

“Istuttas saman pöydän ääressä ja puhuttas samoista asioista, niin se tois sitä yhteisöllisyyttä paljon enemmän, kuin joku väen väkisin järjestetty pikkujoulu tai joku muu.”

Koulunkäynninohjaajien kokemuksia omasta ammatillisesta asemastaan koulun työyhteisössä

Pro gradu -tutkielma
Anna-Mari Muurikainen & Miika Määttä
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
Lapin yliopisto 2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: *“Istuttas saman pöydän ääressä ja puhuttas samoista asioista, niin se tois sitä yhteisöllisyyttä paljon enemmän, kuin joku väen väkisin järjestetty pikku-joulu tai joku muu.”* - Koulunkäynninohjaajien kokemuksia omasta ammatillisesta asemastaan koulun työyhteisössä

Tekijät: Anna-Mari Muurikainen & Miika Määttä

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 87 + 4 liitettä

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää minkälaisena koulunkäynninohjaajat kokevat oman ammatillisen asemansa koulun työyhteisössä. Pyrimme saamaan selville millä tavoin ohjaajien ammatillista asiantuntijuutta huomioitiin koulun arjessa ja kokevatko ohjaajat olevansa osa moniammatillista peruskoulun henkilökuntaa. Lisäksi tarkoituksemme oli selvittää minkälaisista tekijöistä koulunkäynninohjaajan ammatillinen arvostus tai sen puute koostui. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostui moniammatillisen yhteistyön käsittelystä sekä koulun työyhteisön määrittelystä. Tutkimus oli laadullinen ja tutkimusfilosofisena suuntana hyödynsimme fenomenologiaa. Tutkimusaineisto kerättiin Lapissa vuosina 2016–2018. Puolistrukturoidut teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja niihin osallistui yhteensä kahdeksan koulutettua koulunkäynninohjaajaa, jotka työskentelivät Lapin alueen peruskouluissa. Haastatteluista saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustuloksista selvisi, että opettajilla ja koulunkäynninohjaajilla oli varsin vähän yhteistä suunnittelu-aikaa tai se puuttui kokonaan, ja se hankaloitti tiedonkulkua ja työparityöskentelyn toteutumista. Myös eriävät käytänteet yhteisiin palaveriin osallistumisesta heikensivät ohjaajien osallisuuden tunnetta kouluyhteisössä. Ongelmallisena koettiin myös ohjaajan heikot vaikuttamisen mahdollisuudet työyhteisössään. Koulunkäynninohjaajien ammattitaidon tunnustaminen ja ohjaajan näkeminen tasavertaisena opettajan yhteistyökumppanina ei tutkimuksemme mukaan vielä täysin toteudu. Kouluarjen hektisyys ja tiedonkulun puutteellisuus heikensivät ohjaajien huomioimista osana koulun henkilöstöä.

Asiasanat: koulunkäynninohjaaja, asema, arvostus, osallisuus, työyhteisö, peruskoulu, moniammatillisuus, fenomenologia

Muita tietoja: -

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Koulunkäynninohjaajien työnkuva	7
2.1 Kouluavustajasta koulunkäynninohjaajaksi	7
2.2 Koulunkäynninohjaajan ammattitutkinto	8
2.3 Koulunkäynninohjaajan ammatillinen rooli työyhteisössä	10
3 Tutkimusasetelma	14
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	14
4 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku	15
4.1 Fenomenologinen tutkimusfilosofia	15
4.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	16
4.3 Laadullinen sisällönanalyysi	21
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	26
5 Tutkimustulokset	29
5.1 Kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä	29
5.1.1 Rehtorin ja koulun johdon merkitys	30
5.1.2 Kokemus tasavertaisuudesta	36
5.2 Kokemukset osallisuudesta työyhteisössä	43
5.2.1 Tiedonkulku ja vaikuttamisen mahdollisuudet	43
5.2.2 Luokan erilaiset toimintamallit ja niiden yhteys ohjaajan työnkuvaan	48
5.2.3 Koulunkäynninohjaajan asiantuntijuuden tunnistaminen	53
5.3 Koulunkäynninohjaajien kokema arvostus työyhteisössä	57
5.3.1 Arvostuksen näkymisen eri muodot	57
5.3.2 Henkilökemioiden ja avoimuuden merkitys	61
5.3.3 Yhteiskunnan taholta tuleva arvostus	63
6 Pohdinta	66
6.1 Koulunkäynninohjaajien ristiriitainen asema työyhteisössä	66
6.2 Koulunkäynninohjaajien työhyvinvointi	68
6.3 Koulunkäynninohjaajien työ tulevaisuudessa	71
6.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	74
Lähteet	76
Liitteet	88
Liite 1. Tiedote koulun rehtorille	88

Liite 2. Tiedote ohjaajille	90
Liite 3. Koulunkäynninohjaajan suostumuslupalomake.....	91
Liite 4. Haastattelukysymykset.....	92

1 Johdanto

Peruskoulun muutos inklusiivisten periaatteiden suuntaiseksi on vaikuttanut koulunkäynninohjaajien ammattikunnan kehitykseen ja sen vakiintumiseen osaksi koulujärjestelmäämme. Ohjaajan työtä voidaan luonnehtia täydentäväksi toiminnoksi, mutta kouluille nämä ammattilaiset ovat muodostuneet välttämättömiksi. Inklusiivisuuteen tähtäävä opetus on osaltaan vaikuttanut tämän ammattiryhmän juurtumiseen. (Eskelinen & Lundbom 2016, 44.)

Omat, jo vuosien takaiset kokemuksemme koulunkäynninohjaajina kasvattivat mielenkiintoa selvittää ohjaajien asemaa nykypäivän kouluissamme. Vuonna 2017 valmistuneessa kandidaatintutkielmassa selvitimme ohjaajan ja opettajan välistä yhteistyötä ja tiedonkulun toimivuutta. Näistä lähtökohdista tuntuikin varsin luontevalta lähteä tutkimaan ohjaajien kokemuksia omasta asemastaan työyhteisössä. Tutkimukseen ryhdyttäessä huomasimme varsin pian, kuinka vähän tietoa ohjaajien merkityksestä kouluille olikaan saatavilla. Koulun toimintaa kuvaavissa teoksissa koulunkäynninohjaajaa harvemmin edes mainitaan. Kasvatusalan kirjallisuudessa maininnat ohjaajista loistivat myös poissaolollaan. Yhtään koulunkäynninohjaajiin liittyvää väitöskirjaa ei ole myöskään tehty Suomessa.

Halusimme tällä tutkimuksella saada erityisesti koulunkäynninohjaajien omaa ääntä kuuluviin, sillä aiemmat koulunkäynninohjaajista tehdyt tutkimukset ovat painottuneet enimmäkseen, joko opettajien tai rehtorien kokemuksiin. Pelkästään koulunkäynninohjaajien näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia on vastaavasti julkaistu huomattavasti vähemmän. Sen sijaan opettajien ja koulunkäynninohjaajien välistä yhteistyötä ovat tutkineet hieman eri näkökulmista muun muassa; Leikas & Rantio (2003), Kiianen (2008), Niini (2010), sekä Meriläinen ja Rauhala (2013).

Koulunkäynninohjaajien monipuolista työnkuvaa sekä siihen kohdistuvia ristiriitaisia odotuksia ovat tutkimustuloksissaan kuvanneet esimerkiksi (Leikas & Rantio 2003; Meriläinen & Rauhala 2013; Tervonen 2017; Lahtinen 2018).

Vastaavasti Kautiaisen (2016) pro gradu -tutkielman tuloksissa havaittiin ohjaajien ja opettajien välisen tiedonkulun takkuavan, eikä aikaa yleisesti riittänyt yhteiseen suunnitteluun. (Kautiainen 2016, 25; ks. Muurikainen & Määttä 2017, 30.) Kautiainen (2016) nosti tutkimustuloksissaan esiin myös opettajien koulutuksen, jossa ohjaajan kanssa työskentelyyn ei anneta valmiuksia ja täten yksin tekemisen kulttuuri voidaan edelleen nähdä vahvana opettajien keskuudessa (Kautiainen 2016, 28; ks. Haapaniemi & Raina 2007, 25.)

Tutkimuksemme tärkeimpänä tavoitteena on luoda käsitys siitä, minkälaisena koulunkäynninohjaajat kokevat oman asemansa koulun työyhteisössä.

Tutkimuksemme alkuun olemme koonneet koulunkäynninohjaajien ammatillisen kehityksen 1960-luvun alusta nykyiseen tilaansa. Teoriaosion jälkeen kerromme tutkimuksen toteutuksesta ja menetelmiin liittyvistä valinnoista. Tuloslukujen alussa kuvaamme teemaan liittyvää teoriaa sekä niiden käsitteellistä taustaa.

Käytämme tutkimuksessamme nimikkeitä *koulunkäynninohjaaja* ja *ohjaaja*. Tutkimusta tehdessä huomasimme työnimikkeen käytössä olevan kirjavia vaihteluja, aina apuopettajasta avustajaan. Haastatellut ilmaisivat voimakkaasti tahtonsa tulla kutsutuksi *koulunkäynninohjaajiksi* tai *ohjaajiksi*. Valintamme käyttää koulunkäynninohjaaja -nimikettä on siten tietoinen ja tutkimukseen osallistuvia kunnioittava.

2 Koulunkäynninohjaajien työnkuva

2.1 Kouluavustajasta koulunkäynninohjaajaksi

Koulunkäynninohjaajan ammatti on varsin uusi ammattikunta suomalaisessa koulujärjestelmässä. Ensimmäisiä kouluavustajia palkattiin kouluihin opettajien ja oppilaiden avuksi 1960-luvun lopulla. Silvolahden (1991) mukaan Espoo oli Suomen ensimmäinen kaupunki, joka perusti vuonna 1967 teknisen avustajan virkoja kouluihin (Silvolahti 1991, 12). Näissä työtehtävissä toimineiden työnkuvat alkoivat jo muistuttamaan muutamia vuosia myöhemmin aloittavien koulunkäyntiavustajien tehtäviä (Leikas & Rantio 2003, 9). Varsinaisten koulunkäyntiavustajien ammatin alku ulottuu 1970-luvun loppuvuosiin, jolloin erityisopetusta ryhdyttiin kehittämään Suomessa voimakkaasti. Erityisopetuksen kehittäminen ja integraatioajattelun yleistyminen johtivat siihen, että erityisopetusta ja yleisopetusta alettiin systemaattisesti yhteensovittamaan. Ajatuksen taustalla nähtiin oppilaiden oikeus käydä lähikoulua, jossa järjestettäisiin oppilaan edellytysten mukaista yksilöllistä opetusta (Moberg 2002, 43). Käytännössä tämä kuitenkin toteutettiin siten, että erityisoppilas integroitiin yleisopetukseen niin, että oppilas opiskeli erityisluokalla, mutta osallistui välillä ns. tavallisen luokan opetukseen. Oppilas oli kuitenkin mahdollista integroida myös kokonaan yleisopetuksessa olevan ryhmän mukaan (Takala 2010, 15).

Vuonna 1978 perustettiin työllisyyskoulutuksena kursseja liikuntavammaisten lasten henkilökohtaisille avustajille. 1980-luvun alussa perustuslakiin määritettiin pykälä, jonka mukaan vammaisella lapsella oli mahdollisuus saada koulunkäyntiavustaja koulunkäyntinsä tueksi (Perusopetuslaki (476/1983) § 51). Ajan kuluessa tarve kasvatti kysyntää ja koulunkäyntiavustajan ammatillista koulutusta alettiin järjestämään useampien eri tahojen toimesta ja niiden pituus ja sisältö vaihtelivat. Järjestäjinä olivat muun muassa työväen- ja kansalaisopistot sekä kouluhallitus, joka aluksi järjesti lyhyitä kuukauden mittaisia perehdytyskoulutuksia. Hieman myöhemmin koulutus piteni noin vuoden mittaiseksi. Vuonna 1987

aloitettiin virallinen koulunkäyntiavustajan oppisopimuskoulutusohjelma sekä kurssimuotoinen koulutus kansalais- ja työväenopistoissa. Koulutuksen pituus oli noin 1,5–2 vuotta, opiskelijan lähtötaidoista ja aiemmasta koulutuksesta riippuen. Tätä kyseistä ajanjaksoa kesti lähes kymmenen vuotta, kunnes vuonna 1995 kehitettiin kaikille yhtenäinen näyttöjärjestelmään perustuva ammattitutkinto. (Alatalo 2008, 26–27.) Nämä perusteet ovat vielä tänäkin päivänä uuden koulunkäynninohjaajan ammattikuvan pohjana (Parviainen 2011, 55–56).

2.2 Koulunkäynninohjaajan ammattitutkinto

Vanhaa ammattitutkinnon rakennetta uudistettiin vuonna 2010 ja siihen yhdistettiin koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitaitovaatimukset (Opetushallitus 2010, 11). Samalla koulunkäyntiavustajan nimitys muuttui koulunkäynninohjaajaksi (Opetushallitus 2010, 10). Koulunkäynninohjaajien työnkuva on kehittynyt aiemmasta kapea-alaisesta avustamisesta, laaja-alaiseen kasvun ja kehityksen tukemiseen sekä koulutyön ohjaamiseen (Merimaa & Virtanen 2013, 11).

Nimikkeen muutos näkyy myös koulutuksen sisällöllisessä rakenteessa. Aiemmassa koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnossa oli neljä eri osa-aluetta: *työn toimintaympäristöt, ihmisen kasvun tukeminen, oppimisen ohjaaminen ja toimintakyvyn tukeminen* (Karhunen, Muinonen, Parviainen, Pääkkönen & Rautiainen 2008, 29). Vuoden 2010 tutkintorakenteessa pakollisia aihealueita vastaavasti ovat: *ammattissa toimiminen, kasvun ja kehityksen tukeminen ja ohjaaminen, oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen, erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen* (Opetushallitus 2010, 10; Merimaa & Virtanen 2013, 20–25). Koulutus suoritetaan näyttötutkintona todellisten työtilanteiden kautta. Vaadittava ammattitaito osoitetaan ja arvioidaan siten aidossa toimintaympäristössä. Näytöt suoritetaan tutkinnon osa kerrallaan verraten suorittajan osaamista kyseisen osan ammattitaitovaatimukseen (Opetushallitus 2010, 12).

Koulunkäynninohjaajan työnkuva on muuttunut niistä ajoista, kun koulunkäyntiavustajat nähtiin toimivan kouluissa ”opettajan lisäkäsinä”, nykyiseen ammattilisempaan työotteeseen (Groom & Rose 2005, 20). Laajentunut toimenkuva on lisännyt koulunkäynninohjaajien vastuuta. Ohjaajan tulee tuntea koulun opetussuunnitelma ja kuinka sisällöstä johdetut tavoitteet näyttäytyvät oppilaiden yksilöllisissä suunnitelmissa (Merimaa & Virtanen 2013, 73). Opetushallituksen linjauksen mukaan koulunkäynninohjaaja tukee oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä sekä auttaa oppimista tukevan kuntoutukseen liittyvien tehtävien suorittamisessa opettajan tai terapeuttien antamien ohjeiden mukaisesti ja tarvittaessa myös osallistuu tuen suunnitteluun. Koulunkäynninohjaaja nimensä mukaisesti ”ohjaa oppilasta koulun arkisissa tilanteissa” (Opetushallitus 2010b).

Koulunkäynninohjaajan työnkuva on kehittynyt, koulun kokeman muutoksen myötä vastaamaan niihin tarpeisiin, joita nykypäivän oppilasaines vaatii. Koulut kohtaavat oppilaiden erilaisuuden nykyisin eri olosuhteissa, kuin noin 50 vuotta sitten, peruskoulun ollessa vielä nuori. Erityisopetuksen siirtyminen yleisopetuksen yhteyteen sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvu luokissa, ovat osaltaan myös lisänneet oppilasaineksen heterogeenisuutta. (Kivirauma 2017, 29.)

Opetussuunnitelmauudistukset ja nykyinen opiskeluhuoltolaki ovat osaltaan vieäneet koulun toimintatapoja entistä moniammatillisempaan suuntaan. Tietoyhteiskuntamme elää alati muutoksia kohtaavana, kun uuden tiedon nopean tempon myötä kaiken kattavaa asiantuntijuutta ei enää ole. Työelämän organisaatioissa yhteistyö eri tahojen asiantuntijoiden kanssa on ollut selvästi nähtävissä. Koulu-yhteisöä tarkasteltaessa yhteiskunnan asettamat tavoitteet ja tehtävät, ovat näkyneet lähinnä teknologian tuomisella luokkiin. Koulutuksen sosiaalinen ja henkinen puoli ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Aito yhteistyö työpaikalla motivoi yksilöä jakamaan omia ajatuksiaan ja siten pohtimaan yhdessä, miten kehittää uusia ratkaisumalleja. (Helakorpi 2001, 4.)

2.3 Koulunkäynninohjaajan ammatillinen rooli työyhteisössä

Koulunkäynninohjaaja on päivittäin haasteellisissa työtehtävissä eri-ikäisten ja kulttuuritaustaltaan erilaisten oppilaiden kanssa. Työ on kasvatusta, ohjausta ja huolenpitotyötä. Erilaisista olosuhteista johtuen myös työhön liittyvät vaatimukset vaihtelevat (Opetushallitus 2010, 34). Koulunkäynninohjaaja tukee ja auttaa oppilaita oppimisessa ja erilaisissa tilanteissa, joista oppilas ei pysty itsenäisesti selviytymään (Parviainen 2011, 5). Tavoitteena on, että jokaisesta oppilaasta kasvaa selviytymiskykyinen ja aktiivinen toimija (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2013, 25).

Koulunkäynninohjaajan työ on osa oppilashuollon tukitoimintaa, jonka avulla jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2–3 § 2013). Koulunkäynninohjaaja, kuten koulun muuta henkilöstöä sitoo salassapitovelvollisuus, joka jatkuu työsuhteen päättymisen jälkeenkin (Perusopetuslaki 40 § 1998). Koulunkäynninohjaajat osallistuvat oppilashuoltoryhmän toimintaan opettajan tietoja täydentävänä työparina ja oman alansa asiantuntijana. Oman työnsä aktiivinen suunnittelu, oppiaineiden sisältöihin ja opetussuunnitelmaan perehtyminen sekä ammattitaidon ylläpitäminen määrittellään osaksi koulunkäynninohjaajan päivittäistä työtä. (Opetushallitus 2010, 35; Parviainen 2011, 6.)

Ohjaajan työssä humanistinen elämäkatsomus luo pohjan sille, että ihminen nähdään kokonaisvaltaisena toimijana. Työnkuvan eettinen perusta rakentuu empatian ohella yksilön arvokkuuden ja autonomian vaalimiseen. Eri ikäisten kasvatukselliset, ohjaukselliset sekä hyvinvointiin että huolenpitoon liittyvät toimet ovat osa ohjaajan työnkuvaa. Keskeisellä sijalla ohjaajan työssä on ihmisen kehityksen kokonaisvaltainen tunteminen sekä oppimisen edellytysten tiedostaminen. (Merimaa & Virtanen 2013, 16.)

Koulunkäynninohjaajien toimintakenttä on hyvin laaja, sillä ihmisen kasvua ja kehitystä voidaan tukea niin päiväkodeissa, esiopetuksessa, kouluissa, oppilaitoksissa sekä vapaa-ajan toiminnoissa. Ohjaaja voi työllistyä yleisopetuksessa, erityisopetuksen luokissa sekä erilaisissa pienryhmissä ja usein työnkuva koostuu räätälöidysti koulun tarpeiden mukaan. Aamu- ja iltapäivätoiminta saattaa myös kuulua ohjaajan työtehtäviin. (Opetushallitus 2010, 34.) Koulujen lomien aikana ohjaavat voivat työskennellä esimerkiksi kesäleireillä tai leikkipuistoissa erilaisissa työtehtävissä (Merimaa & Virtanen 2013, 38). Lopullisen ohjaajan toimenkuvan muotoilee opetuksen järjestäjä, työsopimusta tehdessä siten, että koulun hetkiset tarpeet sekä ohjaajan mahdolliset vahvuudet tulisi huomioitua (Karhunen, Muinonen, Parviainen, Pääkkönen & Rautiainen 2008, 6).

Koulunkäynninohjaaja voi myös toimia opettajan väliaikaisena sijaisena, mikäli ohjaajalla on riittävä koulutus ja taito suoriutua tehtävästä. Opettajaa sijaistaessa ohjaaja on palkattomalla työlomalla omista työtehtävistään, ja vähintään päivän kestävästä sijaisuudesta maksetaan epäpätevän opettajan palkka. (Parviainen 2011, 48.)

Koulunkäynninohjaajan työtehtävissä rauhallisuus, kärsivällisyys, luovuus sekä hyvät vuorovaikutustaidot edesauttavat ohjaajan onnistumista työssään (Merimaa & Virtanen 2013, 39). Toisinaan ohjaaja voi tehdä tiiviisti työtä yhden tietyn oppilaan parissa, mutta usein hän ohjaa vuorollaan useampaa tukea tarvitsevaa oppilasta. Opettajan kanssa tapahtuvan yhteistyön ja vuorovaikutuksen tulisi olla oppilaan etua edistävää yhteispeliä. Oppimisen ohjaus mahdollistaa oppilaan toimintaan osallistumisen, vammastaan tai kulttuuritaustastaan riippumatta. Oppilaan psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä toimintakyvyn tukeminen edistävät oppilaan mahdollisuuksia selviytyä arjen haasteista. (Opetushallitus 2010, 34–35; Parviainen 2011, 5–6.)

Välituntivalvonnassa ohjaaja ei voi toimia yksin, sillä häneltä puuttuu, toisin kuin opettajilta, kurinpidollinen valta (Perusopetuslaki 36 §–36 b § 1998). Kiinnipito-oikeuden puuttuessa, ohjaaja ei voi toimia erilaisissa riitojen selvittelyissä, joissa

tilanne vaatisi välittömiä kurinpidollisia toimia. Siten muun muassa oppilaan jälki-istunnon valvonta ja mahdollinen luokasta poistaminen ovat opettajan työtehtäviä. Kasvatukselliset keskustelut oppilaiden kanssa ovat puolestaan osa molempien ammattilaisten toimenkuvaa ja ohjaajan tulisi saada opettajalta tukea johdonmukaiseen oppilaiden ohjaukseen. (Parviainen 2011, 15.)

Suomessa kunnat toimivat koulutusjärjestelmässä pääosin koulutuksen järjestäjinä. Tästä syystä koulunkäynninohjaajien määrä vaihtelee eri kuntien välillä suuresti. Esimerkiksi Turku vähensi koulunkäynninohjaajia systemaattisesti vuosien 2013–2015 aikana (Kansan Uutiset 2015). Oppilaitosten toiminnan puitteet, kuten resurssien sääntely kytkeytyy kunnan poliittiseen ohjaukseen (Ojala 2007, 137). Opetusministeriön mukaan laki ei ota kantaa ohjaajien määrään, vaan kunnat päättävät koulunkäynninohjaajien tarpeesta (Pisto 2017). Ammattiryhmänä koulunkäynninohjaajia ei olla määritelty laissa osaksi opetus- ja oppilashuollon henkilöstöä. Kuntien ei siten katsota velvoitetuiksi palkkaamaan koulunkäynninohjaajia. (Parviainen 2011.)

Kokonaisuudessaan koulunkäynninohjaajien määrä on kuitenkin kasvanut viimeisen 20 vuoden aikana. Erityisen tuen oppilaita on tällä hetkellä noin 40 000 ja koulunkäynninohjaajilla on koulun arjessa opettajien ohella erittäin merkittävä rooli tukea saavien oppijoiden opiskelussa. (Pisto 2017.) Vaikkakin integraatiomallilla ja inklusioajattelun avulla on jo vuosikausia pyritty purkamaan erillistä kiinteää erityisopetusta ja vähentämään sen tarvetta, on se vastaavasti lisännyt huomattavasti koulunkäynninohjaajien määrää ns. "tavallisissa" luokissa (Moran & Abbott 2002, 162).

Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) vuonna 2017 tekemä kolmiportaisen tuen toimivuutta käsittelevä selvitys nosti esille resurssien puutteellisuuden ja opettajien työmäärän lisääntymisen. Kyselyyn vastanneista noin 560 opettajasta ja rehtorista vain noin 3% koki, että resurssit ovat riittävät. OAJ:n selvityksestä kävi ilmi, että suuressa osassa kunnista malli ei toiminut, koska käytössä ei ollut tarpeeksi rahaa ja saatavilla olevia resursseja ei osattu ohjata oikein. (OAJ 2017, 10–26.)

Tämänkaltaiset tulokset eivät ainakaan tue sitä, että koulunkäynninohjaajia määrää tulisi vähentää tulevaisuudessa. Vastaavasti Ruotsissa koulunkäynninohjaajien määrää on viime vuosina lisätty reilusti (ks. Melsted & Sjöden 2012, 43; Iatridou 2016, 7).

Koulu on työpaikka, jossa moniammatillisuuden myötä on paljon jaettavaa asiantuntijuutta tarjolla. Koulun kasvatustehtävää tarkasteltaessa voidaan todeta sen olevan varsin monimutkainen, monien asioiden summa. Oppilasta ja opiskelua koskevat asiat, eivät saisi olla yhden yksittäisen työntekijän harteilla. Osaamisen ja ajatusten vaihdon eri asiantuntijoiden välillä tulisi olla luonteva osa koulun työyhteisön toimintaa. Kolmiportaisen tuen onnistunut toteutus kouluissa vaatii koulun toimintakulttuurin muutosta yhteisöllisempään suuntaan. Opetushallituksen vuosina 2010–2013 rahoittama, täydennyskoulutusprojekti; *”Yhteisöllinen koulu, pedagoginen kehittäminen ja työhyvinvointi”* pyrki selvittämään, miten koulu vastaa kolmiportaisen tuen mukana tuomiin uudistuspaineisiin. Projektiin osallistuneet 15 koulua saivat koulutuksellista ja konsultatiivista apua yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen. Osallistuvat opettajat kokivat merkittävänä kolmiportaisen tuen toimivuudelle sen, että luokassa oli tarpeeksi monta aikuista, vastaamassa oppilaiden eri tarpeisiin. (Rajakaltio 2014, 34.) Moniammatillinen yhteistyö koulussa edistää oppilaan asemaa, kohdennetun tuen saajana (Joronen & Koski 2010, 95–96; Cooper & Jacobs 2011, 100).

3 Tutkimusasetelma

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Aiemmin yhdessä tekemämme kandidaatintutkielma käsitteli koulunkäynninohjaajien ja opettajien välistä yhteistyötä ja tiedonkulun toimivuutta. Tutkimuksen tuloksissa nousi esiin ohjaajien kokemuksia osallisuudesta ja arvostuksesta, vaikka emme näitä varsinaisesti edes tutkineet. Kandidaatintutkielman tulosten myötä meille heräsi kiinnostus tarttua näihin aiheisiin entistä tarkemmin ja näin ollen pro gradu -tutkimuksen aihepiiri oli luonteva jatkumo aiemmalle tutkimukselle.

Pyrimme saamaan tietoa ohjaajien kokemuksista moniammatillisesta yhteistyöstä, osallisuudesta ja arvostuksesta. Tutkimuksemme pääkysymykseksi muodostui:

Millaisena koulunkäynninohjaajat kokevat oman ammatillisen asemansa työyhteisössä?

Lisäksi olemme muodostaneet seuraavat tarkentavat alakysymykset, joilla pyrimme saamaan monipuolisemman käsityksen tutkittavasta ilmiöstä.

- 1. Minkälaisena koulunkäynninohjaajat kokevat osallisuutensa moniammatillisessa yhteistyössä?**
- 2. Millä tavoin koulunkäynninohjaajien kokevat ammattiin kohdistuvan arvostuksen ja miten se ilmenee?**
- 3. Millaisten asioiden koulunkäynninohjaajat kokevat vaikuttavan asemansa työyhteisössä?**

4 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

4.1 Fenomenologinen tutkimusfilosofia

Fenomenologia on 1900-luvun alussa syntynyt filosofinen tutkimussuuntaus ja sen yhtenä merkittävimpänä vaikuttajana pidetään Franz Bretanoa, jonka tavoitteena oli luoda luonnontieteistä riippumatonta psykologiaa (Niskanen 2008, 98–99). Franz Brentanon oppilas Edmund Husserl halusi kuitenkin kehittää fenomenologiasta ennako-oletuksettoman tieteen, jonka tutkimuskohteena olivat vain puhtaat kokemukset. Tämä tarkoitti sitä, että tutkijan tulisi olla riippumaton teoreettisista lähtökohdista ja omista oletuksista tutkittavaa asiaa kohtaan ja keskittyä ensisijaisesti tutkittavien kokemuksiin. (Niskanen 2008, 100–102.) Latomaan (2008) ja Niskasen (2008) mukaan Husserlia voidaankin pitää fenomenologian todellisena ”oppi-isänä” (Latomaa 2008, 46–47; Niskanen 2008, 103–107).

Kasvatustieteissä kokemuksen tutkiminen on viime vuosikymmenten aikana lisääntynyt, mikä on osaltaan lisännyt myös käytössä olevia tutkimustapoja, varsinkin laadullisten tutkimusmenetelmien osalta (Perttula 2006, 134–137). Fenomenologia on tutkimusfilosofia, joka kuvaa sitä, miten asiat ilmenevät (Raatikainen 2010, 100). Tarkemmin sanottuna fenomenologiassa pyritään tutkimaan ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä, jolloin mielenkiinto kohdistuu ihmismielen toimintaan ja ihmisen suhteeseen omaan elämäänsä. (Laine 2015, 29–32; Virtanen 2006, 152; Perttula 2015, 116.) Tutkimme koulussa toimivien ohjaajien kokemuksia siitä, millaisena he kokivat oman asemansa työyhteisössä, joten kyseinen tutkimusfilosofia sopi hyvin tämän selvittämiseen.

Fenomenologisen lähtökohdan avulla meidän oli mahdollista saada tietoa siitä, miten tutkimukseemme osallistuneet henkilöt kokevat todellisuuden (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 11–12). Fenomenologisen tutkimusfilosofian tärkeimpänä tavoitteena on ymmärtää tutkitun henkilön merkitysmaailmaa (Laine 2007, 29.) Tavoitteenamme ei ollut pyrkiä mihinkään tilastolliseen yleistyksen, vaan

kuvaamaan koulunkäynninohjaajien subjektiivisia kokemuksia. Fenomenologian kautta pyrimme ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tarkoitus tutkittavalle ilmiölle (Eskola & Suoranta 2008, 84–85.) Tutkijoina tiedostimme alusta alkaen sen, että jokaisen ihmisen lähtökohdat, tiedot, taidot sekä aiemmat kokemukset ohjaavat ihmisen ajattelua ja käsitteiden muodostumista. Näin ollen ilmiöt voivat saada erilaisia sisältöjä tulkitsijasta riippuen. Nämä käsitykset voivat myös ajan kuluessa muuttua. (Metsämuuronen 2003, 174–175.)

Fenomenologisen tutkimusfilosofian pyrkimys ymmärtää ihmisten kokemuksia ja ajatuksia oli mielestämme tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta järkevintä taltioida haastattelemalla. Tällä tavoin pystyimme varmistamaan myös sen, että haastattelutilanteen aikana oli mahdollista tarkentaa ja kysyä lisäkysymyksiä välittömästi, joiden kautta haastateltavalla oli tilaisuus vielä syventää ja avata ilmiötä tarkemmin. Tämän myötä tutkittavan merkitysmaailman hahmottaminen oli huomattavasti helpompaa (Laine 2015, 30–32).

4.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Keräsimme aineiston haastattelemalla kahdeksaa peruskoulun koulunkäynninohjaajaa. Laadullista tutkimusta tehdessä, keskiössä ovat tutkittavan kokemukset, joista pyritään kokoamaan teoreettisesti tulkinta, siitä mitä on tutkittu (Puusa, Juuti, Aaltio, Siltaoja, Vehkaperä 2011, 48). Valitsimme tutkimukseemme vain koulutuksen saaneita koulunkäynninohjaajia ja tällä tietoisella rajauksella pyrimme varmistamaan haastateltavien asiantuntijuuden, mitä tulee koulunkäynninohjaajan työn tekemiseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli erityisen tärkeää se, että koulussa työskentelevä koulunkäynninohjaaja oli saanut koulutuksen työhönsä. Työllistämistuella palkattu, kouluttamaton koulunkäynninohjaaja ei mielestämme olisi voinut vastata kysymyksiin tarpeeksi syvällisesti.

Valitsemamme fenomenologisen näkökulman myötä oli perusteltua käyttää aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua haastattelua, jota kutsutaan myös

teemahaastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35). Teemahaastattelulla pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelemineen koetaan yleisesti myös luontevana keinona hankkia lisää tietoa (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 9). Haastattelu on myös yksi käytetyimmistä tiedonkeruumenetelmistä laadullisissa tutkimuksissa (Hirsjärvi, Remes & Sajevara 2010, 205). Mielestämme esimerkiksi kyselylomakkeella tehdyn aineistonkeruun kautta emme olisi saaneet yhtä syvällisiä ja laajoja vastauksia koulunkäynninohjaajien kokemuksista koulun arjesta.

Teemahaastattelu vaatii sen, että haastattelijalla on tarpeeksi teoretietoa aiheesta ja hän on perehtynyt hyvin tutkittavaan ilmiöön. Haastatteluja ei voida toteuttaa orjallisesti laadittua kysymysrunkoa noudattaen, vaan tilanteen mukaan luovien siten, että haastattelun kulku säilyttää luonnollisuutensa. Kaikkia kysymyksiä ei tarvitse esittää samassa järjestyksessä, samoilla sanavalinnoilla. Jokainen haastattelu on erilainen, eikä siten etene aina saman kaavan mukaan. Haastattelijan keskeiseksi rooliksi voikin muodostua aktiivinen kuuntelija, haastattelutilanteen sitä vaatiessa. (Puusa ym. 2011, 80–82.) Yhteisen kielen merkitys haastattelutilanteessa on Puusa ym. (2011) mukaan olennainen seikka onnistuneen vuorovaikutus tilanteen muodostumisessa. Tutkittavaan ilmiöön liittyvä terminologia, käsitteet ja käytetty sanasto tulisi olla molemmille osapuolille tuttuja. Tähän liittyy teemahaastattelun vaikeus, sillä käsitteisiin voi vahvasti liittyä erilaisia määritelmiä. Haastattelun teemat saattavat sisällöllisesti merkitä erilaisia asioita haastateltavalle ja täten teemojen tulisi tukea tutkimuskysymysten selvittämistä. (Puusa ym. 2011, 82–86.)

Pyrimme siihen, että haastattelu olisi luonteeltaan väljästi strukturoitu keskustelu, ennemmin kuin ahdistava kuulustelutilanne (Ahonen 1994, 136–137). Toisen ihmisen ajatuksia ja käsityksiä kuunnellessa läsnä on myös tutkijan oma tietoisuus, jonka avulla tulkitaan toisen henkilön ilmaisuja. Erityisen tärkeää siis on, että haastattelija tiedostaa omat lähtökohtansa sekä kuuntelee haastateltavan

ajatuksia tarkasti eikä keskity esimerkiksi tuleviin kysymyksiinsä. (Ahonen 1994, 136–137.)

Teemahaastattelu etenee tiettyjen ennalta valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Laadimme haastattelun teemat ja kysymykset siten, että ne perustuivat tutkimuksen viitekehykseen ja näin ollen vastasivat tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemahaastattelussa haastattelun teemat ovat kaikille haastateltaville samat. Kysymysten tarkka muoto ja niiden järjestys eivät ole niin tärkeä asia. Oleellista on noudattaa keskeisiä teemoja ja antaa haastateltavien kertoa oma näkemyksensä asioihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Haastattelurungon muotoutumiseen vaikuttivat myös aiemmin tehdyn samaa aihepiiriä sivuavan kandidaatintutkielman haastattelukysymykset, joiden lisäksi muodostimme muutamia uusia kysymyksiä. Haastattelurunkoon kirjattujen kysymysten avulla varmistimme, että kaikista tutkimukseen liittyvistä tärkeistä teemoista puhutaan haastattelun aikana. Haastatteluiden rakenne ja teemojen läpikäynnin järjestys kuitenkin vaihtelivat, ja haastattelut etenivät keskustelun ehdoilla. Usein kävikin niin, että haastateltava saattoi vastata kerralla moneen kysymykseen, joten niitä ei enää kysytty myöhemmin uudelleen. (Eskola & Vastamäki 2010, 26–27; Hirsjärvi & Hurme 2000, 102–104.)

Haastatteluissa annoimme alusta alkaen tilaa vapaalle kerronnalle ja pyrimme tekemään vastakysymyksiä ja tarttumaan asioihin ja ilmiöihin, jotka ilmenivät vasta itse haastattelutilanteissa. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu antaa mahdollisuuden ennakoimattomille tilanteille, mikä vaatii tutkijalta kykyä kuunnella tarkasti ja tarvittaessa reagoimaan haastateltavien vastauksiin ja kysyä tarkentavia jatkokysymyksiä (Helavirta 2007, 633). Haastattelun yhtenä suurena etuna muihin tiedonkeruumenetelmiin nähden onkin sen joustavuus. Suorassa vuorovaikutustilanteessa haastattelijalla on mahdollisuus tarvittaessa tarkentaa ja täsmentää kysymyksiään. Jatkokysymysten avulla voidaan syventää saatuja tietoja ja samalla saada uutta ennalta tuntematonta tietoa. (Hirsjärvi ym. 2000 191–192.) Teemahaastattelun vapaamuotoisen rakenteen ansiosta uskomme, että saimme haastateltavilta mahdollisimman paljon tietoa ja vastauksia myös sellaisiin asioihin, joihin emme olleet tehneet erillistä kysymystä.

Onnistuneen aineistonkeruun lähtökohtana on haastattelijan ja haastateltavan välinen ymmärrys. Haastattelusta saatu puhe muodostaa tutkimusaineiston, jonka pohjalta tavoitteena on muodostaa käsitys tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Merkitykset, joita ihmiset antavat asioille, vaikuttavat oleellisesti siihen, miten he kokevat ja tulkitsevat todellisuutta. Mikäli nämä ympäröivän maailman tulkinnat poikkeavat paljon haastattelijan ja haastateltavan välillä voi heidän mahdollisuutensa ymmärtää toisiaan heikentyä. Tämä näkökulma korostuu kulttuurierojen myötä, kun haastattelututkimuksen kohteena on esimerkiksi maahanmuuttaja. (Rastas 2005, 78–80.) Haastattelukysymysten suunnittelua helpotti se, että olimme molemmat toimineet koulunkäynninohjaajina peruskouluissa, jolloin koulukulttuuri oli ohjaajan näkökulmasta tuttu.

Haastattelukysymykset laadittiin kolmen pääteeman pohjalta; *ohjaaja työyhteisössä, kokemus osallisuudesta ja kokemus arvostuksesta*. Lopuksi kysyimme myös, millaisena ohjaajat näkivät työtilanteensa tulevaisuudessa. Haastattelukysymyksiä oli yhteensä 29 kappaletta (liite 4). Teemojen myötä varmistimme sen, että kaikki aihealueet tuli käytyä läpi. Käytimme kaikissa haastatteluissa tallenusvälinettä ja pyrimme litteroimaan äänitiedostot tuoreeltaan heti seuraavina päivinä. Esimerkiksi Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat nopeassa tahdissa toteutetun litteroinnin lisäävän tutkimuksen luotettavuutta parantaen samalla haastattelun laatua aineistonkeruumenetelmänä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185).

Ennen ensimmäistä varsinaista haastattelua teimme yhden koehaastattelun, joka osoittautui varsin tarpeelliseksi. Koehaastattelun havaintojen pohjalta muotoilimme muutamia kysymystä uudelleen sekä vaihdoimme hieman kysymysten järjestystä. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelu edellyttää haastattelurungon testaamisen koehaastattelun kautta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72). Koehaastattelun kautta saimme myös selville, kuinka kauan varsinaisen haastattelun tekeminen kestää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 211). Osallistuimme molemmat kaikkiin paikan päällä toteutettuihin haastatteluihin ja litteroinnit jaoimme tasapuolisesti keskenämme. Näin ollen aineistosta muodostui molemmille vahvat

mielikuvat ja analyysiä tehdessä meidän oli helppo käydä keskustelua haastattelujen vastauksista.

Haastatteluihin osallistui yhteensä kahdeksan ohjaajaa ja ne toteutettiin yksilöhaastatteluina vuosien 2016–2018 aikana. Näistä haastatteluista neljä ensimmäistä tehtiin kandidaatintutkielmaa varten, jossa pyrimme selvittämään opettajan ja ohjaajan välistä yhteistyötä ja tiedonkulun toimivuutta. Tutkimukseen osallistuneilta pyydettiin lupaa käyttää kerättyä aineistoa myös pro gradu -tutkielmassa.

Kandidaatintutkielman haastatteluista koostunut aineisto oli laaja ja ohjaajien kerromat kokemukset osallisuudesta työyhteisössä tai sen puutteesta toimivat innoittajina tutkia tämän ammattikunnan kokemuksia omasta asemastaan kouluissa. Saatujen tutkimustulosten perusteella halusimme syventää tutkimusaihetta pro gradu -tutkielman muodossa.

Haastattelut kestivät kokonaisuudessaan noin 35–75 minuuttia. Haastatteluihin osallistuneista 6 oli naisia ja 2 miehiä. Kaikki koulunkäynninohjaajat työskentelivät Lapin alueen kouluissa. Ohjaajat työskentelivät peruskouluissa yleisopetuksessa ja heidän työnkuvaansa kuului päivittäin useammassa eri luokassa toimiminen. Koulut sijoittuivat kaupunkiin sekä maaseudulle ja olivat kooltaan noin 70–450 oppilaan kouluja. Pyrimme järjestämään rauhallisen ja häiriöttömän tilan haastattelujen toteutuksille. Kouluille sovituissa haastatteluissa ohjaajat saivat itse ehdottaa sopivaa paikkaa haastattelulle.

Haastattelut suoritettiin joko työpäivän aikana tai sen päätyttyä. Haastatteluiden aluksi kyselimme haastateltavan perustietoja ja samalla pyrimme luomaan rennon ilmapiirin varsinaiselle haastattelulle. Haastateltavat koulunkäynninohjaajat vaikuttivat haastattelutilanteissa vapautuneilta, eivätkä osoittaneet jännittävänsä nauhoitusta. Haastattelujen ollessa erilaisia, tulisi esitettyjen kysymystenkin mukautua siten, että haastattelun kulku on mahdollisimman luonnollinen. Keskustelun avaaminen haastateltavan kanssa muista kuin kerättävään tietoon liittyvistä

aiheista luo vuorovaikutustilanteeseen vapautuneen ilmapiirin. Tällaisen esipuheen merkitys siirtää myös valtaa haastattelijalta haastateltavalle, jolloin luottamuksellisen keskustelusuhteen luominen on helpompaa. Alussa käytävä rupattelutuokio on myös tärkeä osa haastattelun luontevan ilmapiirin saavuttamiseksi. (Eskola & Vastamäki 2010, 32.)

Työkokemusta koulunkäynninohjaajana oli kuudella haastateltavalla yli kolme-toista vuotta ja kahden kokemus, vasta ammattiin valmistuneena vähäisempi. Useammalla heistä oli koulunkäynninohjaajan tutkinnon lisäksi myös muita lisäkoulutuksia. Yhdellä heistä oli kattava lisäkoulutus liittyen autismin kirjoon, ja lisäksi hän oli toiminut tiiviisti useamman vuoden ajan kehitysvammaisten oppilaiden parissa. Kaikki haastateltavat olivat myös työskennelleet eri ammateissa ennen koulunkäynninohjaajan työtä.

Haastatteluista kertynyt aineisto osoittautui varsin runsaaksi. Pyrimme kirjoittamaan haastattelut sanatarkasti jättämättä mitään pois, vaikka haastateltava saattoikin kertoa jotain, joka ei suoraan liittynyt tutkimukseemme. Haastattelut litteroidiin omiin tiedostoihin ja sivuja kertyi yhteensä 103. Annoimme jokaiselle haastateltavalle koodinimen (KKO1, KKO2, KKO3...), joilla korvasimme tunnistettavat henkilötiedot. Numerojärjestys on myös sekoitettu tulososion sitaattiesimerkkeihin eikä niitä voi täten yhdistää haastatteluiden oikeaan järjestykseen.

4.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimusaineiston analyysimenetelmäksi valitsimme laadullisen sisällönanalyysin, koska se sopi erittäin hyvin haastatteluilla hankitun aineiston analysointiin. Se on myös laadullisessa tutkimuksessa perinteinen ja paljon käytetty analyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Laadullisessa sisällönanalyysissä litteroidusta aineistosta pyritään koostamaan sanallista sisältöä niin, että tutkittavasta ilmiöstä muodostuu tiivis ja yleinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Tämän pohjalta tutkijan on mahdollista tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä

tutkittavasta ilmiöstä. Aineistoa ei kuitenkaan ole tarkoitus tiivistää liikaa, ettei aineiston laajempi sisältö ja informaatio katoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Käytimme laadullista sisällönanalyysiä jo kandidaatin tutkielmaa tehdessä, joten analyysimenetelmä oli ennestään tuttu.

Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullista sisällönanalyysiä on mahdollista tehdä kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Käytimme tutkimuksessamme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa haastatteluista nousseiden vastausten myötä aineistoa luokitellaan, teemoitellaan ja ryhmitellään eri tyyppisiin (Laine 2001, 92–93).

Aineistonkeruumenetelmänä käytetty teemahaastattelu helpotti aineiston pelkistämistä pienempiin osiin, sillä haastattelussa käytetyt pääteemat muodostivat selkeän jäsenyyksen aineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Aineiston tarkka huolellinen ja heti haastatteluiden jälkeen tehty litterointi myös mahdollistivat sen, että tuloksia oli helppo alkaa analysoidaan. Esimerkiksi Hirsjärvi ja Hurme (1988) kehittävät kerätyn aineiston analysointiin mahdollisimman pian, sillä tuoreena aineisto on houkuttelevin ja tutkijaa inspiroiva (Hirsjärvi & Hurme 1988, 108). Aineistosta saattaa myös löytyä pieniä yksityiskohtia, joiden merkitys avautuu vasta huolellisesti tehdyn litteroinnin aikana (Tainio 2007, 304).

Kerätyn aineiston käsittelyä helpotti se, että olimme molemmat läsnä kaikissa haastatteluissa ja litteroimme tallennukset tuoreeltaan. Tässä vaiheessa teemojen ympärille tuntui löytyvän paljon haastatteluista kertynyttä analysoitavaa aineista. Litteroitujen sivujen määrä oli kaikkiaan melko runsas ja sen käsittely pienemmissä osissa vaati aikaa.

Ensimmäisistä haastatteluista oli kulunut jo melkein kaksi vuotta ja näitä ensimmäisen vaiheen haastatteluja ryhdyimmekin lukemaan useaan kertaan uudelleen läpi. Aineiston sisällön selkeyttämiseksi pelkistimme eli redusoimme alkuperäisiä ilmuuksia (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2015, 121–122).

Taulukko 1. Aineiston redusointi, teemana "koulunkäynninohjaaja työyhteisössä"

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>"Niinku toimintakulttuuri... Siis semmonen, johon pystyy rehtori omalla toiminnallaan vaikuttamaan"</i>	Rehtorin merkitys koulun toimintakulttuuriin
<i>"Rehtorin kauttahan ne aikataulut menee, että jos ne palaveriajat on ohjaajien työajan ulkopuolella, niin silloinhan sitä ajatellaan että "ei niiden ohjaajien tarvitse olla siellä"</i>	Rehtorin vaikutus lukujärjestysten/aikataulullisten asioiden järjestämisessä

Ensimmäisen analyysivaiheen tuloksena syntyi paljon irrallisia ohjaajan asemaa työyhteisössään kuvaavia ilmaisuja. Seuraavaksi poimimme ohjaajien samankaltaisia ja eriäviä lausahduksia ja siirsimme ne saman ilmiön alle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Näistä ilmiöistä muodostuivat aineiston *alaluokat*. Tätä analysointivaihetta kutsutaan aineiston *klusteroinniksi* eli *ryhmittelyksi*.

Taulukko 2. Aineiston klusterointi, teemana “koulunkäynninohjaaja työyhteisössä”

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Rehtorin merkitys koulun toimintakulttuurin luojana Rehtorin vaikutus lukujärjestysten/aikataulullisten asioiden järjestämisessä Rehtorin tuki ohjaajille Rehtorin puuttuminen epäkohtiin	Rehtorin merkitys työyhteisölle Rehtorin merkitys koulun henkilökunnalle Rehtorin vaikutusmahdollisuudet

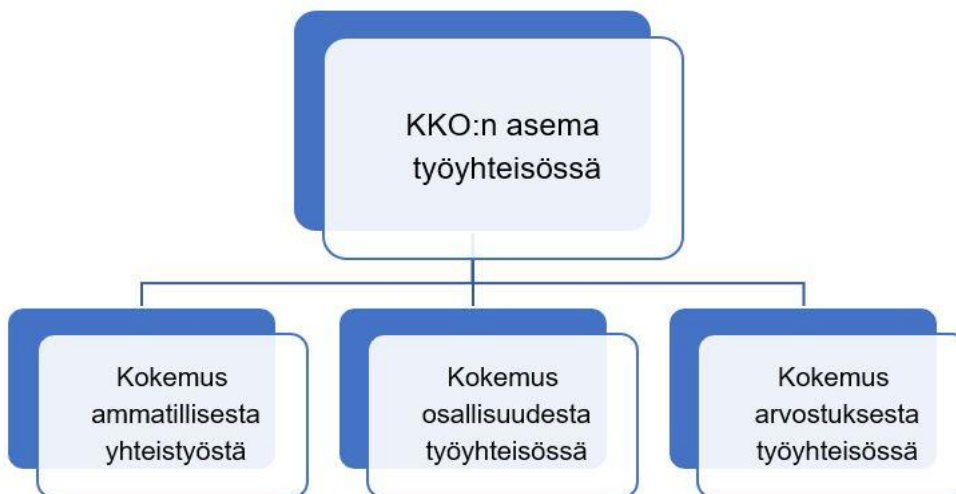
Jatkoimme aineiston tiivistämistä erottelemalla ja yhdistelemällä aineistosta nousseita tutkimukselle olennaisia asioita, joiden perusteella muodostimme teoreettisia käsitteitä. Tämän prosessin jälkeen oli mahdollista saada vastauksia varsinaiseen tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) *Abstrahoinnin* eli aineiston *teoreettisten käsitteiden luomisen* kautta aineistosta oli mahdollista erottaa yläluokat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124).

Taulukko 3. Aineiston abstrahointi, teemana “koulunkäynninohjaaja työyhteisössä”

Alaluokka	Yläluokka
Rehtorin merkitys työyhteisölle Rehtorin merkitys koulun ohjaajille ja opettajille Rehtorin vaikutusmahdollisuudet	Rehtorin ja koulun johdon merkitys

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on vielä yksi mahdollinen vaihe; *yläluokkien* yhdistely *pääluokiksi*. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan useat eri yläluokiksi nimetyt ilmiöt voivat sopia samoihin pääluokkiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–112). Tutkijoiden tulisivikin pyrkiä jatkamaan käsitteiden pelkistämistä niin pitkälle, kuin se on aineiston kannalta järkevää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125). Sisällönanalyysi siis perustuu tutkijoiden tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta pyritään muodostamaan käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta kokonaisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112).

Teemahaastatteluissa käytetyt kolme pääteemaa; *ohjaaja työyhteisössä, kokemus osallisuudesta ja kokemus arvostuksesta* muodostivat tutkimustulosten rungon, joiden alle löytyi useita alateemoja. Luvussa 5 käsittelemme tuloksia teema kerrallaan. Olemme havainnollistaneet alla olevan kuvion avulla kunkin alaluvun alussa käsiteltäviä asioita.



KUVIO 1 Tutkimustulosten pääteemat

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettava tutkimus koostuu huolella tehdyistä laadukkaista osa-alueista, jotka auttavat tutkijaa saavuttamaan eettisesti kestäväen pohjan työlleen (Tuomi & Sarajarvi 2009, 127). Haastattelun toimivuuden kannalta on erittäin tärkeää, että etukäteen suunnitellaan laadukas haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184). Koemme, että tekemämme koehaastattelu oli erittäin tärkeässä roolissa haastattelukysymysten asettelun ja järjestyksen kannalta.

Kysymykset muotoiltiin siten, että ne eivät olleet johdattelevia eivätkä millään tavalla loukkaavia. Koska olemme molemmat toimineet koulunkäynninohjaajina tuli meidän tiedostaa omat ennakkoasenteemme tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja tämän takia kiinnitimme siihen erityistä huomiota, etteivät aiemmat kokemuksemme vaikuttaisi aineiston keruuseen.

Ennen haastatteluiden aloittamista lähetimme koulujen rehtoreille sekä koulutoimenjohtajalle sähköpostia tutkimuksestamme. Luvat saatuamme lähestyimme koulujen koulunkäynninohjaajia sähköpostitse, jonka liitteinä olivat tutkimustiedote (liite 2) sekä suostumuslupalomake (liite 3) (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 8). Kerroimme tiedotteessa, että tutkimukseen osallistuneiden vastauksia käsitellään luottamuksellisesti koko tutkimuksen ajan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Tämä edesauttoi siinä, että haastateltavat uskalsivat kertoa asioista niin kuin ne olivat ilman pelkoa siitä, että heidät tunnistettaisiin. Myös tutkimustuloksissa haastateltavien suoria vastauksia käsiteltiin siten, ettei vastaajien henkilöllisyyttä pystyisi selvittämään. Tutkittaville kerrottiin niin kirjallisesti, kuin myös sanallisesti haastattelun yhteydessä oikeudesta kieltäytyä tai keskeyttää tutkimus omalta osaltaan missä vaiheessa hyvänsä. Kerroimme myös mahdollisuudesta täydentää omaa haastatteluaan, mikäli myöhemmin, jokin asia olisi sitä vaatinut. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 8.) Yksi tutkimukseen osallistujista käytti myöhemmin tätä oikeutta.

Haastattelemalla kerätyn aineiston laatua paransi myös se, että litteroimme sen välittömästi haastatteluiden jälkeen, jolloin haastateltavien olemus ja eleet olivat vastausten ohella tuoreessa muistissa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Tutkijan oma toiminta laadullista aineistoa analysoidessa on keskeinen tekijä reliaabeliuden käsitettä kuvatessa. Reliaabelius tässä kontekstissa koostuu siitä, että aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Litteroinnit on tehtävä oikein, eikä tuloksia muuteta missään vaiheessa vaan asiat pyritään kuvaamaan sellaisena kuin ne ovat aineistossa ilmenneet. Aineistoa analysoitaessa hyödynsimme triangulaatioksi kutsuttua menetelmää, jossa vertailimme haastateltujen keskinäisiä vastauksia sekä haimme vahvistusta tulkinnoille erilaisista tieteellisistä lähteistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Tutkimusmoraali muodostuu tutkijan eettisistä valinnoista (Grönfors 1982, 188). Tutkimusaiheen valinta on jo sinällään tutkijan ensimmäinen eettinen ratkaisu. Lähtökohtaisesti voidaan esittää kysymys tutkimuksen hyödyllisyydestä ja sen mahdollisista vaikutuksista osallistujiin (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2013, 218). Koimme tulevana luokanopettajina tärkeäksi saada tietoa peruskouluissamme toimivien koulunkäynninohjaajien kokemuksista työyhteisössään, sillä samaan työyhteisöön mekin tulemme aikanaan kuulumaan. Lisäksi havaitsimme sen, kuinka vähän näitä ohjaajien kokemuksia oltiin tutkittu. Kasvatusalan kirjallisuudessa koulunkäynninohjaajista on hyvin vähän mainintoja, vaikka ohjaajia on kouluissamme toiminut jo vuosia.

Kaikkien eri tutkimustapojen lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen (Kuula 2006, 60) ja haastatellessa pyrimmekin kuuntelemaan kannustavan arvostavasti. Molemminpuolinen luottamus haastattelutilanteessa on oleellisen tärkeä seikka tutkittavan ja tutkijan vuorovaikutukseen perustavassa laadullisessa tutkimuksessa. Luottamuksellisessa ilmapiirissä haastateltava voi avautua kertomaan asioita, joita ei muutoin tulisi esille. (Syrjälä & Numminen 1988, 164.) Onnistuimme omasta mielestämme luomaan rennon ja luottamuksellisen ilmapiirin haastattelutilanteisiin. Tämän myötä saimme ehkä kerättyä arkaluontoistakin aineistoa, jota käsitelimme huolella. Henkilöiden antamat tiedot säilytettiin siten,

etteivät ne paljastuneet tutkimuksen ulkopuolisille. Äänitiedostot tuhosimme litte-
rintien jälkeen ja nimesimme haastatellut henkilöt numeroin 1-8. Numerointi ei
vastannut haastattelujen kronologista järjestystä.

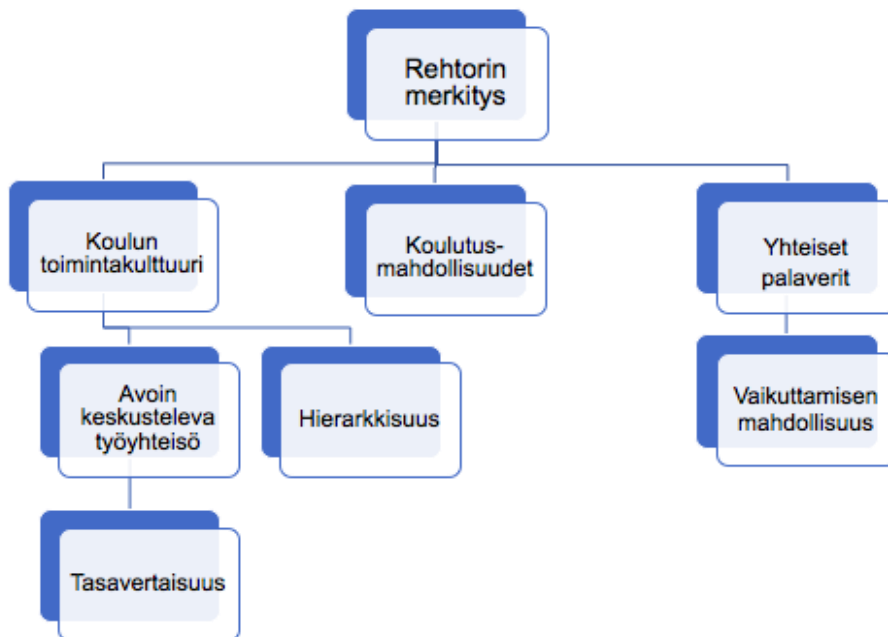
Pyrimme tutkijoina esittämään tuloksia sellaisina kuin ne meille avautuivat kau-
nistelematta ja mitään lisäämättä niihin (Hirsjärvi ym. 2010, 23–24). Hirsjärven ja
Hurmeen (2000) mukaan tutkijan eettisenä velvollisuutena on esittää niin varmaa
ja todennettua tietoa kuin on mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20).

5 Tutkimustulokset

5.1 Kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä

Tässä luvussa tarkastelemme haastatteluiden avulla kerätystä aineistosta saatuja tutkimustuloksia. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisena koulunkäynninohjaajat kokevat oman ammatillisen asemansa kouluyhteisössä. Alaluvuissa pyrimme avaamaan ohjaajien kokemuksia moniammatillisuudesta, osallisuudesta ja arvostuksesta työyhteisössä. Olemme poimineet aineistosta haastateltavien suoria sitaatteja, joiden avulla pyrimme tuomaan ohjaajien kokemusmaailmaa lähemmäksi tulkintaamme. Koimme tärkeäksi saada koulunkäynninohjaajien omat kokemukset esille ja tuoda siten heidän äänensä kuuluviin.

Ensimmäisessä tulososiossa käsitellään koulunkäynninohjaajien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä ja asioita, jotka vaikuttavat siihen.



KUVIO 2 Kokemukset moniammatillisen yhteistyön taustalla olevista tekijöistä

5.1.1 Rehtorin ja koulun johdon merkitys

Kouluissa toimintakulttuurin kehittäminen vaatii arvostavaa ja avointa vuorovaikutusta sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistavaa ja rakentavaa dialogia. Yhteistyö koko henkilökunnan välillä auttaa näissä vaatimuksissa. Toimivassa yhteisössä jokaisella yhteisön jäsenellä on roolinsa. (Juuti 2002, 89.) Avainhenkilönä on rehtori, jolla on mahdollisuus vaikuttaa koko yhteisön toimintaan, sekä näkemystä ohjata koulun henkilöstöä oman työnsä ja koulun kehittämiseen (Willman 2012, 182; Heikkinen & Saari 2012, 151). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden luvussa todetaan, että koulujen tulee ”luoda toimintakulttuuri, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa” (POPS 2014, 24–32). Toimintakulttuuri ei kuitenkaan tule kouluun opetussuunnitelman mukana, vaan muodostuu koulu yhteisössä yhteisön jäsenten tulkinnan ja toiminnan mukaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutukseen vaikuttavat henkilöstön toimintatavat ja perinteet siitä, miten tietoisesti yhteinen toimintalinja on valittu. Tämä vaikuttaa suoraan koulun oppilaisiin, joten yhteneväisen toiminnan merkitys on suuri. (Rönty & Rönty 2012, 72–73.) Työyhteisön hyvinvointi koulussa heijastuu suoraan oppilaisiin. Opettajien ja koulussa toimivien muiden aikuisten välinen yhteishenki vaikuttaa siten lasten oppimiseen ja kasvuun. Hyvä yhteishenki, toimintatavat ja yhteistyön vaikutukset kertautuvat oppilaiden kouluarjessa. Vastaavasti koulun heikot yhteisölliset rakenteet ja ihmisten keskinäiset huonot välit heikentävät koulussa koettua yhteenkuuluvuutta. (Salovaara & Honkonen 2013, 9.)

Rehtorin tulee kuunnella koulun henkilöstöä ja jatkuvasti aistia yhteisön ilmapiiriä, mutta myös pitää oman näkemyksensä esillä (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 199). Muun muassa Rönty ja Rönty (2012, 66–67) korostavat, että erittäin tärkeää ovat avoin keskustelu sekä opetussuunnitelman taustalla olevien arvojen ymmärtäminen ja sisäistäminen. Avoimen keskustelun ylläpitäminen kouluissa onkin ensisijaisesti rehtorin vastuulla. Ojurin (1996) tutkimusten mukaan yhteistyötä tekevien jäsenten tulisi ehdottomasti tiedostaa yhteiset toiminnan tavoitteet. Yhteistyön

toimivuus jää hyvästä vuorovaikutuksesta huolimatta heikoksi, mikäli osapuolet eivät ymmärrä miksi työtä tehdään. (Ojuri 1996, 119.)

Kuulluksi tulemiseen liittyy vahva arvostuksen kokemus. Mikäli henkilön mielipiteitä ei kuunnella työyhteisössä, välittyy toiminnasta tunne siitä, ettei niillä ole arvoa. Jokaisella työntekijällä on omaan työnkuvaansa liittyvä kokemus, jonka yksityiskohdat he parhaiten itse tietävät. Esimies, joka ymmärtää alaistensa ainutlaatuisuuden ei sovelta kaavamaisesti samoja toimintatapoja työntekijöilleen vaan pyrkii tukemaan yksilön voimavarojen esille tuomista. (Juuti 2007, 212–215.)

Juutin (2007) mukaan koulun hyvä johtaminen on aina jaettava johtajuutta, jossa kukin kantaa oman vastuunsa koulun kasvatustyössä (Juuti 2007, 217). Johtaminen on parhaillaan avoin vuorovaikutusprosessi, jossa työntekijöiden vahvuudet valjastetaan organisaation käyttöön. Rehtorin tulisi pyrkiä osallistamaan alaisensa keskusteluun työyhteisön toiminnan kehittämiseksi (Juuti 2007, 212–213).

Haastattelemamme koulunkäynninohjaajat kokivat rehtorin merkityksen erittäin tärkeänä kouluyhteisön ilmapiirin ja yleisten käytänteiden luomisessa. Yhteisten palaveriaikojen järjestäminen niin, että myös koulunkäynninohjaajat pääsevät niihin osallistumaan oli yksi keskeisimmistä asioista, joita haastateltavat nostivat esiin. Vastausten perusteella vaikuttaisi siltä, että kouluissa on varsin eriäviä käytänteitä yhteisiin palavereihin osallistumisesta. Osa koulunkäynninohjaajista osallistui yhteisiin palavereihin joka viikko, kun taas joissakin kouluissa ei ollut ollenkaan yhteisiä palavereita opettajien ja koulunkäynninohjaajien tai muun henkilökunnan kesken.

KKO 6: "Joo, meillä on joka keskiviikkoamuna palaveri."

KKO 7: "Ei ole. Meillä ei valitettavasti ole."

Aineistomme perusteella huomasimme kuulluksi tuleminen työyhteisössä rajoituneen käytännön seikkojen myötä, joita ovat esimerkiksi se, etteivät ohjaajat usein pääse yhteisiin suunnittelupalaveriiniin. Koulunkäynninohjaajan työnkuvaan liittyy vahvasti esimerkiksi siirtymien ja välituntien valvonta sekä mahdollinen kouluajan ulkopuolinen aamu- ja iltapäivätoiminta. Yhteisten palaverien järjestely ohjaajien työnkuva huomioiden vaatii koulun johdolta organisointikykyä sekä koko henkilöstön osallistavaa johtajuutta. Koulujen rehtorit ovat yleensä pohjakoulutukseltaan opettajia ja siten rehtorit voivat ehkä paremmin samaistua opettajien mahdollisiin työhön liittyviin epäkohtiin. Yhteisten palaverien sijoittaminen työjärjestyksiin ainoastaan opettajia ja heidän aikataulujaan huomioiden osoittaa vahvasti virkaveljeyttä. Juuti (2002) kuvaa säännöllisesti toistuvien palaverien vähentävän ahdistusta työpaikoilla sekä epäsuorasti viestivän palaveriiniin osallistuville henkilöille heidän tärkeydestä työyhteisölle (Juuti 2002, 113).

Oppilaitos, jossa osallistavaa johtajuutta toteutetaan, pyrkii oppimisen kautta toteuttamaan asiantuntijuutta. Oppivan työyhteisön piirteisiin kuuluu vahvasti epäonnistumiset salliva ja kokeiluja kannustava ilmapiiri. (Ojala 2007, 150.) Helakorpi (2001) puolestaan muistuttaa, että työntekijällä on yleensä motivaatio tehdä työnsä hyvin, mikäli johtaminen sallii sen. Työnteon mielekkyys on suora seuraus sille, miten asiat on organisoitu (Helakorpi 2001, 26).

Ohjaajien kohtaamat haasteet työssään ovat erilaisia, kuin opettajien ja niihin tulisi esimiehen suhtautua avoimesti kuunnellen. Osa haastateltavista kertoi turhauttavilta tuntuneista tilanteista, joissa rehtori ei toistuvista pyynnöistä huolimatta kyennyt hakemaan ratkaisua esitettyihin ongelmiin tai puuttumaan epäkohtiin.

KKO 8: "Tuodaan niitä epäkohtia esille, niin niihin pitäis sit pystyä rehtorin vaikuttamaan, mutta niihin ei ole vaan tullu korjausta."

KKO 1: ”Kyllähän kaiken a ja o on se rehtorin tuki ja se että miten rehtori suhtautuu ja arvostaako se ohjaajien työtä, et sillä on älyttömän suuri merkitys.”

KKO 8: ”Suurin osa ohjaajaresursseista painottuu aamu- ja iltapäivähoitoon, niin meillä ei ole yhtään työaikaa varattuna, ei valmisteluun eikä yhteisiin palaverihin, ja minä oon pitänyt siitä ihan järkyttävän metelin.”

KKO 4: ”Täällä on myöskin siis aamupäivänhoito, niin siihenkin on jaettu silleen, että joka toinen viikko pääsee osa ohjaajista (osallistumaan palaveriin) ja joka toinen viikko osa.”

Yksi ohjaajista kertoi, että heidän koulunsa koulunkäynninohjaajat eivät olleet päässeet lisäkoulutukseen, johon olisivat halunneet. Kyseistä koulutusta oli toivottu jo useamman vuoden ajan. Tämä kurssimuotoinen turvallisuuteen liittyvä koulutus olisi haastateltavan mukaan hyödyttänyt niin ohjaajia, kuin opettajiakin ja antanut eväitä aggressiivisten oppilaiden kanssa toimimiseen. Ohjaaja kertoi kohtaavansa uhkaavia tilanteita työssään lähes päivittäin ja että niihin puuttumisen keinot olivat vähäiset. Omat mahdollisuudet vaikuttaa koulutuksen sisältöön olivat haastateltavalla siten vähäiset. Työntekijän mahdollisuuksilla vaikuttaa omaan työhönsä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia työssäjaksamiseen (Tuomi 2000; Sakulkoo 2002; Utriainen, Kentala, Pahkala & Widström 1995). Hyvät osallistumismahdollisuudet työyhteisön toimintaan vähentää työssä koettua henkistä stressiä ja rasittavuutta (Grönroos 2007, 213).

Työntekijä, joka osallistuu ratkomaan oman työpaikkansa ongelmia, on motivoituneempi ja sitoutuneempi omaan työyhteisöönsä (Juuti 2002, 149). Ohjaajien monipuolisen ja vaihtelevan työnkuvan vuoksi heidän kokemuksensa arjen

sujuvuuden suhteen saattavat poiketa huomattavasti lukuvuodesta toiseen. Tutkimuksemme ohjaajat kertoivat mukauttavansa omaa toimintaansa oppilaan tarpeiden mukaan ja tämän myötä he kokivat usein olevansa asiantuntijoita oppilaan tuentarvetta tarkasteltaessa. Esimiehen tulisi ymmärtää, ettei hän ole asiantuntija toisen työssä, eikä hän voi tarkalleen tuntea sitä kontekstia, jossa toinen työtään tekee. Jotta esimiehen asemassa oleva henkilö kykenee palvelemaan työyhteisön jäseniään rakentavalla tavalla, tulisi tämän kiinnittää huomiota aktiiviseen alaistensa kuuntelemiseen. (Juuti 2002, 92–93.)

Osa ohjaajista koki koulutuksia järjestettävän sopivasti ja osallistumismahdollisuudet niihin olivat hyvät. Muutama ohjaaja kritisoi sitä, että oman alan koulutusmahdollisuudet olivat heikot ja ohjaaja joutui itse ponnistelemaan päästäkseen osallistumaan niihin.

KKO 7: ” Se on tosi tärkeää, ja mikä helpottaisi mun työskentelyä, että saisin paljon lisäkoulutusta. Ne on vaan meillä ollut hirveän tiukassa. Olen ollut toistakymmentä vuotta tässä talossa ja viime vuonna pääsin ekan kerran oikeaan koulutukseen... Että pikkuhiljaa tämä koulun johto alkaa ymmärtämään, kuin tärkeitä me ollaan tälle talolle”

KKO 4: ”Joo tarjotaan. Se vähän riippuu vuodesta, mutta kyllä mie oon päässy käymään, mutta osana vuotena se on ollut rahakysymys, en tiedä kenen rahoista se on ollut, mutta rahakysymys se on ollut.”

KKO 1: ”Joo kyllä ja tälläkin hetkellä olen. Niihin suhtaudutaan positiivisesti ja kannustaen ja toiveitani myös kuunnellaan ja oon niihin päässy.”

Tässä asiassa näyttäisi olevan kuitenkin paljon erilaisia käytäntöjä kuntien välillä. Esimerkiksi joissain kunnissa lisäkouluttautumiset lasketaan työajaksi, kun taas joissakin ei. Taustalla vaikuttavat erilaiset lakipykälät ja kuntien tasolla sovitut säädökset. Kunnalliset palvelut kulkevat, joko valtakunnallisesti säädetyillä normeilla tai vastaavasti kuntien harkintavaltaan jätettyjen toimintojen välillä. Tästä syystä erilaisia malleja onkin nähtävissä useampia. Jos esimerkiksi kouluilla on varoja henkilöstön kouluttamiseen ne menevät ensisijaisesti opettajille kuin ohjaajille. Tämä taas johtuu siitä, että opettajille on lain mukaan järjestettävä täydennyskoulutusta. (Eskelinen & Lundbom 2016, 47.) Eriävien käytäntöjen takia koulunkäynninohjaajat jäävätkin hyvin eriarvoiseen asemaan jopa toimiessaan saman kunnan sisällä.

5.1.2 Kokemus tasavertaisuudesta

Osa koulunkäynninohjaajista kokivat, että he eivät ole täysin samassa asemassa kouluissa kuin opettajat. Muutama kertoi, että he halusivat uskoa olevansa tasa-arvoisessa asemassa, mutta niin ei kuitenkaan ollut. Yksi ohjaajista sanoi suoraan, että koulunkäynninohjaajat ovat hänen kokemustensa mukaan ”alimpia” työntekijöitä koko koulun hierarkiassa. Toinen haastateltava vastaavasti totesi ohjaajien keskuudessa käytettävän yleisenä ilmauksena opettajien ja ohjaajien välistä ”tasoeroa”. Haastateltavien vastaukset olivat hyvin samankaltaisia, kuin Lahtisen (2018) pro gradu -tutkimuksen tuloksissa, jossa vain noin 30% vastanneista koulunkäynninohjaajista koki itsensä tasavertaiseksi työyhteisön jäseneksi (Lahtinen 2018, 56). Myös Heinilän vuonna 2017 julkaistussa koulunkäynninohjaajien ja opettajien välistä työskentelyä käsittelevässä tutkimuksessa ohjaajat kokivat työyhteisössään hierarkkisuutta suhteessa opettajiin (Heinilä 2017, 88–89).

Tutkimuksessamme koulunkäynninohjaajien kokema koulun hierarkkisuus näyttyi haastateltavien kertomana muun muassa seuraavanlaisena;

KKO 8: ”Mehän ollaan niin kuin niitä alimpia työntekijöitä siinä koulun hierarkiassa, jos niin kuin näin ajatellaan.”

KKO 4: ”Niin no, nykyisessä (työpaikassa) ehkä en... Aiemmassa työpaikassa oli helpompi olla. Siellä otettiin vastaan avoimesti ja arvostaen, koettiin että kenestä tahansa ohjaajasta on apua ja että ollaan luotettavia.”

Yksi ohjaaja korosti oman työpanoksensa ja toiminnan koulussa tärkeänä tasavertaisuuden ja arvostamisen toteutumisessa. Hänen mielestään opettaja, joka

ei mielellään ohjaa luokkaansa tahdo tarvitsisi positiivisia kokemuksia työparityöskentelystä.

KKO 1: ”Joo kyllä, meillä on selkeät roolit, että opettaja opettaa ja ohjaaja ohjaa ja me molemmat tehdään sitä työtä oppilaan hyväksi ja omalla työllä sitä saavuttaa sen opettajan luottamuksen ja arvostuksen.”

Haastatteluissa kävi ilmi useamman ohjaajan toimesta tietynlaisen keskustelukulttuurin vähäisyys koulun arjessa opettajien kanssa. Tähän näyttäisi vaikuttavan koulun arjen hektisyys sekä yhteisen ajan puuttuminen koulunkäynninohjaajien ja opettajien välillä. Yhteisiä keskusteluja opettajien ja ohjaajien välillä käytiin vaihtelevasti niin välituntien jälkeen, kuin päivien päätteeksi. Yhdeksi syyksi keskustelun vähäisyydelle mainittiin myös opettajien persoona ja avoimuus, jotka vaikuttivat osaltaan siihen, kuinka luontevaa heidän kanssaan oli mahdollista jutella oppilaisiin ja opetukseen liittyvistä asioista.

Koulunkäynninohjaajien ja opettajien välistä yhteistyötä on myös tutkittu jonkin verran. Yhteistyön toimimattomuuden syiksi ovat nousseet muun muassa opettajien tottumattomuus työparityöskentelyyn, koulun hierarkkiset rakenteet, ohjaajan epäselvä työnkuva, yhteisen keskustelun vähäisyys ja yhteisen ajan puute (Mikola 2011, 195; Naukkarinen 2003, 80–81; Meriläinen & Rauhala 2013, 94; Muurikainen & Määttä 2017, 30). Opettajan yksin tekemisen pitkät perinteet voivat myös vaikuttaa siihen, ettei työhön liittyviä asioita herkästi jaeta (Sahlberg 1996, 94).

KKO 3: ”Toiset opettajat on paljo avoimempia ja ymmärtävät sen, että kun asiat puhutaan läpi, niin se ei jää enää vaivaamaan ja eikä kuormita sitte. Jos niitä asioita ei

puhuta, niin vähän ajan päästä ollaan tukossa. Ja tulee tiettyjä ennakoasenteita joitakin oppilasta kohtaan.”

KKO 5: ”Se riippuu aika paljon opettajasta. Se riippuu opettajan persoonasta, että pystyykö käymään keskustelua, että osa tykkää niinku ite ottaa esille nuita asioita ja osa ei oo ehkä niin avoimia keskustelemaan.”

Tasavertainen ammatillinen suhde, joko saman tai eri ammattiryhmien välillä edustaa kollegiaalisuutta (Rämänen & Vehviläinen 1994, 1). Kollegiaalisuuteen liittyy vahva ammattiin sidonnainen yhteistyö ja on siten suppeampi ilmaus, kuin pelkkä yhteistyö eri henkilöiden välillä (Sahlberg 1996, 127). Ohjaajan ammattiin kohdistuva luottamus ja arvostus edesauttavat tasavertaisuuden toteutumista työyhteisössä (Lahtinen 2018, 56; Olli 2015, 8). Tietoon, koulutukseen ja asiantuntijuuteen perustuva opettajan auktoriteetti kuvaa hyvin koulussa ilmenevää kollegiaalisuutta. Asiantuntijoille jaettu valta monimuotoisessa koulun toiminnassa takaa tehokkaan toiminnan. Kollegiaalisuus oikeuttaa opettajat päätöksentekoon työyhteisössään. Yhteiset suunnittelut ja työyhteisön arviointi ovat osa työyhteisöllisiä normeja, joiden katsotaan kuuluvan kollegiaalisuuteen. (Vulkko 2007, 117; Sahlberg 1996, 127.)

Tutkimuksessamme opettajien välinen kollegiaalisuus ilmeni muun muassa siten, että ohjaaja saatettiin sivuuttaa esimerkiksi oppilaan riidan selvittelytilanteessa kutsumalla paikalle toinen opettaja. Eräs ohjaaja kertoikin pettyneenä hiljattain sattuneesta tapahtumasta, jossa hänet oli jätetty useamman opettajan toimesta selvitettävän asian ulkopuolelle, vaikka hän oli ollut ainoa aikuinen, joka oli nähnyt koulun pihalla tapahtuneen tappelun alusta loppuun.

KKO 2: “Ne opettajat ei nähny ees koko tilannetta ja mie niinku sanoin, että mitä mie niinku näin. Ei minua kuulemma tarvinnu.”

Osa haastatelluista koki opettajan purkavan tunnilla ilmenneet hankalat tilanteet ennemmin toiselle opettajalle, kuin paikalla olleen ohjaajan kanssa.

KKO 3: “Toiset niinku haluaa puhua asioista, toiset hautoo niitä itekseen. Joku sitte kokee, että hän käy niitä sitte jonku kollegan kanssa läpi.”

Päätöksentekoon liittyvä kollegiaalisuus puolestaan näyttäytyi haastateltavien mukaan asioiden esittämisenä opettajan tai muun henkilön kautta. Eräs haastateltava kuvaili tilanteita, joissa hän kertoi työparina toimivalle luokanopettajalle omia ideoitaan esitettäväksi koulun henkilökunnan palaveriin siten, että opettaja kertoisi ideat ominaan. Tällä toiminnalla ohjaaja oli huomannut saavuttavansa parempia tuloksia, kuin tilanteessa, jossa hän olisi ne itse esittänyt.

KKO 8: “Oon sanonu, että sano ne omana ideanasi, niin se menee läpi ja kaksi kertaa näin on tapahtunu tämän lukuvuoden aikana ja minusta se on niinku... (naurahtaa), mut se on aivan totta, mikä kuulostaa ihan naurettavalta.”

Vastaavanlaisia tilanteita kuvattiin myös Meriläisen ja Rauhalan (2013) pro gradu -tutkimuksessa, jossa ohjaaja kertoi, ettei hänen mielipiteillään ollut samanlaista painoarvoa kuin henkilön, joilla oli pidempi koulutustausta (Meriläinen & Rauhala 2013, 77).

Yksi haastateltavista nostikin esille koulunkäynninohjaajien alemman koulutustason suhteessa opettajiin. Hänen mukaansa se vaikutti koulun arjessa siihen, ettei ohjaajien näkemystä tai osaamista välttämättä hyödynnetty riittävästi.

KKO 3: ”Kyllä minä koen, että se on opettajan persoonasta kiinni. Joku tällainen pelko arvoallan menetyksestä tai että vedotaan siihen, että kun teillä ei ole sitä pedagogista koulutusta.”

Ohjaajien suora yhteydenpito oppilaiden huoltajiin vaihteli jonkin verran. Tutkimuksemme osallistuneista ohjaajista jokainen oli ollut puhelimitse yhteydessä oppilaiden huoltajiin. Lähes puolet haastatelluista olivat mukana diabeetikko-oppilaan hoitoketjussa tai heidän työnkuvaansa kuului vaativaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ohjaaminen jokaisena koulupäivänä. Tämän myötä yhteydenpito kuului heidän työhönsä, eikä siihen tarvittu opettajan erillistä lupaa. Erilaisia toimintamalleja oli havaittavissa esimerkiksi koulussa tapahtuneissa kiusaamis- ja tappelutilanteissa, jotka ohjaaja oli nähnyt. Kaksi ohjaajaa kertoi, että näissä tilanteissa he hoitavat asian itse alusta loppuun saakka soittamalla oppilaan huoltajille. Muutama puolestaan mainitsi, että oppilaiden oma opettaja hoitaa aina kyseiset tilanteet. Yksi ohjaajista totesi tarvitsevansa opettajalta luvan soittaakseen huoltajille, mitä koulussa oli tapahtunut.

KKO 6: ”Mie soitan aina... Wilma on siis mulla käytössä kyllä, mutta emmie käytä sitä ellei aivan pakko oo. Mie tykkään soittaa.”

Heinilän (2017) pro gradu -tutkimuksessa ohjaajien ja opettajien välinen hierarkia oli selvemmin havaittavissa luokanopettajien ja erityisluokilla työskentelevien

ohjaajien välillä ja syyksi tähän he arvelivat näiden kahden ammattikunnan vähaisen kanssakäymisen (Heinilä 2017, 72). Samassa tutkimuksessa eräs opettaja totesi, ettei ohjaajia aina huomioida esimerkiksi yhteisiä tilaisuuksia toteuttaessa. Hän kertoi koululla opettajien toimesta järjestetystä juhla-aamiaisesta, jonne ohjaajien oli käytännössä mahdoton osallistua. Toinen opettaja kuvaili hierarkian näkyvän eniten koulun viestinnässä huoltajien kanssa. Hänen mielestään kodin ja koulun välinen viestintä oli tiukasti rajattua, opettajan päätäntävaltaan perustuvaa toimintaa, jossa opettajan aseman kuuluikin olla vahvempi (Heinilä 2017, 74–75).

Rossi (2008) puolestaan tutki luokkahuoneessa tapahtuvaa opettajan ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta. Hänen mielestään luokissa vallitsevat hierarkkiset ja institutionaaliset roolit. Tämä näkyi muun muassa opettajan pidempinä puheenvuoroina ja useampina vuorovaikutusaloitteina suhteessa ohjaajiin. (Rossi 2008, 67–70.)

Haastattelemamme ohjaajat kertoivat työyhteisönsä opettajien valtaosan hyväksyvän koulunkäynninohjaaja -nimikkeen käytön. Osa tutkimukseen osallistujista kertoi korjaavansa, mikäli opettaja käytti sanaa *avustaja* tai *koulunkäyntiavustaja*.

KKO 7: "Me ei olla avustajia. Mie jaksan joka kerta kaikille korjata, jos joku puhuttelee mua avustajaksi... Että tuota, ei me olla täällä passaamassa ketään."

Vanhempainiltoihin, joulujuhliin tai muihin ajankohdallisesti kouluajan ulkopuolelle sijoittuviin tapahtumiin haastatellut osallistuivat vaihtelevasti. Valtaosa ohjaajista arvioi opettajien tietävän heidän työnkuvan koulussa, mutta yhteiskunnallisella tasolla he kokivat koulunkäynninohjaajan ammatin olevan edelleen melko tuntematon. Vanhemmille, joiden lasten parissa ohjaaja enemmän työskenteli, oli ohjaajan työnkuva luonnollisesti käynyt tutummaksi. Muutama kertoi, ettei luokatyöskentelyssä juurikaan tehty eroa opettajan ja ohjaajan välillä ja oppilaat

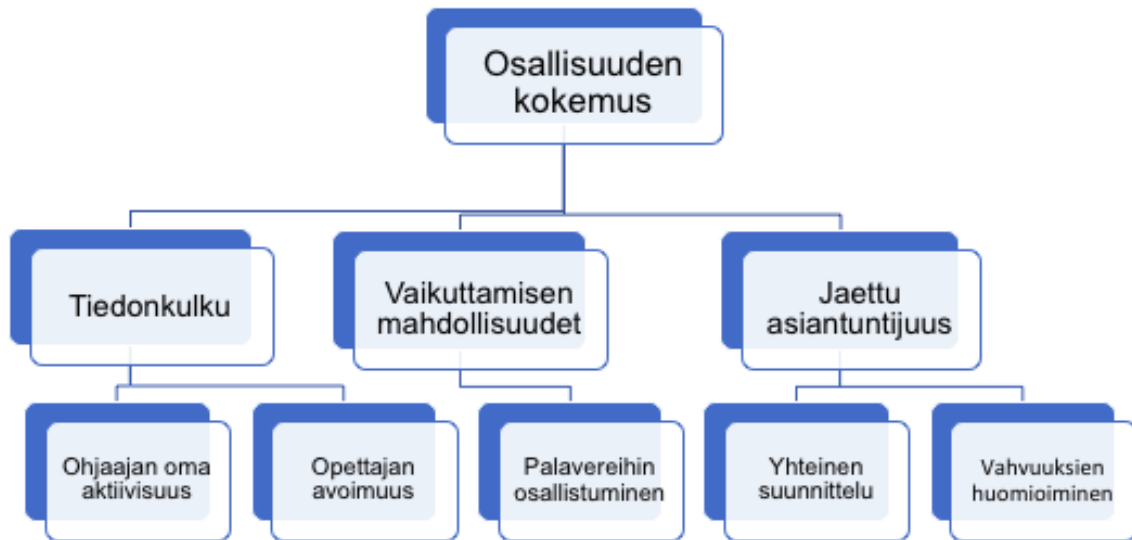
eivät välttämättä aina olleet tietoisia siitä, kumpi oli ohjaaja kumpi opettaja. Näissä tapauksissa ohjaaja työskenteli tiiviisti opettajan työparina. Oppilaat nimitivät ohjaajaa joskus apuopeksi, jota eräs haastateltava pohti, vaikuttivatko taustalla vanhempien omat koulumuistot.

Monissa Suomen peruskouluissa, lukioissa ja ammattioppilaitoksissa on käytössä sähköinen Wilma -niminen ohjelmisto. Osalla haastateltavista oli kokemuksia siitä, ettei heitä merkattu viestien postituslistalle ja siten henkilöstölle suunnatut tiedotteet eivät tulleet ohjaajille. Osa opettajista sisällytti ohjaajan viestien vastaanottajiin ja tällöin ohjaaja koki olevansa paremmin perillä luokkansa tapahtumista. Haastatelluista koulunkäynninohjaajista vain yksi kertoi lähettävänsä Wilma-viestejä oppilaiden huoltajille, jos siihen oli tarvetta. Ohjaajien mukaan opettajilla oli eriäviä käytänteitä siinä, merkitsevätkö he myös koulunkäynninohjaajan nimen huoltajille lähettämäänsä Wilma-tiedotteeseen, vaikka joissain tapauksissa ohjaaja saattoikin työskennellä kyseisen luokan kanssa käytännössä koko ajan.

KKO 8: "Kyllä opettaja laittaa minut nimellä, mutta tässä on kyllä monenlaisia käytäntöjä..."

5.2 Kokemukset osallisuudesta työyhteisössä

Toisessa tulososiossa käsitellään koulunkäynninohjaajien kokemuksia osallisuudesta.



KUVIO 3 Osallisuuden kokemukseen vaikuttavia taustatekijöitä

5.2.1 Tiedonkulku ja vaikuttamisen mahdollisuudet

Koulunkäynninohjaajien puutteelliset mahdollisuudet osallistua koulun yhteisiin palavereihin (kts. luku 5.1.1) lisäsivät tiedonsaannin hankaluutta. Tiedonkulun toimivuutta myös koulun arjessa kuvattiin erittäin vaihtelevaksi. Tiedonkulkuun liittyviä ongelmia ovat aiemmissa koulunkäynninohjaajia koskevissa tutkimuksissa nostaneet esiin muun muassa Mäkelä (2005, 69), Mäensivu (2011, 60), Meriläinen & Rauhala (2013, 86) ja Muurikainen & Määttä (2017, 30).

KKO 7: "Viimeksi perjantaina menin tunnille ja olin että "minne te ootte menossa?" Ne oli lähössä museoon, eikä minulla ollut hajuakaan. Elikkä toimii toisinaan ja toisinaan ei toimi."

Haastateltavat ohjaajat kertoivat yhteistyön ja tiedonkulun toimivan sujuvimmin avoimiksi luonnehdittujen opettajien kanssa. Avoimuuden ohjaajat määrittelivät ominaisuudeksi, joka on henkilön persoonallisuuden osa. Muutama mainitsi vastavalmistuneiden opettajien olevan keskustelulle avoimempia. Tässä yhteydessä haastateltavat pohtivat olisiko uusille opettajille luokassa tapahtuva yhteistyö luonnollisempaa, moniammatillistuneiden yliopisto-opintojen myötä.

KKO 3: "Itellä on ainakin kokemus nuoremmista luokanopettajista, että ne on jotenkin avoimempia. Nuo vanhat ehkä on, että me mennään heidän tontille, kun me tullaan."

Neljä ohjaajaa kuvasi Wilma-järjestelmän kautta toimivan viestinnän puutteelliseksi. Osa opettajista oli lisännyt ohjaajat Wilman postituslistalle varmistaakseen tiedonkulkua esimerkiksi koulun aikataulumuutoksista tai liikuntakalenteista. Ohjaajien mukaan opettajissa saattoi olla isoja eroja siinä, kuinka hyvin he pitivät ohjaajia ajan tasalla tai jakoivat tärkeitä viestejä, jotka vaikuttivat myös koulunkäynninohjaajien työhön. Tiedonkulkuun liittyi vahvasti myös tunne arvostuksesta tai sen puutteesta.

KKO 4: "Meillähän toimii tämä wilma-järjestelmä, niin osa opettajista laittaa monesti niitä viestejä minulle kans, mutta osa ei."

Yksi ohjaaja kertoi usein törmänneensä tilanteeseen, jossa vanhemmat kyselivät häneltä esimerkiksi koulussa järjestettävästä tapahtumasta, eikä hänellä ollut asiasta minkäänlaista tietoa. Vanhemmille tieto oli tullut Wilman kautta, mutta ohjaaja oli syystä tai toisesta jäänyt tiedon suhteen pimementoon.

KKO 8: "Tiedotteet, jotka menee vanhemmille, niin ne ei tule meille, et mää en oo tiennykkää mitään. Se on minun mielestä loukkaavaa et me ei niinku kuuluta siihen henkilökuntaan, että meille infottais asiasta ja sen lisäksi se on äärimmäisen noloa että mie työntekijänä en tiä mitä meidän koulussa tapahtuu."

Osa haastateltavista ohjaajista kertoi, ettei Wilma ollut heillä käytössä ja että omatoiminen aktiivinen kysyminen toimi ensisijaisena tapana pysyä ajan tasalla koulun tapahtumista. Valtaosa ohjaajista koki aktiivisen kyselemisen ja siten myös tiedonkulkuun liittyvän vastuun olevan liian usein pelkästään ohjaajan harteilla. Tähän aktiiviseen kyselemiseen ohjaajat toivoivat muutosta.

KKO 5: "Vaikka eihän sen ihan niin pitäs olla että yksipuolisesti koulunkäynninohjaaja ottaa kaikesta selvää ja pitäisi tietää kaikki asiat."

KKO 6: "Kyllä sen täytyy tulla siltä opettajalta se tiedonkulku, koska hän tietää ne muutokset paljon nopeemmin ku mie. Ettei tarttis aina ite mennä kysymään, että onko nyt jotakin muutosta?"

KKO 8: "Ne asiat mitkä hiertää aikalailla, että täytys sitä tiedotusta parantaa, ettei aina tarvis kysyä."

Ohjaajat kokivat usein omat mahdollisuutensa vaikuttaa oman työpaikkansa asioihin heikkona. Palavereihin osallistuminen ei kaikilla haastatelluilla ohjaajilla ollut mahdollista. Haastavien aikataulujärjestelyiden myötä ohjaajat kertoivat ymmärtävänsä, ettei osallistuminen järjestettyihin tilaisuuksiin aina ollut mahdollista. Toisaalta he kertoivat myös pitävänsä palavereihin osallistumista erittäin tärkeänä. Huomioimalla ohjaajan työajan yhteiset palaverit voitaisiin järjestää siten, että ohjaajan olisi mahdollista niihin osallistua.

Yhdessä haastattelussa ohjaaja näki opettajilla olevan valtaa vaikuttaa heidän läsnäoloonsa palaverissa ja toivoikin opettajilta aktiivista aloitetta asian edistämiseen.

KKO 8: "Opettajien tulisi vaatia sitä että "hei ne meidän ohjaajat pitäis olla niissä kaikissa meidän yhteisissä palaverissa" Että varmaan opettajien pitäis itte siinä olla aktiivisia."

Osa haastateltavista kertoi järjestelystä, jossa palaveriin osallistui ohjaaja vuorolleen ja näin ollen he pääsivät edustamaan ammattikuntansa näkemyksiä. Tämän ohjaajat kokivat pääsääntöisesti hyvänä keinona tuoda omaan työhön liittyviä asioita esille työyhteisössä. Tiedonkulku sujui myös paremmin, kun toinen ohjaaja toimi tiedon välittäjänä toiselle ohjaajalle.

Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot korostuvat nykyisin opiskelussa ja työelämässä. Palveluyhteiskunnassa ihmisen persoonallisilla ominaisuuksilla on suuri painoarvo. Koulu tarjoaa mahdollisuuden näiden taitojen harjoittamiseen ja sosiaalisesti toimiva ympäristö luo pohjan vuorovaikutuksen oppimiselle. Usein todetaankin koulun antavan näitä sosiaalisia valmiuksia. (Kauppila 2005, 13–15.)

Tutkimuksessamme tulimme tietoisiksi opettajien ja ohjaajien välisen tiedonkulun ongelmista. Koulun kiireisen arjen keskellä sujuva avoin keskusteluyhteys opettajan kanssa edesauttoi tiedonkulussa. Toimiva vuorovaikutus luokassa työskentelevien aikuisten välillä antaa oppilaille mallin sosiaalisten taitojen merkityksestä. Ohjaajat toivat usein esiin sen, että huonosta aikuisten välisestä viestinnästä kärsii eniten oppilaat.

KKO 6: “Lapsihan siinä minusta kärsii, jos se tiedonkulku ei kulje. Kyllähän mie sopeudun, mutta lapselle se voi olla paljo hankalampi. Tai sit ootetaan sitä ohjaajan apua sinne luistelukentälle, niin miten mie tulen jos mie en ole tienny että te menette sinne?”

Ohjaajien työskennellessä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa korostuu asioiden ennakointi ja päivien selkeä strukturointi (Kerola, Kujanpää, Timonen 2009, 119–121; Määttä, Rantala 2010, 73–74). Parilla ohjaajalla ennakointiin kuului muun muassa eri toimintoa kuvaavan kuvan sijoittaminen päiväjärjestykseen tukemaan oppilaan päivästruktuuria.

KKO 8: “Kaksi viikkoa olin tehny lukujärjestyistä...tämöstä struktuuria ja siihen tuli tiettyjä muutoksia, erilaisia värikoodeja ja kaikennäköistä muuta. Se oli aika työläs homma tehdä kahteen eri luokkaan koska hän (oppilas) käy toisessa luokassa myös ja sitten vielä siihen on ne eri värikoodit.”

5.2.2 Luokan erilaiset toimintamallit ja niiden yhteys ohjaajan työnkuvaan

KKO 7: "Ollaan kolmeen pekkaan suunniteltu. Luokanlehtori, erityisopettaja ja mie oltiin siellä suunnittelemassa tunteja. Ja se oli tosi ihanteellinen, koska minä tiesin tasan tarkkaan mitä siellä koko ajan tulee ja miten hommat pelittää."

Yhteisen suunnittelun ja keskustelun merkitys ohjaajan työnkuvan vastaavuuteen on suuri. Opettajan työparina toimiminen edellyttää ohjaajan sisällyttämistä suunnitteluun ja asioiden sopimiseen. Keskusteluyhteys sujuvoittaa vuorovaikutusta ja tukee työparina työskentelyä. Tämän ovat lukuisat aiemmat tutkimukset koulunkäynninohjaajien työnkuvaan liittyen todenneet. (ks. Likonen & Manninen 2006; Mäkelä 2005; Kautiainen 2016; Heinilä 2017.)

Tutkimuksessamme ohjaajat käyttivät sanaa "työpari" kuvaamaan niitä opettajia, joiden kanssa yhteistyö koettiin sujuvaksi. Työpariksi kuvaillut opettajat olivat usein avoimia keskustelemaan oppilaiden opiskeluun liittyvistä asioista ja he kuuntelivat myös mielellään ohjaajien huomioita.

KKO 8: "Mulla on hyvä suhde tiettyihin opettajiin, varsinkin siihen omaan luokanopettajaan. Tämä luokanopettaja kysyy kyllä aina, että "onko sinulla jotain erityistä sanottavaa joistain oppilaista" Että silleen tää yhteistyö luokassa on kyllä hirveän hyvä."

Merimaa ja Virtanen (2013) kuvailevat työparityöskentelyn olevan kahden itsenäisen ammattilaisen välistä toistensa ammatillista roolia kunnioittavaa yhteistyötä (Merimaa & Virtanen 2013, 25). Hyvä vuorovaikutus pohjautuu ihmisten väliseen luottamukseen ja positiiviseen sosiaaliseen kontaktiin (Kauppila 2005, 72).

Työparityöskentelyyn liittyvä ajatus on myös puoltanut ammattinimikkeen vaihdosta koulunkäyntiavustajasta koulunkäynninohjaajaksi (Eskelinen & Lundbom 2016, 53).

Likosen ja Mannisen vuonna 2006 valmistuneessa pro gradu -tutkimuksessa koulunkäyntiavustajan työnkuvaa pyrittiin avaamaan kymmenen erilaisen roolin avulla. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemykset koulunkäyntiavustajan työstä muodostivat nämä roolit ja niistä voitiin päätellä koulunkäyntiavustajien työnkuvaan liittyvien odotusten vaihdelleen suuresti opettajien keskuudessa. Likosen ja Mannisen (2006) havaintojen mukaan opettajien käsitykset koulunkäyntiavustajasta ohjasivat tapaa tehdä yhteistyötä. Mikäli opettaja asennoitui koulunkäyntiavustajaan alansa ammattilaisena, koki hän yhteistyön myös merkityksellisenä yhteisiä tavoitteita edistävänä toimintana. (Likonen & Manninen 2006, 53–95.)

Osa tutkimuksemme ohjaajista toimi tietyssä luokassa tiiviisti opettajan työparina, mutta luokkaa vaihtaessa heidän roolinsa saattoi muuttua paljonkin aiemmasta. Tietoa oppituntien rakenteista tai aiheista ei ollut välttämättä ollenkaan ja tilanteisiin tulikin sopeutua usein niin sanotusti ”lennosta”. Koulunkäynninohjaajien moninaisista eri työnkuvaan liittyvistä rooleista johtuen voi opettajilla olla varsin erilaiset mielikuvat heidän merkityksestään yhteistyötä tehdessä. Työtehtävien epäselvyys ja toisten ihmisten tavoitteiden huomioimattomuus saattavat muodostaa ongelmia yhteistyössä (Ojuri 1996, 119). Ohjaajan tulikin sopeuttaa oma työnkuvansa luokassa toimivan opettajan mukaan. Tämä näkyi haastateltavien puheessa muun muassa siten, että he kuvailivat ”*tunnustelevansa*” luokkaan mennessä, kuinka siellä tulisi toimia.

KKO 6: ”Se on kans semmonen aistittavissa oleva juttu. Että sie hoksaat, että hetkinen. Nyt tässä ei kestä puuttua mihinkään ja toinen taas toivoo, että puutut kovinki paljon, että ehkä siinä vaa pitää lukea sitä opettajaa.”

Eri luokissa oli myös hyvin erilaiset käytännöt, miten ohjaajaan suhtaudutaan. Osa opettajista otti ohjaajan luokkaan, koska oli ”pakko” ja osa opettajista oli vastaavasti erittäin iloisia, kun he saivat lisäresurssin luokkaansa.

KKO 3: ”Toiset ei mielellään ees ota luokkaansa. On vieläki semmoisia opettajia, mutta sitte toiset ottaa kyllä kaiken avun.”

Luokkien toimintamalleissa oli havaittavissa myös eroja. Ohjaajat kertoivat näiden luokkakohtaisten erojen asettavan haasteita työparina toimimiselle, mikäli yhteisiä toimintatapoja tai pelisääntöjä ei oltu määritelty.

KKO 5: ”Kyllä se vaan menee niin, että itse katsotaan ja huomataan, toimitaan sen mukaan ja mie luulen, että saatat satikutia tulla, jos tekis toisella lailla. Sitten jos opettaja on jossain asioissa hirveen tiukka ja ite sitten saattaa olla vähän tuota joustavampi.”

Samanlaisia tuloksia opettajien suhtautumisesta koulunkäynninohjaajiin ovat löytäneet myös Meriläinen ja Rauhala vuoden 2013 julkaistussa pro gradu -tutkimuksessa (2013, 72).

Haastattelemamme ohjaajat toimivat useammassa eri luokassa koulupäivän aikana ja täten he olivat tukemassa useamman eri oppilaan koulupäivää. Osalla opettajista oli tapana jakaa luokkansa oppilaita opetuksen jälkeen pienempiin ryhmiin, jolloin yhtä ryhmää ohjasi koulunkäynninohjaaja. Jokainen haastattelemamme ohjaaja toimi päivittäin niin tehostetun, kuin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa. Kaksi ohjaajista työskenteli erityisen tiiviisti autistisen ja kehitysvammaisen oppilaan kanssa, jolloin työtehtäviin sisältyi muun muassa

erilaisten tehtävien valmistelua. Muutama ohjaajista toimi myös diabetesoppilaan hoitoketjussa, jolloin he tekivät myös tiivistä yhteistyötä oppilaan vanhempien kanssa.

Tutkimuksessamme havaitsimme ohjaajien kuvailevan omaa rooliaan muun muassa *nivelenä* tai *tulkkina*, oppilaan ja opettajan välillä. He kokivat olevansa oman ammattinsa puolesta läheisemmin ”*ruohonjuuritasolla*” oppilaiden parissa. Aikaa vietettiin oppilaiden kanssa aamu- ja iltapäivätoiminnan puitteissa paljon ja osa lapsista kävi erittäin tutuksi. Koulunkäynninohjaajat kertoivat työhönsä kuuluvan oppilaan kannustamisen sekä kuuntelun ja usein heillä oli enemmän aikaa tarjolla yksittäiselle oppilaalle kuin opettajalla. Nämä tulokset ovat yhteneviä Eskelisen ja Lundbomin (2016) tutkimuksen kanssa, jossa tulkittiin tämän kaltaisen ammatikunnan itselleen määrittelemän roolin kertovan ohjaajien voimakkaasta koulutyöhön sitoutumisesta (Eskelinen & Lundbom 2016, 53). Samaisessa tutkimuksessa nähtiin kiinnostavana tämä ohjaajien vastauksista ilmennyt pedagoginen rooli, sillä tällainen ”*sosiaalinen kasvatus*” ei suoranaisesti kuulu koulunkäynninohjaajien toimenkuvaan (Eskelinen & Lundbom 2016, 54).

Opettajan ammatin autonomista yksin tekemisen kulttuuria on erinäisin keinoin pyritty vähentämään jo kohta kolmen vuosikymmenen ajan, mutta siinä ei vielä olla täysin onnistuttu (Lonka & Pyhältö 2010, 325). Opetussuunnitelman kehittäminen moniammatillisempaan suuntaan sekä opettajakoulutukseen kohdistetut muutokset ovat esimerkkejä muutokseen pyrkivistä toimista (Kettunen 2007, 22). Naukkarisen (2005) mukaan jo vuosikausia yleisopetuksessa toimineet opettajat ovat tottuneet yksin työskentelyyn opettajakoulutuksessa saamiensa valmiuksien perusteella ja tämän takia yhteistyö muiden toimijoiden kanssa ei välttämättä ole luontevaa (Naukkarinen 2005, 83). Haastatteluissamme ohjaajat kertoivat opettajista, joiden kanssa työparityöskentely ei sanan varsinaisessa merkityksessä ollut mahdollista.

KKO 2: ”Kyllä opettajissa on eroja, kenen kanssa pystyy mitään tekemään. On niitä tässäkin koulussa kolme-

neljäkyttä vuotta olleita. Niillä on ihan omat rutiinit. Niihin on ihan turha mennä puuttumaan. Kattoo vaan, että annahan mennä...”

KKO 7: ”Tässä talossa on vieläkin opettajia, jotka eivät ole ikinä työskennelleet mun kanssa. Ne pitää ajatusta täysin vieraana.”

Joustamaton tiiviisti totutuissa toimintatavoissa pitäytyminen on Ojurin (1996) mukaan yhteistyötä tarkasteltaessa kielteinen asia. Liiallinen byrokratia, valtaongelmat ja työyhteisön hierarkkisuus ovat tunnusomaisia merkkejä tällaisesta joustamattomuudesta. Organisaation tulisi kyetä muuntumaan tarpeiden mukaan eikä asettamaan esteitä esimerkiksi erilaisissa työtapakokeiluissa. Vahvoista rutiineista tulisi pystyä irtautumaan ja vastaanottamaan uusia näkemyksiä toimintatavoille. (Ojuri 1996, 124–125.)

Yhteistyön tekemistä voi myös hankaloittaa koulujen rakenteelliset ratkaisut sekä erilaisten käytännön järjestelyiden moninaisuus, jonka myötä tiivistä yhteistyötä ei välttämättä onnistuta rakentamaan. Hyvin usein julkisessa keskustelussa opettajat nostavat esiin arjen hektisyyden ja yhteisen ajan puutteen, jotka nähdään merkittävinä esteinä moniammatillisen yhteistyön toteutumiseksi (Jantunen & Haapaniemi 2013, 33; Pitkänen 2015, 95). Kolmiportaiseen tukeen siirtyminen on kuitenkin edesauttanut moniammatillisen yhteistyön kehittymistä ja se onkin tiivistynyt vuosi vuodelta. Jotta kehityssuunta pysyisi samanlaisena tulisi yhteistyölle varata tulevaisuudessa vieläkin enemmän yhteistä aikaa (ks. OAJ selvitys 2017, 16; Kautiainen 2016, 26–31; Lakkala 2008, 102–104).

Haastatellut ohjaajat korostivat moniammatillisen työskentelyn tähtäävän oppilaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Yhteistyötä tehden oppilaalle suunnattu tuki on tehokkaampaa.

KKO 6: "Pitäis loppupeleissä aina muistaa, että kuitenkin ne lapset on siellä se tärkein. Se nyt on ihan sama vaikka me ei aivan kauheen parhaita kavereita oltais, niin silti kuitenkin lasten takiahan täällä ollaan. Lasten etteen tehtäis kaikki voitava, että niillä olis mahdollisimman hyvä olla ja saisivat sen parhaan mahdollisen tuen."

5.2.3 Koulunkäynninohjaajan asiantuntijuuden tunnistaminen

Haastateltavien kouluissa pyrittiin hyödyntämään ohjaajien vahvuuksia ja aiempia koulutustaustoja koulun arjessa. Eriäviä käytänteitä nousi esiin kuitenkin niiden selvittämisessä. Osassa kouluista oli jo alusta alkaen otettu selvää, missä kukin on hyvä ja täten pyritti sijoittamaan ohjaajia toimimaan tiettyihin luokkiin ja oppitunneille. Vastaavasti joissakin kouluissa ohjaajien vahvuuksia tai aiempia koulutuksia ei oltu kysytty ja ne olivat tulleet ilmi vasta ajan myötä.

KKO 6: "Enpä hoksaa, että olisi niinkö varsin kysytty. Ehkä se on voinut tulla ilmi jotenkin, että on jossakin tietyssä asiassa ehkä hyvä."

KKO 5: "Joo ottaa! Tosi hyvin ja varmaan se, että on suhteellisen pieni koulu, niin pystyy hyvin hyödyntää. Mulla on liikuntapuoli vahva ja mie oon liikuntatunneilla ollut paljon."

KKO 1: "No ei varsinaisesti, mutta ku onhan tässä jo niin kauan ollu että ne tietää missä minun kannattaa olla, ja oon joskus rehtorille tästä sanonut, että se pitäs minusta paremmin huomioida tässä meidän työjärjestyksessä,

mutta ehkä se on niin iso rullanssi jos sitäkin alettais pyörittää.”

Yksi ohjaajista koki oman erikoisosaamisen johtavan siihen, ettei häneltä tämän takia kysytä asioista tai hänen mielipiteitään ei huomioida, koska hän astuu ”opettajien varpaille” omalla tietämyksellään.

KKO 8: ”Tiedän enemmän kehitysvammaisista ja autisteista kuin mitä mejän erityisopettaja ei ehkä tiää, niin voin sitten astua niinku isojen varpaiden päälle. En tiedä onko näin mutta, voin kuvitella, että näin se on. Tietysti kaikki tämmöset kiistetään mutta...”

Koulunkäynninohjaajat kokivat, että heidän oppilaantuntemusta hyödynnettiin kouluissa, mutta tässä asiassa oli havaittavissa myös suurta opettajakohtaista vaihtelua. Luokassa, jossa koulunkäynninohjaaja pääasiassa työskenteli, oli selkeämmin havaittavissa tiiviimpi yhteistyö- ja keskustelukulttuuri opettajan kanssa, kuin muissa luokissa, joissa koulunkäynninohjaaja toimi vähemmän päivän aikana. Haastateltavat nostivat syiksi yhteisen ajan puutteen, arjen hektisyyden ja opettajien avoimuuden.

KKO 1: ”Minun mielestä paljon... ja ne kuuntelee, koska ne tietää, että mulla on se oppilaantuntemus ja jos ne ei kysy niin mie sanon ite, että tämän oppilaan kanssa kannattaa toimia näin tai tällöinen ei toimi, että kyllä mie sitä tietoa jaan ja kyllä ne kuuntelee.”

KKO 3: ” Riippuu siitä opettajasta. Joittenki kans käydään, joittenki kans ei. Monestihan jos jokin asia jää vaivaamaan ni se käydään sit päivän päätteks, koska meillähän on aamupäivällä viiden minuutin välitunnit. Ei niissä ehdi (keskustella) niinku tuntien jälkeen.”

KKO 5: ”Kyllä ne on yleensä aika vastaanottavaisia, että saattaa tulla keskustelua.”

Ohjaajat kertoivat osallistuvansa satunnaisesti oppilaiden HOJKS-palaveriinkin. Osa koki ristiriitaisena tilanteen, jossa oppilaan tavoitteita määrittelivät henkilöt, jotka harvoin olivat oppilaan kanssa tekemisissä. Eräs ohjaaja kertoi turhautuneena, kun oppilaalle oli laadittu tavoitteet ”alta riman” eikä oppilaan taitotason suhteen oltu hänen mukaansa ajan tasalla.

KKO 8: ”Vuosi sitten oli HOJKS-palaveri josta en tiennyt yhtään mitään. En ole nähnyt yhtään HOJKS-paperiakaan. Kehitysvammainen oppilas ja hänen kanssa olen työskennellyt siitä asti kun hän on ollut eka luokalla ja viime vuonna hän oli neljännellä luokalla ja se oli aika hämmäntävää sitten, kun kuulin että hänellä oli ollut HOJKS-palaveri.”

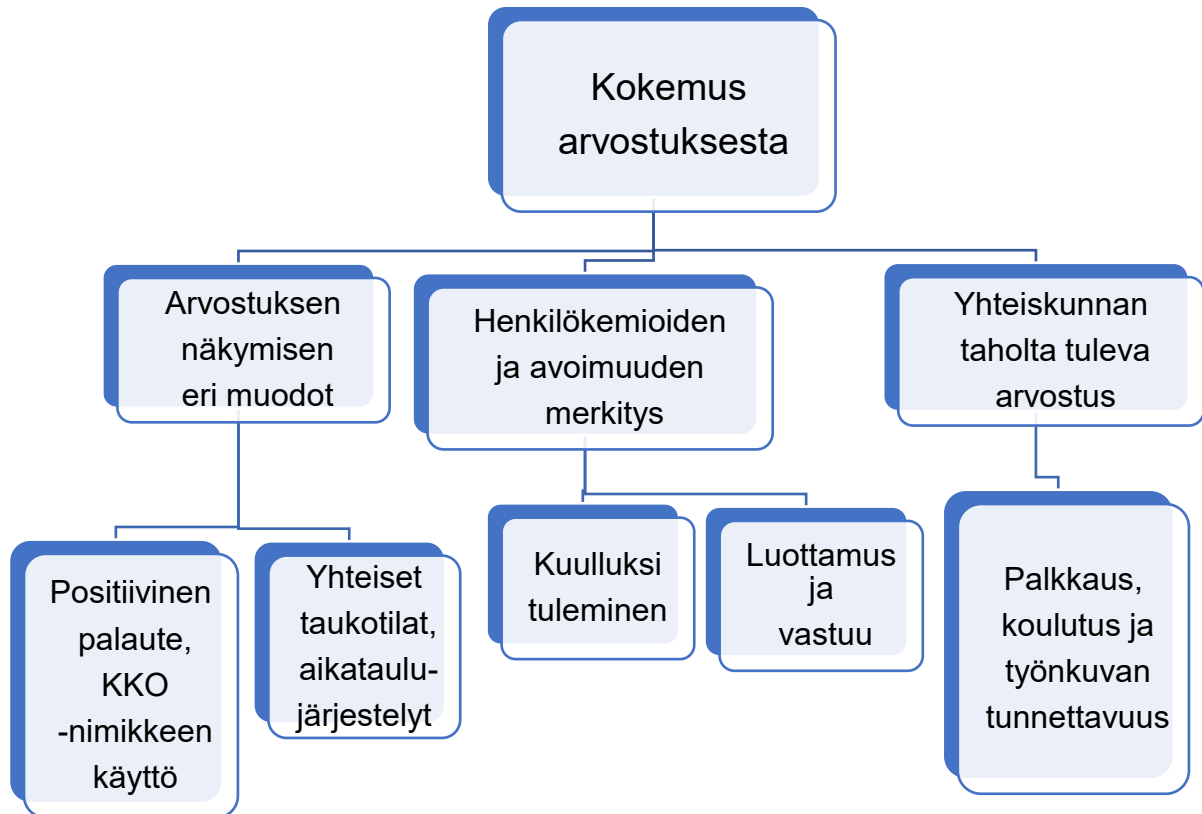
Tutkimuksemme saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että koulunkäynninohjaajilla on oppilaista usein hyvin ajankohtaista, arvokasta ja kattavaa tietoa. Koska koulunkäynninohjaajat työskentelevät tiiviisti oppilaiden parissa ja täten he saattavat tuntea oppilaat jopa paremmin kuin opettaja tulisi heidän ehdottomasti osallistua HOJKS:n laadintaan. Samanlaisen ajatuksia ovat aiemmin tehdyissä tutkimuksissa esittäneet myös Naukkarinen (2005, 46–52) ja Mikola (2011, 195).

Kaksi haastatelluista omasi laajan erityispedagogisen koulutuksen ja he olivat työskennelleet vuosia kehityshäiriöisten lasten kanssa. Nämä ohjaajat kokivat oman tietämyksensä erityisoppilaiden parissa olevan jopa parempaa, kuin kouluilla toimivien erityisopettajien. Heidän asiantuntijuutta hyödynnettiin kouluissa ja kyseisten oppilaiden arjessa ohjaajat olivat ensisijaisia toimijoita jo senkin takia, että ohjaajat valmistivat erityisoppilaiden päivittäiset koulutehtävät.

KKO 8: "Mut sit koskien näitä erityisen tuen oppilaita, niin ei hänellä (opettaja) ole kyllä mitään käsitystä siitä, mitä tämä kehitysvammainen oppilas oikeasti opiskelee. Hänelle ku tulee nämä koritehtävät, semmoset toiminta-alue tehtävät."

5.3 Koulunkäynninohjaajien kokema arvostus työyhteisössä

Viimeisessä aluvussa käsittelemme koulunkäynninohjaajien kokema arvostusta työyhteisössä ja asioita, jotka vaikuttavat siihen.



Kuvio 4 Ohjaajien arvostuksen kokemukseen liittyviä tekijöitä

5.3.1 Arvostuksen näkymisen eri muodot

Symbolisessa merkityksessä arvostus ilmeni muun muassa koulunkäynninohjaaja -nimikkeen käytössä ja sanallisissa kiitoksissa. Yhteisten koko koulun henkilökunnalle suunnattujen taukotilojen katsottiin osoittavan konkreettisemmin arvostusta.

KKO 8: "Meillähän on sillä lailla kuitenkin hyvin, että meillä on yhteinen opettajainhuone ohjaajille ja opettajille. Mietiän, että on paikkoja missä on opettajat ja ohjaajat eri tiloissa."

Työyhteisöön kuuluvan henkilön tulisi saada kokea olevansa arvostettu työntekijänä ja ihmisenä. Oma työ tulisi nähdä merkitykselliseksi ja työntekijällä tulisi olla tunne siitä, että hän on tärkeä työyhteisön jäsen. (Juuti 2013, 222.) Palaverien ja suunnitteluajkojen järjestäminen siten, että ohjaajan on mahdollista niihin osallistua, koettiin myös osana arvostusta. Mikäli ohjaajan työn tärkeys ymmärretään osana koulun toimintaa, järjestetään aikataulut suosimaan moniammatillista kasvatustyötä. Tärkeimpänä arvostukseen liittyvänä osoituksena ohjaajat kokivat kuulluksi tulemisen, ammatillisen luottamuksen ja asioihin vaikuttamisen.

KKO 4: "Rehtorin kauttahan ne aikataulut menee. että tuohan on semmonen arvostusjuttu. Jos ne palaveriajat on ohjaajien työajan ulkopuolella, niin sehän kertoo siitä että sitä ajatellaan että "ei niiden ohjaajien tarvihe olla siellä" että "ei ohjaajien kuulu". Minun mielestä se silloin kertoo siitä arvostuksesta."

Opettajien luottamus siihen, että ohjaaja pärjää haastavienkin oppilaiden kanssa osoitti ohjaajan ammattitaidon arvostamista.

KKO 4: "Kyllä mie koen arvostuksena myös sen, että jos tavallaan niinku minun ammattitaitoon luotetaan, eikä kyseenalaisteta sitä, että "pärjäätkö sinä tuon kanssa" tai tälleen..."

Ohjaajat kaipasivat kehujen tilalle todellisia muutoksia työpaikkansa toimintakulttuuriin. Usein haastateltavat kokivat saamansa positiivisen palautteen pelkästään “sanahelinänä”. Koulunkäynninohjaajan kuuleminen ja heidän näkemysten huomioiminen esimerkiksi oppilaan arvioinnissa olivat asioita, jotka vahvistivat ohjaajan kokemaa arvostuksen tunnetta.

Tiedonkulkuun liittyvät seikat olivat myös vahvasti arvostukseen rinnastettavia ja osa ohjaajista totesi ohjaajan työtä arvostavien opettajien muistavan informoida esimerkiksi muutoksista paremmin.

KKO 6: “Ei hoksata sitte ilmottaa. Ymmärrän, että varmasti monesti on, ettei vaan hoksaa, kun tulee niitä muutoksia, mutta kyl se ehkä kertoo myös siitä arvostuksesta aika paljon sitte, jos pidetään ajan tasalla.”

Tiedonkulkua saattoikin koulun arjessa häiritä yhteisen ajan puuttuminen opettajien ja ohjaajien kesken. Esimerkiksi Takalan (2007, 56) mukaan arvokasta koulunkäynninohjaajaa voitaisiin hyödyntää aiempaa paremmin, jos kouluissa tehtäisiin enemmän yhteistä suunnittelua ja moniammatillista yhteistyötä. Yhteisiä toistuvasti toteutettavia suunnitteluajoja kaivattiinkin kovasti.

KKO6: “Varmaan ois hirveen hankala löytää semmoinen yhteinen aika sen opettajan kanssa, mutta sitä saisi olla enemmän. Vaikka edes kerran kuussa. Jotenki vähä suunniteltas ja katottas mitä tulevaa on tulossa. Mutta hyvin... hyvin vähän on yhteistä suunnittelua.”

Erityisopettajien mainittiin ilmaisevan ohjaajaa kohtaan enemmän arvostusta kuin vastaavasti luokan- tai aineenopettajat. Ehkäpä erityisopettajien kokemukset haastavien oppilaiden parissa työskentelystä auttavat näkemään ohjaajan työnkuvan tarpeellisuuden selkeämmin (ks. Mäensivu 2011, 61; Olli 2013, 8). Taus-talla voi myös vaikuttaa erityisopettajan ymmärrys tehokkaasta työparityöskente-lystä luokassa, joka vaatii opettajalta selkeitä ohjeita, läsnäoloa, ohjaajien vah-vuuksien löytämistä sekä ongelmanratkaisukykyä. Huolellinen ohjaajan työtehtä-viin perehdyttäminen vaatii aikaa ja energiaa, eikä luokanopettaja ole välttämättä aina täysin valmistautunut siihen. (Savage 2014.)

KKO2: "Kyllä erityisopettajat osaa arvostaa paljo parem-min, kuin tavallinen luokanopettaja tai tuntiopettaja."

Ohjaajan työnkuvan kuormittavuuden ymmärtäminen ja se, että ohjaajaa saatet-tiin kehottaa pitämään ylimääräinen kahvitauko, oli myös osoitus arvostuksesta kouluarjen keskellä. Vahvuuksien hyödyntäminen työyhteisössä ja opettajien il-maisema halukkuus saada ohjaaja omille tunneilleen olivat myös arvostuksen kokemukseen liittyviä asioita.

Ehkä hieman yllättävää oli, ettei palkkataso noussut aineistossamme merkittä-väksi arvostuksen mitaksi, vaikka alalla vallitsee alhaiset palkat. Alhainen palk-kaus koettiin liittyvän koulunkäynninohjaajien heikkoon yhteiskunnalliseen arvos-tukseen. Saman suuntaisia tuloksia saivat omassa tutkimuksessaan myös Eske-linen ja Lundbom (2016, 53). Eräs ohjaaja totesi huonosta palkastaan huolimatta tekevänsä enemmän ohjaajan työtä, kuin säännöllistä toimistotyötä.

KKO 2: "Palkka on surkee. Mut niinku oon sanonutki, et mie tykkään työskennellä ihmisten, lasten ja nuorten pa-rissa. Vaikka mie saisin puolet enemmän palkkaa ja mun pitäis olla kahdeksasta neljään jossain toimistossa, niin en

lähtisi! Kyllä tykkään työstäni ja en tätä tekis pelkän palkan takia.”

5.3.2 Henkilökemioiden ja avoimuuden merkitys

Jaetun asiantuntijuuden piirteitä tutkineet Meriläinen ja Rauhala (2013) havaitsivat keskustelut työn tavoitteista ja arvoista sekä tasavertaisen ohjaajien ja opettajien yhteistyön muodostavan edellytykset jaetun asiantuntijuuden toteutumiseksi (Meriläinen & Rauhala 2013, 65–67). Avoimen vuorovaikutuksen toteuttaminen työyhteisössä vaatii työntekijöiden välistä luottamusta, vastuun kantoa ja kannustavaa ilmapiiriä. Hyvä yhteishenki työyhteisössä lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitouttaa työntekijöitään pyrkimään yhteisiin tavoitteisiin. Yksilöiden vahvuudet ja osaaminen tulisi hyödyntää mahdollisimman hyvin, jolloin työn tekeminen koetaan mielekkääksi. (Helakorpi 2001, 125–126, 148–150.)

Tutkimuksessamme ohjaajat kuvailivat molemminpuolisen arvostuksen olevan tärkeä vuorovaikutuksen perusta. He näkivät oman sekä opettajan työnkuvan perustuvan henkilön persoonaan.

KKO 2: ”Tätä työtä tehdään sillä omalla persoonalla, niinkö tekee opettajakki. Se on niin paljon siitä persoonasta kii. Se on aivan sama, jos sie oot lukenu vaikka kuinka, tiedät vaikka mistä mitä, jos sie et osaa olla se oma ittes. Kyllä oppilaat aistii sen heti.”

KKO 6: ”Me tehdään kuitenkin työparina, et silloin jos se tieto kulkee ja arvostus on sillä lailla molemminpuolista, niin onhan se iso voimavara molemmille! Siis uskon, että meistä on opettajille iso apu ja opettajista meille, siis jos se

toimii myös niin, että opettaja hyvin antaa ne ohjeet miten tehdä, ni silloinhan mullakin on helpompi toimia.”

Avoimeksi luonnehdittujen opettajien kanssa käydyt keskustelut olivat luonteva osa työpäivän kulkua ja niiden koettiin helpottavan omaa työtä. Ojuri (1996) mukaan avoimen keskustelukulttuurin on todettu edesauttavan ja ylläpitävän toimivaa yhteistyötä. Yhteisöllisyys jää pintapuoliseksi ja ongelmat kommunikaatiossa lisääntyvät, ellei työyhteisön koettuja ristiriitoja pystytä käsittelemään avoimesti. (Ojuri 1996, 124–125.)

KKO 4: “Se riippuu aika paljon opettajasta. Se riippuu opettajan persoonasta, että pystyykö käymään (keskusteluja), että osa tykkää niinku ite ottaa esille nuiita asioita ja osa ei oo ehkä niin avoimia keskustelemaan niistä.”

Toisaalta ohjaajat saattoivat kokea jäävänsä yksin työssään ilmenneiden ongelmien kanssa. Kouluilla työllistetyt koulunkäynninohjaajat muodostavat vähemmistön, joille harvemmin järjestetään vertaistukea työnjohdon toimesta. Kun kouluajan ulkopuolella esimerkiksi iltapäivätoiminnan aikana sattuu ja tapahtuu, selvittelee ohjaaja usein yksin näitä tilanteita. Vaikka kyseessä onkin samat koulun oppilaat saattaa ohjaaja tuolloin toimia esimerkiksi ostopalveluna kerhoja tuottavien järjestöjen palveluksessa. Mahdollisuudet purkaa raskaaksi koettuja tilanteita eivät aina olleet kovinkaan hyvät.

KKO 5: “Aika paljon tässä saa myös yksin toimia, et sitten jos opettajalla ei oo aikaa kuunnella, niin sillonhan ne asiat on sulla yksin ja samoin tuossa iltapäiväkerhon puolella...Kyllä se helpottas kovasti, että sais jakaa ne asiat jonkun kanssa...se on iso juttu.”

5.3.3 Yhteiskunnan taholta tuleva arvostus

Koulunkäynninohjaajien ammattitaidon tunnistaminen ja ohjaajan näkeminen tasavertaisena opettajan yhteistyökumppanina ei tutkimuksemme mukaan vielä täysin toteudu. Tiivistä yhteistyötä tekevien opettajien kanssa haastatellut ohjaajat kokivat olevansa tasavertainen työpari osana oppilaalle tarjottua tukea. Toisaalta valtaosalla ohjaajista oli myös päinvastaisia kokemuksia luokkahuonetyökentelystä.

KKO 6: "Toisilla on se vahva kuva, että koulunkäynninohjaaja on se kopioija ja niinkö hänen auttaja siellä luokassa ja toiset näkkee sen täysin selvästi, että me ollaan siellä niitä oppilaita varten."

Meriläisen ja Rauhalan tutkimuksessa (2013) todettiin koulujen hierarkkisten rakenteiden näkyvän ohjaajien eriarvoisena asemana. Heidän mukaansa ohjaajiin kohdistetut toiveet taustalla pysymiseen ja erilaisista palavereista pois jättäminen olivat hierarkiaa ilmentäviä asioita. (Meriläinen & Rauhala 2013, 94.) Eskelisen ja Lundbomin ohjaajien asemaa koskevassa selvityksessä (2016) koulunkäynninohjaajien ammattiryhmää kuvataan laissa velvollisuuksien kasvusta huolimatta "villinä ryhmänä". Oppilashuoltolaissa ei ole mitään mainintaa koulunkäynninohjaajista. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen oikeus ohjaajaan on laissa määritelty, mutta tämän lisäresurssin päätös on silti aina tarveharkintaan perustuva yksilöllisesti tehty päätös kunkin oppilaan kohdalla. Tästä johtuen kuntien käytännöt ovat varsin erilaisia. Kuntien valta määrittää kouluissaan toimivien ohjaajien kelpoisuudet sekä heidän koulutuksiin pääsemiset, että työsuhteen keskeytyksen kesän ajaksi kertovat karulla tavalla ohjaajien yhteiskunnallisesta asemasta. (Eskelinen & Lundbom 2016, 46–47.)

Tutkimukseemme osallistuneet ohjaajat kokivat oman työnkuvansa tunnettavuuden lisääntyneen viimeisten vuosien aikana. Uudet hiljattain valmistuneet opettajat olivat usein tietoisempia koulunkäynninohjaajien toimenkuvasta koulussa. Tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat olivat myös valveutuneita ohjaajan merkityksen suhteen. Osa ohjaajista kertoi näiden vanhempien ilmaisevan arvostusta ohjaajan työtä kohtaan. Yhteiskunnan tasolla ammatti on haastateltavien mielestä vielä yhä varsin tuntematon. Koulunkäynninohjaajan työnkuvan tunteminen lisäsi haastateltavien mielestä työtä kohtaan osoitettua arvostusta. Muutama ohjaaja kertoi saaneensa kuulla tekevänsä arvokasta työtä sen jälkeen, kun he olivat ensin avanneet omaa työnkuvaansa.

KKO 3: "Ei se vielä oo ihan sillei tunnettu. Se kouluavustajan nimike vähän sotkee vieläki."

Ohjaajien mukaan heidän työn muuttunutta luonnetta ei olla esimerkiksi palkkauksessa huomioitu riittävästi.

KKO 2: "On tää ohjaajan työnkuva muuttunut. Kyllä mieki tiedän, et kymmenen vuotta sitten ollaan leikattu jotaki askartelupaperia opettajalle valmiiksi ja muuta. Ei nyt ole kyllä aikaa semmoseen tekemiseen. Kyllä se työnkuva on muuttunut, mutta palkkaushan ei nyt vastaa lähellekään meidän työnkuvaa."

Ohjaajat kokivat työn vaativuuden sekä vastuun lisääntyneen toimenkuvan muuttuessa avustavasta henkilöstä ohjausta antavaksi ammattilaiseksi. Muutama ohjaajista oli kouluttautunut omatoimisesti omalla vapaa-ajallaan, sillä he kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta selviytyäkseen työnsä haasteista. Tarjotut lisäkoulutukset eivät myöskään aina vastanneet sitä, mitä ohjaajat olisivat halunneet.

KKO 7: "Olen toki itsekin kouluttautunut, mutta vapaa-ajalla sitten... Mutta minusta se on vaan väärin, että miksi mun vapaa-ajalla täytyy kouluttautua."

Koulutukseen pääsemisessä eriarvoistavat käytännöt tulivat esille ja ne koettiin epäreiluina. Samoin myös tilanteet, joissa ohjaajien koulutustarpeita ei huomioitu.

KKO 3: "Saahan opettajatkin täydennyskoulutusta niin kyllä meille ohjaajille pitäis työnantajan puolesta järjestää semmoista, mitä me ite koetaan tarpeelliseksi. Ei niitä nyt ihan vedetä hatusta; "että olis kiva lähteä tuonne kukkiesidontakurssille"... Ei siitä ole meille mitään hyötyä, että ei ne asiattomia ole ollut ne ehdotukset."

6 Pohdinta

6.1 Koulunkäynninohjaajien ristiriitainen asema työyhteisössä

Koulu yhteisö mallintaa omalla toiminnallaan yhteisöllisyyttä tai vastaavasti sen puutetta. Oppilas voi parhaimmillaan koulussa nähdä yhteistyötaitoja rakentavia toimintamalleja koulun aikuisten kesken ja omaksua kouluympäristön kautta näitä taitoja. Opettajien toiminnan merkitys on suuri näiden yhteisöllisten valmiuksien rakentumisessa. (Väljärvi 2006, 24.) Koulun aikuisten toiminta viestii oppilaille arvoja, moraalialia sekä sosiaalisia vuorovaikutusmuotoja heidän tahdostaan riippumatta. Työskentelytavat ja vuorovaikutuksen luonne ovat keskeisiä elementtejä yhteisöllisen koulun toiminnassa. (Väljärvi 2006, 24–26.)

Tutkimuksemme tuloksista piirtyy varsin ongelmallinen kuva koulunkäynninohjaajan asemasta työyhteisössään. Ohjaajan ammatillinen asema koulun työyhteisössä ei ole edelleenkään ohjaajien kokemusten perusteella vakiintunut siten, että heidät huomioitaisiin ammattiryhmänä opettajien rinnalla. Kouluilla toimivat oppilashuoltoryhmät koostuvat oman alansa ammattilaisista, joista osa käy harvoin tai satunnaisesti koululla. Esimerkiksi koulukuraattorin tai toimintaterapeutin havainnot oppilaan suoriutumisesta saattavat poiketa huomasti toisistaan. Moniammatillisten työryhmien vahvuus on asiantuntijuuden yhdistäminen. Voitaissiinko koulunkäynninohjaajien tietoja erityisoppijasta hyödyntää tehokkaammin, erilaisia tukitoimia suunniteltaessa?

Oppilaalle räätälöidyissä toimintasuunnitelmissa pyritään huomioimaan tuen tarve mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Ohjaaja elää arkea usein tiivistikin erityisoppijan rinnalla saaden tietoa oppilaan kyvyistä, potentiaalista ja yleensäkin suoriutumisen tasosta. Osa tutkimukseemme osallistuneista ohjaajista koki turhauttavaksi tilanteen, jossa oppilaalle kirjattu henkilökohtainen opetussuunnitelma oltiin laadittu ”alta riman”. Palaverissa, joissa ohjaaja ei ole mukana, jää mielestämme yhden tärkeän henkilön näkökulma täysin huomioimatta. Ohjaaja on kuitenkin koulun jokapäiväisessä arjessa se henkilö, joka omalta osaltaan

tukee oppilasta niissä henkilökohtaisissa asioissa, joita oppimissuunnitelmiin on kirjattu.

Oppilaalle tukea tarjoavana resurssina ohjaajien ammattitaitoa ei ohjaajien kokemusten mukaan hyödynnetä riittävästi. Yhteisten suunnittelupalaverien on todettu parantavan luokassa toimivien ammattilaisten yhteistyötä ja vuorovaikutusta (Heinilä 2017; Tervonen 2017; Meriläinen & Rauhala 2013). Silti yhteisiä säännöllisiä suunnitteluajoja ei tutkimukseen osallistuneilla ohjaajilla ollut. Osalla oli kokemus tiiviimmästä yhteistyöstä opettajan tai erityisopettajan kanssa ja tämän he näkivät erittäin hyvänä.

Koulun hyvinvointiin vaikuttaa oleellisesti siellä toimivien henkilöiden kokema osallisuus. Yhteisön päätöksentekoon vaikuttaminen on osallisuuden kokemuksen lähtökohta. Osallistava koulun toimintakulttuuri on yhteisöllinen ja vastavuoroinen, sillä sen toteuttamiseen tarvitaan kaikkia ihmisiä. Osallisuus näkyy arjen konkreettisina tekoina ja tapana tehdä asioita toisten kanssa. (Salovaara & Honkanen 2013, 39–40.) Koulunkäynninohjaajien edustus koulun palaverissa oli tutkimuksessamme vähäistä ja sama oli havaittavissa myös Heinilän (2017, 100) tutkimuksessa. Mahdollisuudet vaikuttaa koulun asioihin ei siten toteutunut kovin hyvin. Salovaara ja Honkanen (2013) kuvaavat opettajien ottaneen kaiken vastuun koulun yhteisistä asioista ja tästä johtuen esimerkiksi oppilaiden osallistaminen on Suomen kouluissa heikkoa (Salovaara & Honkanen 2013, 40). Hyvä ihmisten johtaminen luo terveyttä edistävän toimintatavan sekä hyvän ilmapiirin työyhteisöön. Johtamisella voidaan kehittää työyhteisön toimivuutta ja tehostaa sen jäsenten osallisuutta esimerkiksi ongelmia ratkoessa. Työntekijöiden eri näkökulmat omaan työhönsä vaatii esimieheltä kuunteluherkkyttä. (Juuti & Vuorela 2002, 18–21.)

Sahlberg pohti jo vuonna 1997 koulutuspolitiikan muutosten hidasta siirtymistä koulun arkeen ja totesi opetuksen muutoksen edellyttävän koulukulttuurin muutosta. Yhteistoiminnallisuus, joka ulottuu viranomaisista lähtien aina koulun oppilaisiin asti parantaa laadullisesti oppimista. (Sahlberg 1997, 126–127.)

Ammattitaidon, tiedon ja asiantuntijuuden tunnustaminen luo pohjan rakentavalle yhteistyölle (Helakorpi 1996, 34). Hyvä ja toimiva tiedonkulku opettajan ja ohjaajan välillä edistää vuorovaikutusta, jolloin oppilaalle suunnattu tuki kohdentuu paremmin. Ohjaajan näkemysten arvo tulisi ymmärtää, sillä he näkevät oppilaat eri näkökulmasta ja voivat siten tuoda tärkeää oppimiseen liittyvää tietoa monipuolistamalla opettajan näkökenttää. Opettajaksi opiskelevat eivät saa riittävästi koulutusta koulunkäynninohjaajien kanssa työskentelystä. Moniammatillisuus koulun työyhteisössä on lähikouluajatuksen mukana tullut jäädäkseen, mutta valmiuksia hedelmällisen yhteistyön tekemiselle ei vielä yliopistoissamme osata riittävällä tavalla opettaa.

6.2 Koulunkäynninohjaajien työhyvinvointi

Koulunkäynninohjaajat kohtaavat työssään usein koulun haastavimmat oppilaat. Työterveyslaitoksen teettämässä Kunta 10-tutkimuksessa todettiin kunnalliseen työntekijäryhmään kuuluvana ryhmänä koulunkäynninohjaajien kokevan eniten väkivaltaa työssään (Wikman 2014). Ohjaajien työssään kohtaamasta väkivallasta on täten tullut osa arkea. Raskaaksi koettuja tilanteita ei aina jälkeensä käsitellä ja ne kuormittavat ohjaajan henkistä hyvinvointia. Työnohjauksen vähäisyys tai kokonaan puuttuminen oli ohjaajien mielestä hankala asia. Uhkaavien tilanteiden läpikäyminen jälkeensä auttaisi haastateltavien mielestä työssä jaksamista. Kurinpidollisen oikeuden puuttuessa ohjaajien tavat toimia väkivaltilanteissa siirtyvät nopeasti hätävarjelutilanteiksi, kuormittaen siten työnkuvaa. Tällä hetkellä ohjaajilla on lainsäädännössä edelleenkin näkymätön rooli, joka hankaloittaa ohjaajien täysimääräistä hyödyntämistä koulun arjessa. Kouluissa tapahtuvat äkilliset työrauhaa uhkaavat tilanteet ovat säädöksissä puutteellisesti määriteltyjä. Kurinpitoa koskevat hallinnolliset päätökset ovat luonteeltaan eri asia, kuin edellä kuvatut, välitöntä puuttumista vaativat tilanteet. (JHL 2013.)

Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) ja Suomen vanhempainliiton vuonna 2017 laatimassa koulukielen sanastossa ei koulunkäynninohjaaja -nimikettä tunneta

laisinkaan. Koulukielen sanastoa aakkosjärjestyksessä avaava dokumentti on jo kuudes päivitetty versio, jonka ensimmäinen versio ilmestyi vuonna 2000. Laaditun sanaston tarkoitus on edesauttaa vanhempien ymmärrystä kouluun liittyvässä terminologiassa. (Luukkainen & Siimes 2017, 9.) Taustalla vaikuttaa kyseisen ammattikuntaan liittyvä kiista nimikkeestä. OAJ pitää sitkeästi kiinni koulunkäyntiavustajasta, vaikkakin ammattikunta itse ja JHL puhuvat koulunkäynninohjaajista (Saari 2012). Tutkimuksemme ohjaajat kuvailivat työnsä muuttuneen siten, ettei avustaja -nimike enää kuvaa työn luonnetta. Oppilaiden oppimaan ohjaaminen ja opiskelun mahdollistaminen ovat heidän arkeaan kouluissa.

Koulunkäynninohjaajan työnkuvan tiivis kytkeytyminen oppilaan tuen tarpeisiin on ilmeinen ja kaikki haastateltavat kokivat pääasialliseksi työnkuvakseen juuri oppilaan opiskelun ohjaamisen. Koulunkäynnin tukea kuvaavassa, kasvatusalan kirjallisuudessa ohjaajien merkitystä ei juurikaan tunnusteta. Yhtään väitöskirjaa tämän ammattikunnan roolista kouluyhteisössä ei ole tehty, vaikka ohjaajia voidaan nykyään pitää vakiintuneena osana koulun henkilökuntaa. Koulunkäynninohjaajien puuttumista kasvatusalan kirjallisuudesta ihmettelee myös Veronica Persson vuonna 2017 Ruotsissa ilmestyneessä opinnäytetyössään, joka tutki sitä millaisina ohjaajat näkivät työtehtävänsä (Persson 2017, 8).

Tutkimukseemme osallistuneet ohjaajat olivat havainneet levottomuuden ja henkisen pahoinvoinnin lisääntyneen oppilaiden keskuudessa. Tämän seurauksena he kokivat aggressiivisten väkivaltatilanteiden lisääntyneen arjessaan. Samankaltaisia kokemuksia oli myös Lahtisen (2018) pro gradu -tutkimukseen osallistuneilla ohjaajilla (Lahtinen 2018, 57). Työn henkinen kuormittavuus esimerkiksi tilanteessa, jossa ohjattava oppilas on vakavasti sairas voi ajoittain olla suuri. Strategioiden vähäisyys tai puute aggressiivisten oppilaiden parissa työskentelyyn ei myöskään edistä työssä jaksamista. Haastatelluista puolet kaipasivat vertaistukea ja mahdollisuutta purkaa raskaaksi koettuja tilanteita jonkun kanssa. Lisääntynyt väkivalta kouluissa ja lainsäädännön kohtaamattomuus ovat ohjaajan työn epäkohdiksi luonnehdittuja seikkoja.

Yhteisiä eri kouluilla toimiville ohjaajille järjestettyjä tapaamisia ei tutkimuksemme perusteella juurikaan järjestetty. Ohjaajien työssä jaksamiseen vaikutti tutkimuksemme perusteella se, kuinka ohjaajan vahvuuksia hyödynnettiin työyhteisössä. Yksi ohjaajien vahvuus näyttäisi olevan heidän mahdollisuutensa luoda luottamuksellisia suhteita ohjattaviin oppilaisiin. Tämän työnsä osa-alueen myös ohjaajat kokivat palkitsevana ja antoisana. Oppilaan osallisuuden tunne rakentuu luottamukselliseksi koetun suhteen myötä ja tämä vaikuttaa oleellisesti siihen, minkälaisena oppilas kokee kouluympäristön (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 88).

Vaihtelevat työpäivät nähtiin myös positiivisena voimavaroja kasvattavana asiana. Useampi ohjaaja mainitsi työnkuvansa vaihtelevuuden ja koulun nopeasti vaihtuvien tilanteiden olevan ”*työn suola*”. Arjen vaihtelevuus ja merkitykselliseksi koettu työ auttoivat ohjaajia jaksamaan työssään. Huonoksi koetun ammatillisen asemansa yhteiskunnassa ohjaajat kokivat näkyvän muun muassa huonossa palkassa ja kesäkeskeytyksissä.

Koulunkäynninohjaajien kohtaamat niin sanotut kesäkeskeytykset rasittivat luonnollisesti ohjaajien työnkuvaa. Osalla haastatelluista oli toistaiseksi voimassa olevat työsuhteet ja heidät sijoitettiin kesän ajaksi kuntien järjestämille työpaikoille. Vaihtuvuus alalla on suurta ja työntekijöiden vaihtuvuuden myötä menetetään arvokasta osaamista, jonka on osoitettu heikentävän organisaation tuloksellisuutta (Haapanen 2013, 21–22).

Tukea tarvitsevan oppilaan kannalta emme voi edes mitata sitä minkälaisia vaikutuksia läheiseksi käyneen ohjaajan vaihtuminen toiseen tuo tullessaan. Tätä tutkimuksen tulososiota tehdessämme saimme kuulla yhden tutkimukseen osallistuneesta ohjaajasta siirtyneen toisiin töihin. Toinen haastatelluista puolestaan kertoi seuraavasti:

KKO 6: “Moni meistä haluaa päiväkodin puolelle ja itte asiassa meistä kolme siirtyi viimeisen vuoden aikana

päiväkodille vakkareiksi. Että jotakin osoittaa tämän paikan ilmapiiristä ja arvostuksesta sekin, että kun siellä on auennut nyt paikkoja, niin porukat on vaihtanu sinne. Mutta me ollaan oltu siitä tyytyväisiä, ettei ole ollut sitä lomautusrumbaa, että määräaikaisillehan se on, mutta ei meille vakka-reille, tai aiemmin vakinaistetuille, joilla on se vanha sopimus.”

6.3 Koulunkäynninohjaajien työ tulevaisuudessa

Kolmiportaiseen tukeen siirryttäessä koko koulu asettui muutoksen kohteeksi. Erityispedagogiset palvelut tulivat kaikille tukea tarvitsevien ulottuville tuen tasosta riippumatta. Muutoksen takana oli ajatus nopeuttaa tuen saamista ja tehostaa suunnitelmallista tukea sekä dokumentoida prosessin eteneminen. Tuen tasolta toiselle siirtyminen tehdään moniammatillisesti. Tämä toimintamalli edellyttää, että päätöksiä tehdessä voidaan esittää tuen toimivuus tai vastaavasti toimimattomuus. Arviointiprosessiin liittyy avoimia kysymyksiä kuten; kuka arvioi, millä välineellä ja kuinka usein (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 49–52.)

Ohjaajien ammatillinen muutos avustavasta henkilöstä oppimistilanteissa ohjaavaksi toimijaksi on inklusiivisuuteen tähtäävän koulun tulos. Koulunkäynninohjaajien koulutus on mukautunut vastaamaan tämän päivän tarpeisiin, joita kaikille yhteinen peruskoulu asettaa. Lähikouluajatus tukee kaikkien lasten oikeutta saada käydä koulua, joka on hänen luonnollisessa elinympäristössään. Tämän myötä ympäristön tulee mukautua niille tarpeille, joita erityisoppijan koulunkäynti edellyttää. Tutkimuksemme koulunkäynninohjaajat kokivat olevansa oppilaille henkilöitä, jotka mahdollistavat yleisopetuksessa opiskelun. Heillä oli paljon tietoa siitä, kuinka toimia erityisoppijan kanssa ja osa oli hankkinut myös kattavia erityispedagogisia lisäkoulutuksia.

Ohjaajat valvovat usein myös siirtymätilanteita kuten esimerkiksi koulukyydityksistä johtuvia odotusaikoja ja työnkuvaan saattaa kuulua oppilaan avustaminen wc-toiminnoissa tai verensokerin jatkuva seuraaminen. Tutkimuksemme ohjaajat kokivat edellä mainittujen tehtävien olevan opettajan työnkuvaan kuulumattomia. Täten esimerkiksi Saloviidan (2013) ehdotus palkata yksi erityisopettaja kahden koulunkäynninohjaajan tilalle sai varsin tyrmäävän vastaanoton tutkimukseemme osallistuneilta ohjaajilta (Saloviita 2013, 152).

Ohjaajan ammattikuntaa leimaa edelleen työvoimapolitiittisuus, eli ohjaajan työ nähdään usein ”läpikulkuammattina” (Eskelinen & Lundbom 2016, 47). Välivuotta pitävä ylioppilas tai johonkin koulutukseen paikkaa odottava työtön, saattaa päätyä koululle ohjaajan töitä tekemään. Syitä siihen, miksi niin moni päättää vaihtaa alaa tai jatkaa opintoja, olisi mielenkiintoista kartoittaa. Vaikuttaa siltä, että ammattia ei nähdä pitkäikäisenä, vaan oletetaan, että koulunkäynninohjaajat hakeutuisivat muutamien työvuosien jälkeen opiskelemaan esimerkiksi opettajan ammattiin. Tämä heikentää entisestään alalla jo pitkään toimineiden koulunkäynninohjaajien asemaa.

Tutkimukseemme osallistuneet ohjaajat olivat kaikki koulutettuja työhönsä ja alansa ammattilaisia. He näkivät oman roolinsa koulun toiminnassa selkeästi erilaisena, kuin esimerkiksi opettajien. Ohjaajat kokivat oman työpanoksensa olevan koulun arjen kannalta merkittävä. Koulu ilman ohjaajia ei haastateltavien mukaan olisi hyvä oppimisympäristö kenellekään.

Esimerkiksi Ruotsissa vuonna 2016 valmistuneessa koululautakunnan selvityksessä tutkittiin sitä, kuinka koulun toiminnan järjestäjä huomioi inklusiiviset tavoitteet päätöksenteossa. Kysely- ja haastattelututkimukseen osallistui rehtoreiden lisäksi erityisopettajia, opettajia ja erityispedagogeja. (Halapi & Lindbäck 2016, 17–25.), Selvityksestä kävi ilmi, että ohjaajien käyttö oppilaan tukitoimena on hyvin tavallista ja heitä työskenteleekin kouluissa paljon (Halapi & Lindbäck 2016, 47). Osa tutkijoista oli sitä mieltä, että ohjaajia palkataan kouluihin paikkaamaan erityispedagogisia tarpeita. Ohjaajilla on ruotsissa harvoin koulutusta

vaativien erityisoppilaiden kanssa työskentelyyn. Silti kouluttamattomien ohjaajien osaksi muodostuu ohjata oppilaita, joiden koulunkäyntiin liittyy haasteita. Voidaanko oppilaalle taata laadukas opetus, mikäli tämä viettää enemmän aikaa ohjaajan kanssa ja osaako opettaja arvioida oppilaan taitotasoa, jos hän viettää suurimman osan ajasta muualla? Toisaalta selvityksessä saatujen tulosten mukaan ohjaajien pelkkä läsnäolo kouluissa vähensi levottomuutta välitunneilla ja sen myötä epäsuorasti vaikutti positiivisesti tunnilla tapahtuvaan opiskeluun. (Halapi & Lindbäck 2016, 47.)

On varmaa, että ohjaajien tärkeydestä ja heidän roolistaan koulun arjessa riittää keskustelua myös jatkossa. Koulujen eriävät käytänteet esimerkiksi henkilökunnan yhteisiin palavereihin osallistumisesta ja työparityöskentelystä ohjaajan ja opettajan välillä sekä ohjaajien työnkuvan moninaisuus vaikeuttavat taatusti moniammatillisen yhteistyön kehittymistä. Tutkimustuloksia koulunkäynninohjaajien tarpeellisuudesta onkin jo näiden yllämainittujen seikkojen takia mahdollista saada hyvin monenlaisia. Esimerkiksi USA:ssa tehtiin tutkimus, jossa tulosten mukaan koulunkäynninohjaajien merkitys inklusion onnistumiselle oli suuri. (Groom & Rose 2005, 20.) Päinvastaisia tuloksia nousi vastaavasti esiin Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa, jossa tutkittiin koulunkäynninohjaajien hyödyllisyyttä kouluissa. Tutkimus julkaistiin noin kahdeksan vuotta sitten ja siihen osallistui yli 8000 oppilasta ja lähes 2000 koulunkäyntiavustajaa (Webster ym. 2010). Tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että oppilaat, jotka saivat koulunkäyntiavustajan apua, oppivat vähemmän kuin oppilaat, jotka eivät saaneet apua tai saivat sitä todella vähän. (Saloviita 2013, 151.) Tutkijat näkivät tulosten selittäjänä tekijänä oppilaiden liiallisen ”hyysäämisen” sekä turhan huomion antamisen huonolle käyttäytymiselle, mikä saattoi lisätä sitä entisestään. Koulunkäyntiavustajista oli myös tullut oppilaiden pääasiallisia opettajia, vaikka heillä ei ollut opettajan pätevyyttä (Saloviita 2013, 151).

Aiemmat koulunkäynninohjaajien aihepiiristä tehdyt tutkimukset tukevat meidän havaintoja ohjaajien asemasta. Tutkielmamme tuloksia voi olla vaikea yleistää, eikä se ole edes tarkoituskaan. Sen sijaan toivoisimme, että kuvaukset ohjaajien

kokemasta asemastaan koulun työyhteisössä saisi koulussa työskentelevät henkilöt pohtimaan koulun nykyistä toimintakulttuuria ja mahdollisesti kehittämään sitä.

6.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää minkälaisena koulunkäynninohjaajat kokevat oman ammatillisen asemansa koulun työyhteisössä. Haastatteluiden avulla kerätty aineisto osoittautui melkoisen suureksi, joka asetti meidät tutkijoina varsin nöyrään asemaan. Pohdimmekin useampaan kertaan aineiston analyysivaiheessa eri teemojen asettelua. Mietimme myös, olimmeko edes määritelleet oikeita asioita kuvaamaan ohjaajien kokemuksia. Tutkijoina olemme tietoisia siitä, että tämän tutkimuksen tulokset voisivat näyttää varsin erilaisilta eri näkökulmasta katsottuna. Saadut tutkimustulokset ovat kuitenkin meidän tulkintamme siitä, kuinka ohjaajat kokevat oman ammatillisen asemansa.

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelut antoivat meille runsaasti tietoa kokemuksista, mutta otoksena kahdeksan ohjaajan haastattelua voidaan pitää suppeana. Olisimme voineet kerätä aineistoa kyselylomakkeilla tavoittaen suuremman kohderyhmän, tai kartoittaa ohjaajien kokemuksia esimerkiksi Facebookin ohjaajille suunnatun ryhmän kautta. Mielenkiintoisena jatkotutkimuksena voisikin toimia koulunkäynninohjaajien sosiaalisissa medioissa käyty työnkuvaan liittyvä keskustelu.

Toisaalta nämä kahdeksan haastattelua antoivat jo samankaltaisia vastauksia moniin asettamiimme kysymyksiin. Haastattelutilanteet olivat ilmapiiriltään luottamuksellisia ja koimme, että haastateltavat uskalsivat avautua aroiksikin luonnehdituista asioista. Tämän myötä koemme tutkimuksesta saadun kokemuksiin perustuvan tiedon olevan erittäin arvokasta.

Koulunkäynninohjaajien merkitystä oppilaan näkökulmasta katsottuna on aihe, joka mielestämme vaatisi myös tutkimusta. Millaisena ohjausta saava oppilas koee koulunkäynninohjaajan läsnäolon luokassa? Tutkimuksemme ohjaajat kuvailivat usein suhdetta ohjattavaansa läheiseksi, ja he luonnehtivat rooliaan eräänlaiseksi "niveleksi" opettajan ja oppilaan välillä.

Nostimme tutkimuksessa ohjaajien kokemukset keskiöön, sillä halusimme saada tämän kouluihimme jo vakiintuneen ammattikunnan näkemyksiä paremmin esille. Tutkimustuloksia voidaan pitää keskustelua herättävinä avauksina siitä, millaisena kouluissamme työskentelevän ohjaajan asema näyttäytyy nyt ja tulevaisuudessa. Toivomme tämän ohjaajien kokemuksia kuvanneen tutkimuksen kannustavan koulussa työskenteleviä pohtimaan moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Inklusiivista koulua ei voida rakentaa erottelemalla kasvatustilan toimijoita erilleen. Yhteistyö eri asiantuntijoiden välillä vahvistaa osaamista ja sen myötä kaikki hyötyvät tilanteesta.

Lähteet

Ahonen, S. (1994) *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa Syrjälä L. & Ahonen S. & Syrjäläinen E. & Saari S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä. 136–137

Alastalo, N. 2008. *Koulunkäyntiavustajan koulutuksen kehittyminen*. Teoksessa JHL – Julkisten ja hyvinvointialojen liitto. *Koulunkäyntiavustajan oma opas*. Helsinki: Yliopistopaino, 26–28

Björn, Savolainen & Jahnukainen (2017). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ohjauksen näkökulmasta*. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. 49–52

Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*. Chichester: Wiley-Blackwell. 100

Groom, B. & Rose, R. 2005. *Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants*. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 20

Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. 2. painos. WSOY. Juva, 188

Grönroos, E., Lampi, H., & Vaherkoski, U. 2007. *Opetushenkilöstön hyvinvointi ja pedagogisen toiminnan laatu ammattikorkeakoulussa*. *Kasvatus* 38 (3), 213

Eskelinen, T. & Lundbom, P. *Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä 2016*. *Kasvatus & Aika -lehden vertaisarvioitu artikkeli*. 44, 46–47 53–54

<http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/10/4/koulunka.pdf>
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68696/30108>

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 8.painos. 84–85

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–27

Haapanen, H. Henkilöstön vaihtuvuuden syyt ja organisaation toimenpiteet vaihtuvuuden vähentämiseksi. Yrityksen johtamisen pro gradu -tutkielma. 2013. 21–22

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84903/gradu06971.pdf?sequence=1>

Haapaniemi, R & Raina, L. 2007. Yhteisöllinen pedagogia
Tallinna, AS Pakett kirjapaino. 27

Halapi, M. & Lindbäck, S-C. 2016. Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning, Rapport 440/2016. 17–25, 47

https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3686.pdf?k=3686

Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa: S. Oja. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. 151

Heinilä, A. Tutkimus opettajien ja koulunkäyntiavustajien ideaalista yhteistyöstä sekä koulunkäyntiavustajien roolista ja asemasta. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma 2017. 74–75, 88–89, 100

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/225204/heinila_gradu.pdf?sequence=2

Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 34

Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi. 4, 26, 125–126, 148–150

Helavirta, Susanna 2007. Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka 72 (6). 633

Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2013. Koulunkäynninohjaajan käsikirja. Helsinki: Sanoma Pro Oy. 25

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus. 35, 108

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino. 20, 102–104, 184–185

Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S. Remes, P & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita (15–16.uud.painos) Hämeenlinna, Kariston Kirjapaino. 23–24, 211

Iatridou, E. Teaching assistant role in a school in Sweden. 2016. 7.
https://qupea.ub.gu.se/bitstream/2077/45030/1/qupea_2077_45030_1.pdf

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus. 33

JHL. 2013. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL ry:n lausunto asiantuntijakuulemiseen aiheesta ”koulujen työrauha”. Sivistysvaliokunta, Eduskunta. Viitattu 18.8.2018
https://www.jhl.fi/wp-content/uploads/legacy/jhl_151113_koulujen_työrauha.pdf

Joronen, K. & Koski, A. 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere University Press. 95–96

Juuti, P. & Vuorela, A. (2002). Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus. 18–21, 89, 113

Juuti, P. 2007. Hyvä johtaminen on keskustelevaa johtamista. Teoksessa Penanen A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. 2007. PS-kustannus. Opetus 2000. 212–215, 217

Juuti, P. 2013. Johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus. 222

Kankkunen, P. 2013. Tutkimus hoitotieteessä (3., uudistettu painos.). Helsinki: Sanoma Pro Oy. 218

Kansan Uutiset. Kotimaa 23.3.2015. Turku ei haekaan lisärahaa kouluavustajiin. Viitattu 20.6.2018
<https://www.kansanuutiset.fi/artikkeli/3346518-turku-ei-haekaan-lisarahaa-kouluavustajiin>

Karhunen, T, Muinonen, T, Parviainen, Km, Pääkkönen, R & Rautiainen, R. 2008. *Julkisten ja hyvinvointialojen liiton koulunkäynninavustajan oma opas* Helsinki, Yliopistopaino 2008. 29

http://www.perusopetus.fi/wp-content/uploads/2008/08/koulunkayntiavustajan_oma_opas.pdf

Kauppila, R. A. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–15, 72

Kautiainen A. 2016. *Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus. ”Jokaista arvostetaan sellasena ku se on ja niitä vahvuuksia, mitä sillä on ja sen tapaa tehdä sitä työtä” Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma*. Turun yliopisto. 25–31

<http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/130702/KautiainenArto.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kettunen, T. 2007. *Uuteen kouluun: Opettajan ja rehtorin työkirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kerola, K., Kujanpää, S., Timonen T. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. 2009. PS-kustannus. Jyväskylä. 119–121

Kiianen, H. 2008. *Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö koululuokassa. Pro gradu -tutkielma, soveltavan kasvatustieteen laitos*. Helsingin yliopisto

Kivirauma, J. 2017). *Lopuksi – kohti moniarvoista koulua*. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. 29

Kuorelahti & Lappalainen 2017. *Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus*. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. 88

Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino: Tampere. 60

Lahtinen, S. *Koulunkäynninohjaajien käytännön työnkuvia. ”Tarvittaessa pyyhkinenät ja paikkaan haavat. Halaan ja kuuntelen, ohjaan ja autan.”* Tampereen yliopisto. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Tammikuu 2018. 56–57

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102990/1519639275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? *Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* Tammi, 2009. 92–93

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? *Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Aaltola J & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 2. painos. 29

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? *Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa: Aaltola, J & Valli, R (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–32

Lakkala, S. *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa Lapin yliopisto*, 2008. 102–104
<http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61665>

Latomaa, T. 2008. *Ymmärtävä psykologia - Psykologia rekonstruktivisena tieteenä*. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 46–47

Leikas, R. & Rantio, P. ”*Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä -olla huomaamaton, mutta tehokas.*” *Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma 2003. Jyväskylän yliopisto. 9
<https://docplayer.fi/2699719-Taiteilua-opettajan-ja-oppilaan-valissa-olla-huomaamaton-mutta-tehokas-koulunkayntiavustajan-tyon-arkikaytanteet-koulussa.html>

Likonen, T. & Manninen, M. 2006. *Koulunkäyntiavustajan roolit. Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset koulunkäyntiavustajan työstä*. Pro gradu – tutkielma. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteen tiedekunta*. 53–95
<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59693/4950.pdf?sequence=1>

Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. *Tulevaisuuden opettajankoulutus?* Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim) *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytänteitä ja maistereita*. Jyväskylä: Yliopistopaino. 325

Luukkainen O. & Siimes U. 2017. *Vanhempainliitto - Koulukielen sanasto*. Viitattu 12.8.2018
http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/3345-oaj_koulukielensanasto_16_web.pdf

Melsted, S. & Sjöden, M. *Elevassistenten – pusselbit eller schackpjäs?* 2012. Examensarbete. 43

<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:559682/FULLTEXT01.pdf>

Meriläinen, S & Rauhala, A. 2013. *Jaetun asiantuntijuuden toteutuminen moniammatillisessa yhteistyössä. Koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia.* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. 72, 77, 86, 94

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42069/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201309052231.pdf?sequence=1>

Merimaa, E & Virtanen, P. 2013. *Koulunkäynninohjaajan kirja* Jyväskylä, PS-kustannus. 11, 20–25, 73

Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* Jyväskylä: Gummerus. 174–175

Miettinen, T, Pulkkinen, S & Taipale, J. 2010. *Fenomenologian ydinkysymyksiä.* Helsinki: Gaudeamus. 11–12

Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset.* Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 412. University Library of Jyväskylä. 195

Moberg, S. 2002. *Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen.* Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.* Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. 43

Moran, A. & Abbott, L. 2002. *Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland.* *European journal of special needs education* 17 (2), 161–173

Muurikainen, A-M & Määttä, M. 2017. *Koulunkäynninohjaajien kokemuksia yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta luokanopettajien kanssa.* 2017. Lapin yliopisto. Kandidaatin tutkielma. 30

Mäensivu, K. *Ammattitaitoinen ja tärkeä, mutta aliarvostettu. Lapin läänin koulunkäyntiavustajien käsityksiä koulunkäyntiavustajien asemasta, koulutuksesta, ammatillisesta pätevyydestä ja moniammatillisesta yhteistyöstä.* Lapin yliopisto. 2011. Pro gradu –tutkielma. 60–61

<http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59600>

Mäkelä, N. "Samassa veneessä me ollaan". Käsitteitä luokanopettajien ja koulunkäyntiavustajien vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä. Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkimus. 69

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/92983/gradu00737.pdf?sequence=1>

Määttä P., Rantala A. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. 2010. PS-kustannus. Jyväskylä. 73–74

Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Moniste 9/2003*. Jyväskylä. 80–81

Naukkarinen A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus. 46–52, 83

http://www.oph.fi/download/47221_osallistu2005.pdf

Niini, K. 2010. Erään koulun opettajien käsityksiä koulunsa avustajakulttuurista. Koulunkäyntiavustajan rooli ja asema kouluyhteisössä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Niskanen, S. 2008. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus. 98–99, 102–107

Ojala, I. Johtaminen ja laatukoulun tavoitteet. Teoksessa Pennanen A. (toim.) 2007. *Koulun johtamisen avaimia*. PS-kustannus. Opetus 2000. 150

Ojala, I. Koulu organisaationa ja johtamisen kohteena. Teoksessa Pennanen A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. 2007. PS-kustannus. Opetus 2000. 137

Ojuri, A. 1996. Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuuri. Teoksessa: Metteri, A. 1996. *Moniammatillisuus ja sosiaalityö*. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Oy Edita Ab. 119, 124–125

Olli, T. Ikkuna koulunkäynninohjaajan työidentiteettiin. Kertomukset kartoittamassa työidentiteetin muotoutumista elinikäisen oppimisen kontekstissa. Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma. 8

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97731/GRADU-1436356503.pdf?sequence=1>

Opetushallitus. 2010. Näyttötutkinnon perusteet. Koulunkäynnin ja aamu ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto. Määräys 63/011/2010. Espoo 10–12, 35

http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net.PDF

Opetushallitus 2010b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset. 5.2.3 Tulkitsemis- ja avustajapalveluiden järjestäminen: Muutokset ja täydennykset. 37–39

https://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2014:9. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua.

http://www.oph.fi/download/157911_yhteisvoimin_kohti_uudistuvaa_koulua_2.pdf

Oppilas- ja opetushuoltolaki 1287/2013

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Oppimisen tukipilarit - OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? Selvitys 2017. 10, 16, 26

<http://www.oaj.fi/cs/oaj/Oppimisen%20tukipilarit>

<https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2017-AK-129314.pdf>

Parviainen, KM. (toim.) 2011. Koulunkäynninohjauksen opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. C-sarja. Yliopistopaino, Helsinki 02/2011. 5–6, 55–56

Parviainen, KM. 2011. Julkisten ja hyvinvointialojen liiton koulunkäynninohjauksen opas 2011. Helsinki, Yliopistopaino. Viitattu 14.8.2018

<https://www.jhl.fi/jhl/materiaalipankki/oppaat/> - Asiaa aamu- ja iltapäiväohjaajille

Persson V. Hur ser elevassistenten på sitt uppdrag? What do teachers' assistants think about their assignment? Specialpedagogexamen 2017. 8

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/22906/Veronica%20examinatorslutversion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Perttula, J 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteiden tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Vantaa: Dialogia, 136–137

Perttula, J. 2015. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteiden tieteenteoria. Teoksessa: Perttula J. & Latomaa T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. 5. painos. Tampere: Juvenes Print. 115

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. 26–29
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perusopetuslaki 476/1983 § 51
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>

Perusopetuslaki 21.8.1998/628 § 40
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pisto, K. 2018. Enää häiriköitä ja vammaisia ei siirretä pois toisten silmistä – kun koulumaailma muuttui, alkoi uuden ammattikunnan kukoistus. YLE-uutiset. Viitattu 20.6.2018
<https://yle.fi/uutiset/3-10037958>

Pitkänen, M. 2015. Opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Itä-Suomen yliopisto. Pro gradu -tutkielma. 95
http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20150112/urn_nbn_fi_uef-20150112.pdf

Puusa, A., Juuti, P., Aaltio, I., Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. (2011). Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 48, 80–86

Raatikainen, P. 2010. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus. 100

Rastas, A. 2005. Teoksessa Aaltonen, T., Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 78–80

Rajakaltio H. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Opetushallitus - Raportit ja selvitykset 2014. Suomen yliopistopaino. Tampere. 34

Rossi, M. 2008. Eriytyneitä tehtäviä ja yhteistä toimintaa. Keskusteluanalyyttinen tutkimus opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutuksesta oppitunneilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. 67–70
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19539/URN_NBN_fi_jyu-200902031051.pdf?sequence=1

Rämänen, K & Vehviläinen, K. 1994. Sairaanhoidtajien välinen kollegiaalisuus. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Opinnäytetyö. 1

Rönty, L.-I. & Rönty, S. 2012. *Perusopetus – Arvoista käytäntöihin. Teoksessa: S. Oja (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. 66–67, 72–73*

Saari H. 2012. *Uusi ammattiryhmä koulussa - tehtävän nimikkeestä riita. Suomen kuvalehti, kotimaa. Viitattu 12.8.2018*

<https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/uusi-ammattiryhma-koulussa-tehtavan-nimikkeesta-riita/?shared=4684-5223ddb-a-1>

Sahlberg, P. 1996. *Kuka auttaisi opettajaa: Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 94, 127*

<https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/KUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf>

Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki. WSOY. 126–127*

Sakulkoo, S. 2002. *Factors influencing nursing turnover and intent to stay in renal dialysis units. Doctoral Dissertation. University of Kansas*

Salovaara, R. (2013). *Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus. 9, 39–40*

Saloviita, T. 2013. *Luokka Haltuun! Jyväskylä, PS-kustannus. 151–152*

Savage, N. 2014. *Effective leadership when working with paraeducators. Volume 25, Number 1, Spring 2014; Teachers Corner, Purdue University. Viitattu 20.8.2018*

http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/DDDExpress/DADD_14_SpringFinalweb.pdf

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. 199*

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Silvolahti, K. *Koulunkäyntiavustajat peruskoulussa. Koulunkäyntiavustajien työ, koulutus ja työtyytyväisyys. 1991. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 12*

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Oulu: Oulun yliopisto. 164*

Tainio, L. (toim.) 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus. 304

Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, Vol. 34 (1): 56

Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Marjatta Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 15

Tervonen A. 2017. Erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan kokemuksia yhteistyöstä: toimivat käytännöt. *Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55066/URN:NBN:fi:juu-201708103458.pdf?sequence=1>

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2008. Johdanto. Teoksessa Liisa Tiittula & Ruusuvuori (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 9

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 75, 91, 93, 103, 108, 109–112, 127

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 121–125

Tuomi, K. 2000. Yrityksen menestyminen ja henkilöstön hyvinvointi. *Tutkimus metalliteollisuudessa ja vähittäiskaupassa*. Työ ja ihminen- tutkimusraportti 15. Helsinki: Työterveyslaitos

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (HTK-ohje). 8

Viitattu 14.8.2018

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Utriainen, P., Pahkala, K., Widström, E. & Kentala, J. 1995. Terveyskeskuksen hammashuollossa työskentelevien työtyytyväisyys. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 32, 37–42.

Virtanen, J. 2006. *Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana*. Teoksessa: Metsämuuronen, J (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 152

Vulkko, E. 2007. Vuorovaikutus näkyy kollegiaalisessa koulukulttuurissa. Teoksessa Pennanen A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. 2007. PS-kustannus. Opetus 2000. 117

Väljjarvi, J. Yhteisöllinen kehittyminen luo uusia voimavaroja. Teoksessa Estola, E., Uitto, M., Johnson, P., Kilpiö, A., Markkula, M., Niemi, H., Tynjälä, P. 2006 *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 24–26

Webster, R, Blatchford P, Basset P, Brown P, Martin C & Russell A. 2010. Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 319–336. Teoksessa Saloviita, T. 2013. *Luokka Haltuun!* Jyväskylä, PS-kustannus. 151

Wikman, M. 2014. Näissä ammateissa koetaan eniten väkivaltaa. MTV uutiset. Kotimaa. Viitattu 14.7.2018

<https://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/naissa-ammateissa-koetaan-eniten-vakivaltaa/3870014#gs.kH8Task>

Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjinä. Teoksessa: S. Oja. (toim.) 2012. *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Juva: PS-kustannus. 182

Liitteet

Liite 1. Tiedote koulun rehtorille

Hyvä xx koulun Rehtori

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopistosta. Teemme parhaillaan pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää koulunkäynninohjaajien kokemuksia omasta ammatillisesta asemastaan työyhteisössä.

Keräämme aineistoa haastattelemalla koulunkäynninohjaajia. Haastattelu kestää noin 45 minuuttia ja se nauhoitetaan aineiston analysointia varten. Haastattelu on täysin luottamuksellinen eivätkä haastateltavien henkilötiedot tule julkisissaan vaiheessa. Tutkimuksessa ei tuoda julki opettajien tai koulun nimiä eikä mitatakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Kaikilta tutkimukseen osallistuvilta koulunkäynninohjaajilta pyydetään erikseen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta, milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta.

Tutkimuksesta kirjoitamme pro gradu -tutkielman, mutta osallistumalla tutkimukseen koulunkäynninohjaajat hyväksyvät myös sen käytön mahdollisessa tieteellisessä julkaisussa.

Voitte soittaa meille tai laittaa sähköpostiviestiä, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Luokanopettajaopiskelijat

Anna-Mari Muurikainen

ana.muurikainen@gmail.com

Miika Määttä

mmaattal@ulapland.fi

Tutkielman ohjaaja

Suvi Lakkala

suvi.lakkala@ulapland.fi

Liite 2. Tiedote ohjaajille

Hyvä koulunkäynninohjaaja

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopistosta. Teemme parhaillaan kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää koulunkäynninohjaajien kokemuksia omasta ammatillisesta asemastaan työyhteisössä. Tutkimuksen tuloksista kirjoitamme pro gradu -tutkielman ja niitä voidaan myös esitellä tieteellisissä julkaisuissa. Haastattelun kesto on noin 45 minuuttia ja se nauhoitetaan aineiston analysointia varten. Haastattelu on täysin luottamuksellinen eivätkä haastateltavien henkilötiedot tule julki missään vaiheessa.

Vastaamme myös mielellämme, jos Sinulla on tutkimukseemme liittyviä kysymyksiä.

Ystävällisin terveisin:

Luokanopettajaopiskelijat

Anna-Mari Muurikainen

ana.muurikainen@gmail.com

Miika Määttä

mmaattal@ulapland.fi

Tutkielman ohjaaja

Suvi Lakkala

suvi.lakkala@ulapland.fi

Liite 3. Koulunkäynninohjaajan suostumuslupalomake

Olen lukenut saamani tiedotteen tutkimuksesta.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Annan luvan haastattelun nauhoittamiseen.

Kyllä _____ Ei _____

Allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Päivämäärä ja paikka:

Liite 4. Haastattelukysymykset

Työyhteisön jäsen

1. Millaisena kuvaillet johdon merkityksen omalle asemallesi työyhteisössä?
-> palaveriajat, ilmapiiri, (huomioidaanko ohjaajien työajat)
2. Tarjotaanko sinulle mahdollisuuksia käydä lisäkoulutuksessa?
3. Osallistutko työporukan mukana työkykypäiville
4. Järjestetäänkö henkilöstölle pikkujouluja, kevätpäätäjaisiä?
5. Oletko mukana luokan valokuvauksissa? / henkilökunnan kuvauksissa
 - saatko kuvat ilmaiseksi?
6. Jaetaanko koulussanne erilaisia palveluseteleitä (smartum, liikuntasetelit jne)
7. Kuinka usein osallistut yhteisiin suunnittelupalavereihin? (viikkopalaverit, kuukausipalaverit jne.)
 - Entä vanhempainiltoihin?
 - Oletko suorassa yhteydessä vanhempien kanssa? Millä tavalla?
8. Millä tavalla osallistut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen?
9. Millä tavalla osallistut oppilaiden arviointiin?
10. Minkä verran saat tietoa oppilaiden diagnooseista (esim. adhd, autismin kirjon häiriöt, kotiolot tms.) hyödyllisistä asioista, jotka vaikuttavat sinun työhösi?
11. Millä tavalla voit hyödyntää vahvuuksiasi työssäsi? Ovatko opettajat kysyneet missä olet hyvä?
12. Koetko, että opettajat jakavat opetusvastuuta myös sinulle?
 - miten se ilmenee?

13. Minkä verran osallistut opettajien kanssa tuntien suunnitteluun?

14. Minkälaisia ohjeita saat opettajilta omaan työhösi liittyen?

15. Minkä verran saat tietoa tulevista oppitunneista?

-> tiedätkö oppitunnin tavoitteita

16. Minkä verran käytte keskustelua opettajien kanssa oppituntien jälkeen?

– esim. miten tunti sujui, mitä voisi kehittää?

Osallisuus & arvostus

1. Minkä verran käyt opettajien kanssa kasvat keskustelua, jossa voit tuoda oman ammatillisen näkemyksesi esille

Esimerkiksi ohjaajan omat havainnot esim. luokkatyöskentelystä, oppilaiden tarpeet, pedagogiset ratkaisut/rajoitukset

2. Koetko olevasi tasavertainen työyhteisösi jäsen?

-> miten se ilmenee

3. Tuntuuko sinusta siltä, että opettajat tietävät mitä sinun työnkuvaasi kuuluu?

-> Koetko, että koulunkäynninohjaajan ammatti on yhteiskunnan tasolla tunnettu?

4. Minkä verran saat tietoa tulevista asioista opettajien taholta

-> muutokset, erityisjärjestelyt

-> mistä se mielestäsi johtuu?

5. Millä tavoin tulet vanhemmille/kodeille näkyväksi koulun arjen toiminnassa

-tiedotteet (luokkaretket, tapahtumat jne)

-lukukausitiedotteet (yhteystiedot)

-wilmaviestit

-vanhempainillat (henkilökunnan esittely)

6. Vaikuttaako työhösi se, kenen opettajan kanssa työskentelet? Koetko, että pystyt tekemään täysipainoista ohjaajan työtä oppilaiden parissa opettajasta riippumatta?

- Onko luokkakohtaisia eroja siinä, kuinka tämä onnistuu

7. Koetko, että oppilas suhtautuu sinuun eri tavoin kuin opettajaan tai muuhun henkilökuntaan?

- Miksi, millä tavalla, miten tämä näkyy koulussa

8. Koetko, että työpanostasi arvostetaan?

- Miten se ilmenee?

Nykytilanne ja tulevaisuus:

1. Medioissa kirjoitetaan usein opettajien kokemasta työuupumuksesta - > entäpä ohjaajilla? miten koet oman tilanteesi?

-> tauot, palkkaus? lomat? työehtosopimus

2. Minkälaisena koet kko:n työn tulevaisuudessa?

-> onko tulossa muutoksia, lisätäänkö ohjaajien määrää?

3. Koetko, että saamasi koulutus vastaa tämän päivän koulun haasteisiin?

-> voitaisiinko jotain tehdä toisin?

4. Ruotsissa ohjaajien määrää lisätään, Suomessa on ehdotettu, että ohjaajia voitaisiin korvata erityisopettajilla -> minkälaisia ajatuksia tämä herättää sinussa?

5. Vapaa sana: Onko jotain muuta mitä haluaisit vielä lisätä tai mainita?

