvi (2012, 130-131) ohjeistavat. Sen vuoksi tutkimuksen oli pysyttävä koko prosessin ajan avoimena, rehellisenä sekä luotettavuuden kannalta toistettavana. Koko tutkimus toteutettiin anonymisti ja tämä nimettömänä pysyminen oli tutkijan vastuulla.

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Jatkotutkimusehdotuksena voidaan mainita erityis- ja luokanopettajien koulutuslinjojen syvällisempää analyysia ja sen yhteyttä työelämän vaatimuksiin. Kuten Husu ja Toom (2016) teoksessaan mainitsevat, tulevaisuuden opettajilta kaivataan uudenlaista osaamista ja uudennlaisiin haasteisiin vastaamista. Sen myötä on tarpeen kriittisesti tarkastella tämän päivän opettajankoulutusta ja koulutuslinjoja sekä niiden suhdetta työelämään. Moniammatillinen yhteistyö on merkittävä osa opettajan hyvinvoinnin ja jaksamisen tukemista, mutta tietotaidon ja käsitysten on oltava jokaisella toimijalla samat, jotta yhteistyöstä on mahdollista saada paras mahdollinen anti irti.

Erilaisten työskentelytapojen ja menetelmien hallinta ei kuitenkaan ainoastaan riitä, vaan yhteistyön kehittäminen vaatii osakseen motivaatiota. Sen vuoksi toisena jatkotutkimusehdotuksena voidaan mainita opiskelijoiden ja vastavalmistuvien opettajien kokema muutoshalukkuus ajatellen opettajan työtä aina moniammatillisesta yhteistyöstä yleisempiin käytännön työn linjauksiin. Tulevien opettajien olisi tärkeää kokea pystyvänsä vaikuttamaan omaa työtään koskeviin asioihin ja samalla vaatimaan tarvittaessa muutosta. Kaiken tämän aikaansaaminen vaatii kuitenkin arjen tasolla riittävästi aikaa ja esimiesten tukea. Johtoportaan muutoshalukkuus voisi olla

mielenkiintoinen tutkimuskohde sen vuoksi, koska heidän vastuullaan on aina loppujen lopuksi kuulla, ymmärtää, tukea ja aikaansaada muutosta.

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haravuori, H. & Marttunen, M. 2020. Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa. Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön. Ohjaus 6/2020, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities* 179. Viitattu 17.9.2021: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf?sequence=1>
- Arrow, H., Berdahl, J. L. & McGrath, J. E. 2000. *Small Groups as Complex Systems: Formation, Coordination, Development, and Adaptation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. Viitattu 20.9.2021: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=996264>
- Bhattacharjee, A. 2012. *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. USA: University of South Florida.
- Edwards, A. 2010. *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*. London: Springer.
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. 2018. Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa. Ohjaus 9/2018, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Järvinen, J. & Fagerlund-Jalokinos, S. 2019. Toisella asteella toimien – opas oppilaitoksen opiskeluhoitoryhmälle. Ohjaus 10/2019, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:33.
- Ilvesoksa, A. & Korpi, T. 2006. Oppilashuoltoryhmä – Oppilaiden ja opettajan tukena. Teoksessa Haikonen, R-L. & Hänninen, U-M. (toim.) Kohti toimivaa yhteistyötä. Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1, 11–46.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. 2008. Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampere: Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Kasurinen, H. 2009. Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö peruskoulussa. Teoksessa Kenttälä, M. & Kesler, M. (toim.) Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki ry, 33–44.
- Katajamäki, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammatti korkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden alalta. (Väitöstutkimus). Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Katzenbach, J. K. & Smith, D. K. 1993. The wisdom of teams: Creating the high-performance organization. Massachusetts: McKinsey & Company.

- Knackendoffel, E. 2005. Collaborative teaming in the secondary school. Focus on exceptional children 4(40), 1-20.
- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuolto-ryhmien kokouksissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. Oulu: TUKEVA-hanke.
- Korkeakivi, R. 2021. Mentorointi kirkasti työn ytimen. Opettaja 14/2021, 24–25.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. CICERO Learning, Helsingin yliopisto. Yliopistopaino: Helsinki.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus – Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–142.
- Körkkö, M. 2019. Kartoitus verkostomaisesta opetus- ja kehittämistoiminnasta. Teoksessa Kari, S., Korva, S. & Körkkö, M. (toim.) DigiGo!: Lapin koulujen maakunnallista verkostoa rakentamassa. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu, 11–30.
- Laiho, M. & Sillanpää, M. 2018. Ohjaava opettaja kumppanina arjessa. e-Erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia, 1/2018, 11–14. Helsinki: Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.
- Larson, JR. 2010. In Search of Synergy in Small Group Performance. New York: Psychol. Press.

- Lehtonen, S-M. & Petäjämaa, S. 2020. ”Se tuo tukea ja turvaa työn tekemiseen ettei oo semmonen olo että tekkee yksin.” Moniammatillinen yhteistyö monitoimitalossa työskentelevien kokemana. (Pro gradu -tutkielma). Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Manner, M. 2021. Pomppulaudalta elinikäiseen lentoon. *Opettaja* 13/2021, 46–48.
- Mäkelä, J. 2019. Luottamus koulussa ja opiskeluhuollossa. Teoksessa Hietanen-Peltola, M., Rautava, M., Laitinen, K. & Autio, E. (toim.) Kohtaaminen keskiössä – Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhuollon palveluissa. *Ohjaus* 2/2019, *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*, 25–32.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampere University Press: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkiallisista ryhmistä. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 252. Kopijyvä, Kuopio.
- Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen, A. 2019. Johdanto. Teoksessa Mönkkönen, Kekoni & Pehkonen. (toim.) Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. *Gaudeamus*, 6–11.
- Mönkkönen, K., Leinonen, L., Arajärvi, M., Hovatta, A-E., Tusa, N. & Salokangas, K. 2019. Moniammatillisen vuorovaikutuksen tarkastelua. Teoksessa Mönkkönen, Kekoni & Pehkonen. (toim.) Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. *Gaudeamus*, 33–60.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. FERA: Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 27–50.
- Nieminen, A-S. 2019. Asiantuntijuus rakentuu yhteistyössä. *Opettaja* 15/2019, 14–15.

Nummenmaa, A. 2011. Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V-L. (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 177–194.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 34.

Opetusalan Ammattijärjestö. 2017. Oppimisen tukipilarit – Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Helsinki.

Opintopolku.fi. 2021. Luokanopettajan tutkinto-ohjelma. Viitattu 25.9.2021:
<https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.72428432669>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.

Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen T. 2015. Käynnissä olevia toimenpiteitä perusopetuksen uudistamiseksi. Teoksessa Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen T. (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8/2015, 132–139.

Paatero, S. 2020. Oppilashuolto on kaikkien oikeus – toteutus riippuu kunnasta. Opettaja 1/2020, 64–67.

Paatero, S. & Tikkanen, T. 2020. Miten opekoulutus luovii muuttuvassa maailmassa? Opettaja 5/2020, 28–31.

Perusopetuslaki 986/1998.

- Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P-L. 2015. Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen. Opas 36/ 2015, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyhältö, K., Kykyri, V-L. & Johnson, P. 2007. Perusopetuksen tulevaisuuden näköaloja. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus – Uutta koulu-kulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–232.
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina – Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. (Väitöskirja). Turun yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja 341.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–185.
- Reeves, S., Xyrichis, A. & Zwarenstein, M. 2018. Teamwork, Collaboration, Coordination, and Networking: Why We Need to Distinguish Between Different Types of Interprofessional Practice. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 1-3. Viitattu 20.9.2021.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13561820.2017.1400150?needAccess=trtr>
- Saloviita, T. 2009. Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? *Kasvatus* 4/2009, 359–363.
- Sarja, A. 2011. Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Teoksessa Koivisto, K., Latvala, E., Vanhanen-Nuutinen, L. & Vuokila-Oikkonen, P. (toim.) Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen. Professori Sirpa Jahnosen juhla-kirja. ePooki. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 1/2011, 91–98.

- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakouluissa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Stasser, G. & Abele, S. 2020. Collective Choice, Collaboration, and Communication. *Annual Review of Psychology*, 71, 589-612.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto. 2021. Opettajankoulutus. Luokanopettaja. Viitattu 25.9.2021: <https://www.sool.fi/opettajaksi/luokanopettaja/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopiston opinto-opas. 2020-2022. Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 15.10.2021: <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2020-2022>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2021. Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu 29.9.2021: <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Muistiot* 2012:4, Opetushallitus.
- Yliopistolaki 794/2004.
- Zeichner, K. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelupyyntö

Hei maisterivaiheen opiskelija!

Olen luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja etsin haastateltavia pro gradu -tutkimukseeni. Tutkimukseni aiheena on luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden näkemykset moniammatillisuudesta ja oppilashuollosta työelämässä. Lisäksi tavoitteena on selvittää opiskelijoiden valmiuksia työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä.

Haastattelut toteutetaan etäyhteydellä Zoomin välityksellä huhti-toukokuun aikana. Haastattelun kesto on noin 20-30 minuuttia ja se toteutetaan luottamuksellisesti.

Haastatteluun osallistuminen edellyttää luokanopettajaopiskelijoilta kaikkia kolmea tutkinnon pakollista opetusharjoittelua sekä Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet -kurssin suorittamista. Erityisopettajaopiskelijoilta vaaditaan, että he ovat luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa opiskelevia.

Mikäli täytät kriteerit ja haluat osallistua haastatteluun, olethan yhteydessä sähköpostitse. Vastaan mielelläni myös lisäkysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,
Asta Leinonen / ashele@utu.fi

Liite 2: Haastattelurunko

Taustatiedot

Ikä ja sukupuoli:

Koulutus:

- Opiskeletko luokanopettajaksi vai erityisluokanopettajaksi?
- Oletko lukenut erityispedagogiikan perus- tai aineopintoja?

Jos kyllä:

- Kuinka monta opintopistettä / mitä sisältöjä?
- Oletko kokenut hyötyväsi niistä ajatellen tulevaisuuden työtäsi?

Onko sinulla aikaisempia koulutuksia?

Jos kyllä: Oletko kokenut hyötyväsi niistä nykyisissä opinnoissa?

Opintojen aloitusvuosi:

Opintopisteiden määrä tähän mennessä:

Valmistumisen ajankohta:

Oman alan työkokemus/-kesto:

Moniammatillinen yhteistyö

1. Mitä moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa?
2. Mikä moniammatillisen yhteistyön tavoite on koulussa? (tarkoitus, merkitys, pyrkimys)
3. Mitä asioita moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluu/ mistä se koostuu/ keitä kaikkia siinä työskentelee?
4. Mitä moniammatillinen yhteistyö edellyttää?
5. Mitä asioita tulee huomioida tarkoituksenmukaisessa moniammatillisessa yhteistyössä?
6. Mitä etuja/ haasteita moniammatillisessa yhteistyössä on?
7. Miten moniammatillista yhteistyötä on käsitelty opinnoissasi?
 - Millä kurssilla?
 - Missä vaiheessa opintoja?
8. Onko sinulla kokemusta moniammatillisesta yhteistyöstä koulumaailmassa?

Jos kyllä:

- Missä? Harjoitteluissa/ sijaisuuksien kautta?
- Miten olet päässyt osallistumaan siihen?

Yhteisöllinen ja yksilökohtainen oppilashuolto

9. Mitä oppilashuolto tarkoittaa?
10. Mikä oppilashuollon tavoite on? (tarkoitus, merkitys, pyrkimys)
11. Keitä kaikkia kuuluu yhteisölliseen oppilashuoltoon? Entä yksilökohtaiseen?
12. Mitä eroa on yhteisöllisellä ja yksilökohtaisella oppilashuollolla? Entä mitä samaa?
13. Mitä etuja/ haasteita yhteisöllisellä oppilashuollolla on? Entä yksilökohtaisella?
14. Miten oppilashuoltoa on käsitelty opinnoissasi?
 - Onko yhteisöllistä ja yksilökohtaista oppilashuoltoa käsitelty erikseen?
 Jos kyllä:
 - Miten?
 - Millä kurssilla?
 - Missä vaiheessa opintoja?
15. Onko sinulla kokemusta yhteisöllisestä ja/tai yksilökohtaisesta oppilashuollosta koulumaailmassa?
 - Jos kyllä:
 - Missä? Harjoitteluissa/ sijaisuuksien kautta?
 - Miten olet päässyt osallistumaan niihin?

Valmius työskennellä osana moniammatillista työyhteisöä

16. Miten olet asennoitunut toimimaan osana moniammatillista työyhteisöä? Mitkä seikat siihen vaikuttavat?
17. Millaisina koet omat valmiutesi toimia osana moniammatillista työyhteisöä?
18. Koetko olevasi valmis siirtymään moniammatilliseen työelämään? Miksi?
19. Tuleeko haastattelun aiheesta vielä mieleen jotain, mitä haluat sanoa? Vapaa sana.

