

*”Kukaan ihminen, vaikka olisi miten taitava, ei voi olla
yksin joka paikassa.”*

Luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä koulunkäynninohjaajien kanssa

Pro gradu -tutkielma
Laura Kyyhkynen & Vilma Leppänen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Kevät 2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä koulunkäynninohjaajien kanssa

Tekijät: Laura Kyyhkynen ja Vilma Leppänen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma [x] Laudaturtyö [] Lisensiaatintyö []

Sivumäärä: 95 + 4 liitettä

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Yhteiskunnan muuttuessa jatkuvasti suuntaan, jossa vuorovaikutustaitoja korostetaan, yleistyy myös eri ammattiryhmien välinen yhteistyö. Tässä tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välistä yhteistyötä. Peruskoulun selkeä siirtyminen viime vuosina kohti inklusiota tuo mukanaan sen, että oppilaan tuen painopiste on siirtynyt yhä enemmän lähikouluihin ja yleisopetuksen luokkiin. Näiden muutosten myötä on tärkeää kiinnittää huomiota varsinkin eri ammattiryhmien väliseen yhteistyöhön, jotka toimivat tiiviissä vuorovaikutussuhteessa toistensa kanssa (Mönkkönen 1996, 63). Tässä tutkielmassa tutkimme luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien toteuttamaa yhteistyötä luokanopettajien kokemusten avulla. Huomioimme erityisesti, millaisena yhteistyö ilmenee opettajan ja ohjaajan välillä, mitä tekijöitä opettajat pitävät toimivan yhteistyön edellytyksinä sekä kuinka merkitykselliseksi opettajat kokevat yhteistyön.

Tutkielma toteutettiin temahaastatteluna. Haastattelimme kahdeksaa luokanopettajaa ympäri Suomea. Haastateltavat olivat Kittilästä, Sodankylästä, Taivalkoskelta, Oulusta, Hämeenkyröstä, Turusta ja Helsingistä. Kaikilla tutkielmaan osallistuneilla oli yli yhden lukukauden mittainen kokemus yhteistyöstä koulunkäynninohjaajan kanssa. Tutkielman metodologisena lähestymistapana käytimme fenomenologiaa. Pohjasimme tutkielman analyysin erityisesti Perttulan (1995) fenomenologiselle analyysimenetelmälle. Kyseinen menetelmä mahdollisti tutkielmamme kannalta mahdollisimman aitojen kokemusten esittelemisen.

Tutkielman tuloksista korostui pääsääntöisesti positiivinen asenne yhteistyöstä koulunkäynninohjaajien kanssa. Toimiva yhteistyö ilmeni opettajien ja ohjaajien välillä läsnäolona ja avun antamisena. Opettajien kokemuksista nousi esiin myös toimivan yhteistyön edellytyksiä, joita olivat luottamus toiseen, tiedon jakaminen, rutiinit ja pelisääntöjen yhteinen sopiminen. Opettajat kokivat yhteistyön ohjaajien kanssa hyvin merkitykselliseksi omalta sekä oppilaiden osalta. Kuitenkin opettajien ja ohjaajien välinen suunnittelu aika koettiin puutteelliseksi. Opettajien kokemuksista nousi esiin halu kehittää yhteistyötä toimivammaksi, muun muassa yhteisen suunnitteluaajan lisäämisellä.

Avainsanat: yhteistyö, vuorovaikutus, inklusio, luokanopettaja, koulunkäynninohjaaja, kokemus, fenomenologia

[x] Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 LUOKAN SISÄINEN KULTTUURI OSANA KOULUN TOIMINTAYMPÄRISTÖÄ	7
2.1 Inklusion kautta yhteiseen tilaan.....	7
2.2 Toimintakulttuuri luokkahuoneessa	11
2.3 Vallan ja vastuun jakautuminen.....	14
2.4 Työyhteisö ja vuorovaikutus.....	17
3 KOLLEGIAALINEN TYÖPARI	20
3.1 Opettajan ja koulunkäynninohjaajan toimenkuvat.....	20
3.2 Yhteistyö.....	24
3.2.1 Toimivan yhteistyön edellytykset ja haasteet.....	26
3.2.2 Arvostus ja luottamus	30
3.3 Tie koulunkäyntiavustajasta koulunkäynninohjaajaksi.....	31
3.4 Suhtautumisen muutos	33
4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	37
5.1 Tutkimuksellisena lähestymistapana fenomenologia.....	37
5.2 Aineiston hankkiminen.....	39
5.3 Fenomenologinen aineiston analyysi	43
6 TULOKSET.....	53
6.1 Luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö.....	53
6.2 Toimivan yhteistyön edellytyksiä	58
6.3 Koulunkäynninohjaajan kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisyys	64
7 YHTEENVETO JA POHDINTA	69
7.1 Johtopäätökset.....	69
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	74
7.3 Loppumietteet ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	76
LÄHTEET	79
LIITTEET	96

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tavoitteena on tutkia luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä koulunkäynninohjaajien kanssa erityisesti siitä näkökulmasta, millaisena yhteistyö ilmenee osapuolten välillä, mitä tekijöitä opettajat pitävät yhteistyön toimivuuden edellytyksinä sekä kuinka merkitykselliseksi yhteistyö ohjaajien kanssa koetaan opettajien näkökulmasta. Kiinnostus aiheetta kohtaan on herännyt luokanopettajaopintojemme myötä ja kentällä tehtävien opetusharjoitteluiden sekä sijaisuuksien kautta. Olemme kumpikin työskennelleet ohjaajien kanssa sekä toinen meistä myös ohjaajana, jonka vuoksi aihe on meille tietyiltä osa-alueilta tuttu ja erityisesti mielenkiintoa herättävä. Yhteistyö on merkityksellinen toteuttaessa ja yllä pitäessä vuorovaikutusta koulun arjessa. Yhteistyö rikastuttaa omasta alasta olemassa olevaa tietämystä, lisää työstä saatavaa iloa, antaa mallin oppilaille oppivasta yhteisöstä ja tuo tukea suunnitteluun sekä koulun arkeen kokonaisuudessaan (Argyle 1991; Mönkkönen 1996, 63; Opetushallitus 2014, 36; Wilson & Bedford, 2008). Tulevina luokanopettajina katsomme yhteistyön tutkimisen, sekä sen syvällisemmän ymmärtämisen tuovan työkaluja itsellemme sekä muille luokanopettajille ja koulunkäynninohjaajille. Mitä enemmän tiedostamme toimivan yhteistyön keinoja sekä yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä, sitä paremmin yhteistyötä voidaan ymmärtää, kehittää ja toteuttaa. Hyvän ja toimivan yhteistyön toteuttamisesta on hyötyä niin opettajalle, ohjaajalle kuin oppilaalle sekä se lisää työssä viihtyvyyttä, joka on merkittävä tekijä työssä jaksamisen näkökulmasta (Lewis, Asberry, DeJarnett & King, 2016, 61; Webster, Blatchford, Basset, Brown, Martin & Russel 2011, 5).

Fenomenologisen tutkimusmenetelmän avulla pääsimme tutkimaan kokemuksia. Fenomenologia mahdollistaa ja sen päämääränä on tutkia välitöntä kokemusta, jota yksilö kokee (Perttula 2005, 139). Tutkielmamme analysoinnissa käytimme Perttulan (1995) kehittämää fenomenologista analyysimenetelmää, jonka avulla saimme käsiteltyä yksilön kokemuksia kattavasti ja niiden alkuperäistä sanomaa muuttamatta. Keräsimme opettajien kokemuksia ympäri Suomea ja lopulta opettajia osallistui haastatteluun seitsemältä paikkakunnalta, jotka olivat: Kittilä, Sodankylä, Taivalkoski, Oulu, Hämeenkyrö, Turku ja Helsinki. Haastatteluun osallistui kahdeksan opettajaa, joista kaksi oli samalta paikkakunnalta. Opettajista viisi työskenteli luokanopettajana, kaksi erityisluokanopettajana ja yksi esiopetuksen opettajana. Tutkittavilta vaadittiin vähintään yhden lukukauden mittainen kokemus yhteistyöstä koulunkäynninohjaajan kanssa.

Vaikka opettajat erosivat koulutustaustaltaan, ei sillä ollut tutkielmamme kannalta merkitystä. Puhuttelemme tutkittavia käsitteellä luokanopettajat tai lyhennettynä opettajat. Koulunkäynninohjaajista käytämme välillä lyhennettä ohjaajat. Koska jokainen tutkittavista oli toteuttanut yhteistyötä koulunkäynninohjaajan kanssa, aineisto tuotti yksilöiden näkökulmasta autenttista informaatiota kyseisestä ilmiöstä.

Inklusion tullessa osaksi peruskoulua, voidaan myös koulunkäynninohjaajia pitää osana inklusion toteutumista (Takala 2007; Mackenzie 2011). Webster & Blatchford (2014) kertovat tutkimuksessaan, etteivät koulunkäynninohjaajat juurikaan osallistu luokanopettajien kanssa oppituntien suunnitteluun. He painottavat, että yhteinen suunnittelu on erityisen tärkeä tekijä yhteistyön ja inklusion toteutumisen kannalta. Tutkielmassamme tutkittavat painottavat sitä, kuinka erinomaisen tärkeää yhteisen suunnitteluajan lisääminen olisi. Helakorpi (2001) kertoo tutkimuksessaan tiimityön osallisuudesta ja merkityksestä koulussa. Hän kuvaa työskentelyä ja sen muutosta yksilöllisestä työskentelystä yhteistyöhön, jolloin työskentely tapahtuu kokonaisvaltaisesti yhdessä toisen tai toisten osapuolten kanssa. Yhteistyössä kaikki yksilöt kokevat ja jakavat vastuuta, jokaisen yksilön vahvuudet huomioidaan ja yhteiset säännöt, tavoitteet sekä päämäärät tulee olla kaikille osapuolille selvänä (Helakorpi 2001, 90). Rossi (2008) puolestaan on tutkinut koulunkäyntiavustajan ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä piirteitä, joista heidän välisensä yhteistyö muodostuu. Rossi painottaa, että vuorovaikutus on toimivaa ja hyvää silloin, kun koulunkäyntiavustaja ja opettaja toimivat yhteisten asetettujen tavoitteiden mukaisesti. (Rossi 2008, 67.)

Tarkastelemme tutkielman teoriaosuudessa luokkaa toimintaympäristönä, erityisesti inklusion, vastuun ja työyhteisön sekä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämän lisäksi käsittelemme kollegiaalisen työparin työskentelyä, varsinkin opettajien ja ohjaajien toimenkuvan, yhteistyön ja sen muotojen sekä lisäksi koulunkäynninohjaajan nimikkeen muutoksen osalta. Teoriaosuuden jälkeen esittelemme tutkielman tutkimuskysymykset sekä tutkielman metodologiset menetelmät. Esittelemme, miten olemme toteuttaneet tutkielman ja sen analysoinnin. Näiden jälkeen kerromme tutkimustulokset, joita olemme verranneet aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan. Lopuksi tuomme esiin johtopäätökset, jonka jälkeen kerromme tutkielman luotettavuudesta ja jatkotutkimusmahdollisuuksista.

Vaikka koulunkäynninohjaajat, entiseltä ammattinimikkeeltään koulunkäyntiavustajat, ovat olleet osana koulumaailmaa jo usean vuoden ajan, koemme että tuoretta ja uutta tietoa ja näke-

myksiä tulee koko ajan lisää. Opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyö syventyy ja kehittyy jatkuvasti. Kyseisen ilmiön tutkiminen eri näkökulmista tuottaa vain uutta tietoa ja edesauttaa vuorovaikutusta ja sitä kautta yhteistyötä. Opettajien vuorovaikutustaitoihin kohdistetaan nykyään suuria odotuksia kouluissa sekä varsinkin opettaja virkojen rekrytoinnissa. Yhteiskunnan muuttuessa yhä enemmän suuntaan, jossa vuorovaikutustaitoja korostetaan, kuten opettajan ja ohjaajan välistä yhteistyötä, tulee yhteistyötä ilmiönä tutkia ja kehittää (ks. Raina 2003, 28). Yhteistyö on ajankohtainen käsite kasvatusalan kentällä, muun muassa inklusion yleistymisen myötä. Koimme tarkoituksenmukaiseksi ja tärkeäksi tutkia yhteistyötä ohjaajien kanssa luokanopettajien kokemana, koska erityisesti valmistuvina luokanopettajina ja uusina työnhakijoina tarvitsemme tietoa, jonka avulla voimme tuoda omaan työskentelyymme keinoja toimivan yhteistyön toteuttamiseksi ja sen kehittämiseksi sekä jakaa tietämystä muilla opettajille ja koulunkäynninohjaajille.

2 LUOKAN SISÄINEN KULTTUURI OSANA KOULUN TOIMINTAYMPÄRISTÖÄ

2.1 Inklusion kautta yhteiseen tilaan

Toimintaympäristö on tekijä, joka kertoo yksilön ja yhteiskunnan suhteesta. Kaikkiin toimintaympäristöihin on omaksuttu tietty toimintakulttuuri, joka tuo esille arvoja, normeja, odotuksia sekä tunteita. (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999.) Toimintaympäristöt ja toimintakulttuurit rakentavat tuen ja taustan kasvattajien työlle sekä oppilaiden hyvinvoinnille. Kun lapsi kohtaa siirtymän alkuopetukseen, muodostuu hänelle täysin uudenlainen toimintaympäristö, niin fyysisiltä kuin pedagogisilta ominaisuuksiltaan, sekä koko toimintakulttuuriltaan. (Brotherus 2004; Curtis 1998; Pihlaja 2005.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja perusopetuslain muutosten ja uudistusten myötä koulun tehtävänä nähdään olevan laaja-alaisempi ja taustaltaan inklusiivisempi kuin aiemmin. Opetus ja kasvatus eivät ole enää kouluinstituution ainoa tehtävä, vaan sen sijaan kouluinstituution tehtävänä nähdään oppilaan oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tukeminen kokonaisvaltaisesti. (Oja 2012, 255; Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642, 30§; Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010). Inklusiivisen kasvatuksen pohjalla painottuu arvo, jonka mukaan jokainen yksilö on tasavertainen toisten yksilöiden kanssa (Opetushallitus 2014, 28).

Inklusio on toimintatapa ja filosofia, joka käytännön keinoin ja periaattein vastustaa syrjintää. Vuosikymmenten aikana kansainväliset koulutusalat, kuten UNESCO ja UNICEF ovat puhuneet inklusion periaatteen puolesta. Inklusion periaatteen mukaan jokaisella lapsella on oikeus käydä lähikouluun, riippumatta fyysisestä, emotionaalisesta, älyllisestä, sosiaalisesta tai kielellisestä tarpeestaan. (Väyrynen 2001, 13–14.) UNESCO (2008) on määritellyt inklusion seuraavasti: Inklusiivinen kasvatus ja opetus on jatkuva prosessi, jossa kaikille oppilaille tarjotaan laadukasta opetusta samalla, kun huomioidaan oppilaiden ja yhteisöjen eri tarpeet, kyvyt, ominaisuudet, monenlaisuus, oppimisodotukset sekä poistetaan kaikki syrjintä (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2002, osa 1). Tilannetta, jossa kaikki oppijat kuuluvat samaan ryhmään ja opetus tapahtuu yhteisesti samassa tilassa, kutsutaan inklusioksi. (Bricker 1995, 181–184). Inklusion käsite juontaa juurensa vammaisten ihmisten koulutukseen liittyviin keskusteluihin.

Integraatiossa vammaiset oppilaat tuodaan omasta erillisestä erityisopetuksesta mukaan yleisopetuksen luokkaan oppimaan yhtenäisesti. Inklusion ajatuksena on, että näiden vammaisten ja vammattomien oppilaiden opintosuunnitelmat ja oppimisympäristöt muodostavat yhteisen kokonaisuuden, jossa kaikki pääsevät oppimaan yhtenäisesti. (Biklen 2001, 55.)

Opetushallituksen (2014) laatimassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että perusopetusta on kehitettävä inklusioperiaatteen mukaisesti. Inklusion tavoitteena on lisätä yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta sekä torjua syrjäytymistä ja eriarvoistumista. (Opetushallitus 2014, 18.) Inklusio on pedagoginen periaate, joka tarkastelee mahdollisuuksia ja toimintatapoja osallistumisen sekä oppimisen esteiden vähentämiseksi ja poistamiseksi. Tavoitteena on, että jokaisella oppilaalla olisi tilaisuus osallistua opetukseen lähikoulussaan, yleisopetuksen ryhmässä, riippumatta siitä, millaisia haasteita hänellä mahdollisesti on. (Väyrynen 2001, Eskelä-Haapanen 2012.)

Ennen inklusiivista ajattelua, koulujärjestelmäämme on hallinnut kaksoisjärjestelmä. Tämä tarkoittaa koulumaailman jakamista kahteen rinnakkaiseen järjestelmään, erityisopetukseen ja yleisopetukseen. Kaksoisjärjestelmän takana piilee ajatus, jonka tarkoituksena on nähdä koulu tehtaana, joka ohjaa oppijat erillisiin opetusjärjestelyihin ja -ohjelmiin, jos koulun vaatimuksesta ei suoriuduta. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 14–15.) Koulujärjestelmän historiassa koulut muodostivat homogeenisiä ryhmiä määrittämällä raja-arvoja oppilaiden ominaisuuksista. Raja-arvot muodostuivat oppilaiden erilaisuudesta ja tarpeeksi poikkeavat ajateltiin olevan erityisopetuksen tarpeessa. Nämä raja-arvojen ulkopuolelle jääneiden oppilaiden ajateltiin olevan myös häiriöksi yleisopetuksen luokissa. Näin erilaisuus nähtiin poikkeavuutena. (Emanuelsson 2001, 129.) Tällainen kaksoisjärjestelmä ajatusmalli jakaa ja myös samalla luokittelee oppijat kahtia ns. erityisoppilaisiin ja yleisopetuksen oppilaisiin, poikkeaviin ja normaaleihin. Kaksoisjärjestelmää tukevina käytänteinä voidaan siis nähdä laajasti kaikki ne tavat, jotka vievät oppijan pois yleisopetuksen luokasta. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 14–15.)

Raja-arvojen ulkopuolelle jääneiden oppilaiden eli erityisoppilaiden pois siirtämistä muista oppilaista, suositeltiin valtaa edustavien päätösten mukaan. (Emanuelsson 2011, 129) *“Muita heikommat ihmiset joutuvat tässä suhteessa aina elämään niiden ehtojen mukaisesti, joita vahvemmat heille esittävät, olipa se sitten integraatiota tai segregatiota.”* (Emanuelsson & Persson 1997). Segregoiivasta kaksoisjärjestelmästä päästiin 1970-luvulla integraatioajatteluun, joka toi

muutoksen tuulia. Integraatioajattelu kannusti oppijoiden sijoittamista yleisopetuksen kouluihin ja luokkiin, vähiten rajoittavaan ympäristöön. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 15.) Seppälä-Pänkäläinen (2009) kertoo 1970-luvulla peruskoulun syrjäyttäneen silloisen kansakoulun sekä oppikoulun, jonka seurauksena koulutuksellisesti väestön yhteiskunnalliset eroavaisuudet taasoituivat. Näin kehittyi suhde perusopetuksen ja erityisopetuksen välillä. Integraatioideologian tavoitteena oli yleisopetuksen ja erityisopetuksen sulauttaminen yhtenäiseksi koulujärjestelmäksi. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 15.) Integraatioideologian pohjalta kehittyneessä ideologiassa kaikille yhtenäisestä koulusta havaittiin olevan ongelmia ja puutteita. Toiminta- ja ajatusmallit integraatiosta eivät muuttaneet halutulla tavalla tarpeeksi segregoitunutta koulujärjestelmää. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 14.) Tämän myötä inklusion ajateltiin tuovan haluttua muutosta ja kehitystä, jonka avulla voitaisiin päästä eroon siitä, että poikkeavuus nähtiin ainoastaan lääketieteellisenä ongelmana. Sosiaalisen mallin mukaista ajattelua korostettiin inklusiolla, jossa tarkoituksena on keskittyä oppilaan ja oppimisympäristön väliseen vuorovaikutukseen poikkeavan oppilaan kohdalla. (Naukkarinen 2003, 13.)

Inklusioideologia on hyvin moniulotteinen eikä se jää ainoastaan kouluyhteisön tasolle. Kansainväliset sopimukset, kuten lapsen oikeuksien sopimus ja Salamancan julistus ovat Suomen valtion ratifioituja inklusiivista koulutuspolitiikkaa edistäviä sopimuksia. Pohjimmiltaan inklusiiossa on kyse ihmisten tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta, oikeudesta osallistua ja oikeudenmukaisesta kohtelusta sekä tulla kuulluksi. Tämän perusteella emme voi ajatella inklusion olevan vain koulujärjestelmän sisäinen asia, vaan siihen liittyvät aina enemmän tai vähemmän poliittinen sekä yhteiskunnallinen ulottuvuus. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18.)

Inklusiota toteuttaessa ja ymmärtäessä täytyy muistaa tarkastella koulun toimintamahdollisuuksia, miten koulun johto toimii sekä koulun henkilökuntaa. Inklusiiossa on kyse koko koulusta yhteisönä, ja siksi on tärkeää taata tarpeellinen tuki niin oppilaille kuin opettajille. (Väyrynen 2001, 13–14.) Vallitseva käsitys erityisoppilaan sijoittamisesta erityisluokkaan perustuu usein hänen valmiuksiensa virhearviointiin. Voidaan epäillä, etteivät erityisoppilaat pystyisi toimimaan yleisopetuksessa muiden oppijoiden kanssa. Eri puolilta maailmaa saatujen kokemusten perusteella asia ei kuitenkaan ole näin. On todettu, että myös vaikeammin kehitysvammaiset oppilaat on onnistuneesti saatu integroitua muiden oppilaiden joukkoon. (Saloviita 2003, 12.)

Inklusion onnistumisen periaatteena on oppijoiden omat lähtökohdat sekä opettajien ammatitaito. Erityisoppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen ryhmään ei suoraan takaa sitä, että erityisoppilaiden koulumenestys paranisi tai yhteisöllisyyden tunne lisääntyisi huomattavasti. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 4.) Toisaalta oppijoita opetetaan hyväksymään erilaisuutta ja heitä valmistetaan tulevaisuuden yhteiskunnassa vallitsevaan tilanteeseen. Positiivisten mielikuvien kautta erilaisuutta kohtaan luodaan hyväksymisen ilmapiiriä. Kognitiiviset ja sosiaaliset taidot ovat inklusion tuomia hyviä puolia oppilaan kannalta ja niiden harjoittamista suositaan jo varhaisella iällä. (Stainback & Stainback 1996, 148.)

Watkins ja Donnelly (2012) kuvaavat inklusiivisen opettajan profiiliin liittyviä arvoja sekä osaamista. Inklusiivisen opettajan arvoihin ja osaamiseen kuuluu kaikenlaisten oppilaiden arvostaminen, jossa oppilaiden erilaisuus nähdään kasvatuksellisenä lähtökohtana ja voimavarana. Opettajan on tärkeä nähdä erilaiset oppimistilanteet yksilöllisinä tapahtumina ja ymmärtää mitä inklusiivinen opetus ja kasvatus tarkoittaa sekä pitää sisällään. Lisäksi opettajan tulee tukea kaikenlaisten oppilaiden toimintaa heidän omalla tasollaan sekä heidän oppimistavoitteidensa mukaisesti. Näihin arvoihin päästään sillä, että opettaja tietää monenlaisia opetusmenetelmiä, joita hän hyödyntää heterogeenisessä luokassaan. Eniten tutkielmaamme lähellä oleva tutkittava ilmiö on yhteistyö. Tämä on kaikkien opettajien kannalta todella merkityksellinen lähestymis- ja toimintatapa opetustyössä. Opettajan on lisäksi kyettävä moniammatilliseen ja huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Jatkuvan ammatillisen kehittymisen vuoksi, opettajan on kehitettävä omaa ammatillista osaamistaan kaiken aikaa. (Watkins & Donnelly 2012.)

Moberg (2001) on tutkimuksessaan todennut, että opettajat näkevät inklusiivisen opetuksen myönteisenä, kun puhutaan yhteisöllisyyden tavoittelemisesta. Tähän sisältyvät esimerkiksi leimaaminen, kiusaaminen ja oppilaan itsetunnon kehittyminen. Myönteisenä inklusiivinen opetus nähdään myös, kun kyseessä on lievästi tukea tarvitseva oppilas. Kielteisenä opetus nähdään, kun opettajalla ei ole tarvittavaa erityispedagogista tietoa ja taitoa. Osa opettajista kokee, että ei voi taata erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle hänen tarvitsemiaan kasvatuksellisia tarpeita yleisopetuksen luokassa muun muassa resurssien tai oman ammatillisen osaamisen puutteiden vuoksi. (Moberg 2001, 89.)

Koska tuen tarpeessa olevia oppilaita liitetään yhtenäiseen yleisopetuksen luokkaan, mahdollinen tarve apuvoimille voi olla tarpeen. Tunnettu ja hyvin yleinen tapa turvata tukea tarvitsevan

oppilaan oppiminen yleisopetuksen luokassa, on koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen. Tällöin koulun tehtävä on palkata koulunkäynninohjaaja avuksi yleisopetuksen luokkaan. (Saloviita 2009, 66.) Perusopetuslain kolmannen pykälän mukaan, opetus on järjestettävä oppijoiden edellytysten ja ikäkauden mukaisesti (Perusopetuslaki 2003/477 § 3). Paljon tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimisen seurauksena, opettajan voimavarat sekä resurssit voivat olla loppussa, jonka vuoksi mahdollinen apu tulee tarpeeseen. Toinen aikuinen luokassa, tässä tapauksessa koulunkäynninohjaaja, tuo mukanaan mahdollisuuksia ja seurauksia. Usein koulunkäynninohjaaja koetaan voimavarana. Osalla opettajista ei kuitenkaan ole vielä kokemusta siitä, että ohjaaja on läsnä luokassa, jonka vuoksi opettajalla voi olla hankaluuksia hahmottaa, miten hän saisi ohjaajasta parhaan hyödyn lasten opetukseen. (Saloviita 2009, 66.) Inklusioperiaatteen mukaisesti monissa kunnissa on yleisenä periaatteena, että koulunkäynninohjaajaa ei nimetä kenenkään yksittäisen oppilaan henkilökohtaiseksi tueksi, vaan hänen toimintansa on koulukohtaista ja sijoittuminen eri opetusryhmiin toteutetaan joutavasti tilanteita arvioimalla. Oppilaiden kasvu ja kehitys voi muuttaa tarvetta koulunkäynninohjaajan tuelle. (Takala 2010, 127.)

2.2 Toimintakulttuuri luokkahuoneessa

Toimintakulttuuri rakentuu opetuksen järjestäjien ja kasvattajien työkäytänteistä, suunnittelukäytännöistä ja työnjaosta sekä olettamuksista kasvatustyöstä ja kasvatustoiminnasta (Karila 1997, 68). Toimintakulttuuri-käsitteeseen luetaan kuuluvaksi kaikki koulun toiminta- ja käyttäytymismallit, viralliset ja epäviralliset säännöt, arvot, kriteerit sekä periaatteet, joihin tavoiteltu koulutyön laatu perustuu (Jantunen & Haapaniemi 2013, 92–93). Toimintakulttuuri rakentuu tavoitteiden ja normien tulkinnasta, työn suunnittelusta, arvioinnista, ammatillisuudesta, pedagogiikasta, toteuttamisesta ja sen johtamisesta sekä yhteisön kehittämistä ja osaamisesta. (Opetushallitus 2014, 26.) Viimeistään vuonna 2004 toimintakulttuuri-käsite tuli peruskouluhin tutuiksi opetussuunnitelman perusteissa. Tällöin koulut veloitettiin tarkkailemaan ja kehittämään toimintakulttuuriaan. Toimintakulttuuri syntyy yhteisöihin aina, joko sattumanvaraisesti, tai sitä voidaan myös ohjailla tavoiteltuun suuntaan. Luokkayhteisöihin rakentuvan toimintakulttuurin syntymistä vaikeuttaa yhteistyötaitojen heikkous, jota on havaittu niin lapsilla, kuin aikuisillakin. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 92–93.)

Yhteisökouluttaja Liisa Raina (2012) on rakentanut toimintakulttuurista kolmiosaisen rakenteen, jonka kautta voimme arvioida ja seurata toimintakulttuuria kouluyhteisössä. Merkityksellisimpänä löytyy *perustehtävä*, joka pitää sisällään tavoitteet, arvot ja toiminnan. Perustehtävä

koostuu yhteisölle annetusta virallisesta tehtävästä, jonka vuoksi yhteisöllä on tärkeää olla yksimielinen käsitys siitä, miksi ja mitä toimintakulttuurissa tehdään (Jantunen & Haapaniemi 2013, 94). Kaksi muuta tekijää ovat yhteisön rakenteet ja vuorovaikutus. Nämä tekijät edesauttavat tärkeintä eli perustehtävän toteutumista. (Raina 2012.) *Yhteisön rakenteet* ovat yhteistyötä helpottavia keinoja, muotoja ja tapahtumia. Rakenteeksi voidaan luokitella esimerkiksi yhteinen aika, jota voi olla ajoittain oppivassa organisaatiossa hankala löytää. Rakenteet pitävät sisällään muun muassa nämä osatekijät: keskustelu- ja päätöksentekorakenteet, johtajuus, tiedotus sekä työ- ja vastuualueesta sopiminen. *Vuorovaikutus* kertoo kokonaisuudessaan työyhteisön yhteisöllisyyden laadusta, sillä vuorovaikutus sisältää hyvinvoinnin, ilmapiirin ja työyhteisön ihmissuhteet. Huomion arvoista on ammatillinen vuorovaikutus. Sen merkityksellisyys korostuu siksi, että se edistää sovittujen tavoitteiden toteutumista sekä sitä kautta koko yhteisön luottamusta ja avoimuutta. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 94–95.)



Kuvio 1 Toimintakulttuurin kolmiosainen rakenne

Toimintakulttuurin rakentumiseen vaikuttavat tekijät, jotka voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Aikuisten toiminnat ja tavat välittyvät oppilaille, joista he ottavat mallia. Näiden mallien avulla oppilaat voivat omaksua kouluyhteisön asenteita, tapoja, sääntöjä ja arvoja. Toimivan toimintakulttuurin kehittymisen kulmakivenä on muiden arvostus, vuorovaikutteinen sekä kaikkia yhteisön jäseniä koskeva avoin ja luottamuksellinen keskustelu. (Opetushallitus 2014, 26.) Varsinkin oppivassa organisaatiossa on hyvin tärkeää olla kannustava ilmapiiri, joka rohkaisee yhteisön jäseniä kokemaan työn iloa ja lisäämään työenergiaa. Kannustava ilmapiiri innostaa myös uusien haasteiden vastaanottamista ja parantaa elämänlaatua. (Lyytinen 2011.)

Perusopetuksen toimintakulttuurin avulla tuetaan opetuksen järjestäjiä ja kasvattajia sekä toiminnan suuntausta. Opetuksen järjestäjät ja kasvattajat luovat ja kehittävät toimintakulttuuria suhteessa omaan toimintaansa luokkayhteisössä. Tavoitteena on mahdollistaa sellainen toimintaympäristö, jossa edistetään oppilaiden hyvinvointia, osallisuutta ja oppimista. Toimivan toimintakulttuurin toteutumiseksi vaaditaan paikallisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioimista, oppilaiden aito osallistaminen yhteisön kehittämiseksi sekä yhteistyötä huoltajien ja muiden tahojen kanssa. (Opetushallitus 2014, 26.)

Kasvattajat toimivat yhteisössä, jossa he toteuttavat kasvatusta- ja opetustyötään. Kasvattajat jakavat tässä yhteisössä arkitietoa siitä, mikä ja millainen toiminta on sopivaa erilaisissa tilanteissa. Toimintatapoja on tarjolla useita erilaisia ja niistä kasvattajat valitsevat oman ammatillisen roolinsa mukaan itselleen sopivimmat. (Puroila 2002, 171.) Mahdollisuudet, joita kasvattajilla on toimia hyvinvointia tuottavan yhteisön osana, tehdä yhteistyötä, kehittää omaa työtään ja toteuttaa toimintaa haluttujen arvojen pohjalta, vaikuttavat kaikki välillisesti lasten hyvinvointiin. (ks. Venninen 2007.)

Ihmisten toiminnan taustalla vaikuttavat säännöt, joiden tarkoituksena on pyrkimys ja tarve ohjata ja järjestää yksilöiden välisiä suhteita. Yhteisöihin luodaan sääntöjen avulla struktuuria, joka auttaa toiminnan toteutumisessa. Tällöin yhteisön jäsenet eivät kuormita itseään miettimällä sitä, miten hänen tulisi käyttäytyä eri tilanteissa. (Bandura 1999.) Närhi, Paananen, Karhu ja Savolainen (2016) kertovat konkreettisista toimintaohjeista sääntöjen rinnalla. Ne johdetaan yhteisistä käyttäytymisodotuksista ja koulun arvoista. Kun oppilaat ovat sisäistäneet toimintaodotukset, on kasvattajien tehtävänä varmistaa, että niitä noudatetaan muun muassa kehu- ja vahvistavan palautteen avulla. (Närhi ym. 2016.)

Opettajalla on vastuu toteuttaa oppilaille heidän ikäkautensa ja edellytysten mukaista opetusta siten, että se kehittää oppilaiden kehitystä ja kasvua. Oppilaalla on myös oikeus saada välittömästi koulunkäynnin ja oppimisen tukea, jos siihen on tarve. Opettajan tulee rakentaa opetus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden säännösten mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 14.) Opettajalla on oppilaista täysi vastuu niin pedagogisesti kuin koulupäivänä tapahtuvan toiminnan aikana (Haapaniemi, Haapaniemi, Moilanen, Raina & Suojanen-Saari 2003, 66). Haavio (1954) mainitsee opettajapersoonallisuus-nimisessä teoksessaan niinkin varhain kuin vuonna 1922 tehdyn kyselyn opettajien ominaisuuksista. Kysely suoritettiin saksalaisessa pedagogisessa lehdessä, jossa vastaajia pyydettiin kertomaan ominaisuuksia, joita he ehdottomasti

haluaisivat omalla opettajallaan olevan. Jo tuolloin opettajan hyväksi ominaisuuksiksi mainittiin muun muassa hyvä opetustapa, opetettavan aineen hallinta ja perusteellisuus, hyvän tuulisuus, yleissivistys, hyvät kasvattajan ominaisuudet sekä oppilaiden ja olosuhteiden ymmärtäminen. (Haavio 1954, 23.)

Koulunkäynninohjaajan työnkuvaan kuuluu opettajan työparina toimiminen. Tämän vuoksi koulunkäynninohjaajan tulee tietää koulutuksen lainsäädännöistä, sitä koskevista määräyksistä sekä opetuksen sisällöistä ja tavoitteista. Koulunkäynninohjaajan on myös hyvä tutustua koulun opetussuunnitelmaan, jotta osaa ohjata yksilöllisiä oppilaita heille asetettujen tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta ja mukaisesti. Parhaimmassa tapauksessa opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö voi olla niin saumatonta, että oppituntien sisällöt ja materiaalit suunnitellaan yhteisesti tiiminä. Joissain tapauksessa koulunkäynninohjaaja voi toimia opettajan taustahenkilönä, noudattaen opettajan antamia ohjeita. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 24–25.)

2.3 Vallan ja vastuun jakautuminen

Valtaa käsitteenä on määritelty eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa sekä usein myös näkökulmista riippuen monin eri tavoin. Tämän vuoksi vallan määrittely yksiselitteisesti on haastavaa. Nuutinen (1994) kertoo tutkimuksessaan, että useat tutkijat ovat ilmaisseet eriäviä mielipiteitä siitä, onko valta käsitteenä sellainen, joka voidaan määritellä. (Nuutinen 1994, 18.) Turusen (1997, 307) mukaan vallanhalu on jokaisen yksilön luontainen perustarve, kun taas Maslowin (1987) perinteisessä tarvehierakissa ei vallanhalua kuitenkaan pidetä edes perustarpeisiin kuuluvana. Kovalaisen (2001) mukaan vallankäyttäjistä riippuen voi toinen yksilö omistaa suuremmat resurssit kuin toinen (Kovalainen 2001, 39). Silloin kyseessä on Spadyn ja Mitchellin (1979) määritelmien mukaan asiantuntemukseen perustuva valta (Spady & Mitchell 1979, 109). Asiantuntemuksen tuomaa valtaa voidaan kutsua myös arvovaltana, jonka yksilö on ansainnut esimerkiksi koulutuksen tai muun toiminnan seurauksena (Turunen 1997, 299).

Koulujen selkeä, hallinnollinen ja pedagoginen johtaja on rehtori. Hänen tehtävänsä on usein vaativa ja hyvin laaja-alainen. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 164–165.) Oikeutetun vallan käyttäminen tarkoittaa sellaista hierarkkista asemaa, jossa valtaa käytetään alempana oleviin

yksilöihin. Kouluissa rehtorit ovat tällaisessa asemassa, jossa muu koulun henkilökunta tunnistaa ja hyväksyy rehtorin aseman ja auktoriteetin. (Heikkilä & Heikkilä 2005, 15–17.) Tämä ei kuitenkaan kuulosta nykyaikaiselta ajattelutavalta tämän päivän koulu yhteisössä. Hierarkkisesti koulu yhteisöstä löytyy erilaisia asemia ja auktoriteetteja, mutta tasa-arvo ihanteen kasvaessa yhteiskunnassamme, on tärkeää, että kaikkien osapuolten erityisosaamista hyödynnetään ja ratkaisuihin päästään yhteisen pohdinnan kautta. Tasa-arvoa pidetään toimivan yhteistyön edellytyksenä ja sitä korostetaan tietoisesti (ks. Lake & Billingsley 2000, 249).

Opettajat ovat asemassa, jossa he ovat yhdessä rehtorin kanssa vastuussa koulun toiminnasta sekä oppilaiden turvallisuudesta. Opettajat ovat vastuussa oppilaisiin liittyvistä toimenpiteistä ja päätöksistä, opetuksen toteuttamisesta sen arvioinnista sekä kurinpitotilanteista. Näissä tilanteissa opettajan nähdään käyttävän julkista valtaansa. (Poutala 2010, 32.) Julkisella vallalla voidaan tarkoittaa toimintaa, joka esiintyy rajoitteina niin, että yhteisöillä on joissain tapauksissa valta tehdä yksilön asemaan liittyviä ratkaisuja riippumatta hänen suostumuksestaan. Julkista valtaa voi käyttää myös yhteisö, joka asetusten, lain tai lakiin perustuvan valtuutuksen myötä hoitaa julkista opetustehtävää, kuten tässä tapauksessa opettajat. (Suopohja & Liusvaara 2009, 29.) Koulujen erityispiirre on opettajien itsenäinen asema. Tämä voi ajoittain tehdä rehtorien johtamisesta vaikeaa, koska opettaja on oman luokkansa johtaja, jonka vuoksi opettaja voi olla vaikea johdettava. Hyvässä toimintakulttuurissa hierarkkinen valta ja vastuu on kuitenkin ratkaistu siellä toimivien toimijoiden kesken näkyvästi ja yhdessä sopien. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 164–165.)

Poutala kertoo teoksessaan (2010) koulunkäyntiavustajien kuuluvan koulun muuhun henkilöstöön, jolloin koulunkäyntiavustajilla ei ole ollut mahdollisuutta käyttää omaa julkista valtaansa (Poutala 2010, 32–34). Nykyään koulunkäynninohjaaja saa tuotua omaa ammattitaitoaan ja tiettyllä tapaa omaa julkista valtaansa enemmän esiin. Koulunkäynninohjaaja osallistuu oppilaiden kasvatusta, koulutyötä koskevaan suunnitteluun ja kuntoutukseen, arviointiin sekä toteutukseen liittyviin palavereihin ja toimintoihin. Koulunkäynninohjaajan työnkuvaan kuuluu oman työn suunnittelu, oman ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen sekä opetussuunnitelmaan ja oppiaineiden sisältöihin perehtyminen. (Parviainen 2011, 6.)

Käsitteenä vastuu on monitahoinen- ja kerroksinen, koska sitä voidaan tulkita eri tavoilla. Vastuu määritellään toiminnan syy- seuraussuhteilla tai kun yksilö on tapahtuman tai toiminnan aloittaja. (Giddens 1999, 8.) Vastuu voidaan nähdä kahdesta eri näkökannasta. Ensimmäisessä

näkökannassa vastuu liitetään menneisiin tapahtumiin. Silloin vastuu on yhteydessä toimintaan ja siitä seuranneisiin vahinkoihin. Tiedostettu väärin toimiminen toista yksilöä kohtaan, omat valinnat ja niistä seuranneet haitat toimivat vastuun taustalla. Tällaisessa tilanteessa vastuun siirtäminen toiselle olisi epäoikeudenmukaista. Toisessa näkökannassa vastuu nähdään tulevana tapahtumana, jossa yksilön velvollisuus on huolehtia tulevan tapahtuman toiminnasta ja sen järjestämisestä. (Laitinen & Eskelinen 2010, 44–45.)

Opettaja on yhdessä erilaisten oppilaiden kanssa rajoitetussa tilassa ja hän on vastuussa kaikesta siellä tapahtuvasta toiminnasta sekä jokaisesta oppilaasta. Oppilaita voi olla luokassa samaan aikaan 20–30 henkilöä ja oppilasaines voi olla hyvinkin heterogeeninen. (Salo 2009, 119.) Opettajan vastuu oppilaista onkin jakamaton. Apuna opettajalla on mahdollisesti luokkatyökentelyssä koulunkäynninohjaaja, jolle opettaja voi jakaa erilaisia tehtäviään. Kuitenkaan yhtä asiaa opettaja ei voi ohjaajan kanssa jakaa ja se on vastuu. Vahinkotilanteen sattuessa vastuu on opettajalla tai rehtorilla, kun taas koulunkäynninohjaaja on läsnäolijan vastuussa. Läsnäolijan vastuu tarkoittaa, että vaaratilanteen sattuessa siihen reagoidaan mahdollisimman nopeasti, jotta vahinko saadaan minimoitua tai poistettua kokonaan. (Jyty 2016, 14.)

Koulunkäynninohjaaja voi ohjata ja avustaa muodostettua pienryhmää tai tarvittaessa koko luokkaa. Päävastuu opetuksesta on kuitenkin opettajalla, mutta koulunkäynninohjaajan vastuu voidaan nähdä aikuisen vastuuna lapsista. (Hiltunen ym. 2017, 25.) Vaikka ohjaajalle jaetaan lisää vastuuta tietyn ryhmän tai oppilaan opettamisesta, on korostettava, että kokonaisvastuu opettamisesta, oppilaista ja luokasta on aina opettajalla (Vincett, Cremin & Thomas 2005, 54).

Yhteistyössä on merkityksellistä selkeyttää eri osapuolten vastualueet ja painottaa esimerkiksi työparin yhteisvastuuta (Isoherranen 2012, 118). Yhteistyötä vaikeuttavina tekijöinä on nähty osapuolten eri osaamisalueet sekä vastualueiden rajat. Toiselta ammattilaiselta on voitu odottaa liikaa tai on koettu omalla kohdalla, että oma ammatillinen osaaminen ei ole riittävä. (Atkinson, Wilkin, Stott, Doherty & Kinder 2002, 122.) Selkeästi ja yhteisesti sovitut roolit selkeyttävät vastuukysymyksiä. Kun osapuolten välillä vallitsee luottamus, ei tarvitse tuoda liiallisesti esiin omaa asiantuntijuutta hienoin sanoin ja termein. (Isoherranen 2012, 154.)

2.4 Työyhteisö ja vuorovaikutus

Työyhteisön jäsenten käyttäytymiselle työpaikan ilmapiiri ja sinne syntyneet sekä siellä vallitsevat normit ovat tärkeitä. Ne voivat vaikuttaa joko negatiivisesti tai positiivisesti muun muassa siihen, uskaltavatko kouluyhteisössä työskentelevät pyytää ja tarjota apua tarvittaessa toisiltaan. Tämä voi osaltaan vaikuttaa työntekijöiden työssä jaksamiseen ja työnlaatuun. (Ben-Peretz 2000, 132.) Ennen kuin määrittelemme työyhteisön käsitteen, on tarpeen ymmärtää ensin yhteisön käsite. Yhteisö on käsitteenä sosiaalinen muodostelma, jossa yhteisön toimintaan osallistuminen havaitaan osaamisena ja yksilöiden toiminta määritellään tekemisen arvoiseksi (Karila & Nummenmaa 2006, 37). Työyhteisön muodostavat työyhteisön jäsenet, jotka työskentelevät toistensa kanssa tavoitteellisesti. Jokaisella työyhteisöllä on erilaisia ja omia erityispiirteitä, mutta kokonaisuudessaan kaikki yhteisöt ovat yhteydessä työyhteisössä toimivien työssä jaksamiseen sekä työn tekemiseen. (Perkka-Jortikka 1998, 7.)

Arvot ja normit voivat usein olla asiantuntija yhteisöissä auki kirjoittamattomia ja niin laajoja, että niiden ymmärtäminen voi olla haastavaa (Sabar 2004). Kannustavan yhteisön tuki antaa mahdollisuuden vapaaseen yrittämiseen ilman epäonnistumisen pelkoa. Usein työyhteisön ilmapiirin luominen oletetaan olevan johtajan tehtävä. Asia onkin näin vastuun osalta, mutta työyhteisön ilmapiirin luominen on jokaisen yhteisön jäsenen vastuulla. Vaativat työtehtävät tarvitsevat käytännöntavoitteet, vision sekä niihin tarvittavat menetelmät. Juuri näiden vaativien työtehtävien toteuttamiseen tarvitaan toimiva yhteisöllinen opettajayhteisö. (Raina 2003, 16–17.)

Opettaja- ja ohjaajayhteisöjen tiimiytyminen on eräs keino ratkaista kouluyhteisöjen ongelmia. Tiimiyhteisön tavoite koetaan olevan kolmetahoinen kouluyhteisössä. Tiimityöskentely on rakenne, joka mahdollistaa intensiivisen ammatillisen vuorovaikutuksen ja vaikuttaa myös yhteisön vuorovaikutusilmapiiriin asioiden käsittelyä helpottamalla. Toiseksi se auttaa yhteisten tavoitteiden luomista sekä jakaa vastuuta kahden ammattilaisen välillä. Kolmanneksi tiimityöskentely vaatii tarvittavan ajan sekä toimivan tilan. (Raina 2003, 28–29.) Työyhteisöksi luokitellaan kouluorganisaatio, johon luetaan kuuluvaksi useita, kouluorganisaatiota pienempiä työorganisaatioita. Esimerkiksi erityisopettajat, saman luokka-asteen opettajat ja koulunkäynninohjaajat voivat rakentaa omat erityiset työskentelytiiminsä ja näin ollen myös omat pienet organisaationsa. On myös hyvin tavallista, että muun muassa koulunkäynninohjaaja voi kuulua moneen eri työskentelytiimiin eli pienet organisaatiot voivat sekoittua. (Luukkainen 2004, 89.)

Kouluilla on pitkä historia ja vankat normit siitä, miten tietyn tyyppistä vuorovaikutusta toteutetaan. Vuorovaikutustaitoja vaaditaan yhä enemmän yhteiskuntamme muuttuessa. Tämä näkyy myös koulun opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. Vuorovaikutustaitojen tulee näkyä myös opettaja- ja ohjaajayhteisöjen toiminnassa. Vuorovaikutuksellisten ja yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien ja yhteistoiminnan toteuttaminen edellyttää opettaja- ja ohjaajayhteisön kehittymistä. Oppilaat samaistuvat vahvasti aikuisen antamaan malliin yhteisöllisistä taidoista ja näin ne omaksutaan omaan toimintaa. (Raina 2003, 28.) Vuorovaikutuksen sosiaalinen puoli rakentuu ymmärryksen vastavuoroisuudesta sekä kokemuksen jakamisesta toisen yksilön kanssa (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 112). Ihmiselle on ominaista olla vuorovaikutuksessa ja viestiä toisten yksilöiden kanssa. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan ihmisten välillä olevaa toimintaa, jossa vaihdetaan viestejä ja merkityksiä eri ympäristöissä. (Vos & Schoemaker 2008, 16.)

Hämäläinen (2005) on määritellyt seitsemän sääntöä hyvälle vuorovaikutukselle, joista poimimme tutkielmamme kannalta tärkeimmät. Säännössä *Kylvä myönteisyyttä* korostetaan positiivista asennetta. Myönteisyydessä jokainen osapuoli omalta osaltaan pyrkii rehellisyyteen ja avoimuuteen, erityisesti tiedon kulussa. Tärkeää on sujuva työ kunnioittamalla toista osapuolta. Seuraavassa säännössä *Välitä- älä valita* tuodaan esiin, että työelämässä eri osapuolilla voi tulla tunne, ettei tule kuulluksi tai nähdyksi, joka voi vaikuttaa negatiivisesti työmotivaatioon. Työtyytyväisyys täytyy ottaa vakavasti, jonka vuoksi onkin merkityksellistä keskustella työyhteisön jäsenten kanssa kuulumisista ja jaksamisesta. Säännön *Ota opiksesi vaikeista vuorovaikutussuhteista* tarkoituksena on oppia entisistä huonoista kokemuksista ja hyödyntää niitä tulevaisuudessa. Erilaisuus voi olla työparien kesken hyvinkin monipuolista ja aina kemiat eivät kohtaa, mutta on ymmärrettävä, että jokaisesta yksilöstä löytyy jotain hyvää. Säännössä *Puutu ongelmaan heti, kun se ilmenee*, on periaatteena, että kun jotain tapahtuu työyhteisössä tai sen jäsenelle, se koskettaa kaikkia työyhteisössä olevia henkilöitä. Ongelmatilanteet tulee huomioida välittömästi, jotta niihin voidaan reagoida nopeasti. (Hämäläinen 2005, 130–135.)

Säännön *Lopeta miellyttäminen* mukaisesti yksilöt ovat erilaisia eikä kaikkia voi tarvitse miellyttää. Miellyttäminen viestii pelosta, jossa ajatellaan joutuvan epäsuosion kohteeksi tai työyhteisön hylkäämäksi. Miellyttämisessä yksilö kieltää omat tunteensa ja tarpeensa eikä hän uskalla tuoda omia tunteitaan esiin, koska pelkää menettävänsä ne, jotka hänestä pitävät. Jatkuva miellyttäminen kuluttaa yksilön voimavaroja. Sääntö *Muuta asennettasi- toista ei voi muuttaa* tuo esiin, ettei toista yksilöä kannata yrittää muuttaa, vaikka haluaisikin. Muutoksen avaimena

on omien asenteiden ja käyttäytymisen muuttaminen. Omien asenteiden ja käyttäytymisen muuttamisessa toinenkin osapuoli joutuu uuteen tilanteeseen, jossa hänenkin toimintatapansa muuttuvat. Jos yritetään muuttaa toista yksilöä itsensä sijaan, ei tuloksia ole odotettavissa. Kun toisen muuttaminen lopetetaan, voimavarat säästyvät ja tuloksena on hyvä vuorovaikutus sekä ilmapiiri. (Hämäläinen 2005, 145–146, 149–151.)

3 KOLLEGGIAALINEN TYÖPARI

3.1 Opettajan ja koulunkäynninohjaajan toimenkuvat

Luokanopettajan ihannetta voidaan kuvailla laaja-alaiseksi yleisosajaksi. Työhön sisältyy yhteyksien luomista ja niiden ylläpitämistä sekä resurssien hankkimista monipuolisen opetustyön lisäksi. Luokanopettajalle ei katsota riittävän oman alansa asiantuntijuus, sillä hänen tulee olla myös kasvattaja ja hallita oppilaan ohjaajan sekä erityisopettajan tietoja ja taitoja. Oman ammattialan vastuullinen ja jatkuva kehittäminen sekä kaiken lisäksi työyhteisölliset asiat, kuten koulutus ja työelämän verkostot tulisi hallita. (Filander 2011, 9.) Tarkemmin kuvattuna luokanopettajan toimenkuvaan sisältyy paljon erilaisia työtehtäviä ja laajasti eri osaamisalueita. Kuntatyönantajat (2011) kertoo, että luokanopettajan osaamiseen liittyy vahvasti soveltuva monivuotinen tutkinto, osaamisen ajanmukainen ja jatkuva kehittäminen sekä laaja työkokemus. Luokanopettajan laaja-alaisen osaamisen taustalla ovat myös tutkinnon kautta hankitut pedagogiset valmiudet, kuten didaktiset taidot ja pedagoginen ajattelu (Tiilikkala 2004, 31; Vertanen 2002, 222–227). Luokanopettajan työnkuvaan kuuluu opettaminen, ohjaaminen, nopeasti muuttuvien työelämän tarpeiden hallitseminen sekä laajat yhteistyöverkostot, kuten koulunkäynninohjaajan kanssa yhteistyön toteuttaminen (Helakorpi 2010, 101). Filander (2011) mainitsee myös työnantajien näkökulman, jonka mukaan työnantajat suosivat luokanopettajia, jotka omaavat työpaikan määräämät osaamisvalmiudet ja työelämävalmiuksia sekä ovat itseään kehittäviä ja muuntautumiskykyisiä. (Filander 2011, 8)

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet kertovat, että jokaisella oppilaalla on velvollisuus saada hyvää opetusta, jonka vuoksi opettaminen on opettajuuden keskeisin kompetenssi (Opetushallitus 2014, 15; Luukkainen 2004, 47). Opettamisessa edellytetään aineenhallintaa sekä käsitystä opetettavasta aineesta. Tämän lisäksi opettajan tulee osata pedagogista osaamista, jotta hän voi sisällyttää keskeisen opetussisällön oppilaiden tietoisuuteen. (Opetusministeriö 2007, 16.) Opettajan tärkeänä tehtävänä on myös huomioida oppilaiden moninaisuus. Opetuksen eriyttäminen erilaisia oppilaita varten ja oppimisympäristöjen luominen, jotka edesauttavat erilaisten oppijoiden oppimista, on erinomaisen tärkeää opettajan työssä. (Kari 2016, 109.) Ammattitaitoinen opettajan pystyy tunnistamaan oppilaiden erilaisia oppimistyyliä sekä soveltamaan niitä omassa opetuksessaan (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 259).

Kuten aiemmin mainitsimme, opettaja toimii työssään myös kasvattajana. Opettajuus ei ole vain tiedon ja oppimisen asiantuntijuutta vaan myös kasvatuksen asiantuntijuutta. (Eloranta & Virta 2002. 134.) Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilas tarvitsee tukea kasvatuksessa, kasvaakseen itsenäiseksi yksilöksi ja osaksi yhteiskuntaa. Kouluilla onkin siis opetus-, myös kasvatustehtävä. (Opetushallitus 2014 15,18.) Kasvatus koulussa opettajan toimesta voi vaikuttaa siihen, miten oppilas näkee oman pystyvyytensä. Millainen hän on oppijana, onko hänellä lahjakkuutta tietyissä aineissa ja siitä, miten koulumenestys vaikuttaa ja mitkä tekijät vaikuttavat hyvään koulumenestykseen. (Uusikylä 2006, 41.) Tämän vuoksi onkin tärkeää, että koulukasvatuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään sekä hänen itsetunnostaan. Perusopetuksen tavoitteena on edesauttaa oppilaan myönteisen identiteetin rakentumista niin oppijana, kuin ihmisenä. Opettajan toinen kasvatukseen liittyvä tehtävä on kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja. Tähän voidaan liittää kyky toimia ja työskennellä eri ihmisten kanssa sekä empatiakyky. Nämä ovat muun muassa mainittu opetussuunnitelmassa kulttuurisella osaamisella, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaisella tavoittelulla. (Opetushallitus 2014, 18, 21.) Vuorovaikutustilanteiden hallinta on ydin opettajan työssä sekä luokan ryhmädynamiikan kehittäminen kuuluu luokanopettajan tärkeimpiin tehtäviin (Kari 2016, 110; Luukkainen & Pulkkinen 2017, 259).

Luokanopettajille ovat arkipäivää työkentällä tapahtuvat jatkuvat muutokset. Muutokset tuovat itsessään luokanopettajan työn kehittämislle paineita, sillä vaatimustaso nousee hurjaa vauhtia ja heiltä vaaditaan enemmän yhä moninaisempia työtehtäviä. Luokanopettajien ammattitaitovaatimuksia laajentavat jatkuvassa määrin koulutuspoliittiset linjaukset, jotka tavoittelevat tällä hetkellä koko ikäluokan kouluttamista. Luokanopettajat ovat nähty monien vuosikymmenten aikana yksin puurtajina, mutta globalisoituvassa ja muuttuvassa yhteiskunnassa laadukkaan opetuksen toteuttaminen ja osaaminen vaativat entistä tiiviimpää yhteistyötä eri ammattiryhmien kanssa. (Piha & Pynnönen 2007, 119, 128).

Kansalaisten sivistykselliset oikeudet on asetettu kansainvälisissä ja kansallisissa asiakirjoissa. Näissä asiakirjoissa on määritetty myös hyvän opetuksen ja koulunkäynnin vaatimuksia. Asiakirjoja, jotka määrittävät koulunkäynninohjaajan työtä ovat Salamancan julistus, vammaisten oikeuksien julistus, lapsen oikeuksien sopimus ja Kommunikoinnin perustuslaki. Muita mainittavia ja koulunkäynninohjaajan työhön kuuluvia asiakirjoja ovat Suomen vammaispoliittinen ohjelma ja ihmisoikeuksien ylismaallinen julistus. (Hyytiäinen, Kokko, Pietiläinen & Virtanen

2013, 61.) Koulunkäynninohjaajat työskentelevät opetus- sekä sosiaali- ja terveysalalla. Ohjaajan työ on hyvin monipuolista. Koulunkäynninohjaajan työnkuvaan kuuluu oppijoiden ohjaaminen, joka perustuu ihmisen kehitykseen ja oppimisen tuntemiseen. Koulunkäynninohjaaja tukee oppijan oppimisprosessia, säilyttämällä kuitenkin oppijan omatoimijuuden sekä itsenäisyyden. Koulunkäynninohjaajan toimenkuva on monipuolista ja se vaihtelee tarpeen, tilanteen sekä työntekijän osaamisen ja persoonan mukaan. Oppilaiden ongelmien monimutkaistuminen ja monikulttuurisuus muuttavat koulunkäynninohjaajien työtehtäviä laaja-alaisemmiksi ja se tuo työhön uusia haasteita. Juuri tämän vuoksi koulunkäynninohjaajan tulee pysyä ajan tasalla alansa muutoksista, jotta hän osaa vastata ja toimia uusien tarpeiden mukaisesti. (Hiltunen ym. 2017, 24.)

Koulunkäynninohjaajan työ koostuu kolmesta osasta, jotka ovat kognitiivinen eli oppimisen tuki, fyysinen tuki ja sosiaalisten tarpeiden täyttämisen tuki. Kognitiivisen tuen tehtävänä on edistää oppimista, kuten oppilaan huomion kiinnittäminen opetettavaan asiaan. Fyysisellä tuella tarkoitetaan oppilaan henkilökohtaiseen hygieniaan ja liikkumiseen kohdistuvaa tukea. Sosiaalisen tuen avulla mahdollistetaan oppilaan yhteiseen toimintaan osallistuminen. (Foreman, Bourke & Mishra 2001.)

Takalan (2007) tekemässä koulunkäyntiavustajia koskevassa tutkimuksessa käsitellään koulunkäyntiavustajan, nykyisin koulunkäynninohjaaja, kolmea työtehtävää. Työtehtävät ovat oppilaan avustaminen, ohjaus/opetus yksin ja välilliset tehtävät. *Oppilaan avustamisessa* koulunkäynninohjaaja avustaa ja tukee toimintaa luokassa. Koulunkäynninohjaajan tehtävänä on myös auttaa oppilaita eri siirtymätilanteissa, kuten ruokailussa ja välitunneille siirtymisessä sekä ohjata oppilaita toimimaan luokassa tavoitellulla ja hyvän käytöksen mukaisella tavalla. *Ohjaus/opetus yksin* tarkoittaa sitä, että koulunkäynninohjaaja toimii yksin yhden oppilaan, puolen luokan tai pienryhmän kanssa. Tällöin opettaja opettaa muuta luokkaa, kun ohjaaja on vastuussa pienemmästä ryhmästä erillisessä tilassa tai samassa luokassa opettajan kanssa. (Takala 2007.) Koulunkäynninohjaaja voi toimia opettajan sijaisena lyhyissä jaksoissa. Oppilaiden kannalta tämä voi olla paras ratkaisu, sillä koulunkäynninohjaaja on jo heille entuudestaan tuttu aikuinen. Sijaisuudesta tehdään työmääräys, jossa tilanteen mukaisesti ja juridisesti asianmukaisesti määrätään vastuut, oikeudet ja palkkaus. (JHL 2019, 6–7.)

Opettajan avustamisesta käytetään usein termiä *välilliset tehtävät*. Koulunkäynninohjaaja voi järjestää materiaalit esille ennen oppitunnin alkua tai siivota ne oppitunnin jälkeen pois. Koulunkäynninohjaaja voi myös valmistella erilaisia materiaaleja oppitunteja varten. Välillisiin tehtäviin lasketaan kuuluviksi myös luokan ulkopuoliset työtehtävät ja kokoukset. Usein luokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja eivät ole suunnitelleet oppituntia yhdessä, jolloin koulunkäynninohjaajan tulee tarkkailla ja havainnoida luokkaa sekä opetusta. Tämä sen vuoksi, että hän olisi selvillä siitä, miten oppitunnilla edetään ja mitä menetelmiä käytetään. Mitä vanhempien oppilaiden kanssa koulunkäynninohjaaja työskentelee, sitä parempaa aineenhallintaa häneltä vaaditaan. (Takala 2007.)

Koulunkäynninohjaajan toimenkuvaan kuuluu myös ohjata ja avustaa eri ikäisiä ja eri kulttuuritaustoiltaan moninaisia oppilaita, jotka omaavat eri asteisia ja erilaisia tuentarpeita. Ennen koulunkäynninohjaajan työ oli enemmän kapeakatseista avustamista, kun taas nykyään se on monipuolista oppilaiden toiminnan ja koulutyön ohjaamista. Koulunkäynninohjaajan työn merkitys ja vastuullisuus korostuvat laajenevan toimenkuvan myötä koulu yhteisössä. (Merimaa & Virtanen 2013b, 11.) Käyttäytymisongelmalliset oppilaat ja oppilaat, joilla on ongelmia tunteiden säätelyssä tarvitsevat suuren osan koulunkäynninohjaajan ajasta ja tuesta (Karhu 2018). Koulunkäynninohjaajan työnkuva riippuu paljon siitä, onko hänen työskentelynsä painottunut enemmän yleisopetuksen vai erityisopetuksen ryhmään vai onko hän mahdollisesti yksittäisen oppilaan henkilökohtaisena ohjaajana vai työskenteleekö hän monien oppilaiden kanssa. Koulunkäynninohjaajan sijoittuminen organisoidaan joustavasti ja tilanteen vaativalla tavalla. Oppilaiden kasvu ja kehitys voi muuttaa tarvetta ohjaukselle. (Takala 2010, 127.)

Yksi keskeisimmästä koulunkäynninohjaajan ammatin toimenkuvasta on sujuva yhteistoiminta luokanopettajan kanssa. Yhteistyö ei kuitenkaan ainoastaan rajoitu pelkästään koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan väliseksi, vaan yhteistyötä toteutetaan myös eri terapeuttien, koulukuraattorin ja –psykologin sekä huoltajien kanssa. (Merimaa & Virtanen 2013b, 11–12.) Koulunkäynninohjaajan tärkein tehtävä on oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen ja edistäminen. Koulunkäynninohjaaja on olemassa ensisijaisesti oppilaita varten, ei opettajia. (Takala 2010, 129.) Koulunkäynninohjaajan työssä sujuva yhteistoiminta opettajien kanssa on kuitenkin oleellisessa osassa (Merimaa & Virtanen 2013b, 11). Tämän vuoksi yhteistyötaitojen merkitys korostuu koulunkäynninohjaajan ammattitaidossa (ks. Wilson & Bedford 2008).

Koulunkäynninohjaajan työkuvaan kuuluu auttaa oppilaita oppimisessa sekä tukea heitä erilaisissa tilanteissa, joista oppilaat eivät itsenäisesti kykene suoriutumaan (Parviainen 2011, 5). Koulunkäynninohjaajan työ kuuluu oppilashuollon tukitoimintaa, jonka avulla jokaisen oppilaan oikeutta tuen saamiseen oppimisessa, kasvussa ja kehityksessä tarkkaillaan (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2–3 § 2013). Koulunkäynninohjaajan päivittäiseen työhön määritellään kuuluvaksi oman ammattitaidon ylläpitäminen, opetussuunnitelmaan ja oppiaineiden sisältöihin perehtyminen sekä oman työn aktiivinen suunnittelu. He myös osallistuvat oman alansa asiantuntijoina oppilashuoltoryhmän toimintaan opettajan työparina, jossa he muun muassa täydentävät opettajan tietoisuutta. (Opetushallitus 2010, 35; Parviainen 2011, 6.)

3.2 Yhteistyö

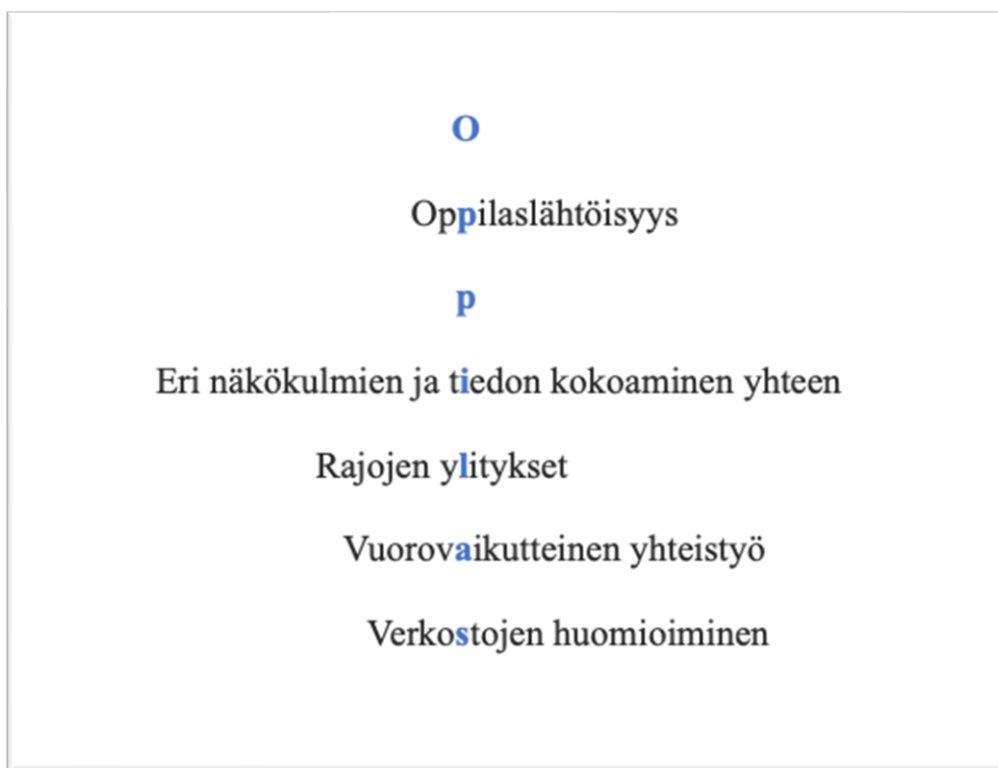
Yhteistyö määritellään järjestelmällisenä toimintana, jossa yksilöt yhdessä vapaa-aikana, työssä tai sosiaalisissa suhteissa toimivat yhteisiä sovittuja tavoitteita kohti. Yhteistyössä yksilöiden sosiaaliset suhteet vahvistuvat ja toimimisen ilo toteutuu. (Argyle 1991.) Yhteistyössä tarkoituksena onkin siis toimia niin, että yksilöt tunnistavat yhteiset tavoitteet ja saavuttavat ne mahdollisimman onnistuneesti. Yhteistyö ei ole pelkästään yhteisen tavoitteiden saavuttamista vaan siihen kuuluu sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen huomiointi. Vaikka vuorovaikutus ja sosiaaliset tilanteet eivät aina ole ruusuilla tanssimista, voivat ne tuottaa suurenmoista iloa. Onnistuneessa ja sujuvassa yhteistyössä saadaan rakennettua palkitsevia kokemuksia. (Isoherranen 2008, 27.)

Yhteistyötä ei voida kuvailla ennalta arvattavaksi, koska siinä syntyy eri osapuolten välillä myös ristiriitoja ja näkemyseroja. Nämä ovat kuitenkin voimavaroja, jotka synnyttävät usein jotain uutta ja positiivista. Ammattiryhmien vuorovaikutus, kuten tässä tutkielmassa luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välillä, rikastuttaa jo olemassa olevaa tietämystä omasta alasta ja ohjaa pohtimaan erilaisia näkökulmia omasta sekä toisten toiminnasta. (Mönkkönen 1996, 63.)

Opetustoimi ja koulu toteuttavat yhteistyötä monipuolisesti laadun, eheyden ja yhtenäisyyden takaamiseksi, oppilaiden kasvun ja oppimisen tueksi sekä avoimen toiminnan lisäämiseksi perusopetuksessa. Koulussa toteutetaan yhteistyötä suunnitelmallisesti ja sitä arvioidaan yhteistyökumppaneiden kanssa, jotta siitä saataisiin mahdollisimman toimiva ja kumpaakin osapuolta miellyttävä. (Opetushallitus 2014, 35.) Kasvattajien välinen yhteistyö, kuten työparin kanssa

työskentely, antaa oppilaille mallin koulun toiminnasta oppivana yhteisönä. Tarpeellisinta yhteistyö on oppimisen arvioinnissa ja tuessa, monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa ja niiden suunnittelussa sekä oppilashuollon organisoinnissa. (Opetushallitus 2014, 36.)

Yhteistyö rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutuksessa ihmiset jakavat, neuvottelevat ja vaihtavat sekä luovat merkityksiä toisilleen. Vuorovaikutus on siinä roolissa, että se ylläpitää ihmisten välistä yhteistyötä. (Keyton, Ford & Smith 2008.) Seuraavassa kuvassa esitämme tärkeitä tekijöitä, jotka koemme tutkielmamme kannalta tärkeiksi esillä.



Kuva 1 Yhteistyössä korostuvat näkökulmat perustuen kirjallisuuteen (Isoherranen 2005)

Opetustyön kannalta kaiken yhteistyön lähtökohtana on oppilas. *Oppilaslähtöisyys* tarkoittaa sitä, että yhteistyön keinoin oppilas pyritään ottamaan huomioon monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Jotta voisimme toteuttaa yhteistyötä kokonaisvaltaisesti, voimme liittää tähän myös synergian käsitteen. Synergiaa syntyy, kun luokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja tekevät yhdessä suorituksen, joka tuottaa enemmän tulosta, kuin yksittäin tehdyt suoritukset. Yhteistyö eli yhteinen työskentely aikaan saa positiivisen lisäpanoksen, jota ei mahdollisesti olisi saavutettu työskenneltäessä rinnakkain. (Keyton 1999, Housley 2003.)

Eri näkökulmien ja tiedon kokoamien yhteen on merkitysten jakamista osapuolten välillä. Osapuolten luoma yhteinen jaettu merkitys on tulosta yhteisestä keskustelusta ja tiedon kokoamisesta yhteen. Jotta tämä saataisiin toteutettua, on oleellista tunnistaa vuorovaikutuskulttuuri ja tietoisesti pyrkiä vuorovaikutukseen, jossa erilaisten ja uusienkin näkökulmien ja tietojen yhteen saattaminen luo enemmän mahdollisuuksia kuin yksittäisen osapuolen yksittäinen panos. *Rajojen ylitykset* tarkoittavat tutkielmassamme roolien, yhteisöjen ja organisaatioiden rajoja, joita sovitut säännöt määrittävät. Varsinkin työparin kanssa toimiessa kuten luokanopettaja ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö, on tärkeää ylittää rajoja sovituisissa määrin ja varmistaa joustava työskentely molempien osapuolten osalta. (Isoherranen 2005, 15–16.)

Vuorovaikutteinen yhteistyö määritellään siten, että vuorovaikutuksen merkitys hahmotetaan ja siihen pystytään vaikuttamaan (Isoherranen 2005, 15). Vuorovaikutteisen yhteistyön perusedellytyksenä on tiedon yhteinen prosessointi ja sopivan vuorovaikutustavan löytäminen kummankin osapuolen kannalta. Oppilaan ja hänen verkostonsa näkökulma on merkityksellistä huomioida prosessissa, jotta oppilas pystytään kohtaamaan mahdollisimman monipuolisesti. *Verkostojen huomioiminen* tarkoittaa suhteiden huomioimista, jotka yhdistävät organisaatioita, tiimejä ja kohteita. (Isoherranen 2005, 16.)

3.2.1 Toimivan yhteistyön edellytykset ja haasteet

Toimivaa yhteistyötä luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä tulee tarkastella tulosten näkökulmasta. Se on syytä suhteuttaa muun muassa oppilaiden oppimistuloksiin. Toimiva yhteistyö on yhteydessä yhteistyötä tekevien yksilöiden käytökseen ja tyytyväisyyteen. (Aira 2012, 49.) Yksilöiden käyttäytyminen ja toiminta toimivassa yhteistyössä peilautuu esimerkiksi vuorovaikutuksen jatkuvuutena ja sen luonteena, yksilöiden itseohjautuvuutena sekä aggressiivisen käyttäytymisen välttämisenä sekä vetäytymiskäyttäytymisenä (Lewis 2006, 234). Alla olevassa kuviossa (Kuvio 2) olemme kuvanneet toimivan yhteistyön edellytyksiä ja sen haasteita.



Kuvio 2 Toimivan yhteistyön perusedellytykset ja haasteet perustuen kirjallisuuteen (Adams & Christenson 2000; Clarke, Sheridan & Woods 2010; McLeskey, Rosenberg & Westling 2013; Wilson & Bedford 2008)

Taulukosta voimme nähdä toimivan yhteistyön koostuvan kuudesta edellytyksestä, jotka ovat luottamus, joustavuus, yhteinen käsitys tavoitteista, tasa-arvoisuus, sensitiivisyys ja osallisuus. Tutkimuksissa (mm. Adams & Christenson 2000; Clarke, Sheridan & Woods 2010) *luottamus* on noussut toimivan yhteistyön tärkeimmäksi elementiksi. Luottamus nähdään eri osapuolten välisenä yhteytenä, jossa toimitaan yhdessä sovittujen tavoitteiden mukaisesti ja suunnataan niitä kohti. Positiivinen vuorovaikutus toimii luottamuksen syntymisen edellytyksenä (Adams & Christenson 2000). Positiivinen vuorovaikutus kehittyy ajan saatossa yksilöiden toiminnan kautta (Dunsmuir, Frederickson & Lang 2004). Luottamuksen muodostumiseen liittyvät myös vahvasti toisen arvostaminen, kunnioittaminen ja kuunteleminen (Bryk & Schneider 2003). Luottamus on luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä merkityksellistä, jotta yhteistyötä saadaan toteutettua toimivalla ja kumpaakin osapuolta huomioon ottavalla tavalla.

Toimivassa yhteistyössä edellytetään *joustavuutta*. Koulunkäynninohjaajan työssä joustavuus näkyy siinä, miten hän sopeuttaa oman toimintansa hänen kanssaan työskentelevän luokanopettajan opetustyyliin. Koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan toiminta ja luokalle antamat ohjeet, eivät tulisi erota toisistaan merkittävästi. Joustavuudessa ymmärretään, että oma ajatus ja mielipide ei ole aina oikea tai toimivin, vaan huomioidaan myös toisen osapuolen näkökulma. On tärkeää, että tämä huomioidaan niin luokanopettajan, kuin koulunkäynninohjaajan toimesta.

(Wilson & Bedford 2008.) *Yhteinen käsitys tavoitteista* tulee olla kummallekin osapuolelle selkeä ja tavoitteiden on tarpeellista olla osapuolille merkityksellisiä, jotta niiden noudattaminen ja toteuttaminen olisi toimivaa. Tavoitteiden tiedostaminen, jakaminen ja niistä keskusteleminen lisää motivaatiota työskennellä yhdessä sekä halua saavuttaa sovitut tavoitteet. (McLeskey, Rosenberg & Westling 2013, 158.)

Tasa-arvoisuus on toimivan suhteen sekä sitä kautta myös toimivan yhteistyön tärkeä edellytys. Epätasapainoisuus vallan ja auktoriteetin osalla voi mahdollisesti tuoda erimielisyyksiä yksilöiden välille (Lake & Billingsley 2000, 249). Tasa-arvoisuuden ja sen saavuttamisen kannalta on merkityksellistä huomioida molempien yksilöiden asiantuntijuus suhteessa yhteistyöhön. (Clarke ym. 2010, 69) Molempien osapuolien erityisosaamisen hyödyntäminen auttaa löytämään uusia ratkaisuja, joihin ei ilman yhteistä pohdintaa olisi mahdollista päästä (Turunen, Laitinen, Lakkala, Kangas, Pulju & Valanne 2014, 44). Luokanopettaja on asiantuntija pedagogiikassa, oppimissisällöissä ja kehityksessä (Clarke ym. 2010, 69). Koulunkäynninohjaaja on asiantuntija oppilaiden toiminnan ohjauksessa ja kasvatuksessa sekä toimintakyvyn tukemisessa (Hiltunen ym. 2017, 24). Tasapainon löytäminen näiden asiantuntijuuksien ja valtasuhteiden välille riippuu paljon toisen arvostamisesta, kunnioittamisesta ja epätasa-arvoisuuden tiedostamisesta (Clarke ym. 2010, 69).

Sensitiivisyydellä tässä tutkielmassa tarkoitamme kiinnostuneisuutta ja ymmärtämistä toisen osapuolen mielipiteistä, näkökulmista, kehitysehdotuksista, tunteista ja taustoista (Clarke ym. 2010). Rohkeus oman ammatillisen viitekehyksen rajojen laajentamiseen tuo uudenlaisia näkökulmia, joista asioita voi tarkastella. Näin mahdollistetaan eri toimijoiden resurssien yhdistäminen ja asiantuntijuuksien eli erityisosaamisten hyödyntäminen. (Turunen ym. 2014, 44.) Kummankin osapuolen aktiivinen osallistuminen päätöksentekoon, lisää *osallisuuden* tunnetta toimivassa yhteistyössä. Kun päätöksiä tehdään, tulee varmistaa, että kumpikin osapuoli voi seisoa päätöksen takana ja tukea sitä. Tällöin osapuolet ovat yhdessä vastuussa tekemistään päätöksistä, eikä päätöksestä syntyvä vastuu ole pelkästään vain toisen harteilla. (McLeskey ym. 2013, 158.)

Toimiva yhteistyö voi osaltaan tuoda mukanaan toimintaan haasteita. Taulukossa toimivan yhteistyön haasteet olemme jakaneet kolmeen osaan, jotka ovat yksilöiden väliset ongelmat, resurssit ja järjestötason ongelmat. Toimiva yhteistyö ei ole itsestäänselvyys. *Yksilöiden väliset ongelmat* voivat vaikeuttaa yhteistyön onnistumista, mikäli yksilöt eivät avaa toisilleen omia

näkökulmiaan, keskustele keskenään tai ymmärrä toisiaan (McLeskey ym. 2013, 161). Ongelmaksi voi muodostua yksilöiden erilaisuus käsityksissä, asenteissa, arvomaailmassa, taustoissa tai eriarvoisuuden tunne yksilöiden välillä (Clarke ym. 2010, 74). Ristiriitoja voi syntyä, jos ammatillisten roolien rajoja ylitetään. Tämän vuoksi olisi hyvin tärkeää, että roolirajoista olisi tarkasti sovittu etukäteen, mutta niiden tulisi samaan aikaan olla myös joustavia, sillä osapuolilla voi olla osaamista yli heidän ammatillisten rooliensa. Tällöin työtaakkaa on mahdollista jakaa entistä tasaisemmin osapuolten välillä. (Atkinson ym. 2002, 123; Isoherranen 2012, 101–102, 110–111.)

Tiettyjen *resurssien puute* voi toimia myös haitallisena tekijänä yhteistyössä. Näitä puutteita voivat olla esimerkiksi logistiset ongelmat, joustamattomat työajat tai turvaverkkojen puute. (Clarke ym. 2010.) Joustamattomia työaikoja pidetään haasteena sen vuoksi, koska koulupäivän aikaista suunnitteluajaa tuleville oppitunneille ei usein löydy, varsinkaan peruskouluissa (Walther-Thomas 1997, 402). Osapuolten satunnainen suunnittelu yhdessä tekee suunnittelusta epävirallista ja katkonaista, kun sen tulisi olla johdonmukaista ja jatkuvaa (Strogilos & Tragoulia 2013, 86). *Järjestelmätason ongelmat* tarkoittavat koko koulua koskevien toimintatapojen puutetta. Tähän sisältyvät vaikuttamisen mahdollisuuksien puute, kuten yksilöiden ajatuksen ja mielipiteiden huomiotta jättäminen tai tarvittavien logististen resurssien puute, kuten yhteisen suunnitteluajan sekä sopivien viestintävälineiden puute. (Clarke ym. 2010.) Järjestelmätasolla korkeimman vastuun kantajan eli rehtorin tulisi lukujärjestysten laadinnan yhteydessä mahdollistaa tarvittava yhteinen suunnitteluajaka yhteistyötä tekevien osapuolten välille. Opetuksen järjestäjälle siirretäänkin tällöin osittain vastuuta. (Willman 2012, 183.)

Aikaisemmin mainittujen hyvän vuorovaikutuksen sääntöjen (Hämäläinen 2005) sekä toimivan yhteistyön edellytysten (Adams & Christenson 2000; Clarke, Sheridan & Woods 2010; McLeskey, Rosenberg & Westling 2013; Wilson & Bedford 2008) välillä oleva suhde on selkeästi näkyvissä. Mitä paremmat ja vahvemmat taidot hyvän vuorovaikutuksen toteuttamiselle on, sitä enemmän ne näkyvät toimivan yhteistyön toteuttamisessa. Hyvän vuorovaikutusten sääntöjen ja toimivan yhteistyön edellytysten pääperiaatteet mukailevat toisiaan ja näin ollen voimme todeta, että Hämäläisen (2005) sekä Adamsin ja Christensonin (2000), Clarken ja kumppaneiden (2010), McLeskeysin ja kumppaneiden (2013) ja Wilsonin ja Bedfordin (2008) vaatimukset ovat linjassa keskenään ja yhteneviä piirteitä ovat esimerkiksi toisen kunnioitus, mukautuminen olosuhteisiin sekä luottamus toiseen osapuoleen.

3.2.2 Arvostus ja luottamus

Jokainen yksilö haluaa tuntea olonsa ja tekemänsä työn arvostetuksi sekä saada tunnusta siitä (Heikkinen & Huttunen 2002, 280). Tunne siitä, että tehtyä työtä arvostetaan lisää työmotivaatiota ja auttaa työssä jaksamisessa (Lipponen, Hirvensalo & Ilmainen 2017, 101, 103). Kun yksilö tuntee työnsä huomatuksi ja kokee kuuluvansa yhteisöön, vahvistaa se hänen itsetuntoaan. Jos yksilöä huomioidaan pelkästään virheistä, ei yksilön itsetunto pääse kasvamaan ja työmotivaatio huononee. (Huttunen & Heikkinen 2004, 167–168.) Työn arvostukseen liittyy voimavaratekijöitä, esimerkiksi työhyvinvointi. Muita voimavaratekijöitä kouluissa opettajille on todettu olevan onnistunut tiedonkulku, saatu tuki esimieheltä, vaihtelevat ja uudistuvat työskentelytavat sekä kannustava ilmapiiri. (Onnismaa 2010, 52.) Oletettavasti voimme todeta, että nämä voimavaratekijät pätevät myös koulunkäynninohjaajan työssä ja yhteistyössä luokanopettajan kanssa.

Vastavuoroisessa arvostuksen tunnustuksessa osapuolet ottavat huomioon ja kunnioittavat toisten persoonia sekä arvostavat toisen kykyä ja taitoa (Huttunen & Heikkinen 2004, 164). Furman, Ahola ja Hirvihuhta (2004, 13–14) kertovat, että sanallinen palaute voi jäädä riittämättömäksi ja sen lisäksi tarvitaankin tekoja. Osapuolet voivat osoittaa kunnioitusta toisiaan kohtaan, tarjoamalla haasteita ja pyytämällä neuvoja. Koulunkäynninohjaajat ovat kertoneet, että opettajilta saatu arvostus on tullut esiin sillä, että heidän asemansa ja auktoriteetti oppilaiden silmissä on noussut sekä ohjaustyön automatisoitumisessa ja helpottumisessa (Devecchi & Rouse 2010, 97). Opettajatkin ovat kertoneet tärkeäksi ohjaajien vastavuoroisen kunnioituksen sekä yhdenvertaisen kohtelun ja arvostuksen koulun yhteisön jäseninä (Wilson & Bedford 2008, 145).

Luottamus työntekijän ja esimiehen sekä yhteistyötä tekevien ammattiryhmien välillä ylläpitää ja luo molemmille tahoille kunnioitusta ja luottamusta (Ikonen 2015, 140–141). Mahdollinen luottamuspula luo työyhteisöön epätervettä ilmapiiriä (Lyden & Klingele 2000, 3). Molempipuolinen osapuolten kunnioitus kasvaa vastavuoroisen arvostuksen saamisessa ja antamisessa (Heikkinen & Huttunen 2002, 279–280).

Emme usein pysähdy miettimään luottamusta ja siihen liittyviä asioita. Miksi luotamme ja miten saamme luottamuksen rakennettua? Pääsääntöisesti luottamus on intuitiivista ja koemme sen itsestäänselvyytensä. Norrenan (2021) mukaan luottamuksesta voidaan kuitenkin tunnistaa

tasoja, jotka ovat intuitiivinen luottamus, systeemiin perustuva luottamus sekä suhteisiin perustuva luottamus. Pitkällä aikavälillä rakennetut systeemit ja suhteet ovat suurin osa siitä, mihin meidän luottamuksemme perustuu. Intuitiivisuus ja sen mukana tuoma turvallisuuden tunne luottamisesta on perusta sille, että uskallamme luottaa. Systeemeihin ja suhteisiin perustuva luottamus eroaa toisistaan siten, että systeemiluottamus kohdistuu järjestelmiin, kuten koulujärjestelmään, kun taas suhteet ovat yksilöiden välisiä, kuten luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä. (Norrena 2021.)

Toisaalta Lange ja Järvinen (2019) kertovat erilaisen näkökulman luottamukselle. Heidän mukaansa luottamusta on olemassa kahdenlaista. Ennustettavuuteen pohjautuvaa luottamusta ja syvempää, haavoittuvuuteen pohjautuvaa luottamusta. Ennustettavalla luottamuksella tarkoitetaan sitä, kun yhdessä työskentelyn onnistuessa luottamus syntyy kollegan halua toimia ammatillisesti ja hänen ammattitaitoaan kohtaan. Kumpikin osapuoli luottaa siihen, että toinen hoitaa tehtävänsä kuten hänen kuuluukin. Haavoittuvuuteen pohjautuvassa luottamuksessa on taas kyse syvemmästä yhteydestä ja uskosta, että kollegan todelliset aikomukset ovat hyviä ja ettei kummankaan ole tarpeellista pysyä puolustuskannalla tai varoa sanomisiaan tai tekojaan. Työpari uskaltaa osoittaa toisilleen tunneluottamusta ja tuoda esille oman haavoittuvuutensa. Kumpikin osapuolista tunnistavat omat rajansa niin asiantuntijatasolla, kuin henkilökohtaisella tasolla ja osaavat reagoida siihen, jos rajojen yli kävellään. Rohkeus kohdata konflikteja ja ristiriitoja kertoo syvästä luottamuksesta. Tärkeimpiä keskusteluja, vaikeitakin sellaisia, ei mahdollisesti uskalleta käydä, mikäli syvempää luottamusta ei ole syntynyt. Tällöin todellisia näkemyseroja ja ristiriitoja ei kehdata, haluta tai pystytäkään käsittelemään.

3.3 Tie koulunkäyntiavustajasta koulunkäynninohjaajaksi

Koulunkäyntiavustajien tarve lisääntyi kovaa vauhtia 1970-luvulla, kun erityisopetus otti tuulta siipiensä alle ja alkoi kehittyä. Koulunkäyntiavustajien ammatillisen koulutuksen lisäämistä vauhditti myös peruskoululain uudistuksen pykälä §51, jonka mukaan vaikeasti vammaisella lapsella on mahdollisuus koulunkäyntiavustajaan oppimisen tueksi (Peruskoululaki 1983/476 § 51). Koulutus koulunkäyntiavustajille oli hyvin monitahoista 1990-luvun puoleenväliin asti, sillä koulutusta järjestäviä tahoja oli muun muassa kansalais- ja työväenopistot sekä kouluhallitus. Lopulta vuonna 1995 koulunkäyntiavustajille luotiin yhtenäinen ammattitutkinto. Tällöin koulunkäyntiavustajien ammattitutkinnolle laaditut perusteet toimivat pohjana nykyisellekin, jo uudistuneelle ammattitutkinnolle. (Parviainen 2011, 55–56.)

Koulunkäyntiavustaja nimikettä käytettiin yleisesti vuoteen 2010 saakka. Vuonna 2010 koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon perusteita uudistettiin, jonka myötä kyseinen ammattitutkinto yhdistettiin koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkintoon. (Opetushallitus 2010, 11.) Ammattitutkintojen yhdistymisen myötä nimikkeen muutosta alettiin puoltamaan. Nimikkeen muutokset aloitettiinkin kunta- ja kaupunkikohtaisesti 2011 lähtien. (Parviainen 2011, 5, 58.) Ammattitutkinnon uudistuksen sekä laajentuneen koulutuksen myötä nimikettä muutettiin. Koulunkäynninohjaajien työnkuva muuttui avustamisesta monipuoliseksi erilaisten oppijoiden ohjaamiseksi ja tukemiseksi. (Merimaa & Virtanen 2013b, 11–12.)

Henkilöstöjärjestöt JHL ry 525, Jyty Mikkeli ry, Tehy ry ja SuPer ry edustajat olivat esittäneet Mikkelin kunnalle koulunkäyntiavustajan nimikkeen muuttamista koulunkäynninohjaajaksi. Perusteluita olivat muun muassa muuttunut koulutus, jonka nimenä toimi koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammatti- ja erikoistutkinto. Edustajat kertoivat, että nimikkeen tulisi noudattaa samoja linjauksia, kuin koulutuksen. Muutosta perusteltiin myös sillä, että koulunkäynninohjaaja edistää oppilaan oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä, kasvua, sosiaalista hyvinvointi ja toimintakykyä koulun muiden henkilöiden kanssa. Tätä työtä hän tekee yhdessä työparina luokanopettajan kanssa. Koulunkäynninohjaaja nimike kuvaa näitä työtehtäviä sekä sisältöjä selkeästi paremmin. (Kasvatus- ja opetuslautakunta 2015.)

Suomen oppilaitoksissa koulunkäynninohjaaja nimikkeellä työskentelevät ovat pääsääntöisesti kaikki saaneet koulunkäynninohjaajille tarkoitetun koulutuksen, mutta koulunkäynninohjaajana voi myös toimia henkilö, joka on mahdollisesti saanut jonkin eri koulutuksen. Koulunkäynninohjaajan koulutus tarjoaa perustiedot yhteistyöhön, koulussa toimimiseen ja oppilaan monipuoliseen ohjaamiseen. Koulunkäynninohjaajan ammattitutkinnon perusteista päätökset tekee Opetushallitus (2011), joka on laatinut tutkinnon neljästä pakollisesta osasta. Nämä osat ovat kasvun ja kehityksen ohjaaminen, ammatissa toimiminen, erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen sekä oppimisen ja toiminnan tukeminen. (Opetushallitus 2011.) Tutkintoon voi halutessaan valita valinnaiseksi osaksi yrittäjyyden. Koulunkäynninohjaajan tutkinto voidaan kokonaisuudessaan suorittaa muun muassa oppisopimuksella, jotta koulutus ja toiminta tapahtuisivat aidossa kouluympäristössä ja aitojen työtilanteiden äärellä. Tällöin ammattitaidon osoittamista tutkinnon päätteeksi kutsutaan näyttökokeeksi. Näyttökoe suoritetaan aitojen työtehtävien parissa. (Opetushallitus 2011, 10–12.)

Kuten jo aiemmin mainitsimme, Suomen lähi- ja perushoitajaliiton (2016) mukaan koulunkäynninohjaajana voi mahdollisesti toimia myös henkilö, joka ei ole suorittanut koulunkäynninohjaajan tutkintoa, vaan hänellä on jokin muu tutkinto tai koulutus. Tämä voi kuitenkin olla paikakakuntakohtaista ja tässä tilanteessa on tärkeää huomioida kelpoisuusehtojen täyttyminen, joista työnantaja päättää. Kelpoisuusehdot säädetään työnantajan toimesta siten, että ne vastaavat tarkasti työnkuvaa. Kun kelpoisuus ehdot täyttyvät, voi koulunkäynninohjaajana toimia muun muassa lastenhoitajan koulutuksen suorittanut henkilö, kehitysvammaohjaaja, lähihoitaja, sosionomi, koulunkäyntiavustaja sekä nuoriso- ja vapaa-ajanohjaaja. (SuPer 2016, 10.)

3.4 Suhtautumisen muutos

Kun matkustamme ajassa hieman taaksepäin, psykologian tohtori Timo Saloviita (2009) kertoo teoksessaan luokanopettajille osoitetuista kymmenestä ohjeesta, miten silloisen nimityksen mukaan koulunkäyntiavustajasta, voisi saada kaiken parhaan hyödyn lasten opetuksen tueksi. Nämä ohjeet on alun perin esittänyt Doyle ja Lee (1998). Ensimmäinen ohje oli koulunkäyntiavustajan toivottaminen tervetulleeksi luokkaan. Luokanopettajan tuli osittaa oppilaille, että tästä lähtien koulunkäyntiavustaja sekä hän olisivat työpari. Luokanopettajan tuli kiittää koulunkäyntiavustajan panosta opetukseen sekä arvostaa koulunkäyntiavustajan mielipiteitä ja apua. Toinen ohje oli avustajan osoittaminen työryhmän tärkeäksi jäseneksi. HOPS-työryhmän kokoontuessa luokanopettajan oli kysyttävä avustajan mielipiteitä aktiivisesti ja osoittaa arvostusta niitä kohtaan. Jos avustaja jäi suunnitteluryhmästä ulkopuoliseksi, saattoi hänen kiinnostuksensa vähentyä, jonka seurauksena hän voisi syrjäytyä ja lopettaa yhteistyön luokanopettajan kanssa. Kolmantena ohjeena oli avustajan tehtävänkuvan selväksi tekeminen. Luokanopettaja voisi tehdä luettelon omista tehtävistään ja kehottaa avustajaa tekemään samoin. Näin kummankin osapuolen tehtävät tulisivat selviksi. Luokanopettajaa kehoitettiin korostamaan sitä, ettei avustajalla ole opettajan pätevyyttä eikä hän voi toimia opettajana avustettavan oppilaan kanssa. Avustajan tehtäviin kuului auttaa opettajaa luokassa, eikä sijaistaa häntä. (Saloviita 2009, 66–67.)

Neljäs ohje luokanopettajalle oli oppilaan ja opetuksen tavoitteiden selkeyttäminen. Luokanopettajan tuli kertoa, mihin tavoitteisiin oppilaan opetuksella pyritään ja varmistaa, että avustajalla oli asiasta sama käsitys. Tässä ohjeessa kehoitettiin vertaamaan tilannetta sinfoniaorkestriin. Eihän sinfoniaorkesterissakaan ole kuin yksi kapellimestari, tässä tilanteessa luokanopet-

taja, joka huolehtii toiminnasta saman suunnitelman mukaisesti. Viidentenä ohjeena luokanopettajan tuli varmistaa, että avustajan toiminta toteutuu opettajan johdolla. Koska avustajalla ei ole opettajan pätevyyttä, voi oppilaan opetus kärsiä, jos avustaja toimii kauan saman oppilaan kanssa. Avustaja on apulainen, mutta luokanopettaja huolehtii opetuksen suunnittelusta. Kuudes ohje oli avustajan toiminnan seuraaminen. Apukysymyksinä toimivat muun muassa käyttääkö avustaja luokanopettajan toivomia opetustapoja ja antaako avustaja liikaa apua oppilaalle. Seitsemäs ohje oli kertoa odottamattomien tilanteiden toimintatavoista. Avustaja ei tiedä, että yllättäviä muutoksia voi tapahtua koulupäivän aikana, joten niihin hänet tulee perehdyttää etukäteen, kuten opettajan sijaisena toimimiseen. (Saloviita 2009, 68.)

Kahdeksas ohje oli pitää huoli siitä, että avustaja ymmärtää itsenäisen suoriutumisen. Avustaja voi luulla, että hänen kuuluu ripustautua avustettavan oppilaan rinnalle ja tarkkailla vain hänen toimintaansa ja estää virheiden syntyminen. Luokanopettajan piti korostaa, että tarkoituksena on oppilaan lisääntyvän itsenäistymisen tukeminen. Toiseksi viimeisenä ohjeena oli keskustelutuokioiden järjestäminen. Kummankin osapuolen kannalta ja yhteistyön sujuvuuden varmistamiseksi oli keskustelu tärkeää. Silloin myös tiedon kulku oli parempaa. Viimeinen ohje oli avustajan selviytymisen arviointi. Avustajalle tuli antaa palautetta ja kertoa, miten hän oli selvinnyt. (Saloviita 2009, 68–69.)

Koulunkäyntiavustaja nimike jätettiin ja siirryttiin koulunkäynninohjaaja nimikkeeseen. Koulunkäynninohjaaja nimike kuvaa parhaiten kyseistä ammattiryhmää, koska avustaja- nimike ei tuo esille ko. ammattiryhmän arvostusta eikä työtä. Itsenäinen ohjaaminen ja opettaminen on hyvin suuresti läsnä koulunkäynninohjaajan työtä. Hän on työyhteisön tasavertainen työntekijä. Vaikka suhtautuminen koulunkäynninohjaajia kohtaan on vuosien saatossa muuttunut, kohtaavat he vieläkin arvostuksen puutetta, joka heijastuu heidän työssäjaksamiseensa. Koulunkäynninohjaajien työ on psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesta raskasta sekä kuormittavaa. Heidän tulisi saada siitä arvostusta siinä missä muutkin ammattiryhmät sitä saavat. Arvostavaa ilmapiiriä voidaan luoda esimerkiksi oikeudella yhteisten sosiaalisten tilojen käyttöön. Tiivis yhteistyö luokanopettajan sekä koulun muun henkilökunnan kanssa lisää koulunkäynninohjaajien työhyvinvointia ja yhteisöllisyyden tunnetta. (SuPer 2016, 10–11.)

Suhtautumisen muuttuminen on huomattava. Kuten olemme aiemmissa kappaleissa maininneet, koulunkäynninohjaajan työn perusta on oppilaan ohjaaminen ja tämän kasvun tukeminen,

eikä nykyisin ohjaajan työnkuvaan kuulu opettajan avustaminen vaan itsenäinen oppilaiden ohjaaminen. Saloviita (2009) kertoo ohjeista, joita luokanopettajan tulisi tietää ja toteuttaa ennen työtä koulunkäyntiavustajan kanssa. Nykyisin koulunkäynninohjaajan työtä määrittää koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan tutkinto, eikä yhteistyötä tekevän tahon määräykset tai suositukset. Saloviita painottaa myös yhteistyön tärkeyttä ja tässä tapauksessa koulunkäyntiavustajan yhteisön jäsenenä olemisen tärkeyttä. Kuitenkin nykyään koulunkäynninohjaaja on osana yhteistyötä omana ammattiryhmänä, jolla on tarjottavana arvokasta tietoa oppilaista, eikä niin sanottuna opettajan ylimääräisenä silmäparina. Kollegiaalinen toiminta pitää sisällään tiedon ja osaamisen jakamista sekä myös erilaisuuden sietämistä, hyväksyntää ja toisen ammattilaisen tasa-arvoista kohtelua (Kotila & Knuutila 2011, 65).

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmamme tavoitteena on saada kerättyä luokanopettajien kokemuksia siitä, miten ja millaisena he kokevat yhteistyön koulunkäynninohjaajien kanssa. Ensisijaisesti tarkoituksenamme on muodostaa kokonaiskuvaa yhteistyöstä, sen laadusta ja sen merkityksellisyydestä. Yksilön näkökulmien kautta pyrimme tutkielmassa tuomaan yleistettävämpiä merkityksiä luokanopettajien kokemuksista. Tutkielmaamme osallistuneiden rajaus tehtiin alakoulun luokanopettajiin. Koemme tämän tukevan parhaiten omaa ammatillista kehitystämme. Rajasimme myös kokemuksen pituutta yhteistyöstä koulunkäynninohjaajien kanssa, joka tuli olla jokaisella luokanopettajalla vähintään kuusi kuukautta. Tutkielman tarkoituksena on myös tuoda ilmiötä ja siihen liittyviä näkemyksiä esille, jotta näiden kahden ammatin välinen yhteistyö tulisi enemmän näkyville. Tutkielmasta saadun tiedon avulla haluamme omalta osaltamme laajentaa kuvaa yhteistyöstä luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välillä tutkittavien luokanopettajien silmin. Tutkielman kautta pyrimme löytämään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista yhteistyö on luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä?
2. Mitä tekijöitä opettajat pitävät toimivan yhteistyön edellytyksinä?
3. Kuinka merkitykselliseksi luokanopettaja kokee yhteistyön koulunkäynninohjaajan kanssa?

Tutkielmamme on kvalitatiivinen tutkimus, koska se toimii mielestämme parhaana tapana tutkielman tavoitteen saavuttamisessa. Koemme sen vastaavan parhaiten yksittäisten henkilöiden kokemusten tutkimista vallitsevan ilmiön keskellä. Laadullista tutkimusta luonnehditaan prosessina, jossa tutkijan tulkinnat ja näkökulmat kehittyvät hänen tietoudessaan tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2018, 73). Tutkimusmenetelmänä käytämme fenomenologista lähestymistapaa, jonka kuvaamme jatkossa tarkemmin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksellisena lähestymistapana fenomenologia

”Tutkijan on pyrittävä näkemään asiat yhtä ihmetellen kuin pieni lapsi tutkiessaan uutta maailmaansa” (Lehtomaa 2011, 164). Fenomenologia käsittää ihmisen kokemuksen kokemuksellisenä suhteena maailmaan ja todellisuuteen, jossa hän on osallisena. Tämä sisältää yksilön kehollisen toiminnan, havainnointia sekä koetun asian ja tiedon ymmärtämistä. (Laine 2001, 29.) Fenomenologian pohjimmaisena tavoitteena on käsittää yksilön välitöntä kokemista. Tutkittavien yksilöiden ei ole tarkoitus reflektoida omia kokemuksiaan tarkemmin, mutta tutkijoiden on lupa olla kiinnostuneita heidän rakentamistaan elävistä kokemuksista. (Perttula 2005, 139.) On melko mahdotonta löytää yhtä ainoaa määritelmää fenomenologialle, koska sen lähestymistavoista, tutkimuskohteista ja menetelmistä ei ole saatu vallitsevaa kokonaisuutta, jonka periaatteita pidettäisiin yleisenä hyväksyttynä oppijärjestelmänä (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9).

Fenomenologiassa tarkoituksena ei ole ennalta asettaa tutkimusta ohjaavaa teoreettista mallia. Fenomenologisessa tutkimuksessa voidaankin olettaa olevan tutkimuskohteeseen liittyviä teoreettisia lähtökohtia, joissa tutkijalla voi esimerkiksi olla tietty käsitys yksilöstä, kokemuksista tai merkityksistä. (Laine 2001, 35.) Fenomenologinen tutkimus on kuitenkin paikallistutkimusta, joka suuntautuu yksittäisiin kokemuksiin. Ei ole tarkoituksena pyrkiä universaaleihin yleistyksiin vaan ymmärtää sen hetkistä merkitysmaailmaa, joka muodostuu tietyn tutkittavan alueen yksilöistä. (Laine 2010, 30–31.) Fenomenologit painottavat sitä, että yksilö omaa intentionaalisen suhteen maailmaan, jonka mukaan toimintamme on tarkoituksenmukaista ja kaikki merkitsee meille jotakin (Laine 2010, 28–30). Tutkielmassamme esiintyy kahdeksan ainutlaatuista kokemusta, joita tarkastelemme objektiivisesti tutkittavan ilmiön näkökulmasta.

Edmund Husserl oli fenomenologian perustaja (1859–1938). Fenomenologiassa on hänen mukaansa kyse pyrkimyksestä elävään ja tuoreeseen filosofiaan sekä asenteesta filosofian tekemiseen. (Husserl 1995, 9–11.) Husserlin tavoitteena oli fenomenologiaa luodessaan, että sen tulisi olla absoluuttinen ja ennako-oletukseton tiede. (Husserl 1965, 73). Luodun fenomenologian tutkimuskohteeksi muodostui puhdas kokemus ja fenomenologian perustaksi elämismaailma

(Niskanen 2005, 101). Elämismaailma ei kuitenkaan ilmentänyt samoja merkityksiä, kuin esimerkiksi Heideggerillä, vaan Husserl piti elämismaailmaa puhtaan kokemuksen maailmana ja arkikokemuksen sekä empiiristen tieteiden tasolla kulttuurisena perinteiden värityksenä maailmana (Satulehto 1992, 31 & 34). Husserl näki, että fenomenologian tarkoituksena on välttää tulkitsevuutta ja kuvausten tulee ilmentää kokemuksia siten kuin ne on koettu. (Husserl 1998, 13.) Martin Heidegger (1889–1976) osittain kyseenalaisti Husserlin fenomenologia ideologian. Tämä siksi että hän näki tiedon muodostuvan ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisestä suhteesta, jonka vuoksi niitä ei tule poissulkea toisistaan (Virtanen 2006, 156.). Backman (2010) kuvaa Heideggerin määrittävän fenomenologiaa seuraavasti. *“Fenomenologia on näyttäytyvän asian näkemisen sallimista sellaisena, kuin se lähtökohtaisesti itsenään näyttäytyy, lyhyesti sanottuna ilmenevän ilmi tuomista omassa ilmenemisessään.”* Fenomenologisessa tutkimuksessa päästäänkin erittelemään todellisia, kokemuksellisesti ilmeneviä asioita suhteessa siihen miten ne yksilölle ilmenevät. (Backman 2010, 67–68.)

Fenomenologiassa tärkeänä pidetään reduktiota. Reduktiolla tarkoitetaan sulkeistamista eli tilan luomista oivaltavalle havaitsemiselle siten, että tutkija tunnistaa merkityssuhteita, joita on liittännyt etukäteen tutkittavaan ilmiöön. Merkityssuhteiden tunnistamisen jälkeen hänen tulee siirtää ne syrjään. Reduktion hyödyntäminen on tärkeää, jotta tutkijoiden omien käsityksien sekä ennakko-oletuksien vaikutus saataisiin estettyä hankittavaan aineistoon. Mielikuvatasolla satunnaisten ja toissijaisten koettujen merkitysten erottaminen ilmiön välittömästä ytimeistä on huomioitava reduktion toteuttamisessa. (Judén-Tupakka 2007, 82; Perttula 2005, 144–145.) Perttula (2005) kertoo muuntelun olevan myös reduktion toteuttamisessa tärkeä vaihe, jonka tarkoituksena on seuloa esille ne tavat, joina tutkittavien henkilöiden kokemukset ilmenevät. Muuntelu tarkoittaa tutkijoiden mielen toimintaa, jossa etsitään tutkittavien kokemuksia ja tutkittavan ilmiön kannalta oleellisimpia merkityksiä. Mitä systemaattisemmin tutkijat toteuttavat muuntelua, sitä objektiivisempi tutkielma on. Fenomenologian tavoitteena on siis objektiivisuus. (Perttula 2005, 144–146.)

Tässä tutkielmassa käytämme sekä deskriptiivistä, että hermeneuttista fenomenologiaa. Deskriptiivinen fenomenologia on puhtaan kokemuksen kuvausta sellaisena kuin se ilmenee tutkittavien kokemuksista. Silloin ilmiön kuvaus on mahdollista ja se toimii metodin keskiössä. Hermeneuttinen fenomenologia on taas ilmiön tutkimista tulkinnallisesti. Tämän kautta ymmärretään myös tutkijan metodinen työ. (Perttula 2000, 429.) Näiden kahden fenomenologisen

suuntauksen käyttäminen tutkielmassamme mahdollistaa sen, että saamme deskriptiivisen fenomenologian avulla kuvattua kokemukset puhtaasti ja niitä muuttamatta, mutta hermeneutiikan avulla voimme tulkita kokemuksia ja muodostaa sitä kautta yleisen merkitysverkoston.

5.2 Aineiston hankkiminen

Valitsimme aineistohankinta menetelmäksi teemahaastattelun. Kun vertaamme teemahaastattelua esimerkiksi strukturoituun haastatteluun, teemahaastattelu antaa tutkittaville enemmän mahdollisuutta spontaaniin vastaamiseen, kun taas strukturoitu haastattelu vaatii usein kaikille tutkittaville samat kysymykset ja vastausvaihtoehdot. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 29–30.) Olemme suunnitelleet haastattelut keskusteluiksi, jolle olemme asettaneet etukäteen tavoitteen. Haastatteluaineisto on tilannesidonnainen, sillä liiallisia yleistyksiä ei ole tarpeellista tehdä. Tutkijoiden tekemä analyysi tutkittavien kokemuksista, ajatuksista ja käsityksistä muodostuu pitkälti tutkijoiden omasta puheesta, vaikka tutkijat pystyvätkin heijastamaan onnistuneesti tutkittavien kokemuksia ja tunteita. Haastattelulla saadaan kattava aineisto tutkittavien antamista merkityksistä kokemuksille, joita lomakkeiden avulla ei välttämättä saataisi kerättyä. (Puusa 2011, 73–74.)

Menetelmänä haastattelussa on hyvä puoli siinä, että tutkijoina voimme kiinnittää huomiota ei-kielelliseen viestintään, kuten katsekontaktiin, eleisiin ja ilmeisiin. Tutkijoilla on myös mahdollisuus pyytää tutkittavaa tarkentamaan sanomaansa, jos tutkijat eivät ymmärrä tai he haluavat tutkittavan kokemuksesta laaja-alaisemman kuvan. Ei-kielellinen viestintä voi antaa monia hyödyllisiä viitteitä kokemuksista, joihin olisi hyvä kiinnittää enemmän huomiota ja mahdollisesti kysyä tarkentavia kysymyksiä. Ennen haastattelua, tutkittaville ei ole tarpeellista eikä myöskään tutkielman kannalta toivottavaa kertoa yksityiskohtaista tutkimuksen kuvausta, sillä se voi mahdollisesti rajata tai ohjata tutkittavien vastauksia ei toivotulla tavalla. (Puusa 2011, 76.)

Tutkijoina haluamme luoda avoimen ja turvallisen keskusteluympäristön, jotta tutkittavat kokevut tilanteen mielekkääksi. Tutkijoiden eläytyminen ja aito läsnäolo kannustaa tutkittavia jakamaan kokemuksiaan. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, luku 3.) Teemahaastattelussa haastattelua ei ole tarkoitus kontrolloida täysin, vaan haastattelussa edetään teemojen kautta ja tarvittaessa niihin liitetään tarkentavia lisäkysymyksiä. Tutkijoiden tulee muodostaa ja laatia ky-

symykset niin, että tutkittavat ymmärtävät ne täysin ja pystyvät vastaamaan asetettuihin kysymyksiin. Keskustelun aikana tutkijoiden tulee jakaa aihetta osatekijöihin, jotta mahdollisia tarkentavia lisäkysymyksiä saataisiin muodostettua, laajemman ja hyödyllisemmän aineiston saavuttamiseksi. (Puusa 2011, 81–82.)

Tutkielmaan osallistuneet henkilöt toimivat kaikki luokanopettajina alakoulun puolella. Heitä kaikkia yhdisti kokemus yhteistyöstä koulunkäynninohjaajan tai koulunkäynninohjaajien kanssa. Aloitimme aineiston hankkimisen lähettämällä haastattelupyynnön sähköpostitse sattumanvaraisesti rehtoreille ympäri Suomea valittuihin kouluihin (Liite 1). Rehtorit välittivät viestin eteenpäin mahdollisille tutkittaville. Kaksi tutkittavaa olivat jo entuudestaan meille tuttuja, jolloin lähetimme sähköpostin heille suoraan. Tämän jälkeen olimme yhteydessä tutkittaviin henkilökohtaisesti sähköpostilla, jolloin he saivat ehdottaa itselleen sopivaa haastattelu-aikaa. Kun sopiva haastattelu-aika oli löydetty, lähetimme kutsulinkin Teams-kokoukseen ja teemahaastattelujen teemat. Teemahaastattelujen teemat olivat yhteinen matka koulunkäynninohjaajan kanssa, luokka toimintaympäristönä ja kokemukset yhdessä työskentelystä.

Tutkielmaamme osallistui lopulta kahdeksan luokanopettajaa seitsemältä paikkakunnalta. Paikkakunnat olivat Kittilä, Sodankylä, Taivalkoski, Oulu, Hämeenkyrö, Turku ja Helsinki. Tutkittavien opettajakokemus vuosina oli 2–30 vuoden välillä. Heistä viisi työskenteli luokanopettajana, kaksi erityisluokanopettajana ja yksi esiopetuksen opettajana. Puhuttelimme tutkittavia tutkielmassamme yksiselitteisesti opettajina. Tutkielmamme kannalta ei ollut merkitystä oliko tutkittava henkilö luokanopettaja, erityisluokanopettaja tai esiopetuksen opettaja. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisesti keskitytään pieneen määrään tutkimushenkilöitä ja näitä on tarkoitus analysoida mahdollisimman syvällisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä on silloin laatu eikä määrä. Tämä tulee ilmi myös meidän tutkielmassamme siten, että tutkimushenkilöiden määrä on melko suppea, jonka vuoksi aineiston analysoinnin laatu nousee korostettuun asemaan.

Taulukko 1 Tutkittavien taustatiedot

Haastateltavat	Taustatiedot
Taina	Hän on tehnyt sijaisuuksia 10 vuoden ajan. Nykyään hän työskentelee 3–6 pienluokassa opettajana. Hän on työskennellyt tällä hetkellä saman ohjaajan kanssa noin puoli vuotta. Ohjaaja on hänen luokassaan pääsääntöisesti jokaisella oppitunnilla. Hänellä on myös kokemuksia muiden ohjaajien kanssa työskentelystä.
Raili	Hän on työskennellyt opettajana viiden vuoden ajan. Tällä hetkellä hän työskentelee viidennellä luokalla. Hänen luokassaan on useampi ohjaaja, joista yhden kanssa hän on työskennellyt kaksi vuotta ja muiden kanssa yhden vuoden ajan. Ohjaajat ovat hänen luokassaan pääsääntöisesti jokaisella oppitunnilla. Hänellä on myös kokemuksia muiden ohjaajien kanssa työskentelystä.
Veera	Hän on työskennellyt opettajana 12 vuotta. Tällä hetkellä hän työskentelee esiluokassa. Hän on työskennellyt saman ohjaajan kanssa kahdeksan vuoden ajan. Ohjaaja on hänen luokassaan pääsääntöisesti jokaisella oppitunnilla.
Sirkka	Hän on toiminut opettajana yli 30 vuotta. Tällä hetkellä hän työskentelee kolmannella luokalla. Hän työskennellyt saman ohjaajan kanssa kaksi vuotta. Ohjaaja on hänen luokassaan pääsääntöisesti aamupäivisin. Hänellä on myös kokemuksia muiden ohjaajien kanssa työskentelystä.
Hannele	Hän on työskennellyt kaksi vuotta opettajana. Tällä hetkellä hän työskentelee viidennellä luokalla. Hän on työskennellyt saman ohjaajan kanssa kaksi vuotta. Ohjaaja on hänen luokassaan vain muutamana tuntina viikossa.
Liisa	Hän on työskennellyt 15 vuotta opettajana. Tällä hetkellä hän työskentelee viidennellä luokalla. Hän on työskennellyt saman ohjaajan kanssa kaksi vuotta. Ohjaaja on hänen luokassaan tällä hetkellä muutamia tunteja viikossa. Hänellä on myös kokemuksia muiden ohjaajien kanssa työskentelystä.

Alvar	Hän on työskennellyt kaksi vuotta opettajana. Tällä hetkellä hän työskentelee neljännellä luokalla. Toisen ohjaajan kanssa hän on työskennellyt kahden vuoden ajan ja toisen kanssa vuoden. Toinen ohjaaja on hänen luokassaan muutamana tuntina viikossa ja toinen ohjaaja on hänen luokassaan yhden tunnin viikossa.
Eila	Hän on työskennellyt 20 vuotta opettajana. Tällä hetkellä hän työskentelee toisella luokalla. Hän on työskennellyt saman ohjaajan kanssa vähintään kolme vuotta. Ohjaaja on hänen luokassaan pääsääntöisesti jokaisella oppitunnilla. Hänellä on myös kokemuksia muiden ohjaajien kanssa työskentelystä. Hän on työskennellyt vähintään 3–5 vuotta kerrallaan saman ohjaajan kanssa.

Teemahaastattelut toteutettiin Teams- sovelluksen välityksellä videoyhteydellä. Tähän syynä oli se, että tutkittavat asuivat ympäri Suomea ja turvallisuus syistä etäyhteys covid –19 pandemian vuoksi, oli parempi vaihtoehto. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 89–91) mukaan haastattelutilanne on yhteydessä sen toteutusaikaan ja –paikkaan. Tutkielmamme kannalta tämä toteutusmuoto etäyhteyksien välityksellä oli joustava ja mahdollisti tutkittavien henkilöiden valinnan mahdollisuuden haastattelun toteutuspaikasta. Tämä on mahdollisesti madaltanut kynnystä osallistua tutkimukseen. Vaikka haastattelut toteutettiin videoyhteyden välityksellä, koemme että sillä ei ollut haitallisia vaikutuksia tutkielman kannalta. Videoyhteyden avulla myös haastateltavien ei-kielellisen viestinnän tulkitseminen toimi mainiosti. Yhden haastateltavan kohdalla videoyhteys ei toiminut, mutta haastattelu toteutettiin onnistuneesti puhelimitse. Toteutimme aineistonkeruun puolestoista kuukaudessa keväällä 2021. Toimme haastatteluiden alussa ilmi, että haastattelut tallennetaan litterointia ja aineiston analysointia varten. Tähän kysyimme luvan haastateltavilta ennen nauhoituksen aloitusta. Ennen haastattelun aloittamista kerroimme tutkittaville selkeästi heidän oikeuksistaan vetäytyä haastattelutilanteesta, mahdollisuudesta jättää vastaamatta kysymyksiin, anonymiteetin säilymisestä sekä aineiston säilyttämisestä ja sen asianmukaisesta hävittämisestä analysointiprosessin jälkeen. Haastattelun edessä toimme selkeästi esiin sen, kun siirryimme seuraavaan teemaan. Haastattelut olivat kestoaltaan 16–38 minuuttia.

Lähetimme tutkittaville ennen haastattelua haastattelurungosta (Liite 2) löytyvät teemahaastattelun teemat, jotta he pystyivät palauttaa paremmin mieleensä heidän kokemuksiaan niiden

kautta. Näin teemat, joista keskustelimme, eivät tulleet tutkittaville yllätyksenä ja he olivat pysyneet valmistautumaan niihin rauhassa. Haastattelukysymykset (Liite 2) muodostuivat teemojen kautta ja mukailivat niitä. Haastattelukysymysten lomassa kysyimme mieleen tulleita lisäkysymyksiä, jotka syvensivät ja laajensivat kerättyä aineistoa. Haastattelurungon kolme teemaa käsittelevät.

1. yhteinen matka koulunkäynninohjaajan kanssa
2. luokka toimintaympäristönä
3. kokemukset yhdessä työskentelystä

Ensimmäisen teeman aikana tutkittavat saivat kertoa yhteisen työskentelyn aloituksesta ja siitä, miten siihen päädyttiin sekä sen ajallisesta kestosta koulunkäynninohjaajan kanssa. Toisessa teemassa luokanopettajat jakoivat kokemuksiaan siitä, miten vastuu, asema ja vuorovaikutus näyttäytyvät heidän ja koulunkäynninohjaajien välillä. Tässä teemassa kysyimme myös konkreettisia esimerkkejä luokkatilanteista, jotta tutkijoina voimme paremmin ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset tuottivat osalle tutkittavista hankaluuksia, jonka vuoksi tarkensimme kysymyksiä tarpeen mukaan. Kolmannessa teemassa toimme esille yhteistyötä ja sitä, miten se ilmenee näiden kahden ammattiryhmän välillä luokanopettajien näkemysten mukaan. Lopuksi kysyimme tutkittavilta, onko heillä lisättävää teemahaastattelun teemoihin liittyen.

5.3 Fenomenologinen aineiston analyysi

Koska tutkielmamme on laadullinen tutkimus, lähdimme analysoimaan aineistoa fenomenologisen analyysin keinoin. Fenomenologisen analyysin avulla pyrimme tutkimusaineistosta saatavien suuntaviivojen perusteella havaintojen tekemiseen, pohdintaan sekä reflektointiin. Kaikkia fenomenologisen analyysin vaiheita, joita käytimme, käsiteltiin hyvin yksityiskohtaisesti ja tarkasti, jotta aineistosta saatiin kaikki merkityksellinen irti. Kukin tutkimukseen osallistunut henkilö oli analysoinnin alkuvaiheissa oma kokonaisuutensa ja pyrimme siihen, etteivät kokemukset menetä merkitystään analysoinnin aikana.

Laadullisessa aineiston analyysissä on mahdotonta toteuttaa induktiivista analyysia, koska uutta teoriaa ei voida luoda ainoastaan aineiston perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.2). Tutkielmastamme saatava tieto on yleistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston ollessa pieni, ei

saatua tietoa tutkittavasta ilmiöstä saa kuitenkin yleistää, joka tarkoittaa sitä, että tutkielmamme opettajien kokemukset eivät ole kaikkien opettajien mielipiteitä kuvaavaa, vaan tulkinna muutaman opettajan kokemuksista. Fenomenologia pohjautuu kokemuksiin ja kokemusten taustalla vaikuttavat monet asiat. Jokainen ihminen kokee asiat eri tavalla. Fenomenologiassa tutkimuksessa on muistettava, että kokemus on aina subjektiivinen, joten tutkimushenkilöiden yksilöllisyys on merkittävä osa tutkimuksen tuloksia. Yksilöiden omat ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä ovat jo valmiina olemassa ja ne vaikuttavat tutkielman taustalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.2).

Toteutimme aineiston analyysin Juha Perttulan (1995) eksistentiaalisen fenomenologisen metodin mukaisesti. Perttulan fenomenologinen analyysi jaetaan kahteen päävaiheeseen. Ensimmäisessä ja toisessa päävaiheessa on kummassakin seitsemän eri vaihetta, joista me hyödynsimme tutkielmassamme kokonaisuudessaan yhdeksää vaihetta. Valitsimme, muokkasimme ja yhdistimme Perttulan eksistentiaalisen metodin vaiheita tutkielmaamme sopivaksi. Ensimmäisessä päävaiheessa käytimme kuutta vaihetta ja toisessa päävaiheessa kolmea vaihetta. Perttulan menetelmän etuna pidetäänkin sitä, että sitä voi muuttaa oman tutkielman tavoitteiden ja tarpeiden mukaisesti (Lehtomaa 2005, 181–182). Seuraavana tutkielmamme metodinen ratkaisu:

Ensimmäinen päävaihe: yksilökohtainen merkitysverkosto

1. Aineiston avoin lukeminen
2. Sisältöalueiden muodostaminen
3. Merkitysyksiköihin jakaminen
4. Tutkijan yleiselle kielelle muuntaminen
5. Merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin
6. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

Toinen päävaihe: yleinen merkitysverkosto

1. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muuttaminen ei -yksilölliselle kielelle merkityksen sisältäviin yksiköihin
2. Ei -yksilöllisellä kielellä olevien yksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin ja sisältöalueiden yleisen rakenteen muodostaminen
3. Sisältöalueiden integroiminen yleiseen merkitysverkostoon

Vaiheessa yksi tutkija pyrkii tutustumaan avoimesti tutkimusaineistoon. Tutkielmamme aineisto kerättiin haastattelemalla, joten haastattelusta kerätty aineisto tuli olla litteroitu sanatar-kasti ennen siihen tutustumista. *Vaiheessa kaksi* luotiin alustavia sisältöalueita tutkimusaineis-tosta. Sisältöalueet jäsentävät tutkimusaineistoa. Tässä vaiheessa tutkielmaa sisältöalueet ovat kattavia, koska niiden avulla hahmotetaan tutkielman ilmiötä. (Virtanen 2006, 183–185.) Sisäl-töalueiksi muodostuivat seuraavat:

- tuen tarpeessa olevien ja haastavien lasten auttaminen
- vastuun jakaminen
- rutiinit ja säännöt
- luottamus
- asennoituminen ja arvostus
- vuorovaikutus ja keskustelu
- koulunkäynninohjaajan merkitys luokassa ja ohjaajan luonne

Vaiheessa kolme, jakaminen merkitysyksiköihin, aloitettiin sillä, että aineisto jaettiin merkityk-siä sisältäviin yksiköihin. Merkitysyksiköihin jakaminen tapahtuu osana aineiston intuitiivista lukemista. Kun koimme, että tutkittava antoi uuden merkityksen sisältöalueiden alle ja kun ko-kemus oli relevantti tutkielmamme kannalta, muodostettiin siitä aina merkitysyksikkö. (Virta-nen 2006, 185.) Annoimme jokaiselle sisältöalueella oman värin, joiden avulla maalasimme aineistosta esille tulleita merkitysyksiköitä. Näin saimme muodostuneet merkitysyksiköt yhdis-tettyä sisältöalueisiin värikoodauksen kautta. Tässä esimerkki vaiheesta kolme.

Ihminen saattaa vaihtua päivän aikana samassa luokassa, mutta meillä on esiopetuksessa aina se sama ihminen ja koko esiopetuksen ajan. Työtehtävät pitkälti tänä päivänä on sellaisia, että me tiedetään jo meillä on niin rutinoitunut se työskentely tapa...

Kun kaikki merkitysyksiköt oli löydetty, *vaiheessa neljä* tuli ne muuttaa tutkijan yleiselle kie-llelle. Tämän toteutimme siten, että kirjoitimme jokaisen merkitysyksikön perään muunnoksen. Muuntelulla tarkoitamme merkitysyksiköiden muuttamista tiivistetyksi tekstiksi tutkijoiden yleiselle kielelle menettämättä merkitysyksikön autenttisuutta. Näitä muunnoksia nimitämme merkityksen sisältämiksi yksiköiksi. Tässä vaiheessa on erityisen tärkeää selkeys, jotta tie-dämme, mistä merkityksestä olemme päätyneet mihinkin tiivistykseen. (Virtanen 2006, 186.)

Eräs tutkittavista käytti haastattelussa käsitettä avustaja, jonka tässä vaiheessa muutimme käsitteeksi ohjaaja. Tämä siksi, että koulunkäynninohjaaja on kyseisen ammattiryhmän virallinen nimike. (ks. Opetushallitus 2010, 11; Parviainen 2011, 5, 58; Merimaa & Virtanen 2013b, 11–12.) Tässä kaksi esimerkkiä vaiheesta neljä.

...että että onko se on sitten niinku järkevämpi kahen koulunkäynninohjaajan tilalle ottaa vaik yks resurssiopettaja, et tietäis et olis sitte kuitenkin sitä näkemystä vielä vielä enemmän siihen hommaan ja pystyis sit jakamaan sitä niinku pedagogista vastuutaki enemmän.

Onko se järkevämpi kahden koulunkäynninohjaajan tilalle ottaa vaikka yksi resurssiopettaja, että olisi sitä näkemystä vielä enemmän siihen hommaan ja pystyisi jakamaan sitä pedagogista vastuutakin enemmän.

No kyllä se lähinnä on ehkä se työpari. Työpari. Ohjaaja on opettajan työpari ja minä olen sitä mieltä, että luokanopettajan ei pitäisi joutua tekemään työtä ilman työparia.

Kyllä se on lähinnä työpari. Ohjaaja on opettajan työpari ja hän on sitä mieltä, että luokanopettajan ei pitäisi joutua tekemään työtä ilman työparia.

Vaiheessa viisi sijoitimme löydetyt merkityksen sisältämät yksiköt sisältöalueisiin. Aineistoa jäsentävien sisältöalueiden alle tuotiin kaikki tutkijan yleiselle kielelle muunnetut merkityksen sisältämät yksiköt. Tietyn merkityksen sisältämän yksikön voi mahdollisesti liittää useaan sisältöalueeseen. (Virtanen 2006, 187.) Tässä esimerkki Hannelen muunnosten sijoittamisesta sisältöalueeseen vastuun jakaminen.

Vastuun jakaminen

Se on suuri etu hänelle, että hänellä jää aikaa auttaa muitakin. Aika ei mene yhden oppilaan kanssa koko tuntia. Varsinkin nyt hänellä on harvakseltaan ohjaaja käytössä. Ei ole yhteistä suunnittelu-aikaa, mitä yhteisopettajuudessa on varmasti huomattavasti enemmän. Mutta jos olisi niin että, ohjaaja olisi kokoja ajan käytettävissä, niin sitten olisi suunnittelua myös ohjaajan kanssa. Sitten hän näkisi, että ohjaajan kanssa työskentely olisi hyvin lähellä yhteisopettajuutta. Jos olisi sellainen ohjaaja, joka olisi useammalla tunnilla minun luokassani niin käytettäisiin ehdottomasti suunnittelu-aikaa ohjaajan kanssa. Voisimme yhdessä pohtia ja kehiteltäisiin jotain muuta, kun vain sitä, että minä sanon, että nyt sinä otat nämä oppilaat ja sinä menet

tekemään tiettyä asiaa tuonne. Minulle ohjaaja tuo apukädet ja toisen aikuisen siihen. Oppilaille on huomattavasti enemmän aikuisen ohjausta oppitunnilla ja siinä on se ohjaaja matkassa.

Vaiheen kuusi tarkoituksena oli muodostaa yksilökohtaiset merkitysverkostot sisältöalueittain. Tämä tapahtui siten, että integroimme tutkijan yleiselle kielelle käännetyt muunnokset yksilökohtaisiksi merkitysverkostoiksi, jotka ovat kertomusten muodossa. Kertomukset luotiin siten, että yksi sisältöalue muodosti yhden kappaleen. Jokaisella tutkimushenkilöllä on oma henkilökohtainen kertomuksensa. Vaiheen kuusi jälkeen loppuu ensimmäinen päävaihe ja alkaa toinen päävaihe. (Virtanen 2006, 188.) Tässä esimerkit Tainan ja Hannelen kertomuksista sisältöalueittain. Muiden tutkittavien yksilökohtaiset merkitysverkostot löytyvät liitteenä 3.

Taina

Heidän luokassaan on kahdeksan erityisen erityistä lasta ja hänen mielestään, voimme vain kuvitella, että luokassa pitäisi olla kahdeksan henkilökohtaista ohjaajaa mukana. Jokaisella oppilaalla on omat tarpeensa. Yhdellä saattaa olla keskittymisen häiriöitä, toisella hahmotuksen häiriöitä ja kolmas saattaa olla näkövammainen, niin kuin heidän tapauksessaan. He yrittävät ohjaajan kanssa jakautua niin tehokkaasti kahdeksaan kuin nyt kaksi ihmistä pystyy. Myöskin kun luokassa menee jollakin pata jumiin tai, kun jotain sattuu niin he pystyvät irrottautumaan ja kenties rauhoittamaan oppilasta luokan ulkopuolella. Siinäkin on kyllä ohjaajan rooli aika painava.

Heillä on sellainen linjanveto, että koulunkäynninohjaaja ottaa kolmasluokkalaiset aina hetkeksi. Se voi olla tunti tai kaksi, esimerkiksi edellisenä päivänä se on ollut jopa kolme tuntia. Oppilaat ja ohjaaja viettävät oppituntia pienemmällä porukalla. Hän kantaa tietysti akateemisen ja viimeisen vastuun. Hän kertoo kokeneesta ohjaajastaan, joka on proaktiivinen tyyppi ja osaa hyvin ottaa pienestä vinkistä vetovastuun. Ohjaaja lähtee tiettyjen oppilaiden kanssa tiettyyn suuntaan ja ottaa kirjat mukaan. Heillä on yhdessä sellainen työkuppani/työpari ratkaisu ja se on aika tasapainossa. Ohjaajan toimenkuva on painottunut työrauhan säilyttämisen puolelle, kun taas hän vastaa akateemisista seikoista ja suunnittelusta. Ohjaajan ei tarvitse juuri suunnitella mitään. Ohjaaja ottaa vastaan ne asiat, jotka hän on ajatellut sinä päivänä tehtävän. Vastuun jakamista ja vetovastuuta on hankala laittaa prosenttilukuihin, mutta siinä on selkeä sävyero, kuka hoitaa mitään. Hän tuntee, miten partneri työskentelee yhteisopettajuudessa ja mitä partneri on suunnitellut, joka helpottaa työskentelyä. Ohjaajan työhön ei liity

akateemista vastuuta, joten ohjaaja menee tavallaan toista reittiä, vaikka välillä polut voivat kohdatakin.

He suunnittelevat yhdessä päivittäisellä tasolla noin 10–15 minuuttia, mitä tiedetään ja mitä on tekeillä. Hänellä on hyvin strukturoitu päivänkulku, eikä muutoksia juurikaan tapahdu. Tämä siksi, että se on tärkeää erityisoppilaiden kannalta, jotta he tietävät mitä on tulossa.

Hän saattaa joutua hoitamaan jonkun tilanteen yhtäkkiä esimerkiksi mikä on tullut rehtorin puolesta. Hänellä on mahdollisuus jättää oppilaat ohjaajan kanssa hetkeksi työskentelemään. Nämä tilanteet ovat hetkessä tapahtuvia linjanvetoja ja sopimuksia, jotka tulee pystyä tekemään aika nopeasti. Oppilaat arvostavat ja kuuntelevat häntä ja hänen mielipiteensä saa kuulua, mutta kun ohjaaja ärähtää niin oppilaat ovat kuin tinasotilaat. Hänen mielestään se on hyvä, koska silloin oppilaat ovat tottuneet, että kun ohjaaja kertoo jotakin niin oppilaiden kannattaa kuunnella. Hänen on kiva seurata sitä tilannetta ja hän saa olla välillä rentona ja kuunnella mihin suuntaan mennään. Välillä hän antaa ohjaajan hoitaa tilannetta, jolloin hän voi alkaa suunnittelemaan seuraavaa tuntia.

He eivät istu luokan kanssa samassa pöydässä ruokailussa. Mikäli oppilaiden pöydässä alkaa hässäkkä niin ohjaaja menee hoitamaan tilannetta. Ohjaaja katsoo, että se on ohjaajan työtä. Ohjaaja on hyvin proaktiivinen. Ohjaaja ottaa asian hoitaakseen, jolloin hän saa syödä rauhassa, joka on hänen mielestään kiva. Hän pysyy tasavertaisuuden puolella, jossa ohjaaja ei ole hänen palveluksessaan, hän ei voi missään tapauksessa sanoa niin. He ovat molemmat samassa resiinassa ja tekevät työtä vuorovedoin. Hänestä heillä on todella optimaalinen järjestely. Tokihan hän toivoisi, että ohjaaja olisi viimeiset kaksi puuttuvaa tuntia hänen kanssaan, mikä olisi hänestä aivan ihanaa.

Heillä on ollut aina hyvä ajatusten vaihto, tiedonvaihto ja tiedottaminen. Jos tulee muutoksia tai tiedotteita niin hän laittaa niistä tiedon välittömästi ohjaajalle. Toisaalta hän myös kuulee ohjaajalta aina, millainen päivä perjantai on ollut hänen poissaollessaan, miten se on sujunut ja mitä siellä on tapahtunut. He ovat alkaneet ajatella niin samalla tavalla, että osaavat jo pienestäkin signaalista arvata mitä seuraavaksi on tulossa. Heidän vuorovaikutuksensa on siinä älyttömän hyvä, että he pystyvät lukemaan lapsia aika nopeasti. Molemmat tietävät, että mistä kenkä puristaa milloinkin ja siitä voi olla tyytyväinen. He kerkeävät käydä päivän raken-

teen ja päivän toimet läpi joka aamu ennen oppituntien aloittamista. Päivän aikana he viestittelevät ja ovat yhteydessä WhatsAppin kautta. Mikäli ohjaaja on kolmasluokkalaisten kanssa toisessa tilassa ja tulee hässäkkä tai ohjaajalla tulee kysymys niin hän voi reagoida tilanteeseen nopeasti.

Kerran keväällä ohjaaja oli joutunut karanteeniin yhdeksi päiväksi koronan vuoksi ja joutui olemaan sen päivän pois. Oppilaiden maailma mureni, koska ohjaaja ei ollut luokassa sinä päivänä. Tämä ei johtunut siitä, että oppilailla olisi ollut hänen kanssaan jotenkin kammottavaa, vaan siitä että muutos oli niin radikaali ja oppilailla on vaikeus sulattaa sitä. Ohjaajan poissaolo näkyy oppilaiden levottomuutena, hermostuneisuutena ja jännittyneisyytenä. Hän tuli luokkaan opettajaksi kesken kaiken ja ohjaaja on osannut kertoa hänelle lyhyessäkin ajassa oppilaista ja antaa työkaluja, mihin kukakin reagoi ja millä tavalla kenenkin kanssa kannattaa asioita hoitaa. Hän on ollut sijaisena sellaisissa luokissa, joissa on ollut erittäin nuori, kokeamaton ja aloitekyvytön koulunkäynninohjaaja. Ikävissä mielessä se tarkoittaa sitä, että hän siirtelee oppilaita ja hänen täytyy siirrellä ohjaajaakin. Jos organista yhteyttä ei löydy voi yhdessä työskenteleminen olla hankalaa.

Hannele

Ohjaajan työnkuva on toimia apuna luokassa sellaisten oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat enemmän apua ja avustaa heitä sekä olla koko ajan kaverina. Läksyparkissa koulunkäynninohjaaja käy heikompien oppilaiden kanssa erikseen asioita läpi. Työnkuva on se, että sellaiset oppilaat, jotka tarvitsevat enemmän apua ja tukea, ohjaaja toimii enimmäkseen heidän kanssaan. Vastuu on hänellä, mutta koulunkäynninohjaaja ottaa muutamia oppilaita luokasta, joita auttaa enemmän. Työnjako on yleensä sellainen, että hän sanelee mitä ohjaaja tekee. Koulunkäynninohjaaja toimii lähinnä kaverina. Yleensä hän toimii siten, että hän ohjeistaa luokan ensiksi yhteisesti ja sitten hän pyytää ohjaajaa menemään käytävään sellaisen oppilaan kanssa, jonka hän tietää tarvitsevan enemmän apua. Heidän koulussaan koulunkäynninohjaajan resurssit on jaettu luokkien kesken niin, että luokilla on tietty määrä tunteja käytettävissä ohjaajan kanssa. Hänellä ei ole luokassaan yhtä henkilökohtaista ohjaajaa, vaan resurssit on jaettu niin, että muutamana tuntina viikossa ohjaaja on kaverina. Jos ohjaajia olisi käytettävissä enemmänkin niin silloin toiminta olisi varmasti syvempää. Aina kun hänen luokassaan on ohjaaja paikalla, se edistää yleistä työilmapiiriä ja rauhallisuutta. Hänellä on vähän villi luokka ja toisen aikuisen läsnäolo helpottaa luokan toimintaa heti. Vastaavasti sekin, että hänen luo-

kassaan on paljon sellaisia oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän tukea ja toisen aikuisen istumaan viereen koko ajaksi. Työrauha parantuu, kun ohjaaja on mukana. Se on etu niin lapsille kuin hänellekin. Hänen luokassaan on paljon apua tarvitsevia oppilaita ja hän ottaisi mielellään lisää ohjaajatunteja heidän luokkaansa, koska siitä on oikeasti hyötyä. Ohjaaja on sellaisten oppilaiden kaverina, jotka tarvitsevat eniten apua.

Ohjaajan läsnäolo on suuri etu hänelle ja hänellä jää aikaa auttaa muitakin oppilaita. Aika ei kulu yhden oppilaan kanssa koko oppituntia. Varsinkin tällä hetkellä hänellä on harvakseltaan ohjaaja käytössä. Heillä ei ole yhteistä suunnitteluaikaa, mitä yhteisopettajuudessa on varmasti huomattavasti enemmän. Mutta jos olisi, että ohjaaja olisi koko ajan käytettävissä, niin suunnittelua olisi myös ohjaajan kanssa. Tämän seurauksena hän näkisi, että ohjaajan kanssa työskentely olisi hyvin lähellä yhteisopettajuutta. Jos olisi sellainen ohjaaja, joka olisi useammalla tunnilla hänen luokassaan niin hän käyttäisi ehdottomasti suunnitteluaikaa ohjaajan kanssa. He voisivat yhdessä pohtia ja kehitellä toimintaa, ettei hän vain ohjeistaisi ohjaajaa, että nyt sinä otat nämä oppilaat ja sinä menet tekemään tiettyä asiaa. Hänelle ohjaaja tuo apukädet ja toisen aikuisen luokkaan. Oppilailla on huomattavasti enemmän aikuisen ohjausta oppitunnilla.

Oppitunnit milloin ohjaaja on hänen käytettävissään, osaa hän suunnitella niille tunneille enemmän toimintaa, missä tarvitsee toista aikuista. Toiminta on sellaista, jossa ohjaajan on helppo auttaa, niin että ohjaaja tulee paikalle ilman että mitään on puhuttu etukäteen. Hän on suunnitellut etukäteen järkevää toimintaa, mitä toisen on helppo tulla lennosta jatkamaan. Yleinen hyvä työkaveruus ja ystävällisyys käynnistää ja edistää työskentelyä.

Jos hänelle tulee akuutti tilanne, mihin aikuisen pitää lähteä, niin joko hän lähtee ja ohjaaja voi jäädä hetkeksi luokkaan tai sitten toisinpäin. Sekin on tietysti etu.

Kehitys olisi juuri sitä, että suunnittelutyötä tehtäisiin yhdessä. Olisi enemmän sellaista etukäteen yhdessä pohdittua eikä vain sitä, että hän on etukäteen yksin suunnitellut ja hän kertoo ohjaajalle siitä, kun ohjaaja tulee luokkaan. Suunnittelutyö yhdessä olisi se millä sitä kehitettäisiin. Enemmän aikaa ohjaajan kanssa ja enemmän aikaa, että ohjaaja on luokassa. Yhteistyö kehittyisi sillä varmasti paremmaksi mitä se on nyt.

Heidän vuorovaikutuksensa on enemmän työpari toimintaa siitä syystä, että ohjaajatunnit ovat harvassa. Jos olisi enemmän ohjaajia käytettävissä niin toiminta olisi jollain lailla syvällisempää, mutta nyt se on työpari toimintaa, jossa hän antaa ohjeita. Hän antaa tehtävät ja he harvemmin suunnittelevat yhdessä mitään ohjaajan kanssa. Ohjaaja tulee luokkaan ja hän kertoo mitä tehdään ja mitä hän toivoisi, että ohjaaja tekee. He pystyvät myös kahden kesken keskustelemaan luokassa ja ohjaaja saattaa kommentoida kesken oppitunnin oman näkemyksensä johonkin tunnin aiheeseen. Vuorovaikutus edistää työn mukavuutta ja vaikuttaa hänen työskentelyynsä ja heidän ilmapiriinsä luokassa.

Vastuu on hänellä, mutta kuitenkin koulunkäynninohjaaja ottaa muutamat oppilaat luokasta, joita hän auttaa enemmän. Se on aina suuri apu hänelle ja hänen työstään paljon pois. Se auttaa häntä kovasti, että toinen aikuinen on kaverina. Ohjaaja on tuki ja turva myös hänelle luokassa. Jos sukset menevät ristiin syystä tai toisesta, voi toiminta olla hankalaakin, kuten silloin jos mielipiteet tai arvot eivät kohtaakaan toisen kanssa.

Perttulan analyysimenetelmän toisen päävaiheen seitsemästä vaiheesta hyödynsimme tutkielmassamme näitä kolmea vaihetta. *Ensimmäisessä vaiheessa* muutimme yksilökohtaiset merkitysverkostot ei- yksilölliselle kielelle merkityksen sisältäviin yksiköihin. Tällä tarkoitamme sitä, että analyysi etenee yksilötasolta yleiselle tasolle. Merkitykset siirrettiin omista yhteyksistään, ilman että kokemusta irrotettiin yksilöllisesti koetusta maailmasta. *Vaiheessa kaksi* ei- yksilölliselle kielelle muunnetut merkityksen sisältämät yksiköt liitettiin sisältöalueisiin. Näin saimme sisältöalueiden alle muodostettua kaikkien tutkittavien merkityksiä. Näistä merkityksistä muodostui sisältöalueiden yleinen merkitysverkosto. (Virtanen 2006, 190–194.) Teimme toisen päävaiheen ensimmäisen ja toisen vaiheen yhtäaikaaisesti, jolloin toimimme aluksi yksilökohtaiset merkitysverkostot eli kertomukset sisältöalueiden alle, jonka jälkeen muutimme ne ei- yksilölliselle kielelle merkityksen sisältäviin yksiköihin. Tässä esimerkki sisältöalueen luottamus yleisestä merkitysverkostosta.

Luottamus

Kun opettaja saattaa joutua hoitamaan jonkun akuutin tilanteen, opettajalla on mahdollisuus jättää oppilaat ohjaajan kanssa hetkeksi työskentelemään. Se on aina etu. Nämä tilanteet ovat hetkessä tapahtuvia linjanvetoja ja sopimuksia, jotka tulee pystyä tekemään nopeasti. Opettajalla ja ohjaajalla voi olla loistava järjestely, että jos opettaja sattuu olemaan poissa niin ohjaaja sijaistaa automaattisesti. Ohjaaja tekee niin sanotusti opettajan työtä ja ohjaaja tuntee

oppilaat ja tietää mitä luokassa tehdään. Oppilaat arvostavat ja kuuntelevat opettajaa sekä opettajan mielipiteitä. Kun ohjaaja kuitenkin ärähtää niin oppilaat ovat kuin tinasotilaat. Oppilaat ovat tottuneet, että kun ohjaaja kertoo jotakin niin oppilaiden kannattaa kuunnella. Opettajan on mukava seurata tilannetta, olla rentona ja kuunnella mihin suuntaan mennään. Välillä opettaja antaa ohjaajan hoitaa tilanteen, jolloin opettaja voi suunnitella seuraavaa tuntia. Opettajan ja ohjaajan välillä voi olla luottamussuhde ja kunnioitussuhde, sekä työskentely voi olla helppoa, mutta kuitenkin opettaja ja ohjaaja eivät aina ole kavereita. Opettaja ja ohjaaja eivät välttämättä tapaa toisiaan työajan ulkopuolella. Työskentely yhdessä on kovin mutkatonta ja luottamus toiseen on tärkeä asia koko työskentelyssä. Opettaja voi luottaa siihen, että ohjaaja ohjaa tarvittaessa pientä porukkaa toisessa luokassa. Aina voi luottaa siihen, että asiat sujuvat ja se näkyy myös oppilaissa ja opettajan ja ohjaajan toiminnassa. Kun opettaja voi luottaa ohjaajaan, se vaikuttaa luottamukseen. Jos vuorovaikutukselle ei ole riittävästi aikaa niin on sanatonta viestintää ja kumpikin voi luottaa siihen, että toinen osaa toimia oikein tilanteissa, jossa vuorovaikutusta ei tarvitse jakaa ääneen. Opettaja ja ohjaaja tietävät toistensa työskentelytavat ja tiedetään mitä oppilaat tarvitsevat. Opettaja luottaa siihen, että ohjaaja hoitaa työnsä.

Kolmannessa vaiheessa, eli viimeisessä vaiheessa integroimme muodostuneet sisältöalueet yleiseen merkitysverkostoon. Yhdistämme sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot, jotta saamme muodostettua tutkittavan ilmiön yleisen merkitysverkoston. Tämän vaiheen tärkeänä huomiona pidämme eri sisältöalueiden painoarvon säilyttämistä. (Virtanen 2006, 195.) Pyrimme painottamaan eri sisältöalueita esittämällä yleisen merkitysverkoston sisältöalueittain, luontevan kokonaisuuden muodostamiseksi. Yleinen merkitysverkosto löytyy liitteenä 4. Tässä vaiheessa yhdistimme rutiinit ja säännöt sekä luottamus sisältöalueet yhdeksi sisältöalueeksi. Tämä toteutettiin sen vuoksi, että saisimme sisältöalueista yhtä laajoja ja sisällöltään kattavia.

6 TULOKSET

6.1 Luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö

Tulosluvussa käymme kokonaisvaltaisesti läpi tutkielmamme aineistoa ja siitä ilmenneitä tuloksia. Tulokset kappaleessa pyrimme peilaamaan omia tuloksiamme aiempiin tutkimuksiin ja tutkielmiin. Jokainen alakappale on muodostettu tutkimuskysymyksiemme pohjalta, joihin jokaiseen olemme sisällyttäneet kaksi tai useamman sisältöalueen aineistostamme. Taulukoiden avulla pyrimme selventämään sitä, mitkä sisältöalueet kuuluvat mihinkin tutkimuskysymykseen ja mitkä aiheet ovat nousseet yhteisinä tekijöinä esiin aineistostamme.

Tässä kappaleessa pyrimme vastaamaan tutkimuskysymykseemme, *Millaista yhteistyö on luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä?* Kuudesta sisältöalueestamme nostimme tähän kappaleeseen kaksi, jotka ovat *tukea tarvitsevien ja haastavien oppilaiden auttaminen* sekä *vastuun jakaminen*. Nämä kaksi sisältöaluetta valikoituivat tähän tutkimuskysymykseen, koska ne toivat aineistosta esiin sellaisia aiheita, jotka vastasivat tutkimuskysymykseemme.

Taulukko 2 Luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö

Sisältöalue	Yhteisen maininnat
Tuen tarpeessa olevien ja haastavien lasten auttaminen	Ensisijainen tehtävä Läsnäolo Apu ja lisäarvo
Vastuun jakaminen	Akateeminen ja pedagoginen vastuu Yhteisopettajuuden haasteet ja mahdollisuudet Yhteistyö toimintaa kuvaavana

Ensimmäisenä yhteisenä mainintana, minkä aineistosta nostimme, oli ohjaajan *ensisijainen tehtävä*. Opettajat näkivät ohjaajan ensisijaisena tehtävänä olevan tehostetun tuen ja muiden tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamisen. Kuitenkin useassa vastauksessa nousi esiin, ettei minkäänlaista kategorisointia tapahdu, vaan ohjaaja auttaa luokassa muitakin oppilaita, kuin vain tuen tarpeessa olevia. Opettajien mukaan ohjaajan ensisijainen tehtävä riippuu paljon siitä, millaista

tukea oppilaat tarvitsevat. Osa oppilaista vaatii täysaikaistavalvontaa vieriveressä, kun taas osalle riittää ohjaaminen tarvittaessa, jonka vuoksi ohjaaja voi toimia niin sanottuna yleisohjaajana luokassa. Tätä näkemystä tukee myös aiempi tutkimustulos, jonka mukaan yleisenä periaatteena pidetään, ettei koulunkäynninohjaajaa nimetä yksittäisen oppilaan henkilökohtaiseksi tueksi, vaan ohjaajan toiminta ja sijoittuminen katsotaan joustavasti tilanteita arvioimalla. Oppilaiden tuen tarvetta voi muuttaa oppilaissa tapahtuva kehitys ja kasvu. (ks. Takala 2010, 127.) Kuitenkin Liisa kertoo yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan toisin:

Työnkuva oli todella erilainen, kun keskittyy yhteen oppilaaseen, käyttäytymisen tukemiseen ja tilanteiden ennakointiin. Joillakin ohjaajilla voi olla autistinen oppilas ohjattavana ja ohjaajan pitää olla tämän oppilaan kanssa koko päivän. Toinen ohjaaja voi taas olla luokassa yleisohjaajana. Näillekin ohjaajille täytyy olla joku oppilas, kenelle ohjaaja on nimetty. (Liisa)

Vastauksissa painotettiin yhteisenä mainintana myös ohjaajan *läsnäoloa*. Ohjaajan läsnäolo edisti yleistä työilmapiiriä ja rauhallisuutta sekä toisen aikuisen läsnäolo helpottaa luokan toimintaa välittömästi. Työrauha parantuu, kun koulunkäynninohjaaja on mukana. Ohjaajan läsnäolo koettiin etuna niin lapsille kuin opettajalle. Webster (2011) ja kumppanit kertovat tutkimuksessaan, että opettajien mielipide ohjaajista on pääsääntöisesti positiivinen. Ohjaajien läsnäolo mahdollistaa sen, että häiriökäyttäytyminen vähentyy, jolloin opettajan pääpaino ja huomio on todellakin opetuksessa. Kun luokassa on useampi aikuinen, hyötyvät siitä niin oppilaat kuin opettajat. (Webster, Blatchford, Basset, Brown, Martin & Russel 2011, 5.)

Opettajat kertoivat myös siitä, että mikäli ohjaaja on läsnä itsenäisen työskentelyn tunneilla, opettajalla on aikaa huomioida muutkin, kuin heikoimmat oppilaat. Tämä keventää huomattavasti opettajan työn taakkaa. Opettajien vastauksista kävi myös ilmi, että ohjaajan hyvä pelisilmä oppilaiden ohjaukseen oli merkittävä tekijä opettajan työtaakan kevenemiseen liittyen. Koulunkäynninohjaajan läsnäolo varmistaa silloin sen, että opettajalla on mahdollisuus keskittyä monenlaisiin tilanteisiin ja huomioida laajemmin koko luokkaa. Tätä näkemystä tukevat myös aiemmat tutkimustulokset, joiden mukaan opettaja voi tehostaa opetusta, kun luokassa on useampi aikuinen. Etukäteen suunnittelulla oppitunteihin voidaan ennalta varautua. Ohjaajan läsnäolo luokassa mahdollistaa opetuksen yksilöllistämisen ja eriyttämisen. (Takala 2016, 130.)

Heillä on paljon tukea tarvitsevia oppilaita, joten kaikki käsiparit ovat tärkeitä.
(Raili)

Koulunkäynninohjaajan tuoma *apu ja lisäarvo* nähtiin vastaajien mukaan merkittävinä yhteisinä mainintoina. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että oppilaat hyötyvät siitä, että joku pysyy koko ajan vieressä ja tukee. Ohjaajien nähtiin tuovan luokkaan selvästi lisäarvoa ja se nähtiin korostuvat erityisesti tilanteissa, jos on paljon oppimisvaikeuksia tai puutteita työskentelytaidoissa. Usein oppimisvaikeuksia kokeneet henkilöt kertovat Torpan (2019, 2) mukaan esimerkiksi opettajasta, kaverista tai turvallisesta aikuisesta, joka antoi tukea ja kannustusta vaikeina hetkinä. Sosiaalinen tuki toimii mahdollisesti hyvinvointiin liittyvien ongelmien kehittymistä vastaan. Haastateltavat osoittivat halukkuutta lisätä ohjaajatunteja heidän luokissaan, koska luokissa voi olla paljon apua tarvitsevia oppilaita, joten tästä nähtäisiin olevan hyötyä. Opettajan ja ohjaajan välisen yhteistyön laatu koettiin syventyvän, mikäli ohjaaja olisi enemmän käytettävissä oppitunneilla. Tämä nousee esiin Hannelen yksilökohtaisessa merkitysverkostossa.

Koulussa koulunkäynninohjaajan resurssit on jaettu luokkien kesken niin, että luokilla on tietty määrä tunteja käytettävissä ohjaajan kanssa. Jos ohjaajia olisi käytettävissä enemmänkin niin silloin toiminta olisi varmasti syvempää. (Hannele)

Koska opettajat kokivat yhteistyön mahdollisesti syventyvän, mikäli ohjaajia olisi käytettävissä enemmän luokassa, viestii se mielestämme siitä, että opettajat näkevät kehittämisen kohteita yhteistyössä opettajan ja ohjaajan välillä ja olisivat halukkaita muodostamaan yhteistyöstä syvempää ohjaajien kanssa. Hiltusen ym. (2017, 24) mukaan yhteistyö voi laadukkaimmillaan olla opettajan kanssa sitä, että ohjaaja voi osallistua arvosanojen arviointiin ja suunnitella opettajan kanssa yhdessä toimintaa. Yhteisessä suunnittelussa on keskeistä, että yhteisistä menettelytavoista sovitaan, mikä taas osaltaan edesauttaa käyttäytymisen ennakoimista.

Sisältöalueessa vastuun jakaminen yhteisenä mainintana nousi esiin muun muassa *akateeminen ja pedagoginen vastuu*. Akateemisen, pedagogisen ja viimeisen vastuun opetuksesta ja oppilasta sekä vastuu opetuksen suunnittelusta sekä siitä mitä luokassa tehdään, nähtiin vastaajien mukaan olevan opettajalla. Opettajat painottivat myös sitä, ettei ohjaajan tarvitse suunnitella opetukseen tai sen toteutukseen liittyen mitään, koska se ei kuulu koulunkäynninohjaajan työn-

kuvaan. Vastauksissa ilmeni myös, ettei vastuun jakoa ja vastuuta voi suoranaisesti laittaa tarkkoihin prosenttilukuihin ja opettajat kyseenalaistivatkin sen, kuuluuko ohjaajan vastuulle tietyt asiat, kuten esimerkiksi oppimateriaalien tulostaminen tai niiden valmistaminen.

Tiimissä on yksi ohjaaja, joka on huippuhyvä valmistamaan materiaaleja, joissa hän on myös todella nopea. Ohjaaja tekee sellaista todella paljon ja mielellään. Se on tietysti iso plussa hänellekin, että ohjaaja on tällaisessa taitava. (Raili)

Onko ohjaajille välttämättä annettu mitään tehtäviä tai toisaalta, kuinka paljon ohjaajille pitää antaa valmisteluihin aikaa... Osalla ohjaajilla voi olla paljon enemmän töitä kuin toisella. Hän välillä mietti, että eihän tämä periaatteessa kuulu ohjaajan työhön, mutta kun ohjaajalla on aikaan ja hänellä on omiakin hommia niin ehkä ohjaajaa voi pyytää tekemään tämän asian. (Liisa)

Opetussuunnitelman mukaisen opetuksen sekä oppilaan ohjauksen takaaminen ovat oppilaan oikeus. Riittävän koulunkäynnin ja oppimisen tuen tarjoaminen tulee tapahtua välittömästi tuen tarpeen ilmetessä. Oppilaiden oppimisen, hyvinvoinnin ja työskentelyn seuraaminen sekä edistäminen, oikeudenmukainen kohtelu ja mahdollisten haasteiden tunnistaminen sekä niissä tukeminen ja ohjaaminen kuuluvat opettajan tehtäviin. Opettajalta edellytetään näin ollen vuorovaikutusta ja yhteistyötä huoltajien sekä muun koulun henkilöstön kanssa. (ks. Opetushallitus 2014, 14; Opetushallitus 2014, 34.)

...hän on vastuussa siitä, että annetaan opetussuunnitelman mukaista opetusta. Hän on myös vastuussa siitä, että pidetään yhteyttä lasten koteihin, ja se on selvää, että nämä kaksi asiaa eivät ole ohjaajan työtä. (Sirkka)

Suurimmassa osaa vastauksissa yhteiseksi maininnaksi nousi *yhteisopettajuuden haasteet ja mahdollisuudet*. Opetuksen suunnittelu ja toteutus, oppilaan arviointi ja tukitoimien riittävyyden varmistaminen kuuluvat opettajan vastuulle (Merimaa, Virtanen & Miettinen 2013, 155; Hiltunen ym. 2017, 25). Yhteisopettajuuteen vaadittavaa akateemista ja pedagogista vastuuta sekä yhteistä suunnittelua ja vastuunottamista, ei opettajien mukaan lueta kuuluvaksi koulunkäynninohjaajan työnkuvaan. Opettajat kokivat, että ohjaajat voivat olla tiivistä mukana yhteisopetuksessa, mutta eivät opetuksen suunnittelun osalta. Tämä nähtiin suurimpana eroavaisuu-

tena yhteisopettajuuden ja yhteistyön välillä. Opettajat näkivät ohjaajan kanssa tehdyn yhteistyön keskittyvän enemmän tiettyihin oppilaisiin ja heidän kannustamiseensa, jotta saataisiin parempia oppimistuloksia. Yhteisopettajuudessa opettajan ja opettajan välillä vastuu jakautuu eri tavalla. Yhteisopettajuudessa on kaksi varsinaisesti asiaan koulutettua. Yhtenä eroavaisuutena nousi esille myös opettajan koulutuksen ja ohjaajakoulutuksen erilaisuus kestoilta ja laadulta.

...opettajakoulutus tuo oman kielen ja ajatusmallin, mikä on erilainen ohjaajakoulutukseen verrattuna. Hänellä toimii muiden opettajien kanssa todella hyvin se, että he miettivät yhdessä asioita, joka on hieman erilaista ohjaajien kanssa. (Raili)

...yhteisopettajuudessa on se opettajakaveri, jonka tuntee monesti aika hyvin ja tietää, että kaverilla on koulutus ja tietotaito, jolloin vastuuta voi antaa enemmän toiselle. (Alvar)

Opettajalla ja ohjaajalla ei ole yhteistä suunnittelu-aikaa, jota yhteisopettajuudessa on huomattavasti enemmän. Opettajat kokivat, että mikäli ohjaaja olisi koko ajan käytettävissä, olisi suunnittelua myös ohjaajan kanssa enemmän. Hannele näkisi tällaisessa tilanteessa ohjaajan kanssa työskentelyn lähellä yhteisopettajuutta. Vastauksissa mainittiin kuitenkin, että yhteisopettajuus ei välttämättä ole helpompi kuvio kuin työskentely ohjaajan kanssa. Opettajan ja ohjaajan välillä työnjako on jo lain puolesta selvä, joka osaltaan helpottaa työskentelyä. Hauerwas ja Goessling (2008, 6) sekä Merimaa ja Virtanen (2013a, 159) mainitsevat, että koulunkäynnin-ohjaajien olisi hyödyllistä osallistua suunnitteluun ja oppilasta koskeviin palavereihin sekä arviointiin, koska ohjaajilla on usein erilaista ja hyvin arvokasta tietoa oppilaasta, mitä opettajalla ei ole.

Vaikka yhteistyössä ja yhteisopettajuudessa on eroavaisuuksia, on niissä myös yhteisiä piirteitä, esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa ohjaaja on todella ammattitaitoinen, tuntui se vastaa- jien mukaan, kuin puhuisi toisen opettajan kanssa. Yhteisopettajuudessa ja yhteistyössä yhteisinä piirteinä nähtiin myös olevan ne tekijät, että omalle persoonalle, kiinnostukselle ja työtavalla sopivia töitä kannattaa kummassakin tapauksessa pyrkiä jakamaan, joka mielestämme omalta osaltaan myös syventäisi työskentelyä ohjaajan kanssa.

Opettajien vastauksista nousi esille monia yhteisiä mainintoja *yhteistyöstä toimintaa kuvaavana*. Yhteistyötä ei ollut havaittavissa yhteistä selkeää linjaa opettajien kesken, mutta pääsääntöisesti yhteistyöstä puhuttiin positiiviseen ja arvostavaan sävyyn. Opettajan ja ohjaajan koettiin rakentavan yhdessä tekemistä ja työtä avoimen ja ohjaajaa osallistavan keskustelun avulla. Tärkeäksi koettiin ohjaajan apuna oleminen oppilaiden murheissa, tehtävissä ja oppimisessa, mutta opettajat korostivat, että päivään kuuluu paljon muutakin. Ohjaajan tehtävänä edellytettiin olevan turvallisuudesta huolehtiminen samalla tasolla kuin opettajallakin. Yhteistyön kautta ohjaaja vapauttaa paljon aikaa oppitunneilla, jolloin opettajalla on aikaa keskittyä muihinkin oppilaisiin kuin ainoastaan tuen tarpeessa oleviin. Kun yhteistyö on syvällistä osaavat opettaja ja ohjaaja ennakoida toistensa tilanteita ja tarpeita (ks. Mönkkönen 1996, 63). Eila kuvaa heidän välistään toimivaa yhteistyötä ohjaajan kanssa seuraavasti.

Pedagogisessa tiimissä jokaisella on omat tehtävänsä ja kaikki hoitavat ne. Ei voi sanoa, että he olisivat mitenkään hierarkkisia vaan omia tehtäviä hoidetaan tiiminä. (Eila)

6.2 Toimivan yhteistyön edellytyksiä

Tässä kappaleessa pyrimme vastaamme tutkimuskysymykseemme, *Mitä tekijöitä opettajat pitävät toimivat yhteistyön edellytyksinä?* Sisältöalueista nostimme tähän kappaleeseen kolme, jotka ovat rutiinit, säännöt ja luottamus, vuorovaikutus ja keskustelu sekä asennoituminen. Alun perin yksi sisältöalueista oli asennoituminen ja arvostus, mutta koimme hyödylliseksi jakaa tuulosiossa kyseisen sisältöalueen kahteen osaan. Näin saamme jaettua vastaajien kokemuksia paremmin vastaamaan tutkimuskysymykseemme.

Taulukko 3 Toimivan yhteistyön edellytyksiä

Sisältöalue	Yhteisen maininnat
Rutiinit, säännöt ja luottamus	Rutinoitunut työskentelytapa Pelisäännöt ja toimintaperiaatteet Linjavedot ja sopimukset Kunnioitus ja luottamussuhde
Vuorovaikutus ja keskustelu	Tiedonjakaminen Työviihtyvyys ja ilmapiiri Yhteinen aika ja suunnittelu Toiveiden kuunteleminen
Asennoituminen	Apua tilanteissa Toisen työn arvostus Asenne

Opettajat toivat esille yhteisenä mainintana *rutinoituneen työskentelytavan*, joka oli toimivan yhteistyön edellytyksenä. Toiminta oli vastaajien mukaan sellaista, että toimintatavoista oli sovittu etukäteen ja kumpikin osapuoli oli tietoinen siitä, mitä tekee ja hoitaa luokassa sekä mitkä tehtävät kuuluvat opettajalle tai ohjaajalle. Opettajat nostivat myös esille sen, että yhteistyön pitkäkestoisuudella on yhteys toimivien rutiinien syntymiseen. Vastauksista nousi myös esille, että varsinkin erityisoppilaiden kannalta rutiinit ovat merkityksellisiä, jotta he tietävät, mitä on tulossa. Sääkslahden ja Tynjälän (2013, 148–149) mukaan varsinkin aluksi yhteistyön erilaisten muotojen toteuttaminen voi opettajille olla haastavaa, koska se tarkoittaa omalle epä-mukavuusalueelle astumista sekä tuttujen rutiinien rikkomista. Myös Wilson ja Bedford (2008) toteavat, että yhteistyön onnistuminen vaatii joustamista omista periaatteista ja ymmärrystä siitä, että yhteistyön kautta voi mahdollisesti oppia uutta toiselta tiimin jäseneltä. Haastateltavien mukaan yleinen hyvä työkaveruus ja ystävällisyys käynnistää ja edistää yhteistyötä. Alvar toi ilmi yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan, että heidän vuorovaikutuksensa ja yhteistyönsä ohjaajan kanssa on melko vähäsanaista, mutta toimivaa, koska se on heidän tapansa hoitaa asiat. Hän kuvaa sitä seuraavasti:

Ohjaaja aina ilmestyy luokkaan ja sitten hän arvioi, miten käyttää ohjaajan apua oppitunnilla. Heidän vuorovaikutuksensa on vähäsanaista. Yhteiset toimintatavat on sovittu eikä ohjaaja varsinaisesti asu hänen luoksaan. Ohjaaja vain tulee

luokkaan ja kun hän lopettaa tunnin niin yleensä ohjaaja on siinä vaiheessa jo oven välissä menossa. He ovat sopineet siitä mitä ohjaaja tekee hänen luokassansa ja ohjaaja hoitaa sen. Heidän ei tarvitse nykyään enää edes keskustella, että miten tunneilla toimitaan vaan ohjaaja tietää sen ja tekee niin. (Alvar)

Toisena esille noussut yhteinen maininta oli *pelisäännöt ja toimintaperiaatteet*. Tärkeää työparityöskentelyssä on, että työparina sovitaan yhteinen kasvatuskäsitys, tavoite toiminnalle sekä yhteiset periaatteet ja säännöt, joita noudatetaan (Hiltunen ym. 2017, 28–29). Opettajat kokivat, että pelisääntöjen selväksi tekeminen on tärkeää heti alussa, vaikka ohjaaja olisikin jo entuudestaan tuttu, jotta tiedetään mitä ohjaajalta odotetaan. Vastauksista ilmeni myös tärkeys siitä, että ohjaajien tulee kertoa opettajille, jos jokin asia ei toimi, jolloin tukea voidaan jakaa molempiin suuntiin. Eila nosti vastauksissaan esille, mistä asioista on esimerkiksi sovittu.

Käydään yhteisesti läpi tarkat pelisäännöt esimerkiksi, miten hän haluaa, että luokassa puhutaan. Hän haluaa, että luokassa lapsille puhutaan positiivisesti ja luodaan kannustava positiivinen ilmapiiri sekä edetään tilanteissa myönteisyyden kautta. (Eila)

Opettajien vastauksissa ilmeni, että he pitävät tärkeänä *linjanvetoja ja sopimuksia*. Akuuteissa tilanteissa opettaja voi jättää oppilaat ohjaajan kanssa hetkeksi työskentelemään. Opettajat kertoivat myös järjestelystä, jossa ohjaaja sijaistaa opettajaa, mikäli tämä on poissa. Wilson ja Bedford (2008) kertovat tutkimuksessaan, että koulunkäynninohjaajia käytetään opettajan sijaisena yhtä useammin tämän ollessa pois (Wilson & Bedford 2008, 148). Niissä tilanteissa ohjaaja tekee niin sanotusti opettajan työtä. Etuna on tietysti se, että ohjaaja tuntee oppilaat ja tietää jo entuudestaan mitä luokassa tehdään. Vastauksissa ilmeni myös sellainen toiminta, jossa ohjaajalle annetaan vetovastuu luokan oppilaista, jolloin opettaja voi suunnitella seuraavaa oppituntia tai päivää. Taina kuvaa tilannetta omassa yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan seuraavasti:

Opettaja saattaa joutua hoitamaan jonkun tilanteen yhtäkkiä esimerkiksi mikä on tullut rehtorin puolesta. Hänellä on mahdollisuus jättää oppilaat ohjaajan kanssa hetkeksi työskentelemään. Nämä tilanteet ovat hetkessä tapahtuvia linjanvetoja ja sopimuksia, jotka tulee pystyä tekemään aika nopeasti. (Taina)

Yhteisiä mainintoja opettajilta nousi myös *kunnioituksesta ja luottamussuhteesta* ohjaajan kanssa. Opettajat kokivat yhteistyön ohjaajan kanssa helpoksi, kun heidän välillään oli luottamus- ja kunnioitussuhde. Vastauksista nousi esille, etteivät opettaja ja ohjaaja kuitenkaan aina ole kavereita eivätkä he tapaa työajan ulkopuolella, vaan luottamus voi syntyä myös työolosuhteissa. Useissa opettajien vastauksissa korostui luottamus ohjaajaan ja siihen, että ohjaaja hoitaa työnsä. Yhteistyön mutkattomuuteen ja toimivuuteen edellytettiin opettajien mukaan luottamusta toiseen ja siihen, että toinen tietää miten toimia oikein erilaisissa tilanteissa. Tämä tuli vastauksissa esille myös siinä, että kun aikaa ei ollut vuorovaikutukselle, niin käytettiin sanatonta viestintää, jossa vuorovaikutusta ei tarvinnut jakaa ääneen. Toisen työskentelytapojen tunteminen ja oppilaiden tarpeiden tunnistaminen koettiin edellytyksinä toimivalle yhteistyölle.

Haastateltavat nostivat esille yhteisenä mainintana *tiedon jakamisen*. Opettajat kertoivat tärkeäksi asiaksi sen, että mikäli tulee muutoksia tai tiedotteita niin opettaja laittaa niistä tiedon välittömästi ohjaajalle. Taina kertoi yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan, että he toteuttavat yhteistä toimintaa ohjaajan kanssa niin, että he päivittävät säännöllisesti ohjaajan kanssa tilanetta. Kummallakin heillä voi olla ideoita siitä, miten joku tietty tilanne hoidetaan. Suurimassa osaa vastauksista myös painottui kuinka tärkeää opettajan ja ohjaajan on keskustella esimerkiksi tilanteista, heränneistä huolenaiheista ja siitä mitä pitää tarkkailla (ks. Hauerwas & Goessling 2008, 6; Merimaa & Virtanen 2013a, 159).

Keskustelu koulupäivien jälkeen on todella tärkeää. Koulunkäynninohjaaja huomaa monesti sellaisia tilanteita, mitä hänellä on jäänyt huomaamatta, kun hän keskittyy opettamiseen. (Liisa)

Opettajien vastauksista korostui *työviihtyvyys ja ilmapiiri* yhteistyötä toteuttaessa ohjaajien kanssa. Opettajat kokivat toimivan vuorovaikutuksen edistävän työssä viihtyvyyttä ja vaikuttavan työskentelyyn sekä luokan ilmapiiriin opettajan että ohjaajan osalta. Lewis, Asberry, DeJarnett ja King (2016, 61) kertovat tutkimuksessaan, että kun opettajat ja ohjaajat kokevat luokan ilmapiirin hyvänä ja toimivana vaikuttaa se vain positiivisesti luokahuoneen toimintaan. Tämän vuoksi esimiehen tulisi tarjota tähän tarvittavia resursseja, tukea ja toimintoja, jotta positiivista ilmapiiriä saataisiin ylläpidettyä. Haastateltavat kokivat, että sanaton vuorovaikutus tulee osaksi yhteistyötä, kun opettaja ja ohjaaja tunsivat toisensa hyvin. Vastauksista nousi esille, että työskentelyn pitkäaikaisuus on vaikuttanut toisen aikuisen työtapojen tuntemiseen.

Tämän seurauksena opettaja ja ohjaaja alkoivat ajatella samalla tavalla ja tiedostivat jo pienestäkin signaalista, mitä seuraavaksi oli tulossa. Opettajat kokivat myös keskusteluavun merkitykselliseksi, kun toiselta aikuiselta sai vahvistusta ja uusia ajatuksia omiin mietteisiin liittyen.

Suurimmassa osaa vastauksista yhteisenä mainintana nousi *yhteinen aika ja suunnittelu*, joita edellytettiin yhteistyön kannalta merkityksellisiksi tekijöiksi. Opettajat kertoivat kaipaavansa suuresti yhteistä aikaa ohjaajan kanssa, jotta heidän olisi mahdollista jakaa suunnitelmia aikuisten kesken. Opettajat kuitenkin korostivat, ettei suunnittelulle, suunnittelun jakamiselle ja yhdessä ideoimiselle tunnu olevan aikaa, tilaa eikä paikkaa. Jos ohjaajan kanssa olisi käytettävissä enemmän aikaa, olisi toiminta jollakin asteella myös syvällisempää, opettajat kertovat. Vastauksissa kuvattiin ohjaajan kanssa toimintaa työpari toimintana, koska ohjaajatunnit ovat niin harvassa. Kehittämistä nähtiin opettajien mukaan olevan keskusteluaikojen sopimisella etukäteen esimerkiksi kerran kuukaudessa, jolloin ajatusten vaihtoa ja suunnittelua tulisi toteutettua sovitun ajan puitteissa. French (2001) kertoo tutkimuksessaan, että osa opettajista kertoi, että yhteistä suunnittelua ei ole ja ohjaajat työskentelevät suullisten ohjeiden mukaisesti seuraten opetusta. Alle kolmasosa opettajista suunnitteli yhteistä toimintaa ohjaajien kanssa ja 19 % opettajista antoi ohjaajille ohjeita kirjallisesti. Suunnittelun puutteen syyksi kerrottiin yhteisen ajan puute. (French 2001, 45.)

Hän kokee ensinnäkin haasteeksi sen, että hän ei kerkeä ohjaajan kanssa jakamaan kaikkea tietoa, joita keskustellaan vanhempien kanssa. He yrittävät lennosta keskustella toistensa kanssa. Hän näyttää ohjaajalle Wilma viestejä, että näin asioista on sovittu tai näin tullaan tekemään tietyn oppilaan kanssa. (Veera)

Eila nosti esille yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan sapluunan, jonka läpikäyminen edistäisi toimintaa ohjaajan kanssa siten, että tiedettäisiin, mitä ohjaajalle kuuluu välituntivalvonnoista ja muista lähtien. Ei tulisi olettaa ohjaajan tietävän kaikkea entuudestaan, vaan kun asiat käytäisiin selkeästi ja tarkasti läpi, niin silloin ohjaaja olisi perillä toimintansa laajuudesta. Eila on ollut itse kehittämässä kyseistä sapluuna ohjaajien kanssa, jonka mukaan periaatteista ja toimintatavoista käytäisiin keskustelua varsinkin lukuvuoden alussa. Tätä näkemystä tukevat myös Butt ja Lowe (2012), joiden mukaan yleisen keskustelun ja selkeiden periaatteiden kirjaaminen ohjaajalle kuuluvista työtehtävistä voi olla kouluyhteisöissä vähäistä, tai sitä ei välttämättä tapahdu ollenkaan. Tämän vuoksi opettajilla voi olla toisistaan paljonkin poikkeavia käsityksiä siitä, mitkä työtehtävät koulunkäynninohjaajalle kuuluvat ja mitkä eivät, joka voi

heijastua suoraan yhteistyön toteutumiseen. Alvar kertoo omassa yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan, ettei hän ole ammattilainen siinä, mitä ohjaajan varsinaisesti tulisi tehdä tai mitä ohjaajan työaikaan kuuluu. Tähänkin vastaukseen nojautuen, sapluunan käyttäminen ja yleinen keskustelu olisi hyvä asia yhteistyön kehittymisen suhteen.

Vastauksissa yhteisenä mainintana nousi esiin *toiveiden kuunteleminen*. Opettajat kertoivat, että toivoisivat ohjaajien kertovan heille omia ehdotuksiaan ja mitä ohjaajat toivoisivat, jotta ne voitaisiin ottaa paremmin huomioon. Vastauksissa kerrottiin, että opettaja keskustelee ohjaajan kanssa, mitkä olisivat niitä tehtäviä, joita ohjaaja tekisi mielellään tai mitkä ovat sellaisia asioita, jotka ohjaajalta sujuvat tai häntä kiinnostavat. Vastauksissa kerrottiin myös ohjaajien osallistamisen tärkeydestä, niin että ohjaajien mielipiteitä kuunneltaisiin, jotta yhteistyö ei olisi vain sellaista, että opettaja päättää miten ohjaaja toimii tai mihin ohjaajan tuomat resurssit käytetään.

Täytyy aina, ihan niin kuin kenen tahansa muun työparinkin kanssa yhteen sovittaa se, että käytettäisiin molempien vahvuuksia. (Sirkka)

Opettajat korostivat ohjaajan *apua tilanteissa*, joissa voi mahdollisesti sattua jotain, kuten esimerkiksi liikuntatunneilla tapahtuvat tapaturmat. Vastauksista ilmeni, että tällaisen tilanteen sattuessa, on huono asia, jos on yksin luokan kanssa. Silloin tulisi miettiä, uskaltaako opettaja jättää lapset keskenään jatkamaan oppituntia. Opettajien mukaan on hyödyllistä, että koulunkäynninohjaaja on huolehtimassa muista oppilaista, jos opettaja poistuu yhden oppilaan kanssa. Osassa vastauksista tuli myös esille, että ohjaajan uskallus tarttua tilanteisiin tulee kokemuksen myötä. Tämä edesauttaa opettajan toimintaa sekä yhteistyön toteuttamista.

Vastauksista yhteisenä mainintana nousi esiin *toisen työn arvostus*. Opettajat korostivat sitä, että niin opettajat kuin ohjaajatkin arvostivat toistensa työtä, joka heijastuu työssä viihtyvyyteen. Vastauksissa ilmeni opettajan olevan tietoinen, että ohjaaja on ekspertti tietyillä osa-alueilla esimerkiksi, kun kyseessä on erityisoppilaan tukitoimet tai -välineet. Takalan (2016, 131) mukaan onnistuneen yhteistyön kulmakivenä on tasavertaisuus ja se rikkoo roolijakoja. Yhteistyö opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä on jaettua asiantuntijuutta. Arvostus ohjaajan työtä kohtaan takaa toimivan ja onnistuneen yhteistyön.

Ohjaaja on lukenut paljon psykologiaa ja hän tietää ja osaa kehittää erilaisia tapoja, miten pystyisi auttamaan esimerkiksi ADHD oppilasta. (Eila)

Alvar painotti omassa yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan koulunkäynninohjaajan *asenteen* tärkeyttä, joka nousi esiin yhteisenä mainintana. Mikäli asenne on sellainen, jossa ohjaaja suorittaa työtään vain työnä, eikä ole valmis tekemään kompromisseja vaikuttaa se melko nopeasti myös työnlaatuun. Ongelmallinen asenne työtä ja työtovereita kohtaan vaikeuttaa työskentelyä ja haastaa koko työyhteisöä (Kaivola 2003, 115). Opettajan tulisi Alvarin mielestä olla topakka ja jämäkkä sekä sellainen, joka tulee lasten kanssa toimeen. Vastauksista nousi myös esiin, että ohjaajan mahdollinen negatiivinen asenne voi heijastua oppilastyöhön ja työskentelyyn luokassa, koska ohjaajat voivat olla väsyneitä omaan työhönsä.

6.3 Koulunkäynninohjaajan kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisyys

Tässä kappaleessa pyrimme vastaamaan tutkimuskysymykseemme, *Kuinka merkitykselliseksi luokanopettaja kokee yhteistyön koulunkäynninohjaajan kanssa?* Sisältöalueista nostimme tähän kappaleeseen kaksi, jotka ovat arvostus sekä koulunkäynninohjaajan merkitys luokassa ja ohjaajan luonne. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 15–16) mukaan koulunkäynninohjaajilla ja heidän tarjoamallaan läsnäololla on yhteiskunnallinen merkitys. Koulussa oppilaat tarvitsevat erilaista ja yksilöllistä tukea arjen toimintoihin. Oppilaalla on oikeus saada tasa-arvoista ja hyvää opetusta sekä yksilöllistä tukea. Jotta oppilaille voitaisiin taata yksilöllinen tuki, ei opettajan läsnäolo ja tuki aina riitä. Tämän vuoksi koulunkäynninohjaajan läsnäolo luokassa on niin merkitsevä.

Taulukko 4 Koulunkäynninohjaajan kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisyys

Sisältöalue	Yhteisen maininnat
Arvostus	Tasavertaisuus Nopeampi tehdä itse Työn tärkeys
Koulunkäynninohjaajan merkitys luokassa ja ohjaajan luonne	Parempi kaksin kuin yksin Läsnäolo Aloitekyky Läheisempi aikuinen

Tasavertaisuus nousi esiin yhteisenä mainintana. Vastauksissa kerrottiin, että ohjaaja ei ole töissä opettajan palveluksessa. Opettajat kertoivat siitä, että he tekevät ohjaajan kanssa työtä tiiminä ja he ovat tasavertainen pari. Taina kertoo yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan, että he ovat ohjaajan kanssa samassa veneessä ja toteuttavat yhteistyötä vuorovedoin. Vaikka opettajat kokevat yhteistyön ohjaajan kanssa merkitykselliseksi, syntyy pohdintaa siitä, osataanko ohjaajille antaa työtehtäviä riittävästi tai osallistaa ohjaajaa suunnittelussa. Myös aiempien tutkimusten (Helakorpi 1996, 27–34; Meriläinen & Rauhala 2013, 19–20) mukaan tiimin toiminta on kaikkien osapuolten kannalta vastuunkantamista ja jokaisesta osapuolesta itsestä lähtevää. Tiimityö ei poista yksilön vastuuta vaan korostaa sitä, jolloin on mahdollista hyödyntää tiimin jäsenten asiantuntijuutta ja osaamista. Tämän vuoksi tiimillä olisikin hyvä olla yhteiset arvot ja tavoitteet sekä toimintasäännöt, jotka auttavat huolehtimaan tehtävistä ja jakamaan työtehtäviä tasaisemmin tiimin osapuolten kesken.

Eila kertoo yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan, että hän osallistuu monistamiseen, askarteluun ja piirustustöiden seinälle laittamiseen ihan yhtä lailla, kuin ohjaajakin. Ohjaaja ei ole luokassa mikään avustaja. Ohjaajilla on hyvin vaativa oma työ ja opettajat arvostavat sitä työtä. Osa opettajista kertoi, että ohjaajat voivat kokea olevansa eriarvoisia opettajiin verrattuna. Koulut ovat tehneet töitä sen eteen, että ohjaajat kokisivat olevansa samanarvoisia, samaa työyhteisöä ja yhtä arvostettuja. Tämän puolesta puhuu myös Helakorpi (1996, 34), jonka mukaan onnistuminen yhteistyössä riippuu monesta asiasta, kuten toisen työn arvostuksesta ja tiimin osapuolten henkilökohtaisista ominaisuuksista. Edellytyksenä ovat myös riittävä vuorovaikutus ja molempien osaamisen sekä ajankäytön hyödyntäminen. Haastateltavat kertoivat, että he haluaisivat ohjaajien kokevan, että ohjaajien tekemä työ on arvokasta ja tärkeää vaikka ohjaajat saavatkin pienempää palkkaa kuin opettajat.

Opettajat nostivat yhteisenä mainintana esiin sen, että jotkin asiat ovat *nopeampi tehdä itse*. Opettajat kertoivat, että eteen on tullut haastavia tilanteita, joissa on täytynyt miettiä jaksako tiettyä asiaa alkaa kertomaan ohjaajalle vai tekisikö sen nopeammin itse. Opettajan antaessa ohjaajalle tehtävän, voi siitä tulla erilainen kuin opettaja on itse kaavaillut, mutta siihen tulee opettajien mukaan varautua. Vastauksista nousi myös esiin, että opettajan ja ohjaajan huonot välit voivat vaikuttaa luokan ilmapiiriin sekä siihen, ettei toisen työtä arvosteta. Kiusalliseksi nähtiin osan vastaajien mukaan se, että jos ohjaaja ei pysty tekemään moniakaan asioita niin silloin opettajan voi olla hyvin vaikea antaa ohjaajalle tehtävää. Ohjaajan taidot eivät ehkä riitä annettujen tehtävien toteuttamiseen.

Olisiko järkevämpi ottaa kahden koulunkäynninohjaajan tilalle, vaikka yksi resurssiopettaja, jotta näkemystä olisi vielä enemmän siihen työhön ja hän pystyisi jakamaan pedagogista vastuutakin enemmän. (Liisa)

Opettajien vastauksista korostui arvostus ohjaajan *työn tärkeyttä* kohtaan. Opettajat kokivat, ettei ohjaaja ole tarpeellinen ainoastaan silloin, jos oppilaalla on jokin diagnoosi tai vamma, vaan ohjaaja on tarpeellinen myös yleisopetuksen luokassa. Tällöin kaikilla lapsilla olisi jatkuvasti turvallista. Vastauksista nousi esiin myös, että ohjaajien aseman parantaminen sekä pysyvien työsuhteiden takaaminen olisi tärkeää. Tällöin ohjaajien kanssa olisi helpompi kehittää yhteistä työskentelyä. Ohjaajien työnlaatuun voi vaikuttaa se, että jatkuvassa odotustilassa oleminen ja pysyvien työsuhteiden odottaminen vaikeuttaa oman tulevaisuuden suunnittelua. Opettajat näkivät, että keskimääräisesti ohjaajat ovat kiinnostuneita työn kehittamisestä.

Vastauksissa yhteisenä mainintana korostui mielipide siitä, että on *parempi kaksin kuin yksin*. Tällä opettajat tarkoittivat sitä, että työskentely yhdessä ohjaajan kanssa on tehokkaampaa ja mukavampaa, kuin että opettaja olisi luokassa yksin. Myös oppilaat ovat tottuneet siihen, että ohjaaja on oppitunneilla paikalla ja jos näin ei ole, voi se vaikuttaa koko päivän kulkuun. Eila painottaa yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan, että varsinkin alkuopetuksen luokissa oppilailla täytyy olla mahdollisuus tukeen ja siihen, että he tulevat nähdyksi ja kuulluksi aikuisten silmissä. Vastauksissa nousi esiin myös se seikka, että opettaja ei aina yksin riitä. Monien vuosikymmenten ajan opettajat on nähty yksinpuurtajina, mutta tiivis yhteistyö, esimerkiksi koulunkäynninohjaajan kanssa on opetuksen toteuttamisen kannalta melkein välttämätöntä (ks. Piha & Pynnönen 2007, 119, 128). Veera kertoo yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan, ettei osaa enää kuvitella työskentelevänsä ilman ohjaajaa työparinaan. Veeran mukaan mutkaton ja eleetön tiimityö on tiimityötä parhaimmillaan.

Opettajat kokivat, että oppitunnit ovat heille paljon kiireisempiä, kun ohjaaja ei ole luokassa. Vastauksista nousi, että kiireisimmissä tilanteissa oppitunneilla pitää juosta ja kertoa opastukset pikakelauksella. Ohjaajan merkityksellisyyden näkee myös hyvin opetuksen laadussa, joka harmillisesti voi kärsiä, jos ohjaaja ei ole luokassa auttamassa. Tällöin opetukseen voi tulla keskeytyksiä, kun opettajan tulee samalla pitää kuria yllä ja havainnoida luokkaa. Opettajat pitivät tärkeänä myös sitä, että ohjaaja näkee luokassa paljon, mitä opettaja ei näe, kuten ilmeitä oppilaiden kääntyessä taaksepäin.

Opettajilta jo toista kertaa nousi yhteisenä mainintana esille ohjaajan *läsnäolon* tärkeys. Sen nähtiin tuovan luokkaan paljon enemmän, kuin ainoastaan yhden aikuisen läsnäolon. Opettajat kertoivat, että oppilaat saavat enemmän tukea ja ohjaajan tuoma läsnäolo varmistaa oppimista, koska monelle oppilaalle pienikin apu on suuri. Koulunkäynninohjaajan läsnäolo luokassa tuo uusia mahdollisuuksia sekä lisää tukea ja apua, joka toimii lapsille ja opettajalle todellisena voimavarana (ks. Saloviita 2009, 66). Ohjaajan poissaolo näkyi oppilaiden levottomuutena, hermostuneisuutena ja jännittyneisyytenä sekä he joutuvat odottamaan enemmän. Opettajien vastuksista korostui ohjaajan läsnäolon merkitys oppilaita ajatellen, mutta mainintoja nousi myös siitä, että ohjaajan läsnäololla on suuri merkitys niin opettajalle kuin ilmapiirillekin. Vastauksista nousi esiin, että opettajien tulee valita oppitunneille enemmän opettajajohtoisia työskentelytapoja, kuten luennoimista, kun ohjaaja ei ole luokassa. Ohjaajan läsnäolon koettiin tuovan turvallisuutta, jatkuvuutta ja kiireettömyyden tunnetta. Sirkka mainitsi omassa yksilökohtaisessa merkitysverkostossaan osuvasti ohjaajan läsnäolon merkityksestä.

Ne ovat arvokkaita hetkiä, että luokassa on läsnä oleva aikuinen paikalla ja tieto siitä, että hän ja lapsi saavat apua, jos tarvitsevat. Se tekee päivästä lämpimän, miellyttävän ja inhimillisen... Ohjaajan läsnäolo poistaa myös yksinäisyyden tunnetta työstä ja sitä mahdotonta liian suuren työn taakkaa. Kukaan ihminen, vaikka olisi miten taitava, ei voi olla yksin joka paikassa. (Sirkka)

Yhteisenä mainintana nousi esiin ohjaajien *aloitekyky*, painottuen varsinkin sen puutteeseen. Toimivan yhteistyön edellytyksenä ei vastaajien mielestä ole vain työkokemus tai luonne, vaan se miten toimeen tarttuva ohjaaja on. Ohjaaja voi olla hyvin oma-aloitteinen, jolloin opettajan pienikin huomautus toimii ohjaajalle vinkkinä toiminnan toteutukselle. Meriläisen ja Rauhalan tutkimuksen (2013, 84) mukaan opettajat odottavat toisaalta ohjaajilta oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta, mutta samalla opettajat toivovat, että ohjaajat pysyvät taustalla opetusta seuraten ja luokkaan mukautuen. Myös French (2001, 42) todentaa näkemystä siitä, että opettajat toivovat luokkaansa sellaisia ohjaajia, jotka ovat oma-aloitteisia ja kykenevät ilman ohjausta itsenäiseen toimintaan. Tutkielmamme haastateltavat kokivat, että mikäli opettaja työskentelee aloitekyvyttömän ohjaajan kanssa tarkoittaa se sitä, että opettajan huomio kiinnittyy myös ohjaajan ohjaamiseen, vaikka täysi huomio tulisi olla oppilaissa. Opettajat kuvaavatkin yksilökohtaisissa merkitysverkostoissaan aloitekyvyttöntä tai epävarmaa ohjaajaa aikaa vievänä ja hankaloittavana tekijänä. Ohjaajan tulisi olla apukätenä eikä aiheuttaa opettajalle lisätyötä.

Oma-aloitteisuuden puute voi vaikeuttaa työskentelyä. Oppilaan on täytynyt suunnilleen kaatua tuolilla, ennen kuin ohjaaja havahtuu. Tuollaiset pienet asiat ohjaajan tulisi huomata. (Liisa)

Opettajien vastauksista korostui ohjaaja *läheisempänä aikuisena* oppilaille kuin opettaja. Opettajien vastauksissa oli kuitenkin eroavaisuutta, sillä osa kertoi ohjaajan olevan oppilaille rakain ja läheisin aikuinen, kun taas osa opettajista kertoi ohjaajan olevan läheinen, muttei kuitenkaan niin läheinen kuin opettaja itse. Opettajat korostivat ohjaajan läheisyyden oppilaille johtuvan siitä, että ohjaaja voi olla oppilaille tuttu jo esikoulusta, aamukerhosta sekä iltapäivähoidosta, jonka vuoksi oppilaille on matala kynnyks lähestyä ohjaajaa ja kertoa hänelle asioista. Opettajat kokivat tämän olevan hyvin merkityksellisessä roolissa. Opettajat kertoivat myös itse olevan oppilaiden kanssa kokonaisuudessaan lyhyen aikaa eikä useinkaan kahdestaan, verrattuna ohjaajiin. Mackenzie (2011) on tutkinut ohjaajien kokemuksia heidän työhönsä liittyen. Ohjaajat muodostavat usein tunnesiteen ihmiseen, kenen kanssa he työskentelevät. Ohjaajat voivat työskennellä tiivisti tietyn tai tiettyjen oppilaiden kanssa, jolloin läheisen suhteen muodostuminen tapahtuu melkein pä automaattisesti. Tällainen tiivis ja intensiivinen työskentely yhdessä muodostavat luottamussuhteen ohjaajan ja oppilaan välille. (Mackenzie 2011, 65.)

Joskus oppilaat uskaltavat mennä kertomaan asioista, tilanteista tai huolista ensin ohjaajalle ja sitten vasta hänelle. Ohjaaja toimii todellakin linkkinä oppilaaseen. (Sirkka)

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Aineistomme koostui kahdeksasta teemahaastattelusta, jotka järjestettiin Teams- sovelluksen kautta keväällä 2021. Tutkielman osallistumishalukkuuteen saattoi vaikuttaa opettajien kokonaisvaltaiset kokemukset ohjaajien kanssa työskentelystä ja omakohtainen halu jakaa kokemuksia yhteistyöstä ohjaajien kanssa. Useat opettajat toivat esiin tutkielman aiheen ja ohjaajan työn tärkeyden. Haastattelut toteutettiin kolmen ennalta määrätyn teeman mukaisesti, jotka käsitelivät luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistä matkaa, luokkaa toimintaympäristönä sekä kokemuksia yhteistyöstä koulunkäynninohjaajan kanssa. Tutkittavien antamat vastaukset olivat yksilöllisiä kokemuksia ja keskenään erilaisia, mutta niistä löytyi silti yhtenäisiä näkemyksiä tutkittavaan ilmiöön liittyen.

Yhteinen suunnittelu-aika koettiin suurimmalta osalta sellaiseksi asiaksi, jota ei ole koulunkäynninohjaajan kanssa tarpeeksi. Syyksi kerrottiin muun muassa, että opettajalle ja ohjaajalle ei ole sovittua keskustelu-aikaa tai ohjaaja on vain osalla oppitunneilla luokassa, jolloin yhteistyökään ei ole niin syvällistä. Suunnittelupalaverien ja keskustelun on todettu kohentavan ammattilaisten yhteistyötä ja vuorovaikutusta, jotka työskentelevät yhdessä luokassa (Heinilä 2017; Teronen 2017; Meriläinen & Rauhala 2013). Opettajat painottivat yhteisen keskustelun tärkeyttä. Nostimme myös opettajan ja ohjaajan yhteisen vuorovaikutuksen esiin tutkimuskysymyksissä, koska ajattelimme sen esiintyvän joissain määrin opettajien vastauksissa. Huomasimme tutkielmassa, että vuorovaikutuksen taso vaikutti siihen, kuinka syvällistä ja toimivaa yhteistyö on. Jos yhteistä aikaa ei opettajan ja ohjaajan välillä ole, miten vuorovaikutusta voi rakentaa tai kehittää. Tutkielman tuloksissa kerrottiin myös siitä, että opettajat halusivat saada ohjaajien äänen kuuluviin, kysymällä heiltä kehittämisideoita tai suunnitteluehdotuksia. Mielestämme tällaiset kehittämisideat ja halukkuus toimivaan ja syvempään yhteistyöhön viestittää arvostuksesta koulunkäynninohjaajan työtä kohtaan. Vaikka luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan koulutukset eroavat toisistaan laajasti, ei se silti tarkoita sitä, ettei koulunkäynninohjaajalla olisi arvokasta tietoa tai mielipiteitä esimerkiksi oppitunnin aiheeseen tai arviointiin liittyvissä seikoissa.

Kehitys olisi juuri se, että sitä suunnittelutyötä tehtäisiin yhdessä. Olisi enemmän sellaista etukäteen yhdessä pohdittua eikä vain sitä, että hän on etukäteen yksin suunnitellut ja hän kertoo ohjaajalle, kun hän tulee luokkaan. Se olisi kai se millä sitä kehittäisi ja enemmän aikaa ohjaajan kanssa ja enemmän aikaa, että ohjaaja on luokassa. Yhteistyö kehittyisi sillä varmasti paremmaksi mitä se nyt on. (Hannele)

Halusimme myös saada opettajien näkemyksiä esiin siitä, voisiko koulunkäynninohjaajan kanssa työskentely lähennellä yhteisopettajuuden vaatimuksia. Opettajat toivat esiin, että jos suunnittelu-aikaa olisi enemmän ohjaajan kanssa olisi yhteistyö syvempää ja ohjaajan osallistaminen helpompaa. Tulisiko johdon mahdollistaa opettajalle ja ohjaajalle yhteistä suunnittelu-aikaa tai keskustelu-aikaa, vai onko se opettajan oma tehtävä? Vaikka johdon tehtävänä on määrätä, mille luokalle ohjaajia sijoitetaan, onko yhteinen suunnittelu, keskustelu ja niiden ajan mahdollistaminen, kuitenkin opettajan oman harkintakyvyn ja halukkuuden varassa. (ks. Willman 2012, 183.) Mikäli opettaja on halukas syventämään yhteistyötä ohjaajan kanssa voisi tämä olla se keino, miten se mahdollistetaan. Yhteisopettajuudesta opettajat kertoivat, että siinä on kaksi ammattiin koulutettua opettajaa, jotka jakavat pedagogisen vastuun, suunnittelun ja vastuun oppilaista. Nämä ovat niitä, jotka eivät kuulu koulunkäynninohjaajan työhön. Kuitenkin osa opettajista näki, että mikäli suunnittelua olisi ohjaajan kanssa enemmän tai ohjaaja olisi useammalla oppitunnilla mukana, voisi yhteistyö olla mahdollisesti verrattavissa yhteisopettajuuteen. Loppujen lopuksi yhteisopettajuus terminä ei kuitenkaan ollut se, millä työskentelyä ohjaajan kanssa kuvattiin, vaan yhteistyö toimi toimintaa kuvaavana käsitteenä. Yhteistyötä koulunkäynninohjaajan kanssa nimettiin monella erilaisella käsitteellä, jotka olivat esimerkiksi työpari, osa pedagogista tiimiä ja yhteistyön jäsen.

Ohjaajan asenteen nähtiin olevan merkityksellisessä roolissa yhteistyön toteuttamisen kannalta. Jokaisella opettajalla on tietenkin omanlainen mielipiteensä siitä, millainen ohjaajan tulisi olla ja millainen käytös sopisi hänen luokkaansa parhaiten, mutta yhteisenä piirteenä opettajat korostivat työhön suhtautumista ja aloitekykyä. Ohjaajan suhtautuminen työhönsä kevytmielisesti pohditutti osaa opettajista. Tämä saattoi johtua siitä, että opettajan työnkuvaan kuuluu kokonaisvaltaisesti oppilaista huolehtiminen ja opettaminen, jonka vuoksi ohjaajan kevytmielisyys omaa työtehtävää kohtaan voi vaikuttaa myös opettajan työkuormaan ja luokan ilmapiiriin negatiivisesti. Tällainen kevytmielisyys oli osan opettajan mukaan välinpitämättömyyttä ja sitä,

että ohjaaja hoitaa vain hänelle määrättyt tehtävät, eikä mahdollisesti ole valmis kompromisseihin. Se mikä ohjaajalta jää hoitamatta tarkoittaa lisää töitä opettajalle, joka ei suinkaan ole ohjaajan työn tarkoituksena. Ohjaajan omaama aloitekyvykyys nähtiin opettajien mielestä erittäin positiivisena piirteenä. Eräs opettaja kertoi, että oli ajatellut ääneen tiettyä asiaa, josta ohjaaja oli ottanut vinkin ja toteuttanut ajatuksen ennen kuin opettaja oli sitä ehtinyt virallisesti edes kertoa. Tällainen aloitekyky, jossa ohjaajaa ei tarvitse aina kehottaa tekemään jotain, vaan ohjaaja itse ymmärtää toimia tietyllä tavalla ja osaa lukea luokkaa ja opettajaa, koettiin merkitykselliseksi.

Voisiko työhön suhtautuminen ja aloitekyky johtua eri osapuolten koulutusten eroavaisuuksista? Koulunkäynninohjaajan koulutus on erilainen verrattuna luokanopettajan koulutukseen, jonka vuoksi valmiudet toimia tietyllä tavalla voivat opettajalle olla normi, kun taas ohjaajalle eivät. Myöskin pysyvien työsuhteiden tarjoaminen mahdollisesti vaikuttaisi ohjaajien suhtautumiseen työtään kohtaan myönteisesti. Eräs opettaja mainitsi, että ohjaajien eläminen epävarmuudessa ilman pysyviä työsuhteita on hyvin stressaavaa, jonka vuoksi se voi näkyä ohjaajan työssä ja sen kehittämisessä. Kuitenkin opettajien mukaan ohjaajien tekemä työ on todella tärkeää, josta pääsemme siihen, että ohjaajien työsuhteisiin tulisi mahdollisesti tehdä pysyvämpiä muutoksia.

Ohjaajan asenteesta pääsemme opettajien asennoitumiseen ohjaajia kohtaan. Opettajien asennoituminen ohjaajia kohtaan näyttäytyi haastattelussa suurimmaksi osaksi positiivisena, joka muun muassa tuli ilmi ohjaajatuntien lisäämisen halukkuutena. Opettajien kokemuksista nousseet yksittäiset negatiiviset kokemukset saattoivat herättää opettajissa epävarmuutta ohjaajia kohtaan. Erään opettajan mukaan ohjaajaa tuli ohjeistaa jokaiseen pieneenkin asiaan erikseen, joka keskeytti opettajan työskentelyä. Toisen opettajan mukaan, koulun johtoon kohdistuva ohjaajan negatiivinen asenne purkautui osaltaan myös häneen. Tällaiset negatiiviset yksittäiset kokemukset voivat mahdollisesti vaikuttaa myös tulevaisuudessa yhteistyön toteuttamiseen muiden ohjaajien kanssa. (ks. Hämäläinen 2005, 134–135) Tämä voi ilmetä ennako-oletuksina ohjaajan osaamisesta tai ammattitaitoisuudesta, jonka vuoksi olisikin tärkeää opettajien vastausten mukaan tutustua ohjaajaan sekä käydä pelisäännöt ja toimintaperiaatteet selvästi läpi lukuvuoden alussa. Eräs opettaja kertoi, etteivät he ohjaajan kanssa keskustele yhdessä, vaan ohjaaja on jo oven välissä menossa, kun opettaja lopettelee tuntia. Tällainen toiminta varsinkin ei tue yhteistyön syventymistä, joka olisi tärkeä tekijä kummankin, opettajan ja ohjaajan asennoitumista kohtaan.

Ohjaajien työn arvon näkeminen ja työn arvostus nousi suurella osin esiin tutkittavien vastauksista. Opettajat kertoivat, että koulunkäynninohjaajat ovat ammattilaisia omalla alallaan, jota opettajat arvostavat, sekä ymmärtävät sen tärkeyden. Opettajat kertoivat myös siitä, että töiden samanlaisuuteen ei edes pyritä, vaan ymmärretään että molemmat ammattiryhmät ovat ammattilaisia omalla alallaan. Koska kyseessä on kaksi ammattiryhmää, on todella tärkeää, että opettaja ja ohjaaja käyvät yhteisesti läpi, mitä heidän työnkuvaansa kuuluu ja mitä heiltä odotetaan. Koska jokainen yhteistyö toimii eri lailla jokaisessa yhteistyötä toteuttavassa ryhmässä, tulee yhteiset säännöt tehdä selväksi, jota opettajat aineistossammekin painottavat. Avoin keskustelu ja yhteiset säännöt mahdollistavat toimivan yhteistyön.

He molemmat arvostavat toistensa töitä ja heille on hyvin selkeää, että molemmat tekevät omaa työtään. Hän tietää, että ohjaaja on siinä ekspertti. (Eila)

Ohjaajan kapasiteetin käyttäminen nousi opettajien kokemuksista esille hyvin toisistaan poikkeavilla tavoilla. Osa opettajista hyödynsi ohjaajan kapasiteettia tulostamisen, tehtävien valmistamiseen sekä askarteluihin, kun taas osa opettajista hyödynsi ohjaajaa kattavasti yhteistyön kautta. Opettajat nostivat kuitenkin esille, että yhteistyössä tulee käyttää kummakin osapuolen vahvuuksia, joka edesauttaa yhteistyötä ja on kumpaakin osapuolta huomioivaa. Eräs opettaja myös pohti, voiko tiettyä tehtävää antaa ohjaajalle tai kuuluuko se ohjaajan työnkuvaan. Näissä tilanteissa korostuu keskustelun merkitys ja se, miten asioista on etukäteen sovittu, ja mitkä asiat todellisuudessa kuuluvat toiselle ja mitkä eivät. Eräs opettaja painotti omassa yksilöllisessä merkitysverkostossaan, ettei ohjaaja ole avustaja, vaan ohjaajalla on oma tärkeä työ. Tätä kapasiteettia tulisikin opettajien hyödyntää monipuolisesti yhteistyön tai muun hyväksi koetun toiminnan kautta.

Eräs opettaja kuitenkin pohti kannattaisiko koulunkäynninohjaajan tilalle ottaa resurssiopettaja. Tätä hän perusteli sillä, että resurssiopettajan kanssa voisi jakaa enemmän näkemystä ja työtä sekä pedagogista vastuuta. Hän kertoi myös, että resurssiopettajalla on enemmän ainetietoisuutta, jota ei niin laajasti koulunkäynninohjaajan koulutuksessa tarjota. Näin hänen mukaansa ei syntyisi tilanteita, joissa ohjaaja neuvoisi oppilasta mahdollisesti väärin tai eri tavalla kuin opettaja. Luokanopettajan koulutus ja koulunkäynninohjaajan koulutus eroavat keskenään eikä niitä mielestämme voi verrata keskenään. Molemmilta ammattiryhmiltä odotetaan eri asioita toisiinsa verrattuna, eikä voida olettaa, että koulunkäynninohjaaja toimisi samalla tavalla tai

samoja säädöksiä noudattaen kuin opettaja. Koulunkäynninohjaajan pääasiallinen tehtävä luokassa on tukea tiettyä tai tiettyjä tukea tarvitsevia oppilaita. Ainetietoisuus on asia, jonka opettajan tulee tarjota. Opettajan tulee ilmentää ainetietoisuutta ohjaajalle, jotta tämä osaa toteuttaa sitä oppilaan ohjauksessa. Tähän tukeutuen ohjaaja ohjaa oppilasta tai oppilaita. Voiko siis koulunkäynninohjaajaa verrata resurssiopettajaan? Siinä tapauksessa koulunkäynninohjaajaa verrataan luokanopettajaan, koska resurssiopettajalla on luokanopettajankoulutus, siinä missä opettajallakin.

Aineistostamme kävi ilmi, että luokanopettajien kokemukset yhteistyöstä koulunkäynninohjaajien kanssa erosivat toisistaan. Tähän voi vaikuttaa se, että osa opettajista teki hyvin tiivistä yhteistyötä ohjaajan kanssa, kun taas toisilla yhteistyötä ohjaajan kanssa saattoi tapahtua vain muutaman kerran viikossa. On hienoa huomata, että yhteistyötä ohjaajan kanssa haluttiin kehittää ja että siihen etsittiin ja siihen oli jo toteutettu menetelmiä, jotka auttavat sen mahdollistamisessa. Vaikka opettajien kokemukset erosivat toisistaan, antoivat kaikki opettajat mainintoja seuraavista, kuinka tärkeää työtä ohjaajat tekevät, kuinka kokevat ohjaajan läsnäolon hyväksi tai kuinka eivät voisi toimia enää ilman ohjaajaa työparina.

Fenomenologisen tutkimusmenetelmän viitoittamana tutkielmamme tarkoituksena oli tuoda esiin luokanopettajien autenttisia kokemuksia, tutkimastamme ilmiöstä, yhteistyöstä koulunkäynninohjaajien kanssa, eikä näin ollen universaalisti yleistettävää tietoa. Tutkielmamme aineistosta saadut opettajien kokemukset ovat yleistä tietoa kyseisestä ilmiöstä ja yksilöiden sen hetkisistä merkitysmailmoista. Kuitenkin tutkielmamme ja aineistomme on pieni, joten emme voi yleistää saamaamme tietoa. Tutkielmassamme tutkimme vain tiettyä ilmiötä sekä tietyn ihmisjoukon kokemuksia tästä ilmiöstä. Tutkielmamme tulosten esilletuonnissa ensimmäisenä prioriteettina ei ole niiden yleistäminen, vaan pikemminkin ensisijainen tavoitteemme on tutkielman avulla tuottaa tietoa, jota olisi mahdollista hyödyntää kouluissa yhteistyötä kehittäessä eri osapuolten välillä. Yksilölliset kokemukset voivat mahdollisesti olla vaikeasti sanoitettavissa, jonka vuoksi tutkielmassamme kahdeksan tutkittavan kokemukset saadaan turvallisesti kuuluviin anonymiteetin avulla. Tutkielman tuloksista on hyötyä tutkittaville itselleen, mutta erityisesti haluamme tuoda esiin myös muille opettajille ja ohjaajille yhteistyön kehittämiseen mahdollistamia menetelmiä ja ajatuksia.

Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien työskentelyä ja yhteistyön eri muotoja on aiemmin tutkittu melko laajasti, kuten käsityksiä yhteistyöstä koulunkäyntiavustajien ja opettajien

yhteistyöstä (Koski ja Nyyssönen 1998, Rossi 2008), samanaikaisopetuksen elementtejä sekä erilaisten ja toimivien tiimien onnistuneen toiminnan tunnusmerkkejä (Villa, Thousand & Nevin 2004, Helakorpi 2001, Kauppila 2006), koulunkäynninohjaajan asemaa moniammatillisessa tiimissä ja koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan mahdollisesti jaettua asiantuntijuutta (Meriläinen & Rauhala 2013) sekä luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta (Erkkilä 2018). Tutkielmamme tulokset pääasiallisesti mukailevat teoriaosuuttamme, mutta tämän lisäksi ovat osittain linjassa varsinkin Rossin (2008) ja Helakorven (2001) tutkimusten kanssa.

Tutkielman tekemisen ansiosta saimme kattavan katselmuksen yhteistyöstä ilmiönä sekä millaisena luokanopettajat sen kokivat. Omat ajatuksemme yhteistyön toteuttamisesta koulunkäynninohjaajien kanssa ovat syventyneet, ja tämän kautta olemme saaneet hyviä kehittämissideoituja, joita tulevana luokanopettajina aiomme toteuttaa. Tutkielmaa tehdessä huomasimme, että vaikka opettajien kokemukset olivat kaikki hyvin yksilöllisiä, niin niistä löytyi kaiken kaikkiaan paljon samankaltaisuuksia ja samoja piirteitä. Aineistosta oli mielenkiintoista huomata, kuinka osa opettajien kokemuksista erosi paljonkin toisistaan, kuten koulunkäyntiavustaja -nimikkeen käyttö tai ohjaajan kapasiteetin käyttäminen. Koulunkäyntiavustaja nimikkeen käyttäminen voi johtua siitä, että on totuttu käyttämään aiempaa nimikettä tai ettei nimikkeen muodolla koeta olevan isoa merkitystä. Saimme tutkielman aikana myös pohdittavaa sen suhteen, kuinka toimivalla vuoroikutuksella on osansa sujuvan yhteistyön toteuttamisessa. Tutkielmassa tutkimushenkilöille asetettiin vaatimus, että he ovat työskennelleet koulunkäynninohjaajan kanssa vähintään yhden lukukauden ajan. Keräsimme tutkimushenkilöitä ympäri Suomea, seitsemältä paikkakunnalta. Näin saimme kerättyä opettajien kokemuksia kattavasti, jonka uskomme myös edistävän tutkielmamme validiteettia. Paikkakuntien välillä ei kuitenkaan tutkielmassa ollut merkittäviä eroja. Vaikka aihetta on tutkittu melko laajasti aiemmin, koemme tuotaneen tuoretta tietoa kyseisestä ilmiöstä tältä vuosikymmeneltä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Näin tutkielmamme lopussa voimme todeta, että aineistosta esille nousseet vastaukset vastasivat asettamiin tutkimuskysymyksiin ja antoivat monipuolisen katsauksen tutkittavasta ilmiöstä. Tulososiossa pyrimme konkretisoimaan lukijalle, mitkä sisältöalueet saimme aineistosta muodostettua ja mitä yhteisiä mainintoja nousi esiin. Tätä selvensimme taulukoiden (taulukko 2, 3

& 4) avulla. Näistä yhteisistä maininnoista koostuivat tutkielman tulokset. Validiteettia ja tutkimusprosessissa tarvittavaa kriittisyyttä tutkielmassa vahvistaa se, että tutkijoita on kaksi (Eskola & Suoranta 1998, 215). Validiteettia pyrimme osaltamme vahvistamaan sillä, että aineiston analysointivaiheessa jaoinme aineiston kahteen osaan. Kun molemmat olivat tehneet analysoinnista oman osionsa valmiiksi, vaihdettiin aineistot niin, että tarkistimme toistemme työt, joka lisäsi aineiston kriittistä tarkastelua. Näin kummankin tutkijan näkemys saatiin tuotua tutkielmassa esille mahdollisimman hyvin, joka on mahdollisesti vaikuttanut tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Laadullinen aineistonkeruumenetelmä mahdollisti sen, että tutkittavat saivat tuoda omat henkilökohtaiset autenttiset kokemuksensa laajasti esiin. Teemahaastattelun avulla halusimme mahdollistaa tutkittaville myös mahdollisuuden kertoa vapaasti haastattelun aiheista teemoihin liittyen. Teemat ohjasivat haastatteluja ja halusimme pitää haastattelut mahdollisimman avoimena muun muassa lisäkysymysten kysymisellä vastauksiin liittyen, jos tutkittava ei tehnyt lisäyksiä itse. Tutkielman analyysimenetelmä mahdollisti sen, että jokaisen tutkittavan yksilökohtainen merkitysverkosto on näkyvillä, joissa opettajien kokemukset on pidetty mahdollisimman ”koskemattomina”, vaikka ne ovat muutettukin tutkijan kielelle. Laadullisessa tutkimuksessa sen luotettavuus ei ole tarkastettavissa toteuttamalla tutkimusta uudelleen, koska samoihin tuloksiin ja johtopäätöksiin on epätodennäköistä päästä, koska kokemukset ovat aina yksilöllisiä (Ahonen 1994, 130–131).

Tutkiessamme kokemuksia, emme voi määritellä niitä oikeiksi tai vääriksi, sillä yksilö voi muodostaa kokemuksen tietystä aiheesta täysin erilaiseksi, kuin toinen yksilö. Tähän voivat vaikuttaa yksilön aiemmat kokemukset, persoonallisuus ja suhde työyhteisöön. Tutkielmaan osallistumisessa ja tutkielman informoinnissa tulee muistuttaa tutkittavien vapaaehtoisuudesta, joka vaikuttaa tutkielmamme eettisyyteen ja luotettavuuteen (Kuula 2011, 106–107). Tärkeänä huomiona tutkielmassa on huolehtia tutkittavien anonymiteetista. Tämän pyrimme säilyttämään sillä, että tehdyssä taulukossa (taulukko 1) ei tule esiin esimerkiksi miltä paikkakunnalta kukin opettaja on. Taulukkoon olemme koonneet tutkielman kannalta oleelliset tiedot. Näin jälleenkäin voimme tutkijoina pohtia oliko esimerkiksi tutkittavien sukupuolen esiin tuominen tutkielman kannalta oleellinen tieto. Kaikista huomioon ottavinta on kuitenkin se, että tutkittavat eivät koe, että heitä olisi loukattu tai heidän yksityisyyttään tai itsemääräämisoikeuttaan olisi laiminlyöty (Kuula 2011, 194).

Tehtyä tutkielmaa tulisi arvioida johdonmukaisuuden näkökulmasta kokonaisuutena. Luotettavuuden arviointiin liittyvät aiheet, kuten tutkielman tarkoitus ja kohde, aineiston keruu ja analyysi sekä tutkielman raportointi. Koska tutkielmamme kohteena olivat yksittäisten opettajien kokemukset ympäri Suomea, on haastavaa arvioida, kuinka hyvin tulokset kuvaavat todellista tilannetta. Varsinkin kun kyseessä on fenomenologinen tutkimusmenetelmä, jonka tarkoituksena on kuvata yksilöiden autenttisia kokemuksia kyseisestä ilmiöstä eikä tarkoituksena ole pyrkiä yleistettävyyteen. (Niikko 2003, 15–16; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85, 140–141). Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan sisäinen johdonmukaisuus on hyvän tutkimuksen vaatimus, joka tutkielmassamme käy ilmi esimerkiksi lähteiden kattavalla käytöllä. Eettinen sitoutuneisuus on myös yksi tärkeä mainittu piirre tutkielman teossa. Tutkielman alkumetreiltä asti eettisyyden tulisi olla läsnä, jossa olemme onnistuneet hyvin. Tutkielman raportoinnissa ja kokonaisuutena prosessissa olemme tavoitelleet tarkkaa ja jäsenneiltyä kuvausta tutkielman luotettavuuden ja ymmärrettävyyden takaamiseksi (Kiviniemi 2010, 82; Miles, Huberman & Saldaña 2013, 14). Aineiston analysointivaiheessa tulisi tuoda mahdollisimman selkeästi esille analysoinnin eri vaiheet ja kuvailla ne tarkasti, jotta tutkielma olisi myös uudelleen toteutettavissa (Miles ym. 2013, 14).

Tutkielman luotettavuuteen sekä laadulliseen tutkimukseen liitetään vahvasti puolueettomuus. Tutkijoiden ominaisuuksien sekä sitoumuksien ei saisi antaa vaikuttaa tutkielmaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136, 140.) Olemme molemmat suorittamassa luokanopettajakoulutusta sekä toinen tutkijoista on suorittanut koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnon ja tehnyt töitä kyseisellä alalla yhden vuoden. Tutkijoina kummaltakin löytyy tietotaitoa sekä laaja käsitys kasvatusalalta, mikä voi osaltaan mahdollisesti vaikuttaa tutkimusprosessiin. Olemme tietoisesti pohtineet lähtökohtiamme sekä esiymmärrystämme aiheesta, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkielman toteutukseen (Moilanen & Räihä 2010, 52). Uskomme kuitenkin oman mielenkiintomme ja tietotaitomme vaikuttaneen myönteisesti siihen, että pystyimme analysoimaan aineistoa syvällisesti tehden siitä tutkimuksen kannalta tärkeitä johtopäätöksiä.

7.3 Loppumietteet ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkittavien vastauksissa oli havaittavissa, että yhteistyö koettiin pääsääntöisesti positiiviseksi ja toimivaksi luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välillä, kuten avun antamisen ja läs-

näolon kautta. Toimivan yhteistyön edellytyksinä opettajat pitivät tiedon jakamista, luottamusta, rutiineja sekä toimintaperiaatteiden sopimista. Opettajat kokivat yhteistyön ohjaajan kanssa tärkeäksi ja hyvin merkitykselliseksi omalta sekä oppilaiden osalta. Yhteistyö opettajan ja ohjaajan välillä kerrottiin olevan syvempää, mikäli ohjaaja oli luokassa pääsääntöisesti koko aikaisesti. Osa opettajista kertoi yhteistyön olevan katkonaista ja vähäistä siitä syystä, että ohjaaja saattoi olla luokassa vain muutamina oppitunteina.

Meriläinen ja Rauhala (2013) tutkivat asiantuntijuuden toteutumista moniammatillisessa yhteistyössä ja keräsivät siitä sekä koulunkäynninohjaajien että luokanopettajien kokemuksia. Tämä herätti mielenkiintomme jatkotutkimusmahdollisuuksien osalta siinä, että tutkielmamme aihetta voisi erityisesti tutkia koulunkäynninohjaajien kokemusten kautta, mutta miksei myös keräten yhtäaikaaisesti molempien osapuolten kokemuksia. Tutkiessamme opettajien kokemuksia, kertoivat he vain oman näkemyksensä kokemastaan. Yhteistyöhön kuitenkin luetaan kuuluvan vähintään kaksi osapuolta, tässä tapauksessa opettaja ja koulunkäynninohjaaja, jonka vuoksi olisi mielenkiintoista saada tietoon, miten ohjaaja oli kokenut samat tilanteet. Tämän avulla saataisiin laajempi näkemys yhteistyöhön liitetystä kokemuksesta. Myöskin jatkotutkimusmahdollisuutena voidaan hyödyntää sapluunaa, jota tutkielmassamme yksi tutkittava oli ollut kehittämässä. Tällaisen sapluunan käyttöä koskeva tutkimus toisi esille tekijöitä, jotka ovat tärkeä ottaa esille lukuvuoden alussa ohjaajan kanssa työskenneltäessä. Sapluunan vaikutusta voidaan tutkia yhteistyön näkökulmasta, esimerkiksi yhteistyö ennen sapluunan käyttöä ja yhteistyö sapluunan käytän aloittamisen jälkeen. Koulunkäynninohjaajien työvuosien tuoma kokemus olisi myös mielenkiintoinen suunta uudelle tutkimukselle. Millainen merkitys koulunkäynninohjaajan työkokemuksella on yhteistyön näkökulmasta?

Koska tutkittavien määrä oli pieni, voisi olla tulevaisuudessa mielenkiintoista saada kerättyä enemmän tutkittavia, jolloin yhteistyöstä opettajan ja ohjaajan välillä saataisiin vielä yhtenäisempi ja laajempi käsitys. Kuitenkin koemme, että erityisesti tutkielmamme pohjalta opettajat ja ohjaajat saavat kehitysideoita siitä, miten voivat kehittää yhteistyöstä toimivaa yhdessä. Vaikka jokainen opettajista koki yhteistyön pääsääntöisesti positiiviseksi, on havaintojemme perusteella yhteistyössä vielä kehitettävää. Kehitettävää olisi erilaisten tekijöiden havainnollistamisessa sujuvan vuorovaikutuksen lisäämiseksi, ohjaajan kapasiteetin hyödyntäminen heidän ammattitaitonsa mukaisesti sekä mielestämme melkein tärkein, vastuun jakaminen järkevästi. Vastuun jakamisella järkevästi tarkoitamme, että kun ohjaajalle annetaan tukea tarvitsevia op-

pilaita erilliseen luokkatilaan, eikä tällöin oppilaat ole täysin ohjaajan vastuulla, jolloin opettajan vastuu oppilaista ns. puolittuu. Tutkittavat painottivat, että vastuu jakautuu hyvin pitkälti siten, että opettajalla on aina vastuu kaikesta. Vastaako ohjaajan saama ammattitutkinto sitä, että heille olisi mahdollisuus opettaa oppilaita erillisessä luokkatilassa ilman opettajaa.

Tutkielmassamme tuli esille kehitysideat toimivasta yhteistyön toteuttamisesta, jonka koemme tärkeäksi nostaa enemmän esille. Tulevina luokanopettajina tiedämme, ettei kehitys koskaan lopu. Opimme koko ikämme, jonka vuoksi uusia kehitysideoita sekä ajatuksia tulee jatkuvasti lisää, mutta kyseenalaista onkin, onko meillä aikaa ja kapasiteettia toteuttaa näitä ideoita? Koulunkäynninohjaajien tarve on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana paljon, joka mahdollisesti kertoo luokkakokojen, oppilasaineksen ja oppimisvaikeuksia yleistymisestä. Tämän vuoksi luokanopettajina tarvitsisimme riittävästi resursseja toteuttaa ja kehittää yhteistyöstä sellaista, jossa kaikilla oppilaille olisi mahdollisuus saada hyvätasoista opetusta ja ohjausta.

LÄHTEET

Adams, K. S., & Christenson, S. L. 2000. Trust and the family-school relationship: An examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.

Ahonen, S 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L; Ahonen, S; Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjapaino Westpoint Oy. Kirjayhtymä Oy. Rauma, s. 114–160.

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Alastalo, N. 2011. Ammatillinen koulutus. Teoksessa K. Parviainen (toim.) Koulunkäynninohjauksen opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. C-sarja. Yliopistopaino, Helsinki 02/2011, 55–59. Saatavilla www-muodossa: <https://docplayer.fi/28938831-Koulunkaynninohjauksen-opas.html>. (Luettu: 2.2.2012.)

Atkinson, M., Wilkin, A., Stott, A., Doherty, P. & Kinder, K. 2002. Multi-agency working: a detailed study. National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire.

Argyle M. 1991. Cooperation. The basis of sociability. Church Road, Hove: Routledge.

Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologinen asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 60–78.

Bandura, A. 1999. A social cognitive theory of personality. Julkaisussa L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.

Ben-Peretz, M. 2000. Behind closed doors. Albany, New York: State University of New York Press.

- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- Bricker, D. 1995. The challenge of inclusion. *Journal of early intervention* 19 (3). University of Oregon, 179–194.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. 2003. Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60 (6). University of Chicago, 40–45.
- Butt, R. & Lowe, K. 2012. Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education* 12 (1). University of Canberra, Australia, 207–219.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. & Woods, K. E. 2010. Elements of healthy family-school relationships. *Handbook of Family Partnerships*. New York: Routledge 61–79.
- Curtis, A. 1998. *A curriculum for the pre-school children*. New York: Routledge.
- Devecchi, C. & Rouse, M. 2010. An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning: Oxford* 25 (2), 91–99.
- Dunsmuir, S. Frederickson, N & Lang, J. 2004 Building home-school trust. *Educational and Child Psychology*, 21(4), 110–128.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun yliopisto, 133–156.

Emanuelsson, I. & Persson, B. 1997. Who is considered to be in need of special education? – Why, How and By whom? *European Journal of Special Needs Education*, 12, 127–136.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.

Erkkilä H. 2018. Koulunkäynninohjaaja ja luokanopettaja työparina inklusiivista kasvatusta toteuttamassa. *Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58404/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201806063059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu: 2.6.2021.)

Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampere: Tampere University Press. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu: 2.6.2021.)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos)*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.

Filander, K. 2011. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://docplayer.fi/16426460-Tyo-koulutus-ja-katoavat-ammatti-identiteetit.html](https://docplayer.fi/16426460-Tyo-koulutus-ja-katoavat-ammatti-identiteetit.html). (Luettu: 16.06.2021.)

Furman, B., Ahola, T. & Hirvihulta, H. 2004. *Työpaikan pelisäännöt ja kuinka ne tehdään*. Helsinki: Tammi.

French, N. K. 2001. Supervising paraprofessionals. A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education*, vol 35: 41-53.

Foreman, P., Bourke, S., Mihra, G. & Frost, R. 2001. Assessing the support needs of children with a disability in regular classes. *International journal of disability, development and education* 48:3, 239–250.

Giddens, A. 1999: Risk and responsibility. *The modern law review* 62 (1), Oxford: Blackwell Publishers, 1–10.

Haavio, M. H. 1954. Opettajapersoonallisuus. 3. p. Jyväskylä: Gummerus.

Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2013. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Majavesi: Kogni

Hauerwas, L. B. & Goessling, D. P. 2008. Who are the interventionists? Guidelines for paraeducators in RTI. *Teaching Exceptional Children Plus* 4 (3), 1–13.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantuminen työyhteisön haasteena. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. ”Huomaa minut, arvosta minua!” Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 278–294.

Heinilä, A. Tutkimus opettajien ja koulunkäyntiavustajien ideaalista yhteistyöstä sekä koulunkäyntiavustajien roolista ja asemasta. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma 2017. 74–75, 88–89, 100. Saatavilla www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/225204/heinila_gradu.pdf?sequence=2 (Luettu: 1.3.2022.)

Helakorpi, S. 1996. *Koulun Tiimityö*. Hämeen ammattikorkeakoulu: Riihimäen kirjapaino Oy.

Helakorpi, S. 2001. *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.). *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. HAMK/ Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu 1/2010. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 101–124.

Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2017. *Koulunkäynninohjaajan käsikirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Housley, W. 2003. Interaction in multidisciplinary teams. Aldersshot. Ashgate. England: Cardiff Papers.

Husserl, E. 1965. Phenomenology and the crisis of philosophy. Philosophy as rigorous science and Philosophy and the crisis of European man. Translated with notes and an introduction by Lauer Q. New York: Harper & Row.

Husserl, E., Himanka, J., Hämäläinen, J. & Sivenius, H. 1995. Fenomenologian idea: Viisi luentoa. Helsinki: Loki-kirjat.

Husserl, E. 1998. The Paris lectures. Translation and introductory essay by Koestenbaum. Dordrecht: Kluwer.

Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 2004. Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture & Society* 12 (2), 163–174.

Hyytiäinen, M., Kokko, L., Pietiläinen, E. & Virtanen P. 2013. Koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavat asiakirjat. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–71.

Hämäläinen, P. 2005. Ihmisen kokoinen työyhteisö: avaimia hyvään vuorovaikutukseen. Hämeenlinna: Tammi Oy.

Ikonen, M. 2015. Esimies-alaisuuden luottamus vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä. Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2015. Itä-Suomen yliopisto, 135–151.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: Dark Oy.

Isoherranen, K. 2007. Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.) Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 26–48.

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus: Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

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

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy – Juvenes Print, 62–90.

Kaivola, T. 2003. Työpaikan ihmissuhteet. Helsinki: Kirjapaja.

Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion – A guide for educators. Baltimore: MD: P.H. Brookes Pub. Co.

Kari, J. 2016. Hyvä opettaja. Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus–lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

Karila, K. & Nummenmaa A-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.

Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59198/978-951-39-7522-7_vaitos24082018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu: 15.6.2021.)

Kasvatus- ja opetuslautakunta 2015. §110 Koulunkäyntiavustajien nimikkeen muuttaminen. Mikkeli. Saatavilla www-muodossa: [https://mikkeli.cloudnc.fi/fi-FI/Toimielimet/Kasvatus_ja_opetuslautakunta/Kokous_19112015/Koulunkayntiavustajien_nimikkeen_muuttam\(736\)](https://mikkeli.cloudnc.fi/fi-FI/Toimielimet/Kasvatus_ja_opetuslautakunta/Kokous_19112015/Koulunkayntiavustajien_nimikkeen_muuttam(736)) (Luettu: 21.6.2021.)

Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Juva: PS-kustannus.

Keyton, J. 1999. Analyzing interaction patterns in dysfunctional teams. Sagepublications, 30 (4), 491–518.

Keyton, J., Ford, D. J. & Smith, F. I. 2008. A mesolevel communicative model of collaboration. *Communication Theory* 18, 376–406.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.

Koski, R. & Nyssönen, N. 1998. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö – Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/7812?locale-attribute=en>. (Luettu: 4.3.2022.)

Kotila, J. & Knuutila, M. 2011. Kollegiaalisuus sairaanhoitajan voimavarana. Teoksessa I. Ranta. (toim.) *Sairaanhoitaja asiantuntijana. Hoitotyön vuosikirja 2011*. Helsinki: Edita Prima Oy, 62–72.

Koulunkäynninohjaajan opas 2016. Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliitto Jyty. Saatavilla www-muodossa: <https://jytykontiolahti-fi-bin.directo.fi/@Bin/ef48104b08b21da6cff252c0deed690f/1585639651/application/pdf/176387/Koulunkäynninohjaajan%20opas.pdf>. (Luettu: 10.6.2021.)

Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnanohjaajan opas 2019. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla www-muodossa: <https://www.jhl.fi/jhl/materiaalipankki/oppaat/>. (Luettu: 16.6.2021.)

Kovalainen, M. 2001. Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa M. Aaltonen & A. Kovalainen. (toim.) Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Swedish School of Economics and Business Administration. Forskningsrapporter från Svenska handelshögskolan 52, 38–45.

Kuntatyönantajat 2011. Ammatillisen koulutuksen opettajien kelpoisuusvaatimukset väljenevät. Saatavilla www-muodossa: <http://www.kuntatyönantajat.fi/fi/sopimukset/opettajat/ammattillinenkoulutus/Sivut/ammattillisten-opettajien-kelpoisuudet.aspx>. (Luettu: 16.6.2021.)

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uud. P. Tampere: Vastapaino.

Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille–Inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS–kustannus, osa 1.

Lake, J. F., & Billingsley, B. S. 2000. An analysis of factors that contribute to parent—school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240–251.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (28–45). Jyväskylä: PS–kustannus

Laine, T. 2010. 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, 28–45.

Laitinen, A. & Eskelinen, T. 2010. Kollektiivinen vastuu. Teoksessa J. Räikkä (toim.) Yhteiskuntafilosofia. Kuopio: Unipress, 43–62.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642. Annettu Naantalissa 24.06.2010. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. (Luettu: 7.3.2022.)

Lange, I. & Järvinen, K. 2019. Kohti rohkeaa johtamista. Helsinki: Alma Talent.

Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–194.

Lehtomaa, M. 2011. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 163–194.

Lewis, L. K. 2006. Collaborative interaction: Review of communication scholarship and a research agenda. *Communication Yearbook*.

Lewis, J., Asberry, J., DeJarnett, G. & King, G. 2016. The Best Practices for Shaping School Culture for Instructional Leaders. *The Alabama Journal Of Education*. Vol. 3. 57–36.

Lipponen, H., Hirvensalo, M. & Iltanen, K. 2017. Arvostus, yhteisöllisyys ja oppilaiden tukeminen ammatissa pitkään työskennelleiden liikunnanopettajien kokeman työhyvinvoinnin ytimessä. *Liikunta ja tiede* 54 (2–3), 99–105.

Luukkainen, O. 2004. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. 2017. Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) Opettajankoulutus. Lähistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 246–263.

Lyden, J. A. & Klingele, W. E. 2000. Supervising organizational health. *Burlington: Supervision* 61 (12), 3–6.

Lyytinen, Heikki. K. 2001. Oppivaksi kouluksi. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi.

Mackenzie, S. 2011. "Yes, but...": Rhetoric, Reality and Resistance in Teaching Assistants' Experiences of Inclusive Education. *Support for Learning* 26 (2). Oxford: Blackwell Publishing, 64–71.

Maslow, Abraham H. 1987. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

McLeskey, J., Rosenberg, M. S. & Westling, D. L. 2013. *Inclusion: Effective practices for all students*. Boston: Pearson cop.

Meriläinen, S. & Rauhala, A. 2013. Jaetun asiantuntijuuden toteutuminen moniammatillisessa yhteistyössä. Koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia. *Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma*. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://docplayer.fi/15338932-Jaetun-asiantuntijuuden-toteutuminen-moniammatillisessa-yhteistyossa.html](https://docplayer.fi/15338932-Jaetun-asiantuntijuuden-toteutuminen-moniammatillisessa-yhteistyossa.html). (Luettu: 4.3.2022.)

Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013a. Arviointi opetustoimessa. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) *Koulunkäynninohjaajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–167.

Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013b. *Koulunkäynninohjaajan kirja* (3. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Merimaa, E., Virtanen P., & Miettinen K. 2013. Opetuksen puitteet. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) *Koulunkäynninohjaajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–158.

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

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. 2013. *Qualitative data analysis*. London: Sage.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Mönkkönen, K. 1996. Asiantuntijasta asiantutkijaksi. Teoksessa: Metteri, A. (toim.) 1996. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Oy Edita Ab.

Naukkari, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.

Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttunen & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–114.

Norrena, J. 2021. Opettajan vaikeat kysymykset. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 18.

Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–207.

Oja, S. 2012. Oppijoiden yhteisöksi. Kehittämistyön tuloksia. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 255–266.

Onnismäki, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2010. Näyttötutkinnon perusteet. Koulunkäynnin ja aamu ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto. Määräys 63/011/2010. Espoo 10–12, 35. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net.PDF. (Luettu: 2.2.2021.)

Opetushallitus 2011. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto 2010. Määräys 63/011/2010. Määräykset ja ohjeet 2010:33. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö 2007. Opettajankoulutus 2020 - opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla www-muodossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79634>. (Luettu: 16.6.2012.)

Oppilas- ja opetushuoltolaki 1287/2013. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. (Luettu: 2.2.2021.)

Parviainen, Kaijamaija (toim.) 2011. Koulunkäynninohjauksen opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. C-sarja. Yliopistopaino, Helsinki 02/2011. 5–6, 55–56. Saatavilla www-muodossa: <https://docplayer.fi/28938831-Koulunkaynninohjauksen-opas.html>. (Luettu: 2.2.2021 & 18.6.2021.)

Perkka-Jortikka, K. 1998. Reilu peli työelämässä. Helsinki: Oy Edita Ab.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus, 31, 428–442.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tartu: Dialogia, 115–162.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/data/normit/37238/oph500112010su.pdf>. (Luettu: 7.3.2022.)

Peruskoululaki 478/1983. Annettu Helsingissä 27.05.1983. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476). (Luettu: 1.6.2021.)

Perusopetuslaki 477/2003. Annettu Helsingissä 13.06.2003. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477). (Luettu: 1.6.2021.)

Pihlaja, P. 2005. Pedagogisen kontekstin merkitys ja arviointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi -ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 16–26.

Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Juva: Bookwell.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 1999. Lärandets grogrund. Lund: Studentlitteratur.

Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Acta Universitas Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 51.

Raina, Liisa 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentumisen ammattitaito. Helsinki: Arator.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Helsinki: Opetushallitus.

Rossi, M. 2008. Eriytyneitä tehtäviä ja yhteistä toimintaa. Keskusteluanalyttinen tutkimus opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutuksesta oppitunneilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikan pro gradu – tutkielma. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19539/URN_NBN_fi_jyu-200902031051.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19539/URN_NBN_fi_jyu-200902031051.pdf?sequence=1). (Luettu: 4.3.2022.)

Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. Teaching and Teacher Education 20 (2), 145–161.

Saloviita, T. 2009. Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS –kustannus.

Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana: Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol XXXIII. Tampere: Suomen Fenomenologinen Instituutti.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylä university printing house. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu: 1.6.2021.)

Spady, W.G. & Mitchell, D.E. 1979. Authority and the management of classroom activities. The 78th yearbook of the national society for the study of education. Part II. Chicago: The University of Chicago press, 75–115.

Strogilos, V. & Tragoulia, E. 2013. Inclusive and collaborative practices in cotaught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35. 81–91.

Strully Jeffrey L. & Strully Cindy 1997. Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion, A Guide for Educators*. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 141–154.

Suopohja, H. & Liusvaara, L. 2009. Oikeudellinen vastuu opetustoimessa. Helsinki: Hakapaino.

Super koulunkäynninohjaajan asialla 2016. Suomen perus- ja lähihoitajaliitto Super ry. Kehittämisyksikkö & Edunvalvontayksikkö. Helsinki: Super. Saatavilla [www-muodossa: https://docplayer.fi/15717340-Super-koulunkaynninohjaajien.html](https://docplayer.fi/15717340-Super-koulunkaynninohjaajien.html). (Luettu: 17.06.2021.)

Sääkslahti, A. & Tynjälä, J. 2013. Kipinöitä pinnan alla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K Lerkkanen, A-M Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 147–152.

Takala, M. 2007. The work of classroom assistant in special and mainstream education in Finland. *British journal of special education* 34:1, 50–57.

Takala, M. 2010. Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia-sarja, Nro 72. Helsinki: Gaudeamus, 124–131.

Takala, M. 2016. Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajia. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 126–133.

Tervonen A. 2017. Erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan kokemuksia yhteistyöstä: toimivat käytännöt. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55066/URN:NBN:fi:jyu-201708103458.pdf?sequence=1>. (Luettu: 1.3.2022.)

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Torppa, M. 2019. Oppimisvaikeudet ja hyvinvointi. Ruusupuiston kärkiuutiset, (1). Saatavilla www-muodossa: <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/1-2019/2> (Luettu: 1.3.2022.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uud. painos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turunen, K. E. 1997. *Halut, arvot ja valta*. Jyväskylä: Atena.

Turunen, T. A., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M. & Valanne, E. 2014. *Monitoimijuusmalli - Kuvaus yhteistyön rakentumisesta*. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua: Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 35–48.

Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva kustannus.

Venninen, T. 2007. "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen": ammatillinen kehittyminen yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 282.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. 2004. A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Corwin Press.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 151–214.

Vincett, K., Cremin, H. & Thomas, G. 2005. Teachers and Assistants Working Together. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.

Vos, M. & Schoemaker, H. 2008. Integrated Communication. Lemma Publishers. Utrecht.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Walther-Thomas, C. 1997. Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4). 395–407.

Watkins, A. & Donnelly, V. 2012. Teacher education for inclusion in Europe. Challenges and opportunities. Teoksessa C. Forlin (toim.) Future directions for inclusive teacher education. An international perspective. Abingdon: Routledge, 192–202.

Webster R., Blatchford P., Bassett P., Brown P., Martin C. & Russel A. 2011. The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management* 31 (1), 3–20.

Webster, R. & Blatchford, P. 2014. Who has the responsibility for teaching pupils with SEN in mainstream primary schools? Implications for policy arising from the 'Making a Statement' study. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14 (3), 196–199.

Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 161–185.

Wilson, E. & Bedford, D. 2008. 'New partnerships for learning': Teachers and teaching assistants working together in schools – the way forward. *Journal of Education for Teaching* 34 (2), 137–150.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyynnötkö tutkimukseen osallistuvilla

Hei,

Olemme neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopistosta. Olemme teke-mässä pro gradu -tutkielman aiheesta luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä koulun-käynninohjaajien kanssa. Olisitko ystävällinen ja välittäisitte tässä sähköpostissa alla olevan haastattelupyynnön koulunne luokanopettajille, jotta halukkaat tutkimukseen osallistujat voivat ottaa meihin yhteyttä 23.04.2021 mennessä.

Tarkoituksenamme on saada aineistoa ympäri Suomea, joten yhdenkin luokanopettajan kokemukset teidän koulultanne ovat meille arvokkaita.

Ystävällisin terveisin

Laura Kyyhkynen ja Vilma Leppänen

Haastattelupyynnötkö pro gradu -tutkielmaa varten

Hei,

Olemme neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopistosta. Olemme teke-mässä pro gradu -tutkielman aiheesta luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä koulun-käynninohjaajien kanssa. Tarkoituksenamme olisi löytää haastateltavaksi luokanopettaja, joka olisi työskennellyt koulunkäynninohjaajan kanssa vähintään yhden lukukauden ajan. Tutkimuksen kannalta ei ole merkitystä oletko työskennellyt yhden vai useamman kou-lunkäynninohjaajan kanssa lukukauden aikana.

Haastattelu on kestoltaan noin 20–30 minuuttia. Haastattelut toteutetaan Teamsin tai Zoo-min välityksellä. Haastattelut tullaan nauhoittamaan eikä sinun tarvitse perehtyä aiheeseen etukäteen vaan tarkoituksenamme onkin tutkia, millaisia kokemuksia sinulla on tä-hän mennessä kertynyt yhdessä työskentelystä koulunkäynninohjaajien kanssa. Tutki-mukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voit keskeyttää vastaamisen missä vai-

heessa tahansa tai kieltäytyä vastaamasta joihinkin kysymyksiin. Antamiasi tietoja käsitellään luottamuksellisesti, eikä niitä käytetä muuhun kuin tämän pro gradu –tutkielman tekemiseen. Vastaaminen tapahtuu anonyymisti. Tutkimustulosten julkaisu tapahtuu siten, ettei ketään yksittäistä henkilöä voi niistä tunnistaa. Kun aineistoa ei enää tarvita, se tuhotaan asianmukaisesti.

Voit ehdottaa sinulle sopivaa aikaa haastattelua varten sähköpostitse tai puhelimitse 23.04.2021 mennessä. Kiitos jo etukäteen sekä aurinkoista kevättä!

Ystävällisin terveisin

Laura Kyyhkynen ja Vilma Leppänen

Liite 2. Haastattelurunko

Taustatiedot:

- Nimi
- Luokka-aste
- Koulun koko
- Opettajakokemus vuosina

Teema 1. Yhteinen matka kko kanssa

- Miten päädyitte työskentelemään yhdessä?
- Kauanko olette työskennelleet yhdessä?

Teema 2. Luokka toimintaympäristönä

- Miten työnjako ohjaajan kanssa toteutetaan oppitunnin aikana?
 - Kertoisitko esimerkin konkreettisesta luokkatilanteesta?
- Mikä on ohjaajan työnkuva teidän luokassanne?
- Miten koet vastuun jakautuvan ohjaajan kanssa?
- Miten kuvailisit teidän välistä vuorovaikutusta?
 - Miten kuvailisit ohjaajaa työparina?
- Miten teidän välinen vuorovaikutus vaikuttaa työskentelyynne?

Teema 3. Kokemukset yhdessä työskentelystä

- Miten luot omalta osaltasi työskentelystä toimivan ohjaajan kanssa?
- Miten oppitunnit eroavat, kun ohjaaja on luokassa tai kun ohjaaja ei ole luokassa?
- Mitä lisäarvoa ohjaaja tuo sekä sinun, että lasten kannalta?
- Miten näet yhteisopettajuuden ja yhteistyön ohjaajan kanssa eroavan toisistaan ja onko niissä yhteisiä piirteitä?
 - Jos et näe kumpaakaan käsitettä oikeaksi, mikä olisi sinun mielestäsi oikea käsite?
- Miten työskentelyä ohjaajan kanssa voisi kehittää?
- Vaikeuttavatko jotkin tekijät työskentelyä ohjaajan kanssa?

+ Onko sinulla lisättävää vielä tähän aiheeseen liittyen? (kokemuksia koulunkäynninohjaajan kanssa työskentelystä)

Liite 3. Tutkittavien yksilökohtaiset merkitysverkostot

Veera

Ohjaajan työnkuva painottuu hänen mielestään enemmän juuri tuen tarvitsijoiden avustamiseen.

Esiopetuksessa heillä on yksi ohjaaja ja muissa luokissa heillä on ryhmäkohtaisia ohjaajia, jotka vaihtuvat välillä. Päivän aikana ohjaaja saattaa vaihtua muissa luokissa, mutta heidän esiopetuksen luokassaan on aina sama ohjaaja koko esiopetuksen ajan. Heillä menee työnjako niin, että hänellä on pedagoginen vastuu ja runko siitä, mitä he tekevät. Ohjaaja avustaa ja kun luokassa on aina tuen tarvitsijoita, niin koulunkäynninohjaaja on pääsääntöisesti heitä varten ryhmässä. Kokonaisvaltainen työ ja työote ovat hänen hallussaan. Hän tekee suunnittelun ja he jakavat keskenään asioita. He juttelevat etukäteen, mitä ajatuksia ohjaajalla herää. Hänellä on tietty aihealue ja hän voi kysyä, mitä ohjaaja haluaisi siihen tuoda tai miten ohjaaja ajattelisi asian, toteutetaanko samansuuntaisesti kuin aiemmin vai kuinka paljon toimintaa muutetaan. Koska heillä vaihtuu joka vuosi lapsiryhmä, niin lapset huomioidaan niin, että mikä toimii minäkin vuonna, millaista tarvetta ja millaista haastetta on. He rakentavat tekemistä ja työtä yhdessä sekä työnkuva muuttuu joka vuosi. Hän näkee yhteistyön ohjaajan kanssa esiopetuksessa samantapaisena kuin yhteisopettajuuden. He toimivat hänen mielestään hyvin samalla tavalla kuin yhteisopettajuudessa toimitaan. Koulussa on yleensä ryhmäkohtaiset avustajat. Välillä ohjaajat vaihtavat luokkaa. Välillä luokassa on ohjaaja ja välillä ei. Esiopetuksessa heillä on aina sama ohjaaja, jollei ohjaaja ole sairas niin ohjaaja on aina hänen työparinsa. Hänestä siinä on hyvin paljon yhteisopettajuuden piirteitä.

Heille on syntynyt jo rutiinit, koska he ovat saaneet tehdä niin kauan yhdessä töitä. Työtehtävät ovat pitkälti sellaisia, että he tietävät jo mitä tekevät, koska heillä on rutinoitunut työskentelytapa.

He ovat tasavertainen pari. He keskustelevat ja puhuvat lasten kanssa, että he aikuiset. He ovat tiimi, eikä luokassa ole opettajaa ja avustajaa, vaan luokassa on aina kaksi aikuista. Heillä on nimet ja lapset kutsuvat heitä nimeltä. Lapset kyllä tietävät, kuka on kuka, kuka tekee mitäkin työtehtävää ja miksi esimerkiksi hän ei ole iltapäivätoiminnassa mukana. He haluavat korostaa tietoisesti sitä, että esiopetuksessa on kaksi aikuista. Ohjaajan huomioon ottaminen hänen omalla toiminnallaan on ollut haaste ja hän kokee siitä ehkä vähän huonoa omaatuntoa. Hän miettii, miten pystyy ottamaan huomioon ohjaajan läsnäolon eli kuinka paljon kapasiteettia ohjaajalla on auttaa ja olla ryhmässä tukena. Hän myös mietti, että osaako hän jakaa ohjaajalle työtehtäviä riittävästi. Sehän on pitkälti suunnittelusta kiinni, että miten hän suunnittelee tekemisen ja toiminnan, ettei se menisi vain siihen, että ohjaaja on luokassa läsnä ja odottaa, että tulisi sopiva tilanne. Tämänkin voisi etukäteen jo suunnitella, että ohjaajalla olisi selkeät tehtävät mitä luokassa tekee. Hän pohtii, ettei aina osaa ottaa riittävästi huomioon ohjaajaa ja sitä kuinka paljon ohjaajalla olisi kapasiteettia auttaa.

Heillä on sen vuoksi loistava järjestely, että jos hän sattuu olemaan poissa niin ohjaaja sijaistaa häntä automaattisesti. Ohjaaja tekee niin sanotusti opettajan työtä ja ohjaaja tuntee oppilaat ja tietää mitä luokassa tehdään. Heidän on helppo työskennellä yhdessä. Heidän välillään on luottamussuhde ja kunnioitussuhde, mutta he eivät ole kavereita. He eivät tapaa toisiaan työajan ulkopuolella. Työskentely yhdessä on kovin mutkatonta ja luottamus toiseen on ehdottoman suuri asia koko työskentelyssä. He voivat aina luottaa siihen, että asiat sujuvat ja hän uskoo, että se näkyy myös oppilaissa ja heidän toiminnassaan. Hän voi luottaa ohjaajaan ja se vaikuttaa luottamukseen. Hän tietää, että hän ei ole luokassa yksin ja hänen ei tarvitse sanoa kaikkea ääneen toiselle vaan hän luottaa siihen, että toinen osaa toimia ilman, että heidän tarvitsisi jakaa vuorovaikutusta. Jos vuorovaikutukselle ei ole riittävästi aikaa niin heillä on sanatonta viestintää ja he voivat luottaa siihen, että toinen osaa toimia oikein tilanteissa. He tietävät toistensa työskentelevät ja he tietävät mitä luokan esikoululaiset tarvitsevat.

Mikäli hän on poissa, niin hän hoitaa kotoa käsin omaa suunnitelmaansa ja he viestittelevät ohjaajan kanssa, lähettävät wilma viestejä ja soittelevat. Toiminta jatkuu eheänä ja

silloin se ei näyttäytyä oppilaiden suuntaan muuna kuin, että toinen aikuisista on enemmän puhujan roolissa. Heidän vuorovaikutuksensa on paljolti myös sanatonta vuorovaikutusta, koska he ovat jo niin tuttuja. He ovat työskennelleet paljon yhdessä ja tuntevat toisensa ja toistensa tavat. He kaipaavat suuresti yhteistä aikaa, jolloin he voisivat aikuisten kesken jakaa suunnitelmia. Hän kokee ensinnäkin haasteeksi sen, että hän ei kerkeä ohjaajan kanssa jakamaan kaikkea tietoa, joita keskustellaan vanhempien kanssa. He yrittävät lennosta keskustella toistensa kanssa. Hän näyttää ohjaajalle wilma viestejä, että näin asioista on sovittu tai näin tullaan tekemään tietyn oppilaan kanssa. Vuorovaikutuksessa on miinusta se, ettei ole aikaa sanalliseen kommunikointiin. Hänen mielestään suunnittelulle, suunnittelemisen jakamiselle ja yhdessä ideoimiselle ei tunnu olevan aikaa, tilaa eikä paikkaa.

Mikäli ohjaaja ei ole luokassa niin yleinen levottomuus lisääntyy. Hänen mielestään lapset reagoivat myös siihen, että lapset ovat tottuneet toimimaan tietyllä tavalla ja heillä on luokassa sellainen toiminta, että luokassa on kaksi aikuista. Levottomuus voi muodostua myös siitä, että pelkästään hän ei kerta kaikkiaan riitä. Hän saattaa mennä ajatuksiinsa eteenpäin ja ohjaaja voi palauttaa hänet takaisin tai jos hän sanoo jotain hassua niin ohjaaja korjaa tilanteen. On hyvä, että paikalla on kaksi aikuista. Hänellä on todella vaikea ajatella esiopetuksessa työskentelyä enää ilman työparia. Hän ajattelee mielellään asian niin, että ohjaaja on hänen työparinsa, vaikka hän onkin enemmän äänessä, seisoo luokan edessä ja ohjaaja kiertää esikoululaisten joukossa. Se on hänen mielestään tiimityötä parhaimmillaan. Se on mutkatonta ja eleteetöntä. Vuorovaikutus on välillä sanallista, mutta pääasiassa sanatonta ohjatuissa hetkissä. Hänestä tiimityöskentely, yhteistyö ja tasavertaisuus ovat todella tärkeitä. Hänen mielestään heidän tekemänsä yhteistyö on hyvinkin verrattavissa yhteisopettajuuteen. Vaikka hän ei tiedäkään paljoa yhteisopettajuudesta. Jos hän on poissa, niin ohjaaja pystyy kertomaan luokan ja oppilaiden tilanteesta esimerkiksi erityisopettajalle, jos erityisopettaja tulee luokkaan ja kysyy jotain tiettyä asiaa. Ohjaaja pystyy kertomaan aika pitkälti luokan ja oppilaiden asioista.

Liite 3 (jatkuu)

Liisa

Työnkuva riippuu paljon siitä, jos esimerkiksi joku yksittäinen oppilas vaatii täysaikaista valvontaa vierivieressä. Työnkuva oli todella erilainen, kun keskittyy yhteen oppilaaseen, käyttäytymisen tukemiseen ja tilanteiden ennakointiin. Joillakin ohjaajilla voi olla autistinen oppilas ohjattavana ja ohjaajan pitää olla tämän oppilaan kanssa koko päivän ja kiertää välitunneillakin kuvataulun kanssa. Toinen ohjaaja voi taas olla luokassa yleisohjaajana. Näillekin ohjaajille täytyy olla joku oppilas, kenelle ohjaaja on nimetty. Heillä on todella paljon koulunkäynninohjaajia koulussa, mutta ohjaajia ei voi palkata ihan muuten vain. Ohjaajilla pitää aina olla joku oppilas kenen ohjattavaksi heidät on palkattu. Toisaalta ohjaajille jää myös aikaa, jolloin heidän ei tarvitse olla yhden oppilaan kanssa jatkuvasti. Tässä on paljon eroja. Ohjaajatkin ehkä kokevat sen eriarvoisena, että joillekin ohjaajille on sattunut ohjattavaksi aggressiivinen oppilas, jota pitää seurata välitunneillakin koko ajan. Onhan se todella rankkaa elää pienessä stressitilassa miettien, että milloin oppilas hyökkää jonkun kimppuun. Sitten ohjaajalta tullaan kysymään, että missä ohjaaja on silloin ollut. Toisille ohjaajille riittää vain se, että matematiikan tunneilla auttaa tarvittaessa, kun oppilailla on käsi pystyssä.

Yleensä hän hoitaa opetuksen ja sinä aikana koulunkäynninohjaaja hoitaa tilanteet, jos joku leikkii viivoittimella tai muuta, ettei hänen tarvitsisi keskeyttää opetusta. Mitä ylempillä luokka-asteilla ollaan, sitä vaikeampia oppitunnin asiat ovat. Siksi hän haluaa koulunkäynninohjaajan seuraamaan opetusta ja sen aiheita esimerkiksi musiikin tunneilla, koska ohjaaja ei muuten välttämättä pysty oppilaita opastamaan. Kun ohjaaja on myös kuunnellut opetusta niin sen jälkeen yleensä molemmat jalkautuvat luokkaan ja auttavat lapsia yhtä tasavertaisesti tuntitilanteissa. Erikoistilanteissa, kuten kokeen valvomisessa koulunkäynninohjaaja on vastuussa sen hoitamisesta. Käytössä saattaa olla seurantavihko, käytösvihko tai läksyjen seurantavihko, jotka yleensä heillä koulunkäynninohjaaja hoitaa. Tämänhetkinen tilanne on, että koulunkäynninohjaaja on se, joka auttaa luokassa niitä oppilaita, jotka tarvitsevat apua ja tekee yksittäisiä muita töitä, esimerkiksi vastaanottaa kokeet ja seuraa, että kaikki lapset palauttavat ne. Hänellä on niin pöydät täynnä

kaikkea, että se on yksinkertainen homma, minkä ohjaaja pystyy tekemään. Koronan jälkeen on vielä jäänyt sellainen tapa, että heillä syödään tällä hetkellä luokissa, jolloin ohjaaja auttaa ruuan jakamisessa. Vastuu opetuksesta on täysin opettajalla eikä hän yhtään kaipaakaan koulunkäynninohjaajaa heittämään mitään väliin, että jos ohjaajalla tulee jotain mieleen niin ne käydään tunnin jälkeen läpi. Tietysti lapsien turvallisuus on tärkeää ja hänen mielestään vastuu jakautuu 50/50 ihan yhtä lailla. Jos ohjaaja tuntee luokan ja huomaa, että syntyy uhkaava tilanne, tai kun ohjaaja oppii tuntemaan ja tekemään ennakointia sekä noudattamaan sääntöjä, niin silloin vastuu on ihan yhtä lailla koulunkäynninohjaajallakin. Opetuksen suunnittelu ei tavallaan kuulu koulunkäynninohjaajille. Yhteisopettajuudessaan vaaditaan todella paljon yhteistä suunnittelua ja pedagogista osaamista sekä vastuunottamista. Hänen mielestään ohjaajatkin ovat olleet todella tiiviisti mukana yhteisopetuksessa, mutta eivät ehkä opetuksen suunnittelussa, mikä on suurin ero yhteisopettajaan. Yhteisopettajan kanssa pystyy miettimään enemmän oppimisen vaikeuksia, ja sitä mistä ne voivat johtua. Koulunkäynninohjaajan kanssa keskittyy enemmän tiettyihin oppilaisiin ja mietitään muita asioita. Ohjaajan kanssa ei keskitytä niinkään HOJKS:n laatimiseen vaan enemmän oppilaan kannustamiseen, jonka kautta saataisiin parempia tuloksia. Muiden opettajien kanssa mietitään vähän syvemmin mistä jotkut asiat johtuvat esim. käyttäytymisen tai oppimisen ongelmat. Ohjaajan kanssa he yrittävät enemmän saada niitä kääntymään parempaan. Heillä on ollut kehittämisen ja keskustelun aiheena se, että mitä ohjaajat tekevät aina kello kahdeksasta yhdeksään sekä kolmesta neljään. Opettajat ajattelevat, että ohjaajat eivät tee mitään niinä aikoina vaan juovat kahvia. Onko ohjaajille välttämättä annettu mitään tehtäviä tai toisaalta, kuinka paljon ohjaajille pitää antaa valmisteluihin aikaa, että sellaistaikin ohjaajilla voi olla. Osalla ohjaajilla voi olla paljon enemmän töitä kuin toisella. Sehän riippuu luokastakin ja ohjattavasta, ja siitä mikä sattuu olemaan oma luokka. Hänkin on esimerkiksi kirjastonhoitaja heidän koulussaan ja hänen piti esimerkiksi liimata kirjoihin lappuja, jota hän kuitenkin pyysi ohjaajaa tekemään. Hän mietti, että eihän tämä periaatteessa kuulu ohjaajan työhön, mutta kun ohjaajalla on kolmesta neljään aikaan ja hänellä on omiakin hommia niin ehkä ohjaajaa voi pyytää tekemään tämän asian.

Pelisäännöt tulee tehdä heti aluksi selväksi, kun hän hoitaa opetuksen niin mitä ohjaajan täytyy silloin tehdä. Vaikka oppilaat eivät olisi koko ajan käsi pystyssä, niin kuitenkin luokassa pitäisi kierrellä. Pitää tehdä selväksi, että mitä ohjaajalta odotetaan.

Hänellä on ollut sellaisia tilanteita, joissa hänen on täytynyt miettiä, että jaksako hän alkaa selittämään tiettyä asiaa ohjaajalle vai tekeekö hän sen nopeammin itse. Koulunkäynninohjaaja aikanaan suuttui hänelle siitä, kun hän oli kysynyt toisilta opettajilta kuka voisi antaa oman ohjaajansa hänen tunnilleen heidän koulunsa whatsapp ryhmässä, johon kuului koko henkilökunta. Hän ei omasta mielestään kysynyt sitä rumasti. Hänelle tuli yllätyksenä, että ohjaajat loukkaantuivat ja suuttuivat siitä. Ohjaajat kokivat, että he olivat kauppatavaraa, jota whatsapp ryhmässä kaupitellaan. Ohjaajat ovat itse toivoneet, että tuollaiset asiat sovittaisiin aina ohjaajan kanssa kahdestaan. Hänen ajatuksensa on taas ollut se, että tällaiset sovittaisiin opettajien kanssa, koska opettajilla voi olla tunneille jotkut suunnitelmat. Hän ei itse toivoisi, että hänen luokkansa ohjaaja ilman häneltä kysymättä lupautuisi toiseen luokkaan. Tietysti niissä pitää joustaa, että joskus ohjaajan pitää lähteä johonkin toiseen luokkaan. Välillä on todella haastavaa, kun jokainen asia pitää erikseen ohjeistaa ohjaajalle. Silloin alkaa miettiä jaksako vai pitäisikö tehdä kuitenkin itse. Ohjaajan tekemänä voi tulla vähän erilainen mitä hän on ajatellut, mutta siihen tulee varautua. Jos heillä on jotenkin huonot välit niin kyllähän se luokan ilmapiiriinkin vaikuttaa ja huomaa, ettei arvosta toisen työtä, mutta heillä ei ole sellaista ollut. Koulun hektisessä arjessa pitäisi ohjaajan pienestäkkin ne ideat poimia, ettei menisi liikaa aikaa siihen. Ohjaajat ovat kokeneet, että he olisivat alempiarvoisia kuin opettajat. Tätä ajattelua on ollut kuitenkin nyt vähemmän. He ovat kouluna tehneet paljon töitä sen eteen, että ohjaajat kokisivat olevansa samanarvoisia, samaa työyhteisöä ja yhtä arvostettuja. Tämä on varmaan verrattavissa lääkäreihin ja sairaanhoitajiin. Hän haluaisi, että yhteisessä koulussa ohjaajat kokisivat, että ohjaajat tekevät todella tärkeää työtä, vaikka he saavatkin pienempää palkkaa kuin opettajat. Mitä enemmän työkokemusta ohjaajilla on, niin sitä paremmaksi heidän toimintansa on ehkä muuttunut, kuten oma-aloitteisuus ja se miten paljon hän sitä voi vaatia ja miten sitä voisi kehittää. Hänellä on ollut paljon koulunkäynninohjaajia, jotka ovat vain istuneet paikallaan ja tulleet vasta kun opettaja antoi jonkun käskyn. Luokassa voi tapahtua viivoittimien räpsyttämistä ja kumien heittäilyä, jota ohjaaja ei välttämättä huomaa ollenkaan. Uskallus tarttua tilanteisiin tulee varmaan

kokemuksen myötä. Hänen mielestään ohjaajat tekevät tärkeää työtä. On hyvä, että toinen aikuinen on mukana monissa tilanteissa, jos luokassa sattuu jotakin. Esimerkiksi jos liikuntatunnilla tulee haava, niin se on todella paha, jos on yksin siinä tilanteessa. Sitten täytyy miettiä, että uskaltaako oppilaita jättää keskenään. Sellaisissa tilanteissa on kyllä hyödyllistä, että on koulunkäynninohjaaja. Välillä on käyty keskustelua siitä, että koululla on hyviäkin ohjaajia. Kuitenkin kerran hänellä oli ohjaaja, joka ei osannut käyttää tietokonetta. Hänellä olisi ollut kymmenen hommaa mitä pitäisi tehdä, mutta ohjaaja ei pystynyt tekemään moniakaan asioita. Ohjaaja oli todella hyvä siivoamaan kaappeja ja kaa-pit olivatkin priima kunnossa. Hänellä oli kiusallinen olo, kun ohjaaja kysyi häneltä, mitä voisi tehdä. Silloin hän mietti, että ohjaaja ei pysty sitäkään tekemään ja tuokin on iso riski, että sekin menisi pieleen. Välillä hänestä tuntuu, että koululla on paljon koulunkäynninohjaajia, mutta kuitenkin ohjaajilla ei välttämättä taidot riitä moneen asiaan. Monesti parhaimmat koulunkäynninohjaajat ovat lähteneet opiskelemaan opettajiksi, ja sen jälkeen ohjaajat ovat tulleet takaisin opettajina, joka on hänen mielestään ollut ihan hyvä. Hän on joskus kateellinen, koska ohjaajilla on niin helppoa. Ohjaajien ei tarvitse korjata kokeita eikä miettiä eikä pitää vanhempiin yhteyttä. Monet ohjaajat sanovatkin, että on hauskaa olla töissä ja ihan kuin olisi takaisin ala-asteella. Varsinkin sellaiset ohjaajat, jotka ovat ensimmäisiä vuosia töissä tai jotka ovat harjoittelemassa, joille ei anneta vastuuta niin paljon. Opettajalla voi olla todella erilaisia vuosia ja ohjaajakin voi tulla itkien, kun ohjattava on purrut tai lyönyt. Ohjaajallakin voi olla todella erilaisia päiviä ja vuosia. Hänellä on välillä käynyt ohjaajia vähän sääliksi. Olisiko järkevämpi ottaa kahden koulunkäynninohjaajan tilalle, vaikka yksi resurssiopettaja, jotta näkemystä olisi vielä enemmän siihen työhön ja hän pystyisi jakamaan pedagogista vastuutakin enemmän.

Keskustelu koulupäivän jälkeen on todella tärkeää. Koulunkäynninohjaaja huomaa monesti sellaisia tilanteita, mitä hänellä on jäänyt huomaamatta, kun hän keskittyy opettamiseen. Koulunkäynninohjaaja pystyy katsomaan luokkaa eri näkökulmasta senkin takia, että ohjaaja on yleensä toisella puolella luokkaa kuin hän. Koulupäivän jälkeen he keskustelevat tilanteista, heränneistä huoneaiheista ja siitä mitä pitää tarkkailla. Useimmat ohjaajat sanovatkin, että heille saa sanoa heti ja suoraan asioita sekä käskyttää, jos on jotain. Kuka taho päättää ohjaajista, että mihin luokkaan ohjaajat milloinkin sijoitetaan.

Hänen urallaan on ollut todella erilaisia koulunkäynninohjaajia. Hän on lähinnä miettinyt sitä, millaisia ohjeita ohjaajille pitää antaa tai miten helposti ohjaaja jonkun asian ymmärtää. Kommunikaatio-ongelmia on ollut, mutta ei niinkään sellaista, ettei hän uskaltaisi sanoa jostakin ja hän uskoo, että ohjaajat pystyvät sanomaan hänelle asiat suoraan. Osa ohjaajista sisäistää asiat todella nopeasti, varsinkin jos ohjaajalla on omia lapsia koulussa. Silloin jotkut asiat ovat jo vähän tutumpia. Hän ei välttämättä aina itsekkään tajua, miten tarkkaan joku asia pitää selittää, koska itselle ne asiat ovat tuttuja. Ehkä ne asiat ovat olleet juuri sellaisia, että hän on kiireessä selittänyt huonosti asian, jonka takia kommunikaatio ei ole toiminut. Kun jokin asia menee hyvin, niin hän kehuu siitä. Toisaalta jos jonkin asian voisi tehdä toisella tavalla, niin siitäkin tulisi sanoa, eikä vain odottaa kuukautta sitä mielessään harmitellen. On sanottava reilusti, jos harmittaa tai ei harmita tai että odotukset ovat olleet erilaiset. Oppilaiden tunteminen on tärkeää ja se että puhutaan havainnoista ääneen niin että tietää ketä oppilaita luokassa pitäisi tarkkailla enemmän. Varmaan kaikkein tärkeintä on, että tietää mitä odotetaan ja molemmat antavat palautetta molempiin suuntiin. Keskusteluapu on merkityksellistä, jos miettii jotakin asiaa niin voi toiselta aikuiselta saada siihen vahvistusta ja ajatuksia, että kuvitteleeko hän tämän vaan itse vai onko ohjaajakin huomannut sen. Viidennen ja kuudennen luokan oppisisällöt alkavat olemaan jo todella haastavia esimerkiksi matematiikassa. Jos jollakin ohjaajalla on vahvuus alaluokilla niin koulu voisi miettiä sitä, mille luokalle kukakin ohjaaja soveltuu. Heillä on koululla sellainen käytäntö, että käydään läpi ennen ohjaajan töiden alkua, mitä koulunkäynninohjaajan tulisi tietää. Heidän koulullaan on lappu, minkä läpikäyminen olisi todella hyvä ottaa käytännöksi, jotta tietää mitä ohjaajalle kuuluu välituntivalvonnoista ja muista lähtien. Monesti saatetaan valittaa siitä, että miksei ohjaaja ole välituntivalvonnoissa, vaikka ohjaaja ei välttämättä tiennyt, että se kuuluu hänelle. Ei pitäisi olettaa liikaa, vaan kävisi asiat tarkasti läpi niin sitten ohjaaja ainakin tietäisi. Osa ohjaajista voi pelätä sitä, että kun opettaja opettaa niin ohjaajan pitäisi olla hiljaa paikallaan, vaikka ohjaajan tehtävänä olisi rauhoittaa luokkaa. Ohjaajiltakin tulisi kysyä toiveita, että miten he haluaisivat tulla kohdelluiksi ja minkälaisia toiveita heillä olisi. Hän on välillä miettinyt, minkälaisia tehtäviä ohjaajille voi antaa, ettei ohjaajille tule olo, että he ovat orjia. Osa opettajista voi haluta, että ohjaaja istuu hiljaa nurkassa eikä lähde vaeltamaan. Joku toinen opettaja saattaa haluta, että

ohjaaja kiertelee luokassa ja antaa erilaisia merkkejä, että miten lasten pitäisi olla hiljaa.

Kyse ei ole välttämättä vuorovaikutuksesta. Kyse voi olla opettajasta, työkokemuksesta tai ylipäättään luonteesta, että miten toimeen tarttuva ohjaaja on. Hyvä esimerkki ensimmäisiltä vuosilta on, kun hän oli pohtinut ääneen, että, olisivatkohan kirjat paremmat toisessa hyllyssä. Kun hän tuli välituntivalvonnasta niin kirjat oli vaihdettu toiseen hyllyyn, vaikka hän ei varsinaisesti edes antanut mitään ohjetta. Hänellä on ollut kerran todella epävarma ohjaaja. Hän antoi silloin ohjaajalle tehtäväksi, askarrella ison jäätelötötteön heidän näytelmäänsä. Hän itse korjasi kokeita. Ohjaajan piti tulla joka asiasta kysymään erikseen, joka oli todella haastavaa, koska joka asia piti ohjeistaa erikseen. Hän mietti, että jaksaisiko tai pitäisikö tehdä kuitenkin itse. Siitä voi tulla erilainen mitä hän on ajatellut, mutta toisaalta kun tehtävän antaa niin pitää varautua siihen. Oppitunnit ovat paljon kiireisempiä, kun ohjaaja ei ole luokassa. Oppilaille tulee todella paljon enemmän odottelua silloin kun hän on yksin luokassa. Siinä pitää juosta ja yrittää selittää opastukset vähän nopeammin, kun ohjaajia ei ole luokassa. Kun ohjaaja on luokassa, niin pystyy paremmin antamaan aikaa varsinkin sellaisille oppilaille, kenellä voi olla vaikea keskittyä. Silloin oppilaita voi laittaa myös eri tilaan, jos keskittyminen vaikeutuu. Jos on yksin, niin pitää yrittää pärjätä. Silloin opetukseen voi tulla keskeytyksiä, kun pitää samalla kuria ja havainnoi luokkaa. Opetuksen laatu kärsii siitä. Kun luokassa on kaksi aikuista niin oppilaat saavat nopeammin avun, eikä sitä tarvitse odottaa. Oppilaat voivat olla todella tarkkoja siitä, kun joku toinenkin teki jotain, mutta häntä silti aina syytetään. Silloin on hyvä, että on monta aikuista keneltä saa palautetta, niin ettei kukaan oppilas ajattele, että pelkästään tietty oppilas on joutunut silmätikuksi. Kun samanlaista palautetta tulee ohjaajaltakin, niin hän saa sanomiselleen vahvistusta. Ohjaajat näkevät paljon luokassa, mitä hän ei näe, kuten ilmeitä varsinkin silloin kun oppilaat kääntyvät taaksepäin. Ohjaajat auttavat luokan tuntemisessa. Joillekin oppilaille koulunkäynninohjaaja voi tulla läheisemmäksi, mutta ei ehkä läheisemmäksi kuin hän. Jos omat vanhemmat ovat välinpitämättömiä niin silloin joku toinen aikuinen saattaa ymmärtää paremmin. Ohjaaja voi tulla joissakin tapauksissa sellaiseksi aikuiseksi, jolle voi avautua. Oppilaiden mielestä voi olla, että opettajat eivät ole ymmärtäneet häntä tai opettaja ei ole

kuitenkaan koskaan oppilaan puolella. Siksi on hyvä, että on toinenkin aikuinen luokassa, joka pystyy olemaan niissä tilanteissa mukana. Hänellä on ollut koulunkäynnin-ohjaaja, joka ei osannut käyttää tietokonetta. Se oli hyvin vaikeuttava tekijä, ettei ohjaajalle pystynyt antamaan mitään töitä esimerkiksi tekstien puhtaaksi kirjoittamista. Ohjaaja ei pystynyt auttamaan oppilaitakaan missään tietokoneisiin liittyvissä ongelmissa. Sitten saattaa olla, etteivät ohjaajan omat taidotkaan riitä. Esimerkiksi matematiikan tunnilla ohjaaja kävi neuvomassa oppilasta ja kun hän meni tarkistamaan, niin tehtävä oli väärin. Oppilas kertoi, että ohjaaja neuvoi tällä tavalla. Se on kiusallinen tilanne molemmille tai kaikille. Se on oppilaalle, että ohjaajalle kurja, kun ohjaaja on neuvonut väärin. Oma-aloitteisuuden puute voi vaikeuttaa työskentelyä. Oppilaan on täytyntä suunnilleen kaatua tuolilla, ennen kuin ohjaaja havahtuu. Tuollaiset pienet asiat ohjaajan tulisi huomata, kun oppilas alkaa tehdä muuta tai jos oppilaan tekeminen pysähtyy. Se ei välttämättä ole häiritsevää, vaikka oppilas piirtää matikan kirjaan jotakin, mutta sen ohjaajan tulisi huomata. Jos sellaista taitoa ei ole niin se vaikeuttaa toimintaa.

Liite 3 (jatkuu)

Eila

Ohjaajan ensisijaisena tehtävänä on ohjata tehostetun tuen oppilaiden oppimista. Heillä ei kategorisoida, jos joku muukin tarvitsee apua niin tietenkin ohjaaja auttaa. Työtä voi vaikeuttaa myös hyvin haastavat oppilaat, jotka tuovat omat haasteensa. Niitäkin on vuosien varrella ollut.

Hän kertoi, että parhaimpina vuosina luokassa on ollut kaksi ohjaajaa ja erityisen tuen oppilaitakin on ollut useampi. Heillä on pedagoginen tiimi. Jokaisella on omat tehtävänsä ja kaikki hoitavat ne. Ei voi sanoa, että he olisivat mitenkään hierarkkisia vaan omia tehtäviä hoidetaan tiiminä. Heillä on sellainen työjako, että hän hoitaa koko palettia, suunnittelee ja toteuttaa. Ohjaajalla on hyvä pelisilmä ja ohjaaja näkee oppilaat, jotka tarvitsevat tukea ja ohjaa heitä. Heillä on todella selkeä vastuun jako. Hän hoitaa luokan organisoinnin ja luokan työskentelyn. Ohjaaja on ammattilainen oppilaiden kanssa. Jos joitakin apuvälineitä tai materiaaleja, kuten tukikuvia tarvitaan, niin ohjaaja

kokeilee ja valmistaa ne. Hän ei valmista mitään asioita tiettyä oppilasta varten vaan ohjaaja valmistaa kuvat, apukortit tai muut, jos sellaisia tarvitaan. Yhteisopettajuudessa jaetaan suunnittelutyötä ja vastuuta oppilaista. Hän on selkeästi vastuussa oppilaista, eikä ohjaajalle jaeta sitä. Hän ei ole ajatellut asiaa enempää, koska hän ei ole tehnyt yhteisopettajuutta. Hän on kokenut tämän hyväksi ja ei tiedä pystyisikö edes yhteisopettajuuteen.

Hän on pitänyt tärkeänä sitä, kun he aloittavat työt syksyllä, vaikka kyseessä olisikin tuttu ohjaaja, niin käydään yhteisesti läpi tarkat pelisäännöt esimerkiksi, miten hän haluaa, että luokassa puhutaan. Hän haluaa, että luokassa lapsille puhutaan positiivisesti ja luodaan kannustava positiivinen ilmapiiri sekä edetään tilanteissa myönteisyyden kautta. Kuitenkin tulisi pitää selkeät rajat. Hän pitää tärkeänä, että myös ohjaaja tulee sanomaan hänelle, jos jokin asia ei toimi, jolloin hän menee tukemaan ohjaajaa, kun tämä työskentelee tuen tarpeessa olevan oppilaan kanssa. Hänen mielestään on tärkeää, että he käyvät yhdessä läpi hänen luokkansa toimintaperiaatteet, ihan siitä lähtien, että kuka aloittaa oppitunnin. Hänen mielestään on tärkeää sopia ohjaajan kanssa, että joku on oppilaita vastassa naulakoilla ja on läsnä koko ajan, varsinkin alkuopetuksen luokissa. Vaikka ohjaaja onkin luokassa niin he ovat käyneet yhdessä läpi, että ohjaaja ei aloita oppituntia. Hän on se, joka aloittaa tunnin ja toki ohjaaja auttaa. Heillä on selkeät pelisäännöt.

Vuorovaikutus lisää työssä viihtyvyyttä. Hän luottaa ohjaajaan ja hän tietää, että ohjaaja hoitaa työnsä. Jos hänelle tulee esimerkiksi lääkärikäynti niin hän kysyy ohjaajalta, että pärjääkö ohjaaja tämän aikaa, jos hän kertoo tehtävät. Yleensä aina ohjaaja pärjää.

He molemmat arvostavat toistensa töitä ja heille on hyvin selkeää, että molemmat tekevät omaa työtään. Hän tietää, että ohjaaja on siinä ekspertti. Ohjaaja on lukenut paljon psykologiaa ja hän tietää ja osaa kehittää erilaisia tapoja, miten pystyisi auttamaan esimerkiksi ADHD oppilasta. Hän arvostaa ohjaajan työtä ja ohjaaja hänen työtään. He hoitavat oman tonttinsa ja pystyvät keskustelemaan asioista, jos he tarvitsevat jossakin apua tai mielipidettä. Heillä on hyvä vuorovaikutus ja arvostus toisen työtä kohtaan. Työpari on tärkeä ja hän on kokenut sen ohjaajan kanssa. Vaikka monessa kunnassa ohjaajia vähennetään ja koetaan, että he eivät ole tarpeellisia, niin hänen mielestään ohjaaja ei

ole mikään monistaja, askartelumateriaalien valmistaja ja piirustustöiden seinälle laittaja. Hän laittaa kuvia seinälle ihan yhtä lailla, kuin ohjaajakin. Kaikki tekevät kaikkea. Hän siivoaa, pesee liimoja ja vesivärejä. Ohjaaja ei ole luokassa mikään avustaja. Ohjaajalla on hyvin vaativa oma työnsä ja hän arvostaa sitä työtä sekä hänen mielestään ohjaajan työ on tarpeellista koulussa.

Hänen mielestään on tärkeää, että he ovat yhdessä puhuneet lukuvuoden alussa selväksi kaikkien ohjaajien kanssa, että myös ohjaajien tulee seurata opetusta ja käyttää samoja termejä, joita hän käyttää. Kun ohjaaja antaa lisätukea oppilaalle, niin oppilas oppii parhaiten. Heillä on sellainen tapa, että he päivittävät säännöllisesti ohjaajan kanssa tilannetta. Kummallakin voi olla ideoita siitä, miten tietty tilanne tehdään tai hoidetaan esimerkiksi, jos työvälit loppuvat ADHD oppilaan kanssa. Tässä tapauksessa opettaja soittaa oppilaan kotiin ja kertoo mikä heidän tilanteensa on ja mitä voitaisiin tehdä. Heillä on hänen mielestään hyvin moniammatillinen yhteistyö. Se on muotoutunut henkilökemian myötä ja kun he ovat oppineet tuntemaan toisensa. Tällöin myös yhteistyö on kehittynyt luontevaksi. Heidän välisensä vuorovaikutus on hyvin tiivistä. Jos oppitunnilla tuntuu, että ohjaajalla loppuu keinot niin ohjaaja tulee kertomaan hänelle ja hän menee tukemaan tilannetta, varsinkin jos kyseessä on käytöspuolen asia. Isommissa asioissa he tarvittaessa istuvat alas ja juttelevat. Heillä on myös toimintaterapiaa tietyillä tehostetun tuen oppilaille, joten he saavat tarvittaessa tukea myös toimintaterapeutilta ja häneen voidaan olla yhteydessä. Vuorovaikutus ja keskustelu on hyvin luontevaa. Häinkin saattaa monesti kysyä ohjaajalta miten tietyn oppilaan kanssa menee ja he keskustelevat asiasta. Vuosien saatossa he ovat kehittäneet tarkan sapluunan koulussa, jota hän ja muutamat ohjaajat olivat kehittämässä. Sapluunan mukaan lukuvuoden alussa käytäisiin keskusteluja periaatteista. Kun hän aloitti työt, he huomasivat, että heillä ei ollut ohjaajan kanssa samat periaatteet. Tällöin hän ymmärsi, että tällaista sapluunaa tarvittaisiin. Hänen mielestään keskustelu sapluuna ja yhteisten pelisääntöjen sopiminen on tärkeää. Kehittämistä voisi olla vielä siinä, että lukujärjestyksestä katsottaisiin keskusteluaika kerran kuukaudessa, jolloin hän ja ohjaaja voivat keskustella. Koko vuoden ajalle voisi olla sapluuna, jonka mukaan keskusteltaisiin. Jos tuntuu, että jokin asia painaa, eikä keskustella niin ainakin sovittu yhteinen keskusteluaika olisi selkeä ja se tuli toteutettua.

Vuorovaikutus tuo työssä jaksamista, työssä viihtyvyyttä ja sitä että luottaa toiseen. He ovat tiimi ja kyllähän työskentely kahdestaan on mukavampaa kuin yksin. Oppilaat saavat enemmän tukea, jos ohjaaja on luokassa. Esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen oppitunneilla, joissa ei ole ohjaajaa, ovat levottomampia ja oppilaat joutuvat odottamaan enemmän, eivätkä saa niin helposti tukea. Varsinkin alkuopetuksen luokissa ohjaaja on todella tärkeä. Jos alkuopetuksen luokissa olisi vain yksi aikuinen, se olisi hankalaa oppilaiden kannalta, koska heidän täytyy tulla kuulluksi ja nähdyksi aikuisten silmissä. Se on hänen mielestään todella tärkeää ja ohjaajat ovat tärkeitä koulun arjessa. Hän soisi, että ohjaajia olisi kouluissa enemmän. Heillä on hänen mielestään hyvä tilanne, että heidän tukea tarvitsevia oppilaita varten on ohjaajia. Kyllähän ohjaajan läsnäolo tuo luokkaan enemmän, kuin vain yksi henkilö. Vaikka tutun tiimin kanssa on hyvä työskennellä useammankin vuoden ajan niin työkierron, kuten osapuolten eli ohjaajien vaihdon avulla, voisi nähdä uusia ulottuvuuksia ja erilaisia työpareja. Jos pelisääntöjä ei ole sovittu, voi se vaikeuttaa työn tekoa, tai mikäli työnkuvat eivät ole selvät, mitä kumpikin tekee. Hänen mielestään työ mitä he ohjaajan kanssa tekevät on yhteistyötä. Heillä on pedagoginen tiimi ja he molemmat tuovat oman panoksensa ja kehittävät luokassa tehtävää työtä.

Liite 3 (jatkuu)

Alvar

Hän voi vaihtoehtoisesti määrätä ohjaajan pöytään jonkun oppilaan ja välillä on oppitunteja, että ohjaaja kiertelee luokassa ja pitää järjestystä muuten yllä. Ohjaajan tehtävänä on tukea. Käytännössä hänen luokassaan se on aika lailla suoraan näiden tuen tarpeessa olevien oppilaiden tehtävissä tukemista. Se on ehkä pääasiallinen työnkuva ja joskus koulunkäynninohjaaja saattaa valvoa oppilasta, jos oppilaalla on levoton päivä. Silloin ohjaaja saattaa istua oppilaan vieressä tai tehdä tehtäviä käytävällä, mutta pääasiassa ohjaaja auttaa luokassa oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Heidän välinen vuorovaikutuksensa näkyy osittain siinä, että hänen ei tarvitse tiettyihin oppilaisiin käyttää aina koko tuntia. Ohjaajan poissaolon vaikutus riippuu oppitunnista. Jos ohjaaja ei ole luokassa, niin varsinkin jos on itsenäistä työskentelyä, niin huomaa, että hänellä on aikaa myös huomioida muitakin kuin niitä heikoimpia oppilaita. Jos koulunkäynninohjaaja on

luokassa, se antaa mahdollisuuden keskittyä monenlaisiin tilanteisiin ja huomioida laajemmin koko luokka. Oppilaathan hyötyvät selvästi siitä, kun heillä on joku, joka on siinä koko ajan, pysyy vieressä ja tukee. Ohjaaja tuo luokkaan selvästi lisäarvoa ja varmasti se korostuu erityisesti tilanteissa, jos on paljon oppimisvaikeuksia ja puutteita työskentelytaidoissa. Hän kokee, että heillä menee aika hyvin. Hän ei oikeastaan näe tällä hetkellä tarvetta muuttaa tilannetta. Ohjaaja oikeastaan tekee sitä, mihin hän ohjaajaa tarvitsee.

Ohjaaja vapauttaa paljon hänen aikaansa luokassa, jolloin hän voi touhuta muidenkin oppilaiden kuin tuen tarpeessa olevien kanssa. Hänen mielestään vastuu on täysin hänellä, että ohjaaja on hänellä vain tukena. Hänen luokassaan ohjaajan työ on lähinnä oppilaan auttamista. Se onnistuu siten, että hän tekee oman työnsä aika lailla saman lailla ja ohjaajan työ ei hänen työhönsä vaikuta, muuten kuin vähän keventää sitä taakkaa. Tietenkin osittain siinä, että hänen ei tarvitse tiettyihin oppilaisiin käyttää aina koko tuntia. Yhteisopettajuudessa on kaksi varsinaisesti asiaan koulutettua. Hän on tehnyt myös sitäkin jonkun verran, niin onhan se vastuun jakaminen ihan eri asia kuitenkin. Periaatteessa yhteisopettajuudessa hän voi lähteä, vaikka pienemmän porukan kanssa pois luokastakin, mutta jos ollaan koulunkäynninohjaajan kanssa, vastuu jakautuu ihan eri tavalla. Koulunkäynninohjaaja ei ole mitenkään pätevä, vaikka ohjaajissakin on varmasti hyviä ja pedagogisesti valmiutuneita ihmisiä. Jos lähdetään tarkastelemaan vähän laajemmin, niin ei voi lähteä ihan tuosta vain jakamaan ja antamaan liikaa vastuuta ohjaajille. Vastuu pitää olla itsellä ja yhteisopettajuudessa on se kaveri, jonka tuntee monesti aika hyvin ja tietää, että kaverilla on koulutus ja tietotaito, jolloin vastuuta voi antaa enemmän toiselle. Hänellä voi unohtua asioita, niin ohjaaja osaa ennakoida niitä tilanteita ja saattaa etukäteen tulostaa hänelle materiaaleja ja kysyä pitikö tehdä tuo ja tuo. Hänellä ei ole tällä hetkellä kehitysideoita.

Hänellä on pääasiallisessa käytössä se, että hän ottaa tuen tarpeessa olevat oppilaat ja oppilaat itse ohjautuvat opetustuokion päätteeksi ohjaajan omaan pöytään laskemaan. Oppitunnin aikana hän automaattisesti antaa ja tekee päätöksen toiminnasta jossakin vaiheessa. Ennen oppituntia he eivät juurikaan suunnittele yhdessä mitään. Ohjaaja aina ilmestyy luokkaan ja sitten hän katsoo, miten ohjaajaa käyttää. Heidän vuorovaikutuksensa on vähäsanaista. Yhteiset toimintatavat on sovittu eikä ohjaaja varsinaisesti asu

hänen luokassaan. Ohjaaja vain tulee luokkaan ja kun hän lopettaa tunnin niin yleensä ohjaaja on siinä vaiheessa jo oven välissä menossa. He ovat sopineet siitä mitä ohjaaja tekee hänen luokassansa ja ohjaaja hoitaa sen. Heidän ei tarvitse nykyään enää edes keskustella, että miten tunneilla toimitaan vaan ohjaaja tietää sen ja tekee niin.

Jos on valmisteltavaa materiaalia ja tulostamista tai muuta niin niissä hän käyttää ohjaajaa. Koulunkäynninohjaajan asenne on tärkeä, minkä huomaa suoraan ja aika nopeastikin. Jos asenne on sellainen, että teenpä nyt tätä vain työnä ja ettei moni asia ohjaajan työhön kuulukaan niin se näkyy myös työnlaadussa aika nopeasti. Ohjaajan pitäisi olla sellainen topakka, jämäkkä ja tulla toimeen lasten kanssa.

Hän ei ole tiukka opettaja, eikä hänellä ole suuria vaatimuksia, mitä pitää tunnilla tehdä. Tietenkin hän katsoo, että koulunkäynninohjaaja käyttäytyy järkevästi ja tekee sitä, mitä ohjaaja on sinne tullut tekemään. Hän ei ole pomottelija, mutta niitäkin tapauksia löytyy. He ovat edenneet sellaisella rennolla meiningillä. Vuorovaikutus toimii ihan hyvin. Heillä ei ole minkäänlaista ongelmaa ja molemmat tulevat kuulluiksi. Jos oppitunnilla on tapahtunut jotakin ikävämpää, niin ohjaaja tulee ja sanoo siitä. Vuorovaikutus on ihan toimiva, mutta se ei ole sellainen, että paljon rupertellaan tai käytetään keskusteluun aikaa. Hän ei todellakaan ole mikään ammattilainen siinä, mitä ohjaajan varsinaisesti pitäisi tehdä tai mitä heidän työaikaansa ja muihin tehtäviin kuuluu. Ainahan sitä voi keskustella ja kuunnella toisen toiveita. Hänellä on vielä aika vähän kokemusta ohjaajan kanssa työskentelemisestä, koska on työskennellyt niin harvan erilaisen ohjaajan kanssa. Toisten ohjaajien kanssa kehittämistä tarvitsee enemmän ja toisen kanssa ei niin paljon.

Hänellä käy pääsääntöisesti yksi ohjaaja hänen luokassaan. Ei kaikkia tunteja vaan matematiikka ja äidinkieli ja joitakin hajatunteja. Eli miten he ovat päätyneet yhteen, kohdalo. Vuorovaikutus vaikuttaa heidän työskentelyynsä aika vähän. Molemmat ovat loppupeleissä aika itsenäisiä ja hoitavat oman työnsä. Ohjaaja tuo hänelle lisäarvoa siinä, että ohjaaja on oppilaiden kanssa ja antaa oppilaille sen ajan. Se on suoraan siitä kiinni, että paljonko hän on pois ja paljonko hänen pitää antaa läsnäoloa. Toiminta ohjaajan kanssa on omalla tavallaan yhteistyötä. Hän näkee, että he ovat kuin kaksi eri asiaa. Yhteistyö-

tähän se toiminta vaatii, mutta kuitenkin molemmat tekevät omaa työtään. He ovat sopineet mitä ohjaaja tekee hänen luokassaan ja sen ohjaaja hoitaa. Heidän ei tarvitse nykyään enää paljoa keskustella, miten tunneilla toimitaan, vaan ohjaaja tietää sen ja tekee niin. Yhteistyötähän se on. Toinen ohjaaja, joka hänellä käy on vähän eri maata. Tämä ohjaaja ei ole itseohjautuva ja ohjaajaa pitää monesti muistutella sekä ohjaaja saattaa tulla luokkaan, milloin sattuu. Onhan noissa tilanteissa aina kehitettävää, monessakin tapauksessa.

Liite 3 (jatkuu)

Sirkka

Heillä on enemmän tai vähemmän sellainen työnjako, että hän opettaa lyhyesti opetettavan asian tai selostaa oppilaille selkokielellä mitä kyseisellä tunnilla tehdään. Hän pitää koko porukkaa ja tilannetta näpeissään. Ohjaaja kiertelee luokassa auttamassa yksittäisiä oppilaita. Heidän työnjakonsa on hyvin selkeästi sellainen. Matematiikassa on osalla oppilaalla helpotettu kirja, joten kun he ovat yhdessä harjoitelleet tunnin asian, niin oppilaat, joilla on eri materiaali lähtevät ohjaajan kanssa tekemään tehtäviä viereiseen huoneeseen, jolloin ohjaaja saa ohjata pientä porukkaa. Tärkeintä on oppilaiden ohjaaminen niin oppilaiden murheissa, kuin tehtävissä ja oppimisessa, mutta kyllä päivään mahtuu muutakin. Joskus on pientä valmistelutyötä, jota täytyy tehdä kaikille oppilaille valmiiksi tai valvontatehtäviä. Vastuun jakaminen on selkeä, koska hän on vastuussa siitä, että annetaan opetussuunnitelman mukaista opetusta. Hän on myös vastuussa siitä, että pidetään yhteyttä lasten koteihin, ja se on selvää, että nämä kaksi asiaa eivät ole ohjaajan työtä. Yhteisopettajuudessa ja yhteistyössä yhteisiä piirteitä ovat ne, että omalle persoonalle, kiinnostukselle ja työtavalle sopivia töitä kannattaa kummassakin tapauksessa pyrkiä jakamaan. Erojakin on siinä, että jos toisen opettajan kanssa opettaa yhdessä suurta luokkaa niin silloin voidaan jakaa vastuu, kumpi on yhteydessä kenen koteihin ja kumpi tekee pedagogiset asiakirjat kenen oppilaan osalta ja kumpi suunnittelee mitkäkin oppitunnit. Silloin tulee muutama asia lisää mitä voidaan sopia toisen opettajan kanssa, mutta se ei edes välttämättä ole helpompi kuvio. Ohjaajan ja opettajan välillä työnjako on tavallaan jo lain puolesta selvä.

Matematiikassa osalla tai muutamalla oppilaalla on helpotettu kirja. Kun he ovat yhdessä harjoitelleet tunnin asian, oppilaat, joilla on eri materiaali lähtevät ohjaajan kanssa tekemään tehtäviä viereiseen huoneeseen. Ohjaaja saa ohjata pientä porukkaa toisessa luokassa.

Hän korostaa sitä, että ohjaaja ei ole tarpeellinen ainoastaan vain silloin, jos oppilaalla on jokin diagnoosi tai vamma. Ohjaaja on tarpeellinen myös normaalissa yleisopetuksen luokassa, niin että kaikilla lapsilla voisi olla koko ajan turvallista. Silloinkin, kun toinen aikuinen poistuu hetkeksi hoitamaan jonkun riidan tai muun asian. Vaikeuttavia tekijöitä ei oikeastaan ole muita kuin työsuhde. Jos mennään siihen, että kunnille tulee uudestaan työllistämismenettelyjä nii se luo vääränlaista painetta, että kunnat ottaisivat vain työllistettäviä kouluun avuksi. Tällöin välttämättä koulutetut pätevät ohjaajat eivät olisikaan töissä. Poliitikko ja rahoitus ovat ainoat huonot puolet työskentelyssä. Tärkeintä olisi, että ohjaajien asemaa parannettaisiin, niin että heillä olisi pysyvät työsuhteet. Heillä on todella hyviä, päteviä, koulutettuja ja taitavia ohjaajia, jotka ovat jatkuvasti odotus tilassa, eivätkä pysty suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan. Tämän vuoksi ohjaajat eivät pysty suunnittelemaan työtään tai kehittämään sitä eteenpäin. Hänen mielestään ohjaajille pitäisi saada pysyvät työsuhteet, jolloin olisi todella helppo kehittää työtä ohjaajien kanssa. Keskimääräisesti ohjaajat ovat erittäin kiinnostuneita työn kehittamisestä.

Heidän välinen vuorovaikutuksensa on erittäin hyvä. Heille on kehittynyt yhteinen selkeä näkemys siitä, miten he saavat koulupäivät sujumaan mukavasti, ettei tule hankaluuksia tai hankalia kohtia. Hän kokee, että ohjaaja, jonka kanssa hän nyt työskentelee ja muutkin koulutetut ammattitaitoiset ohjaajat heidän koulussaan ovat todella huomaavaisia ja hoksaavat asioita hyvin. Ohjaajat osaavat tilanteeseen sopivalla tavalla työskennellä tai keskustella lasten kanssa. Vuorovaikutus vaikuttaa ratkaisevasti heidän työskentelyynsä. Sitten kun he tutustuvat toisiinsa ja kyselevät toisiltaan, niin löytyy yhteinen sävel. Tietenkin osa työstä muotoutuu arjen mukaan. Siihen vaikuttaa myös se, minkälaisia lapset ovat ja minkälaista apua lapset tarvitsevat eniten. Aina kun hän aloittaa työt uuden ohjaajan kanssa, niin yleensä he yrittävät sopia siitä, mitkä ovat niitä tehtäviä mitä ohjaaja mielellään tekee luokassa ja mitkä ovat sellaisia asioita, jotka ohjaajalta sujuvat tai ohjaajaa

kiinnostavat. Jotkut ohjaajat esimerkiksi pitävät todella paljon askartelusta ja ohjaajat haluaisivat ottaa vastuuta esimerkiksi kuvaamataitotöiden suunnittelusta, kun taas jollekin ohjaajille se olisi todella hankala ja epämiellyttävä tehtävä. Täytyy aina, ihan niin kuin kenen tahansa muun työparinkin kanssa yhteen sovittaa se, että käytettäisiin molempien vahvuuksia.

Tärkeimmät oppimisen kannalta olevat oppiaineet ovat matematiikka ja äidinkieli. Ne ovat sijoitettu heille aamupäivälle sen takia, että siellä on toinen ihminen. Työskentely on suurimmaksi osaksi sitä, että ohjaaja on lähellä oppilaita ja auttaa yksittäisiä lapsia. Varsinkin kun kyseessä on tuttu ihminen, joka on jollekin oppilaille tuttu jo esikoulusta ja iltapäivähoidosta, on oppilailla tällöin todella matala kynnyks lähestyä tätä ohjaajaa. Se on todella tärkeässä roolissa. Joskus oppilaat uskaltavat mennä kertomaan asioista, tilanteista tai huolista ensin ohjaajalle ja sitten vasta hänelle. Ohjaaja toimii todellakin linkkinä oppilaaseen. Hän näkee, että päivän käytännönjärjestelyissä on hyvät mahdollisuudet tehdä sellaisia ratkaisuja, mitkä sopivat persoonalle. Se mikä käy luontevasti toiselta, niin sen mukaisesti voidaan vaihtaa ja sopia tehtäviä luokka- sekä arkipäiväisissä tilanteissa lasten kanssa. Todella isossa roolissa on pelkästään jo se, että kun on iso lapsijoukko niin siinä tarvitaan kaksi aikuista. Kun jollekin lapsella sattuu jotakin, missä lapsi tarvitsee aikuista, niin mitä kaikki kaksikymmentäviisi muuta lasta tekisivät, jos ainut aikuinen olisi sidottuna, vaikka se olisikin pieni haava, riita, suru tai kirjojen unohduttaminen, että täytyy lähteä kopioimaan tai etsimään jotain. Heti jos hän on ainut aikuinen ja hän lähtee tilanteesta pois niin kaksikymmentäviisi jää ilman valvontaa. Tämän takia on aivan ratkaisevaa, että heillä on toinen ihminen, joka tuo työhön mielenrauhan ja joka ottaa yhden lapsen ja lähtee lapsen kanssa hoitamaan asiaa. Sillä aikaa kaikilla muilla kahdellakymmenelläviidellä oppitunti ja koulupäivä jatkuvat normaalisti. Ohjaajan yksi tärkeimmistä työpanoksista on se, että kun ohjaajalla ei ole ns. tekemistä, niin ohjaaja on saatavilla luokassa. Tästä on lapsille valtavan iso merkitys. Se on suuri arvo ja tekee todella paljon ilmapiirille myös lasten kuten aikuisten kannalta. Se luo turvallisuutta, jatkuvuutta ja kiireettömyyden tunnetta. Jos tulee niitä hetkiä päivässä, että tällä sekunnilla ei kukaan tarvitse apua tai tunnilla kyseinen tehtävä sujuu melkein ilman ohjaajan apua. Ne ovat arvokkaita hetkiä, että luokassa on läsnäoleva aikuinen paikalla ja tieto siitä, että hän ja lapsi saavat apua, jos tarvitsevat. Se tekee päivästä lämpimän, miellyttävän

ja inhimillisen. Ohjaaja on opettajan työpari ja hän on sitä mieltä, että luokanopettajan ei pitäisi joutua tekemään työtä ilman työparia. Kun ohjaaja on tai ei ole luokassa, se eroaa kuin yö ja päivä. Silloin täytyy esimerkiksi valita tietyntylaisia, vähän enemmän opettajajohtoisia työskentelymuotoja, kun hän on ainut ihminen luokassa. Jos mennään sitä kohti, että on yksi opettaja ja sata oppilasta niin silloin luento on ainoa vaihtoehto. Mutta jos mennään sitä kohti, että on useampi aikuinen käytettävissä, niin tulee mahdolliseksi erilaiset ryhmät, pisteet ja muut vaihtoehdot. Silloin ehtii paljon enemmän auttaa lapsia, jotka eivät ilman aikuista kykene sen kaltaiseen työskentelyyn. Ohjaajan läsnäolo myös varmistaa oppimista todella paljon, koska monelle lapselle pienikin apu on suuri. On tärkeää, että apu tulee siinä hetkessä, jossa lapsi juuttuu laskuun. Kun joku silloin käy neuvomassa miten laskusta jatketaan, niin lapsi meneekin taas pitkän matkaa eteenpäin. Ohjaaja tuo paljon turvallisuutta, aikaa, rauhaa, parempia oppimistuloksia, enemmän kontaktia aikuiseen ja enemmän kuuntelevia korvia lapsille. Ohjaajan läsnäolo poistaa myös yksinäisyyden tunnetta työstä ja sitä mahdotonta liian suuren työn taakkaa. Kukaan ihminen, vaikka olisi miten taitava, ei voi olla yksin joka paikassa. Kun lapsille sattuu jotain, niin siihen tarvitaan toinen ihminen, joka lähtee hoitamaan sen yksittäisen lapsen asian. Kaikki muut ovat myös sillä aikaa turvassa.

Liite 3 (jatkuu)

Raili

Kaikki ohjaajat ovat luokassa oppituntien ajan. Heillä on paljon tukea tarvitsevia oppilaita, joten kaikki käsiparit ovat tärkeitä.

Lähtökohtaisesti hän suunnittelee toiminnan, valmistele tehtävät ja päättää mitä luokassa tehdään. Toki hän saa tähän aika paljon ohjaajilta apua, mikäli hän tarvitsee sitä valmistelussa. Jos hänellä on joku tietty materiaali valmiina, hän voi kysyä ohjaajilta voivatko he laminoida ja leikata nämä tehtävät. Sellainen valmistuu aina helposti ja ohjaajienkin on mukava valmistella niitä iltapäivän tunteina. Aina se mitä tehdään, tulee häneltä. Joillain tunneilla hän on se, joka vetää tunnin ja ohjaajat istuvat oppilaiden vie-

ressä. Joillakin tunneilla heillä on sellaista toimintaa, jossa tehdään kiertopistetyöskentelyä. Aikuiset ovat omilla pisteillään, joita oppilaat kiertävät ja silloin kaikki tekevät samaa työtä. Kun tunti loppuu, ohjaajat lähtevät oppilaiden kanssa vessaan tai pukemaan. Siinä hän on katsonut, että jos apua tarvitaan, hän menee apuun. Hänellä on pedagoginen suunnitteluvastuu, vaikka ohjaajatkin hakevat joskus joitain tehtäviä varastosta. Koska hänelle maksetaan, niin hänen täytyy tehdä se työ ja ohjaajat ovat silloin auttamassa oppilaita. Sellaista perinteistä tilannetta, mitä ajatellaan, että ohjaajan työ voisi olla, jossa hän opettaisi taululla ja ohjaajat olisivat oppilaiden vieressä, on aika vähäistä. Heidän luoksaan on paljon puhuttu vastuunkantamisesta, kuten kiinnipitotilanteista. Oppilaat käyttäytyvät välillä todella aggressiivisesti ja silloin vaaditaan kurinpittoa. Ohjaajat ovat monta kertaa sanoneet, että heille ei laki suo minkäänlaisia oikeuksia tällaiseen. Tämän vuoksi hän on sanonut, että kun kiinnipitotilanne tulee, niin hän on siinä mukana. Hän tekee ne päätökset, että miten tilanteessa tehdään, jolloin ohjaajat voivat olla huolehtimatta siitä. Ohjaajan läsnäolo luokassa tuo hänelle lisäarvoa siinä, että hänestä on kiva tehdä työtä porukassa, jutella oppilaista ja miettiä asioita yhdessä. Hän saa myös käytännön apuja esimerkiksi erilaisten töiden valmistelussa. Yhteistyö ja yhteisopettajuus eroavat hänen mielestään todella paljon, mutta niissä on myös yhteisiä piirteitä, esimerkiksi jos on oikein hyvä ohjaaja niin tilanne voi olla kuin juttelisi toisen opettajan kanssa. Varsinkin jos ohjaaja tuntee oppilaat todella hyvin, silloin saa todella arvokasta tietoa. Kuitenkin se on myös erilaista, koska opettajakoulutus tuo oman kielen ja ajatusmallin, mikä on erilainen ohjaajakoulutukseen verrattuna. Opettajien kanssa on myös suunnitteluvastuu. Hänellä toimii muiden opettajien kanssa todella hyvin se, että he miettivät yhdessä asioita, joka on hieman erilaista ohjaajien kanssa.

Hän yleensä pyrkii olemaan enemmän vessoilla auttamassa oppilaita ja tarjoaa aina innokkaasti apuaan, ettei ohjaajille tulisi sellainen olo, että vain he olisivat aina vessassa auttamassa. Sen vuoksi hän on yrittänyt aina lähteä reippaasti sinne mukaan. Hän kokee, että jos koulussa on paljon ohjaajia ja oppilaita on pois, hän voi mennä siinä vaiheessa koneen ääreen kirjoittamaan. Heillä on todella sitoutuneita ohjaajia ja heillä on hyvä ote työhön. Erityisesti kaksi ohjaajaa ovat sellaisia konkareita, jotka ovat tehneet tätä työtä jo useamman vuoden ajan. Ohjaajat ovat tämän lisäksi vetäneet kaikenlaista harrastus-

toimintaa ja he ovat tottuneet johtamiseen. Mikäli hän menee työskentelemään tietyn oppilaan kanssa toiseen huoneeseen niin ohjaajat ovat heti valmiina vetämään tietyn asian, eivätkä sano, etteivät saa tästä palkkaa. Ohjaajat pitävät työstään ja he ymmärtävät, että sellaista se on. Hän on aina koittanut olla todella kannustava ja leppoisa. Hänellä on tietoisena keinona, että hän laittaa itsensä naurunalaiseksi ja keksii kaikenlaisia hassuja ja hölmöjä juttuja, jotta kaikilla olisi rento tunnelma. Tänä vuonna hän on yrittänyt ottaa sellaisen tavoitteen, että hän kehuisi paljon muidenkin luokkien ohjaajia ja antaisi myönteistä palautetta. Hän työskentelee myös sellaisten ohjaajien kanssa, joille hän ei ole paljoa jutellut ja hän on huomannut, että ohjaajat eivät ole hakeutuneet juttelemaan hänen kanssaan. Hän on yrittänyt mennä varta vasten juttelemaan heille. Ohjaaja tuo lisäarvoa todella paljon. Kyllähän ohjaajat ovat niitä, joiden ansiosta tämä työ onnistuu. Hän ei pystyisi yksin tätä toimintaa vetämään ollenkaan, eikä pystyisi yksin mihinkään. Oppilaat tarvitsevat jatkuvaa ohjausta ja kannustusta. Hänellä on ollut kokemuksia ohjaajien kanssa, kuin olisi vertaisen kanssa jutellut. Ohjaajat haluaisivat, että heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan kuunneltaisiin enemmän. Monesti se jää vähän sellaiselle tasolle, kun asioista yritetään puhua niin keskustelua ei synny, joka on hänestä vähän hassua. Voidaan jäädä myös vellomaan siihen, että ohjaajalla on paha ja kurja mieli, mutta sitten rakentavaa keskustelua ehdotuksista ei tule. Ohjaajien ehdotus voi olla joku yksi tai ainut ja jos tämä ei sovi niin hänestä olisi hyvä, että siitä päästäisiin johonkin jatkoehdotukseen. Sellainen voi olla vähän haasteellista.

Heidän vuorovaikutuksensa on lystikästä. Hänellä on kaksi todella kokenutta ohjaaja konkaria ja heiltä saa palautetta niin hyvässä kuin pahassakin. Heillä sopii huumorit todella hyvin yhteen, eikä hän ole kokenut sitä mitenkään ongelmaksi. Toki voi olla sellaisia tilanteita, että ohjaajat kritisoivat johtoa tai sitä, miten asiat on järjestetty. Välillä se kohdistuu häneen. Eihän hän voi niitä päätöksiä tehdä, mutta muuten heillä sujuu todella mukavasti. Välillä hän miettii pitäisikö tästä jutella kahdenkeskeisesti. Ne ovat aina olleet niin nopeita tilanteita, että se on taas kääntynyt hyväksi ja rakentavaksi ilmapii-riksi. Hän ei ole ottanut sitä vielä puheeksi. Hän on koittanut luoda itse vuorovaikutus-suhdetta ja on huomannut sen hyväksi. Hän on luonut sitä neutraaleissa tilanteissa. Jos hänen on tarvinnut mennä keskustelemaan joistakin oppilasasioista niin on se ollut help-

poa. Kun he ovat keskustelleet muista mukavista asioista, on ollut helpompi mennä puhumaan myös jostain oikeista asioista. Hän on saanut huomata, että myös ohjaajien kanssa työskentely vaatii panostusta. Kun hän hoitaa luokan tulee hänen hoitaa myös ohjaajien kanssa työskentelyn tasoa. Tiimin vetäminen vaatii ihan oman panostuksen. Heidän koulussaan on ajateltu sellaista, että ensi vuoden tiimeissä ohjaajille sanottaisiin, että he kertoisivat ehdotuksensa, mitä he toivoisivat ja niiden perusteella pystyttäisiin ottamaan ne huomioon. Hän ei tiedä miten se tulee ratkeamaan, mutta sellaista koulussa on suunniteltu. Osallistaminen on todella tärkeää ja se, että ohjaajien mielipiteitä kuunnellaan, jotta ei olisi vain niin, että opettajat päättävät jotain palaverissa ja se tulee pureskelematta ohjaajille.

Hänen tiimissään on yksi ohjaaja, joka on huippuhyvä tekemään tehtäviä, joissa hän on myös todella nopea. Ohjaaja tekee niitä board makerilla tai sitten printtaa, leikkaa ja liimaa. Ohjaaja tekee sellaista todella paljon ja mielellään. Se on tietysti iso plussa hänellekin, että ohjaaja on tällaisessa taitava. Hänellä on neljä ohjaajaa, jotka ovat mieluummin oppilaiden kanssa ja yksi ohjaajista haluaa lähteä aina oppilaiden kanssa ulos. Varsinkin silloin, kun tulee iltapäivätoimintaa, niin ohjaaja lähtee ulkoilemaan. Toiminta on mennyt paljolti sen mukaan, mistä kukakin tykkää. Perustyö on sellainen, josta ei voi tinkiä. Jokaisen täytyy olla valmis auttamaan oppilaita, pukemaan, olemaan ruokailussa ja avustamaan vessahommissa. Leipätyö on tehtävänä ja sen lisäksi heillä on tietynlainen muu jako töiden suhteen. Jos ohjaajalla on huono päivä ja ohjaaja saattaa sanoa asiansa täpärästi tai olla todella negatiivinen, niin se valitettavasti vaikuttaa ilmapiiriin. Joskus on ollut todella huono vaihe menossa ja jos kyseinen ohjaaja on poissa, niin hän on huomannut, että onkin ihan erilainen tunnelma. Jos luokassa on yksin, niin tarvitsee koko ajan katsoa, että mitä oppilaat tekevät tai ettei joku säntää luokasta ulos. Se on todella kovaa valvontaa. Kun luokassa on kaksi aikuista niin sitten on hyvä. He voivat olla vaikka fyysisesti ihan eri päissä luokkaa, jolloin käsipareja on molemmissa suunnissa. Ohjaajat ovat töissä aamukerhosta iltahoidon viimeisiin tunteihin, jolloin ohjaajat ovat oppilaille ne rakkaimmat ja läheisimmät aikuiset. Opettaja on kuitenkin lyhyen aikaa oppilaiden kanssa eikä useinkaan kahdestaan, verrattuna ohjaajiin. Kyllähän ohjaajat ovat ne rakkaimmat ja tärkeimmät tyypit oppilaille. Ohjaajilla on ehkä hieman kärkkäämpi puhetapa

ja vaativuus. Opettajat suhtautuvat jotenkin lempeämmin ja antavat asioille aikaa. Negatiivinen asenne on sellainen, mitä näkyy paljon. Ohjaajat voivat olla väsyneitä omaan työhön ja ehkä se voi heijastua oppilastyöhön ja työskentelyyn luokassa. Sen hän on huomannut aika monessakin luokassa.

Liite 4. Yleinen merkitysverkosto

Tuen tarpeessa olevien ja haastavien lasten auttaminen

Luokassa on kahdeksan erityisen erityistä lasta ja luokassa pitäisi olla kahdeksan henkilökohtaista ohjaajaa. Jokaisella oppilaalla on omat tarpeensa. Opettaja ja ohjaaja yrittävät jakautua niin tehokkaasti kahdeksaan kuin kaksi ihmistä pystyy. Ohjaajan rooli on painava. Ohjaajan ensisijaisena tehtävänä on ohjata tehostetun tuen ja muiden tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista. Kategorisointia ei kuitenkaan tapahdu, ja ohjaaja auttaa muitakin oppilaita. Ohjaajan työnkuva riippuu paljon siitä, jos esimerkiksi oppilas vaatii täysaikaista valvontaa. Työnkuva on todella erilainen, kun keskittyy yhteen oppilaaseen, käyttäytymisen tukemiseen ja tilanteiden ennakointiin. Ohjaaja voi olla luokassa yleisohjaajana, mutta tällöin ohjaajalle tulee olla nimettynä tietty oppilas. Ohjaajilla pitää aina olla joku oppilas kenen ohjattavaksi heidät on palkattu. Ohjaajat kokevat eriarvoisena sen, että joillekin ohjaajille on sattunut ohjattavaksi aggressiivinen oppilas, joka tarvitsee täysaikaista valvontaa. Ohjaajan työtä voi vaikeuttaa hyvin haastavat oppilaat, jotka tuovat omat haasteensa.

Vastuu on opettajalla, mutta koulunkäynninohjaaja voi ottaa muutaman oppilaan luokasta, joita auttaa enemmän. Opettaja sanelee mitä ohjaaja tekee. Koulunkäynninohjaaja toimii lähinnä apuna opettajalle. Joissakin kouluissa koulunkäynninohjaajan resurssit on jaettu luokkien kesken niin, että luokilla on tietty määrä tunteja käytettävissä ohjaajan kanssa. Jos ohjaajia olisi käytettävissä enemmänkin niin silloin toiminta olisi syvempää. Ohjaajan läsnäolo edistää yleistä työilmapiiriä ja rauhallisuutta sekä toisen aikuisen läsnäolo helpottaa luokan toimintaa välittömästi. Työrauha parantuu, kun ohjaaja on mukana. Ohjaajan läsnäolo on etu niin lapsille kuin opettajalle. Joissakin luokissa on paljon apua tarvitsevia oppilaita ja opettaja ottaisi mielellään lisää ohjaajatunteja luok-

kaan, koska siitä on hyötyä. Pääasiassa ohjaaja auttaa luokassa oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Vuorovaikutus opettajan ja ohjaajan välillä näkyy osittain siinä, että opettajan ei tarvitse käyttää koko oppituntia tiettyihin oppilaisiin. Ohjaajan poissaolon vaikutus riippuu oppitunnista. Jos koulunkäynninohjaaja on luokassa, se antaa mahdollisuuden keskittyä monenlaisiin tilanteisiin ja huomioida laajemmin koko luokka. Oppilaat hyötyvät siitä, että joku pysyy koko ajan vieressä ja tukee. Joissakin luokissa voi olla monta ohjaajaa oppituntien ajan, koska tukea tarvitsevia oppilaita on paljon. Kaikki käsiparit ovat tärkeitä. Ohjaaja tuo luokkaan selvästi lisäarvoa ja se korostuu erityisesti tilanteissa, jos on paljon oppimisvaikeuksia ja puutteita työskentelytaidoissa.

Vastuun jakaminen

Opettaja kantaa akateemisen ja viimeisen vastuun sekä vastaa suunnittelusta. Opettaja vastaa myös pedagogisesta vastuusta ja rungosta, mitä luokassa tehdään. Kokenut ohjaaja, joka on proaktiivinen tyyppi osaa hyvin ottaa pienestä vinkistä vetovastuun. Opettajalla ja ohjaajalla voi olla yhdessä sellainen työkuumppani/työpari ratkaisu, mikä on tasapainossa. Ohjaajan toimenkuva on painottunut työrauhan säilyttämisen puolelle. Ohjaajan ei tarvitse juuri suunnitella mitään, koska opetuksen suunnittelu ei kuulu koulunkäynninohjaajille. Ohjaaja ottaa vastaan ne asiat, jotka opettaja on ajatellut sinä päivänä tehtävän. Vastuun jakamista ja vetovastuuta on hankala laittaa prosenttilukuihin, mutta siinä on selkeä sävyero, kuka hoitaa mitäkin. Jos ohjaajalla tulee jotain mieleen niin ne käydään tunnin jälkeen läpi. Ohjaaja on ammattilainen oppilaiden kanssa. Jos joitakin apuvälineitä tai materiaaleja, kuten tukikuvia tarvitaan, niin ohjaaja kokeilee ja valmistaa ne. Opettaja ei valmista mitään tukimateriaaleja tiettyä oppilasta varten vaan ohjaaja valmistaa kuvat, apukortit tai muut, jos sellaisia tarvitaan. Opettaja on vastuussa siitä, että oppilaille annetaan opetussuunnitelman mukaista opetusta. Opettaja on myös vastuussa siitä, että pidetään yhteyttä lasten koteihin, ja se on selvää, että nämä kaksi asiaa eivät ole ohjaajan työtä.

Yhteisopettajuudessa opettaja tietää miten työpari työskentelee ja mitä työpari on suunnitellut, joka helpottaa työskentelyä. Ohjaajan työhön ei liity akateemista vastuuta, joten ohjaaja menee tavallaan toista reittiä kuin yhteisopettaja, vaikka välillä polut voivat kohdatakin. Eräs opettaja näkee yhteistyön ohjaajan kanssa esiopetuksessa

samantapaisena kuin yhteisopettajuuden. Yhteisopettajuudessa vaaditaan todella paljon yhteistä suunnittelua ja pedagogista osaamista sekä vastuunottamista. Ohjaajat voivat olla todella tiiviisti mukana yhteisopetuksessa, mutta eivät ehkä opetuksen suunnittelussa, mikä on suurin ero yhteisopettajaan. Yhteisopettajan kanssa pystyy miettimään enemmän oppimisen vaikeuksia, ja sitä mistä ne voivat johtua. Koulunkäynninohjaajan kanssa keskitytään enemmän tiettyihin oppilaisiin ja mietitään muita asioita. Ohjaajan kanssa keskitytään enemmän oppilaan kannustamiseen, jonka kautta saataisiin parempia tuloksia. Muiden opettajien kanssa mietitään vähän syvemmin mistä jotkut asiat johtuvat esimerkiksi käyttäytymisen tai oppimisen ongelmat.

Opettajakoulutus tuo oman kielen ja ajatusmallin, mikä on erilainen ohjaajakoulutukseen verrattuna. Erään opettajan mukaan koulunkäynninohjaaja ei ole mitenkään pätevä, vaikka ohjaajissakin on varmasti hyviä ja pedagogisesti valmiutuneita ihmisiä. Jos lähdetään tarkastelemaan asiaa laajemmin, niin osan opettajan mukaan ei vastuuta voi jakaa tai antaa liikaa ohjaajille. Yhteisopettajuudessa on usein opettajakaveri, jonka tuntee aika hyvin ja tietää, että tällä on koulutus ja tietotaito, jolloin vastuuta annetaan enemmän myös toiselle. Eroakin on siinä, että jos toisen opettajan kanssa opettaa yhdessä suurta luokkaa niin silloin voidaan jakaa vastuuta, kumpi on yhteydessä kenen koteihin ja kumpi tekee pedagogiset asiakirjat kenen oppilaan osalta ja kumpi suunnittelee mitkään oppitunnit. Se ei kuitenkaan välttämättä ole helpompi kuvio, koska opettajan ja ohjaajan välillä työnjako on tavallaan jo lain puolesta selvä. Periaatteessa yhteisopettajuudessa toinen opettajista voi lähteä, vaikka pienemmän porukan kanssa pois luokasta, mutta jos ollaan koulunkäynninohjaajan kanssa, vastuu jakautuu ihan eri tavalla.

Yhteisopettajuudessa on kaksi varsinaisesti asiaan koulutettua. Opettajalla ja ohjaajalla ei ole usein yhteistä suunnittelu-aikaa, mitä yhteisopettajuudessa on varmasti huomattavasti enemmän. Jos ohjaaja olisi koko ajan käytettävissä, niin suunnittelua olisi myös ohjaajan kanssa. Tällöin ohjaajan kanssa työskentely olisi hyvin lähellä yhteisopettajuutta. Opettaja ja ohjaaja voisivat yhdessä pohtia ja kehitellä toimintaa, ettei opettaja vain ohjeistaisi ohjaajaa. Yhteisopettajuudessa ja yhteistyössä yhteisiä piirteitä ovat ne, että omalle persoonalle, kiinnostukselle ja työtavalle sopivia töitä kannattaa kummassakin tapauksessa pyrkiä jakamaan. Vaikka yhteistyössä ja yhteisopettajuudessa on eroja, on niissä myös yhteisiä piirteitä, esimerkiksi jos on oikein hyvä ohjaaja niin tilanne voi

olla kuin juttelisi toisen opettajan kanssa. Varsinkin jos ohjaaja tuntee oppilaat todella hyvin, silloin saa todella arvokasta tietoa.

Opettajalla ja ohjaajalla ei ole usein yhteistä suunnittelu-aikaa, mitä yhteisopettajuudessa on varmasti huomattavasti enemmän. Jos ohjaaja olisi koko ajan käytettävissä, niin suunnittelua olisi myös ohjaajan kanssa. Tällöin ohjaajan kanssa työskentely olisi hyvin lähellä yhteisopettajuutta. Opettaja ja ohjaaja voisivat yhdessä pohtia ja kehittää toimintaa, ettei opettaja vain ohjeistaisi ohjaajaa. Yhteisopettajuudessa ja yhteistyössä yhteisiä piirteitä ovat ne, että omalle persoonalle, kiinnostukselle ja työtavalle sopivia töitä kannattaa kummassakin tapauksessa pyrkiä jakamaan. Vaikka yhteistyössä ja yhteisopettajuudessa on eroja, on niissä myös yhteisiä piirteitä, esimerkiksi jos on oikein hyvä ohjaaja niin tilanne voi olla kuin juttelisi toisen opettajan kanssa. Varsinkin jos ohjaaja tuntee oppilaat todella hyvin, silloin saa todella arvokasta tietoa.

Ohjaaja avustaa ja kun luokassa on aina tuen tarvitsijoita, niin koulunkäynninohjaaja on pääsääntöisesti heitä varten ryhmässä. Kokonaisvaltainen työ ja työote ovat opettajan halussa ja opettaja ja ohjaaja jakavat keskenään asioita. Opettaja ja ohjaaja keskustelevat etukäteen, mitä ajatuksia ohjaajalla herää. Lapsiryhmän vaihtuessa vuosittain lapset huomioidaan niin, että mietitään, mikä toimii minäkin vuonna, millaista tarvetta ja millaista haastetta on. Opettaja ja ohjaaja rakentavat tekemistä ja työtä yhdessä sekä työnkuva muuttuu joka vuosi. Opettaja tekee oman työnsä ja ohjaajan työ ei opettajan työhön vaikuta, muuten kuin vähän keventää sitä taakkaa. Tärkeintä on oppilaiden ohjaaminen niin oppilaiden murheissa, kuin tehtävissä ja oppimisessa, mutta kyllä päivään mahtuu muutakin. Joskus on pientä valmistelutyötä, jota täytyy tehdä kaikille oppilaille valmiiksi tai valvontatehtäviä.

Mitä ylemmillä luokka-asteilla ollaan, sitä vaikeampia oppitunnin asiat ovat. Siksi opettaja haluaa koulunkäynninohjaajan seuraamaan opetusta ja sen aiheita esimerkiksi musiikin tunneilla, koska ohjaaja ei muuten välttämättä pysty oppilaita ohjaamaan. Kun ohjaaja on myös kuunnellut opetusta niin sen jälkeen yleensä molemmat jakautuvat luokkaan ja auttavat lapsia yhtä tasavertaisesti tuntitilanteissa. Lapsien turvallisuus on tärkeää ja vastuu jakautuu tasan ihan yhtä lailla. Jos ohjaaja tuntee luokan ja huomaa, että syntyy uhkaava tilanne, tai kun ohjaaja oppii tuntemaan ja tekemään ennakointia sekä noudattamaan sääntöjä, niin silloin vastuu on ihan yhtä lailla koulunkäynninohjaajallakin. Onko ohjaajille välttämättä annettu mitään tehtäviä tai toisaalta, kuinka

paljon ohjaajille pitää antaa valmisteluihin aikaa? Osalla ohjaajista voi olla paljon enemmän töitä kuin toisilla.

Parhaimpina vuosina luokassa voi olla kaksi ohjaajaa, koska erityisen tuen oppilaitakin on ollut useampi. Opettajalla ja ohjaajalla on pedagoginen tiimi. Jokaisella on omat tehtävänsä ja kaikki hoitavat ne. Opettaja ja ohjaaja eivät ole mitenkään hierarkisia vaan tehtäviä hoidetaan tiiminä. Ohjaajalla on hyvä pelisilmä ja ohjaaja näkee oppilaat, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta. Ohjaaja tuo apukädet ja toisen aikuisen luokkaan. Ohjaajan läsnäolo luokassa tuo opettajalle lisäarvoa siinä, että opettajasta on mukava tehdä työtä porukassa, jutella oppilaista ja miettiä asioita yhdessä. Opettaja saa käytännön apuja esimerkiksi erilaisten töiden valmistelussa. Opettajalla voi unohtua asioita, niin ohjaaja osaa ennakoida niitä tilanteita ja saattaa etukäteen tulostaa materiaaleja ja kysyä pitikö jokin asia tehdä. Joillakin tunneilla voi olla toimintaa, jossa tehdään kiertopiste-työskentelyä. Aikuiset ovat omilla pisteillään, joita oppilaat kiertävät ja silloin kaikki aikuisista tekevät samaa työtä. Oppilaat saattavat käyttäytyä välillä todella aggressiivisesti ja silloin vaaditaan kurinpitoa. Ohjaajille ei laki suo minkäänlaisia oikeuksia kurinpitoon tai kiinnipitoon. Tämän vuoksi opettajan tulee olla aina mukana kiinnipitotilanteissa. Opettaja päättää, miten tilanteessa tehdään, jolloin ohjaajat voivat olla huolehtimatta siitä.

Rutiinit, säännöt ja luottamus

Opettaja ja ohjaaja voivat mahdollisesti suunnitella yhdessä päivittäisellä tasolla muutamia kymmeniä minuutteja ja keskustella mitä tiedetään ja mitä on tekeillä, mutta toisaalta osa opettajista ja ohjaajista eivät juurikaan suunnittele yhdessä mitään ennen oppituntia. Oppitunneilla, jolloin ohjaaja on opettajan käytettävissä, voi suunnitella enemmän sellaista toimintaa, jossa tarvitsee toista aikuista. Toiminta voi olla sellaista, josta ei olla puhuttu ohjaajan kanssa etukäteen ja johon ohjaajan on helppo tulla mukaan auttamaan. Päivänkulku on hyvin strukturoitu, eikä muutoksia juurikaan tapahdu, joka on erityisoppilaiden kannalta tärkeää, jotta he tietävät mitä on tulossa. Opettajalle ja ohjaajalle on syntynyt rutiinit, koska työtä on tehty niin kauan yhdessä. Yhteisistä toimintatavoista on usein sovittu ja niistä ei silloin tarvitse enää myöhemmin edes keskustella. Yleinen hyvä työkaveruus ja ystävällisyys käynnistää ja edistää työskentelyä. Ohjaaja voi ilmestyä

luokkaan, jolloin opettaja arvio, miten ohjaajan apua käyttää. Opettajan ja ohjaajan vuorovaikutus voi olla myös vähäsanaista.

Pelisäännöt ja luokan toimintaperiaatteet tulee tehdä heti aluksi selväksi, kuten miten opettaja haluaa, että luokassa puhutaan, vaikka ohjaaja olisikin tuttu jo entuudestaan. Kun opettaja hoitaa opetuksen niin ohjaajan tulee tietää, mitä silloin tehdään ja mitä ohjaajalta odotetaan. Tulisi pitää selkeät rajat. On tärkeää, että ohjaaja tulee sanomaan opettajalle, jos jokin asia ei toimi, jolloin opettaja voi tukea ohjaajaa, kun esimerkiksi ohjaaja työskentelee tuen tarpeessa olevan oppilaan kanssa. On tärkeää sopia ohjaajan kanssa varsinkin alkuopetuksen luokissa, että oppilaiden kanssa ollaan läsnä koko ajan.

Kun opettaja saattaa joutua hoitamaan jonkun akuutin tilanteen, opettajalla on mahdollisuus jättää oppilaat ohjaajan kanssa hetkeksi työskentelemään. Se on aina etu. Nämä tilanteet ovat hetkessä tapahtuvia linjanvetoja ja sopimuksia, jotka tulee pystyä tekemään nopeasti. Opettajalla ja ohjaajalla voi olla loistava järjestely, että jos opettaja sattuu olemaan poissa niin ohjaaja sijaistaa automaattisesti. Ohjaaja tekee niin sanotusti opettajan työtä ja ohjaaja tuntee oppilaat ja tietää mitä luokassa tehdään. Oppilaat ovat tottuneet, että kun ohjaaja kertoo jotakin niin oppilaiden tulee kuunnella. Opettajan on mukava seurata tilannetta, olla rentona ja kuunnella mihin suuntaan mennään. Välillä opettaja voi antaa ohjaajan hoitaa tilanteen, jolloin opettaja voi esimerkiksi suunnitella seuraavaa tuntia.

Opettajan ja ohjaajan välillä voi olla luottamussuhde ja kunnioitussuhde, sekä työskentely voi olla helppoa, mutta kuitenkin opettaja ja ohjaaja eivät aina ole kaveriteita. Opettaja ja ohjaaja eivät välttämättä tapaa toisiaan työajan ulkopuolella. Luottamus toiseen on tärkeä asia koko työskentelyssä. Aina voi luottaa siihen, että asiat sujuvat ja se näkyy myös oppilaissa ja opettajan ja ohjaajan toiminnassa. Jos vuorovaikutukselle ei ole riittävästi aikaa niin toteutetaan mahdollisesti sanatonta viestintää ja kumpikin voi luottaa siihen, että toinen osaa toimia oikein tilanteissa, jossa vuorovaikutusta ei tarvitse jakaa ääneen.

Asennoituminen ja arvostus

Mitä enemmän työkokemusta ohjaajilla on, sitä paremmaksi heidän toimintansa on muuttunut, kuten oma-aloitteisuus. Uskallus tarttua tilanteisiin tulee ohjaajalle usein kokemuksen myötä. Kouluissa osa ohjaajista on konkareita, jotka ovat tehneet työtä jo useamman vuoden ajan. Tällaiset ohjaajat ovat tämän lisäksi vetäneet kaikenlaista harrastustoimintaa ja ovat tottuneet johtamiseen.

On hyvä, että toinen aikuinen on mukana monissa tilanteissa, esimerkiksi jos liikuntatunnilla tulee haava. Silloin on paha, jos on yksin tilanteessa ja täytyy miettiä, että uskaltaako oppilaita jättää keskenään. Opettaja ja ohjaaja molemmat arvostavat toistensa töitä ja heille on hyvin selkeää, että molemmat tekevät omaa työtään. Opettaja tietää, että ohjaaja on työssään ekspertti. Opettaja ja ohjaaja hoitavat oman tonttinsa ja pystyvät keskustelemaan asioista, jos tarvitaan apua tai mielipidettä. Ohjaaja voi olla lukenut paljon psykologiaa ja tietää sekä osaa kehittää erilaisia tapoja, miten pystyisi auttamaan esimerkiksi ADHD oppilasta.

Kehitys olisi juuri sitä, että suunnittelutyötä tehtäisiin yhdessä. Voisi olla enemmän sellaista etukäteen yhdessä pohdittua eikä vain sitä, että opettaja olisi etukäteen yksin suunnitellut ja kertoisi ohjaajalle siitä, kun ohjaaja tulee luokkaan. Osa opettajista toivoisi enemmän aikaa ohjaajan kanssa ja enemmän aikaa, että ohjaaja olisi luokassa. Yhteistyö kehittyisi sillä varmasti paremmaksi. Koulunkäynninohjaajan asenne on tärkeä, minkä huomaa suoraan ja aika nopeastikin. Jos asenne on sellainen, että teenpä nyt tätä vain työnä ja ettei moni asia ohjaajan työhön kuulukaan niin se näkyy myös työnlaadussa aika nopeasti. Toisaalta ohjaaja voi olla hyvin proaktiivinen. Erään opettajan mukaan ohjaajan pitäisi olla sellainen topakka, jämäkkä ja tulla toimeen lasten kanssa.

Opettaja pyrkii olemaan oppilaiden apuna ohjaajan tavoin, ettei ohjaajille tulisi sellainen olo, että vain ohjaajat tekevät ns. likaiset työt. Jos opettaja menee työskentelemään tietyn oppilaan kanssa toiseen huoneeseen niin usein ohjaajat ovat heti valmiina vetämään muille oppilaille tietyn asian, eivätkä sano, etteivät saa tästä palkkaa. Ohjaajat pitävät usein työstään ja ymmärtävät, että sellaista se on. Ohjaaja tuo lisäarvoa todella paljon ja ohjaajat ovat niitä, joiden ansiosta opetustyö onnistuu. Opettajat eivät välttämättä pystyisi tätä työtä yksin tekemään, koska oppilaat tarvitsevat jatkuvaa ohjausta ja kannustusta. Opettajilla on ollut kokemuksia ohjaajien kanssa siitä, kuin olisi vertaisten

kanssa jutellut. Joissain tapauksissa ohjaajat haluaisivat, että heidän mielipiteitään ja ajatuksiin kuunneltaisiin enemmän. Monesti keskustelua kuitenkin ei ohjaajien puolesta synny, eikä rakentavia ehdotuksia tule eikä jatkoehdotuksiin päästä, joka voi olla haasteellista.

Opettaja pysyy usein tasavertaisuuden puolella, jossa ohjaaja ei ole opettajan palveluksessa. Opettaja ja ohjaaja ovat molemmat samassa veneessä ja tekevät työtä vuorovedoin. Se on todella optimaalinen järjestely. Eräs opettaja toivoisi, että ohjaaja olisi viimeiset kaksi puuttuvaa tuntia luokassa, mikä olisi ihanaa. Opettaja ja ohjaaja koetaan olevan tasavertainen pari. Monessa kunnassa ohjaajia vähennetään ja koetaan, että ohjaajat eivät ole tarpeellisia. Erään opettajan mukaan opettaja ja ohjaaja ovat tiimi, eikä luokassa ole opettajaa ja ohjaajaa, vaan luokassa on kaksi aikuista ja sitä korostetaan tietoisesti. Lapset kyllä tietävät, kuka on kuka, kuka tekee mitään työtehtävää ja miksi esimerkiksi opettaja ei ole iltapäivätoiminnassa mukana. Ohjaajan huomioon ottaminen opettajan omalla toiminnalla voi olla haaste ja siitä voidaan ehkä kokea huonoa omaatuntoa. Opettaja voi myös pohtia, että osaako jakaa ohjaajalle työtehtäviä riittävästi. Erään opettajan mukaan se on pitkälti tekemisen ja toiminnan suunnittelusta kiinni, ettei se menisi vain siihen, että ohjaaja on luokassa läsnä ja odottaa, että tulisi sopiva tilanne. Tämänkin voisi etukäteen jo suunnitella, että ohjaajalla olisi selkeät tehtävät mitä luokassa tekee. Eräs opettaja pohtii, ettei aina osaa ottaa riittävästi huomioon ohjaajaa ja sitä kuinka paljon ohjaajalla olisi kapasiteettia auttaa.

Opettajalla voi olla haastavia tilanteita, joissa täytyy miettiä, että jaksako selittää tiettyä asiaa ohjaajalle vai tekeekö sen nopeammin itse. Ohjaajan tekemänä voi tulla vähän erilainen mitä opettaja on ajatellut, mutta siihen tulee varautua. Jos opettajalla ja ohjaajalla on jotenkin huonot välit niin se vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja silloin on huomattavissa, ettei toisen työtä arvosta. Joskus ohjaajat ovat kokeneet, että olisivat alempiarvoisia kuin opettajat. Koulut ovat mahdollisesti tehneet paljon töitä sen eteen, että ohjaajat kokisivat olevansa samanarvoisia, samaa työyhteisöä ja yhtä arvostettuja. Yleisesti haluttaisiin, että koulussa ohjaajat kokisivat, että ohjaajat tekevät todella tärkeää työtä, vaikka saavatkin pienempää palkkaa kuin opettajat.

Voi olla ohjaajia, jotka eivät pysty tekemään moniakaan asioita ja opettajalle voi tulla kiusallinen olo, koska ohjaajalle on vaikea antaa tekemistä. Koululla voi olla paljon koulunkäynninohjaajia, mutta välttämättä kaikilla taidot eivät riitä. Monesti

parhaimmat koulunkäynninohjaajat ovat lähteneet opiskelemaan opettajiksi, ja sen jälkeen ohjaajat ovat tulleet takaisin opettajina. Eräs opettaja on joskus kateellinen, koska ohjaajilla on niin helppoa, koska ohjaajien ei esimerkiksi tarvitse korjata kokeita tai pitää yhteyttä vanhempiin. Eräs opettaja pohtii myös, että olisiko järkevämpi ottaa kahden koulunkäynninohjaajan tilalle, vaikka yksi resurssiopettaja, jotta näkemystä olisi vielä enemmän työhön ja pedagogista vastuuta pystyisi jakamaan enemmän.

Ohjaaja ei ole tarpeellinen ainoastaan vain silloin, jos oppilaalla on jokin diagnoosi tai vamma, vaan ohjaaja on tarpeellinen myös yleisopetuksen luokassa, niin että kaikilla lapsilla voisi olla koko ajan turvallista. Tärkeäksi koettiin, että ohjaajien asemaa parannettaisiin, niin että heillä olisi pysyvät työsuhteet, jolloin ohjaajien kanssa olisi helppo kehittää yhteistä työskentelyä. Keskimääräisesti ohjaajat ovat erittäin kiinnostuneita työn kehittämistä. Kouluissa on todella hyviä, päteviä, koulutettuja ja taitavia ohjaajia, jotka ovat jatkuvasti odotus tilassa, eivätkä pysty suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan, koska heillä ei ole pysyviä työsuhteita. Erään opettajan mukaan ohjaaja ei ole luokassa mikään avustaja. Ohjaajalla on hyvin vaativa oma työ ja opettajat arvostavat sitä työtä. Ohjaajan työ on tarpeellinen koulussa. Opettaja laittaa kuvia seinälle ihan yhtä lailla, kuin ohjaajakin, jolloin kaikki tekevät kaikkea.

Vuorovaikutus ja keskustelu

Keskustelu koulupäivän jälkeen on todella tärkeää. Koulunkäynninohjaaja huomaa monesti sellaisia tilanteita, mitä opettajalla on jäänyt huomaamatta, kun opettaja keskittyy opettamiseen. Koulunkäynninohjaaja pystyy katsomaan luokkaa eri näkökulmasta senkin takia, että ohjaaja on yleensä toisella puolella luokkaa kuin opettaja. Koulupäivän jälkeen opettaja ja ohjaaja keskustelevat tilanteista, heränneistä huoneaiheista ja siitä mitä pitää tarkkailla. Opettaja ja ohjaaja kerkeävät käydä päivän rakenteen ja päivän toimet läpi joka aamu ennen oppituntien aloittamista. Vuorovaikutus on ihan toimiva, mutta se ei ole sellainen, että paljon rupertellaan tai käytetään keskusteluun aikaa. Kaikkein tärkeintä on, että tietää mitä odotetaan ja molemmat antavat palautetta molempiin suuntiin. Keskusteluapu on merkityksellistä. Vuorovaikutus edistää työssä viihtyvyyttä ja vaikuttaa opettajan työskentelyyn ja ilmapiiriin luokassa. Opettajan ja ohjaajan vuorovaikutus on paljolti myös sanatonta vuorovaikutusta. Opettajalla ja ohjaajalla on ollut aina hyvä ajatusten

vaihto, tiedonvaihto ja tiedottaminen. Jos tulee muutoksia tai tiedotteita niin opettaja laittaa niistä tiedon välittömästi ohjaajalle. Opettajalla ja ohjaajalla on sellainen tapa, että he päivittävät säännöllisesti ohjaajan kanssa tilannetta. Kummallakin voi olla ideoita siitä, miten tietty tilanne tehdään tai hoidetaan. Vuorovaikutus vaikuttaa ratkaisevasti opettaja ja ohjaajan työskentelyyn. Sitten kun opettaja ja ohjaaja tutustuvat toisiinsa ja kyselevät toisiltaan, niin löytyy yhteinen sävel. Tietenkin osa työstä muotoutuu arjen myötä.

Opettajalla ja ohjaajalla on opettajan mielestään hyvin moniammatillinen yhteistyö. Se on muotoutunut henkilökemian ja tutustumisen myötä. Tällöin myös yhteistyö on kehittynyt luontevaksi. Jos oppitunnilla tuntuu, että ohjaajalla loppuu keinot niin ohjaaja tulee kertomaan opettajalle ja opettaja menee tukemaan tilannetta. Isommissa asioissa opettaja ja ohjaaja tarvittaessa istuvat alas ja juttelevat.

Opettaja ja ohjaaja kaipaavat suuresti yhteistä aikaa, jolloin he voisivat aikuisten kesken jakaa suunnitelmia. Eräs opettaja kokee haasteeksi sen, että ei kerkeä ohjaajan kanssa jakamaan kaikkea tietoa, joita keskustellaan vanhempien kanssa. Opettaja ja ohjaaja yrittävät lennosta keskustella toistensa kanssa. Vuorovaikutus on enemmän työpari toimintaa siitä syystä, että ohjaajatunnit ovat harvassa. Opettaja antaa tehtävät ja harvemmin opettaja ja ohjaaja suunnittelevat yhdessä mitään. Kehittämistä voisi olla vielä siinä, että lukujärjestyksestä katsottaisiin keskusteluaika kerran kuukaudessa, jolloin opettaja ja ohjaaja voivat keskustella. Vuorovaikutuksessa on miinusta se, ettei ole aikaa sanalliseen kommunikointiin. Suunnittelulle, suunnittelemisen jakamiselle ja yhdessä ideoimiselle ei tunnu olevan aikaa, tilaa eikä paikkaa.

Ei pitäisi olettaa liikaa, vaan kävisi asiat tarkasti läpi ohjaajan kanssa. Osa ohjaajista voi pelätä sitä, että kun opettaja opettaa niin ohjaajan pitäisi olla hiljaa paikallaan, vaikka ohjaajan tehtävänä olisi rauhoittaa luokkaa. Tietenkin opettaja katsoo, että koulunkäynninohjaaja käyttäytyy järkevästi ja tekee sitä, mitä ohjaaja on sinne tullut tekemään. Opettaja ei todellakaan ole mikään ammattilainen siinä, mitä ohjaajan varsinaisesti pitäisi tehdä tai mitä heidän työaikaansa ja muihin tehtäviin kuuluu. Opettajalla on vielä aika vähän kokemusta ohjaajan kanssa työskentelemisestä, koska on työskennellyt niin harvan erilaisen ohjaajan kanssa. Toisten ohjaajien kanssa kehittämistä tarvitsee enemmän ja toisen kanssa ei niin paljon. Vuosien saatossa eräs opettaja ja ohjaaja ovat kehittäneet tarkan sapluunan koulussa, jota hän ja muutama ohjaaja olivat kehittämässä. Sapluunan mukaan lukuvuoden alussa käytäisiin keskusteluja periaatteista. Kun opettaja

aloitti työt, he huomasivat, että heillä ei ollut ohjaajan kanssa samat periaatteet. Tällöin sabluunan tärkeys ymmärrettiin. Koko vuoden ajalle voisi olla sapluuna, jonka mukaan keskusteltaisiin. Eräällä koululla on sellainen käytäntö, että käydään läpi ennen ohjaajan töiden alkua, mitä koulunkäynninohjaajan tulisi tietää.

Eräs opettaja on koittanut luoda itse vuorovaikutussuhdetta ja on huomannut sen hyväksi. Opettaja on luonut sitä neutraaleissa tilanteissa. Jos opettajan on tarvinnut mennä keskustelemaan joistakin oppilasasioista niin on se ollut helppoa. Kun opettaja ja ohjaaja ovat keskustelleet muista mukavista asioista, on ollut helpompi mennä puhumaan myös jostain oikeista asioista. Opettaja on saanut huomata, että myös ohjaajien kanssa työskentely vaatii panostusta. Kun opettaja hoitaa luokan niin tulee opettajan hoitaa myös ohjaajien kanssa työskentelyn tasoa. Tiimin vetäminen vaatii ihan oman panostuksen. Eräessä koulussa on ajateltu, että ensi vuoden tiimeissä ohjaajia osallistettaisiin ja sanottaisiin, että ohjaajat kertoisivat ehdotuksensa, mitä he toivoisivat ja niiden perusteella pystyttäisiin ottamaan ne huomioon. Aina kun opettaja aloittaa työt uuden ohjaajan kanssa, niin yleensä he yrittävät sopia siitä, mitkä ovat niitä tehtäviä mitä ohjaaja mieluiten tekee luokassa ja mitkä ovat sellaisia asioita, mitkä sujuvat ja kiinnostavat häntä. Täytyy aina, ihan niin kuin kenen tahansa muun työparinkin kanssa yhteen sovittaa se, että käytettäisiin molempien vahvuuksia.

Opettajan mielestä on tärkeää, että opettaja ja ohjaaja ovat yhdessä puhuneet lukuvuoden alussa selväksi kaikkien ohjaajien kanssa, että myös ohjaajien tulee seurata opetusta ja käyttää samoja termejä, joita opettaja käyttää. Eräs opettaja on välillä miettinyt, minkälaisia tehtäviä ohjaajille voi antaa, ettei ohjaajille tule olo, että he ovat orjia. Osa opettajista voi haluta, että ohjaaja istuu hiljaa nurkassa eikä lähde vaeltamaan. Joku toinen opettaja saattaa haluta, että ohjaaja kiertelee luokassa. Kun ohjaaja antaa lisätukea oppilaalle, niin oppilas oppii parhaiten. Useimmat ohjaajat sanovatkin, että ohjaajille saa sanoa heti ja suoraan asioita. Eräs opettaja on lähinnä miettinyt sitä, millaisia ohjeita ohjaajille pitää antaa tai miten helposti ohjaaja jonkun asian ymmärtää. Opettaja ei välttämättä aina itsekkään tajua, miten tarkkaan joku asia pitää selittää, koska itselle ne asiat ovat tuttuja.

Koulunkäynninohjaajan merkitys luokassa ja ohjaajan luonne

Oppilaiden maailma mureni, koska ohjaaja ei ollut luokassa yhtenä päivänä. Tämä ei johnut siitä, että oppilailla olisi ollut opettajan kanssa jotenkin kammottavaa, vaan siitä että muutos radikaali ja oppilailla on vaikeus sulattaa sitä. Ohjaajan poissaolo näkyy oppilaiden levottomuutena, hermostuneisuutena ja jännittyneisyytenä. Ohjaaja on tuki ja turva myös opettajalle luokassa. Jos sukset menevät ristiin syystä tai toisesta, voi toiminta olla hankalaakin, kuten silloin jos mielipiteet tai arvot eivät kohta toisen kanssa. Vuorovaikeus tuo työssä jaksamista, työssä viihtyvyyttä ja sitä että luottaa toiseen. Opettaja ja ohjaaja ovat usein tiimi ja kyllähän työskentely kahdestaan on mukavampaa kuin yksin. Oppilaiden täytyy tulla kuulluksi ja nähdyksi aikuisten silmissä. Ohjaajat ovat tärkeitä koulun arjessa. Opettaja soisi, että ohjaajia olisi kouluissa enemmän. Se luo turvallisuutta, jatkuvuutta ja kiireettömyyden tunnetta. Ne ovat arvokkaita hetkiä, että luokassa on läsnäoleva aikuinen paikalla ja tieto siitä, että opettaja ja lapsi saavat apua, jos tarvitsevat. Se tekee päivästä lämpimän, miellyttävän ja inhimillisen.

Ohjaaja on opettajan työpari ja opettaja on sitä mieltä, että luokanopettajan ei pitäisi joutua tekemään työtä ilman työparia. Kun ohjaaja on tai ei ole luokassa, se eroaa kuin yö ja päivä. Silloin täytyy esimerkiksi valita tietynlaisia, vähän enemmän opettajajohtoisia työskentelymuotoja, kun opettaja on ainut ihminen luokassa. Jos mennään sitä kohti, että on yksi opettaja ja sata oppilasta niin silloin luento on ainoa vaihtoehto. Mutta jos mennään sitä kohti, että on useampi aikuinen käytettävissä, niin tulee mahdolliseksi erilaiset ryhmät, pisteet ja muut vaihtoehdot. Ohjaajan läsnäolo myös varmistaa oppimista todella paljon, koska monelle lapselle pienikin apu on suuri. Ohjaaja tuo paljon turvallisuutta, aikaa, rauhaa, parempia oppimistuloksia, enemmän kontaktia aikuiseen ja enemmän kuuntelevia korvia lapsille. Ohjaajan läsnäolo poistaa myös yksinäisyyden tunnetta työstä ja sitä mahdotonta liian suuren työn taakkaa. Kukaan ihminen, vaikka olisi miten taitava, ei voi olla yksin joka paikassa.

Mikäli ohjaaja ei ole luokassa niin yleinen levottomuus lisääntyy. Opettajan mielestä lapset reagoivat myös siihen, koska lapset ovat tottuneet toimimaan tietyllä tavalla. Levottomuus voi muodostua myös siitä, että pelkästään opettaja ei kerta kaikkiaan riitä. Opettaja ajattelee mielellään asian niin, että ohjaaja on opettajan työpari, vaikka

opettaja onkin enemmän äänessä, seisoo luokan edessä ja ohjaaja kiertää oppilaiden joukossa. Se on opettajan mielestä tiimityötä parhaimmillaan. Se on mutkatonta ja eleeetöntä. Vuorovaikutus on välillä sanallista, mutta pääasiassa sanatonta ohjatuissa hetkissä. Opettajasta tiimityöskentely, yhteistyö ja tasavertaisuus ovat todella tärkeitä. Ohjaaja pystyy kertomaan aika pitkälti luokan ja oppilaiden asioista niin opettajalle kuin erityisopettajallekin.

Kyse ei ole välttämättä vuorovaikutuksesta, vaan kyse voi olla opettajasta, työkokemuksesta tai ylipäättään ohjaajan luonteesta, että miten toimeen tarttuva ohjaaja on. Oma-aloitteisuuden puute voi myös vaikeuttaa työskentelyä. Oppilaan on täytynyt suunnilleen kaatua tuolilla, ennen kuin ohjaaja havahtuu. Tuollaiset pienet asiat ohjaajan tulisi huomata, kun oppilas alkaa tehdä muuta tai jos oppilaan tekeminen pysähtyy. Se ei välttämättä ole häiritsevää, mutta sen ohjaajan tulisi huomata. Jos sellaista taitoa ei ole niin se vaikeuttaa toimintaa. Opettaja on ollut sijaisena sellaisissa luokissa, joissa on ollut erittäin nuori, kokematon ja aloitekyvytön koulunkäynninohjaaja. Ikävässä mielessä se tarkoittaa sitä, että opettaja siirtelee oppilaita ja opettajan täytyy siirrellä ohjaajaakin. Jos organisaatiosta yhteyttä ei löydy voi yhdessä työskenteleminen olla hankalaa. Toinen ohjaaja, joka opettajalla käy on vähän eri maata. Tämä ohjaaja ei ole itseohjautuva ja ohjaajaa pitää monesti muistutella sekä ohjaaja saattaa tulla luokkaan, milloin sattuu.

Jos ohjaajalla on huono päivä ja ohjaaja on negatiivinen, niin se valitettavasti vaikuttaa ilmapiiriin. Ohjaajilla voi olla ehkä hieman kärkkäämpi puhetapa ja vaativuus. Opettajat suhtautuvat jotenkin lempeämmin ja antavat asioille aikaa. Negatiivinen asenne on sellainen, mitä näkyy paljon. Ohjaajat voivat olla väsyneitä omaan työhön ja ehkä se voi heijastua oppilastyöhön ja työskentelyyn luokassa. Sen opettaja on huomannut aika monessakin luokassa. Oppitunnit ovat paljon kiireisempiä, kun ohjaaja ei ole luokassa. Oppilaille tulee todella paljon enemmän odottelua silloin kun opettaja on yksin luokassa. Kun ohjaaja on luokassa, niin pystyy paremmin antamaan aikaa varsinkin sellaisille oppilaille, kenellä voi olla vaikea keskittyä. Silloin oppilaita voi laittaa myös eri tilaan, jos keskittyminen vaikeutuu. Opetukseen voi tulla keskeytyksiä, kun pitää samalla kuria ja havainnoi luokkaa. Opetuksen laatu kärsii siitä. Kun luokassa on kaksi aikuista niin oppilaat saavat nopeammin avun, eikä sitä tarvitse odottaa. Ohjaajat näkevät paljon luokassa, mitä opettaja ei näe. Joillekin oppilaille koulunkäynninohjaaja voi tulla lä-

heiseksi, mutta ei ehkä läheisemmäksi kuin opettaja. Jos omat vanhemmat ovat välinpitämättömiä niin silloin joku toinen aikuinen saattaa ymmärtää paremmin. Ohjaaja voi tulla joissakin tapauksissa sellaiseksi aikuiseksi, jolle voi avautua. Siksi on hyvä, että on toinenkin aikuinen luokassa, joka pystyy olemaan niissä tilanteissa mukana. Joskus oppilaat uskaltavat mennä kertomaan asioista, tilanteista tai huolista ensin ohjaajalle ja sitten vasta opettajalle. Ohjaaja toimii todellakin linkkinä oppilaaseen.

Toiminta on mennyt paljolti sen mukaan, mistä kukakin tykkää. Perustyö on sellainen, josta ei voi tinkiä. Leipätyö on tehtävänä ja sen lisäksi opettajalla ja ohjaajilla on tietynlainen muu jako töiden suhteen. Vaikka tutun tiimin kanssa on hyvä työskennellä useammankin vuoden ajan niin työkierron, kuten osapuolten eli ohjaajien vaihdon avulla, voisi nähdä uusia ulottuvuuksia ja erilaisia työpareja. Jos pelisääntöjä ei ole sovittu, voi se vaikeuttaa työn tekoa, tai mikäli työnkuvat eivät ole selvät, mitä kumpikin tekee. Erään Opettajan mielestä työ mitä he ohjaajan kanssa tekevät on yhteistyötä. Heillä on pedagoginen tiimi ja he molemmat tuovat oman panoksensa ja kehittävät luokassa tehtävää työtä.

Opettaja näkee, että päivän käytännönjärjestelyissä on hyvät mahdollisuudet tehdä sellaisia ratkaisuja, mitkä sopivat persoonalle. Se mikä käy luontevasti toiselta, niin sen mukaisesti voidaan vaihtaa ja sopia tehtäviä luokka- sekä arkipäiväisissä tilanteissa lasten kanssa. Heti jos opettaja on ainut aikuinen ja opettaja lähtee esimerkiksi tapaturman sattuessa tilanteesta pois niin kaksikymmentäviisi jää ilman valvontaa. Tämän takia on aivan ratkaisevaa, että heillä on toinen ihminen, joka tuo työhön mielenrauhan ja joka ottaa yhden lapsen ja lähtee lapsen kanssa hoitamaan asiaa. Kaikki muut ovat myös sillä aikaa turvassa.