

**KOULULAISTEN ILTAPÄIVÄTOIMINNAN OHJAAJA  
ERITYISKASVATTAJANA**

Riitta Virinkoski-Lempinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kesä 2006  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Virinkoski-Lempinen Riitta: Koululaisten iltapäivätoiminnan ohjaaja erityiskasvattajana. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto. Kesä 2006. 105 sivua, 9 liitettä.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin erityisoppilaiden iltapäivätoimintaa Jyväskylän seudun Jälkkärissä ohjaajien näkökulmasta: heterogeenisen ryhmän ohjaamista, yhteistyötä sekä asiantuntijuutta. Tavoitteena oli saada ohjaajilta myös kehittämissideoita erityisoppilaiden iltapäivätoimintaan. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin ohjaajien teemahaastatteluja. Tutkimukseen osallistui 12 ohjaajaa kolmesta kunnasta: 11 naista ja yksi mies. Litteroitua haastatteluaineistoa oli 331 sivua. Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiiä.

Tutkimuksen mukaan kaikille lapsille yhteisiä ryhmiä pidettiin haasteellisina, mutta silti erityisoppilaille parhaana ratkaisuna. Edellytyksinä pidettiin ohjaajien riittävää määrää ja ammattitaitoa sekä nykyistä kiinteämpää yhteistyötä kotien ja erityisesti koulun kanssa. Myös lapsiryhmän koon rajoittamista ja avustajien saamista Jälkkäriin pidettiin tärkeinä. Työssä tarvittiin oma-aloitteisuuden ja havainnointitaitojen lisäksi riittävästi tietoa erityisoppilaiden erityisen tuen tarpeista sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista.

Ohjaajien erityiskasvattajana toimimiseen vaikuttavina taustatekijöinä erottuivat joko aikuis- tai lapsilähtöinen kasvatusajattelu, aktiivinen tai passiivinen kehittämisorientaatio sekä toimintatapa joko pedagogina tai hoitajana. Iltapäivätoiminnan yhteiskunnallinen merkittävyys on lain myötä tunnustettu, mutta ainakin erityisoppilaiden osalta toiminnan tasapuoliset edellytykset sekä ohjaajien työsuhteisiin ja asiantuntijan rooliin liittyvät asiat kaipaavat edelleen kehittämistä.

Asiasanat: aamu- ja iltapäivätoiminta, ohjaaja, Jälkkäri, erityisoppilas, erityiskasvatus, moniammatillinen yhteistyö, koettu pätevyys.

## SISÄLLYS

1	ILTAPÄIVÄTOIMINNAN OHJAAJAT TUTKIMUSKOHTENA.....	5
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	8
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	9
3.1	Tutkimuksen osallistajat .....	9
3.2	Tutkimusmenetelmä.....	10
3.2.1	Laadullisen tutkimuksen piirteitä.....	11
3.2.2	Kokemusten tutkimisesta .....	12
3.2.3	Tutkimuksen eettiset ratkaisut.....	13
3.3	Aineiston keruu .....	13
3.3.1	Aineiston kuvaus .....	14
3.3.2	Tutkimushaastattelut .....	15
3.3.3	Muu aineisto.....	16
3.4	Tutkimusaineiston analyysi.....	17
3.5	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu .....	19
3.5.1	Vastaavuus .....	19
3.5.2	Siirrettävyys .....	20
3.5.3	Tutkimustilanteen arviointi .....	20
3.5.4	Vahvistettavuus .....	21
4	TUTKIMUSLÖYDÖT.....	22
4.1	Ryhmän ohjaaminen ja yksilöllinen tukeminen.....	22
4.1.1	Toimintaperiaatteena monipuolisuus ja vapaaehtoisuus.....	22
4.1.2	Ohjaajilta vaaditaan kykyä kohdata monenlaisia haasteita.....	26
4.1.3	Kaikkien lasten osallisuus ja tasapuolinen huomiointi tärkeää.....	31
4.1.4	Ennaltaehkäisevää toimintaa ja käyttäytymisen ohjailua.....	35
4.1.5	Erilaiset lapset ovat toiminnan rikkaus ja haaste .....	42
4.2	Yhteistyö ja moniammatillisuus.....	44
4.2.1	Huolen puheeksi ottaminen on monivaiheinen prosessi .....	45
4.2.2	Oma ohjaajatiimi usein ensimmäinen tuki.....	46
4.2.3	Koulun henkilöstön suhtautuminen vaihtelee laidasta laitaan .....	49
4.2.4	Vanhempien kanssa ihanimmat ja haastavimmat tilanteet.....	56
4.3	Näkökulmia kehittämiseen.....	59
4.3.1	Enemmän vaihtoehtoja ja vakituisia ohjaajia.....	59
4.3.2	Yhteistyön lujittamista eri tahojen kanssa kaivataan .....	61
4.3.3	Koulutusta ja työnohjausta.....	62
4.4	Asiantuntijuus ja koettu pätevyys .....	63
4.4.1	Ammattitaitoa pidetään tärkeänä, mutta vasta työ opettaa.....	63
4.4.2	Ohjaajat saavat vaihtelevasti tietoa lapsen erityisen tuen tarpeista.....	70
4.4.3	Pätevyydestä, motivaatiosta ja palautteen merkityksestä.....	76
5	TUTKIMUSLÖYTÖJEN TARKASTELU .....	79
5.1	Kaikki lapset voivat osallistua, kun he saavat riittävästi asiantuntevaa tukea .....	79
5.2	Aikuislähtöinen vs. lapsilähtöinen kasvatusajattelu.....	80
5.3	Kehittämisorientaatio: aktiivinen kehittäjä vs. passiivinen suorittaja.....	83
5.4	Oma toimintatapa: pedagogi vs. hoitaja.....	86
5.5	Ohjaajien tyypittely .....	89
6	POHDINTA .....	92
6.1	Erityisoppilaiden iltapäivätoiminnan kehittäminen .....	92

6.2 Tutkimusmenetelmän arviointia.....	99
6.3 Jatkotutkimusaiheita.....	101
LÄHTEET.....	102
LIITTEET.....	106
LIITE 1. Tutkimuslupa.....	106
LIITE 2. Tiedote lasten huoltajille.....	107
LIITE 3. Ohjaajan suostumus.....	108
LIITE 4. Teemahaastattelurunko.....	109
LIITE 5. Ohjaajien ja ryhmien kuvaus.....	110
LIITE 6. Yhteenvedo haastatteluista.....	111
LIITE 7. Moniammatillinen yhteistyö koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa.....	112
LIITE 8. Ohjaajien puheessa esiintyvät ilmaukset.....	113
LIITE 9. Erityiskasvattaja-tyyppien muodostuminen tässä tutkimuksessa.....	116

## **1 ILTAPÄIVÄTOIMINNAN OHJAAJAT TUTKIMUSKOHTENA**

Laki koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta tuli voimaan 1.8.2004. Aamu- ja iltapäivätoiminnalla tarkoitetaan perusopetuslain 8a -luvun mukaista koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa, jota tarjotaan 1. ja 2. vuosiluokkien oppilaille sekä kaikkien vuosiluokkien erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille kunnan päättämässä laajuudessa. Kunta saa toiminnasta aiheutuviin kustannuksiin 57 prosentin valtionosuuden. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004; Pulkkinen & Launonen 2005, 61; Laki perusopetuslain (628/1998) muuttamisesta nro 1136/2003.) Aamu- ja iltapäivätoiminnan lähtökohtana ovat perusopetuksen yleiset kasvatustavoitteet, mutta siinä painotetaan laadukasta vapaa-ajan toimintaa. Se tarjoaa vastapainoa ja tukea koulutyölle sekä mahdollisuuden lepoon ja virkistykseen. Toiminnan järjestämisen yhteiskunnallinen lähtökohta on turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen lapselle ennen koulupäivää ja sen jälkeen. Kyseessä on ennaltaehkäisevä toiminta, jolla on tarkoitus vaikuttaa lapsen valvomattomaan ajankäyttöön ja yksinoloon liittyviin riskitekijöihin. Toimintaan osallistuminen on lapsille vapaaehtoista ja toiminta on pääsääntöisesti maksullista. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004; Launonen & Pulkkinen 2005, 56-57.)

Ohjaajien kelpoisuusvaatimukset määriteltiin vuonna 2004 valtioneuvoston asetuksella. Tällä hetkellä on meneillään murrosvaihe, jonka aikana ohjaajien kelpoisuus pyritään saamaan vuoden 2009 heinäkuun loppuun mennessä valtioneuvoston asetusta vastaavaksi. Ohjaajan tehtävään soveltuvia tutkintoja ovat esimerkiksi korkeakoulututkinto, ammatillinen perustutkinto tai näyttötutkintona suoritettava ammattitutkinto. Myös vapaa-ajan toiminnan ohjaajat sekä muut lasten hoitoon ja kasvatukseen perehtyneet henkilöt voivat tällä hetkellä toimia ohjaajina. (Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten muuttamisesta 2004.) Tässä tutkimuksessa keskityn ohjaajiin, joiden ryhmissä on myös joitakin erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Nykyisessä, ohjaajien pätevyysvaatimuksiin liittyvässä murrosvaiheessa on mielestäni hyvä tutkia ohjaajien omia kokemuksia ja odotuksia liittyen heterogeenisen ryhmän ohjaamiseen. Tutkittava ilmiö lienee myös valtakunnallisesti kiinnostava, sillä erityisoppilaiden iltapäivätoiminnan järjestelyt ovat

Jyväskylän seudun lisäksi ajankohtaisia myös monessa muussa kunnassa. Kiinnostukseni tämän ilmiön tutkimiseen syntyi oman työni kautta. Työhöni Keski-Suomen Liikunta ry:ssä on kuulunut myös iltapäivätoiminnan ohjaajien virike- ja täydennyskoulutuksen suunnittelua ja toteutusta.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan yleisissä tavoitteissa puhutaan syrjäytymisen ehkäisemisestä, tasa-arvon lisäämisestä sekä jokaisen lapsen osallisuudesta. Niissä korostetaan ennen kaikkea erityistä tukea tarvitsevien ja eri kulttuureista tulevien lasten osallisuuden huomioimista toiminnassa. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004, 8.) Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden aamu- ja iltapäivätoiminnan lähtökohtana ovat toiminnan yleiset tavoitteet ja sisällöt, lisäksi toiminnassa on otettava huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet. Toimintaa voidaan toteuttaa muun aamu- ja iltapäivätoiminnan yhteydessä ja tarvittaessa myös omissa ryhmissä. Aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnittelussa on hyvä ottaa huomioon erityisoppilaan ikä ja kehitysvaihe. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004, 10.)

Iltapäivätoiminnan ohjaajan asiantuntijuus voidaan määritellä ohjaajan kokeneena toimintana jollain tietyllä alueella. Yleisemmin, kokeneen toiminnan katsotaan pitävän sisällään koulutuksen ja kokemuksen avulla hankittua alakohtaista tietoa sekä taitoja ja kyvyn soveltaa niitä. Asiantuntijalla on myös kykyä arvioida ja kehittää taitojaan käytännön ongelmia kohdatessaan ja niitä ratkaistessaan. (Ks. Hytönen 2002, 115; Posner 1988, xxxv.) Moniammatillisuus koululaisten iltapäivätoiminnassa tarkoittaa yhteistyötä sekä paikallisella, alueellisella että valtakunnallisella tasolla (ks. kuvio 1, liite 7). Iltapäivätoiminnan ohjaajat ovat koulun eri ammattiryhmien lisäksi tekemisissä myös vanhempien, terveydenhuollon, eri järjestöjen ja yhteisöjen, kunnan eri hallinnonalojen sekä opetushallituksen kanssa. Päivähoidon moniammatillista toimintakulttuuria tutkineet Karila ja Nummenmaa (2001) määrittelevät moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen sellaiseksi työyhteisön yhteisesti jakamaksi toiminta- ja kasvatuskulttuuriksi, jossa yhteisössä läsnä oleva erilainen osaaminen ja asiantuntijuus otetaan integroidusti käyttöön lasten hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa yhteisesti perheiden kanssa. (Karila & Nummenmaa 2001, 107.)

Aamu- ja iltapäivätoiminnasta on tehty joitakin suomalaisia tutkimuksia ja opinnäytetöitä joko lasten tai vanhempien näkökulmasta (ks. Pulkkinen 2002; Seppänen & Syvänperä 2002; Sointu 1999; Takala 2000). Vertailut joihinkin Euroopan maihin ovat osoittaneet, että suomalaisten koululaisten iltapäivätoimintaa tulisi edelleen kehittää (Opetusministeriön kerhotyöryhmä 1998, 14). Esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa lasten koulupäiviin sisältyy päivittäin myös harrastustoimintaa ja vapaa-aikaa. Ruotsissa kunnat saavat yleistä valtionavustusta koulun yhteydessä olevien vapaa-ajankeskusten toiminnan rahoittamiseen, suurin osa toimintaan osallistuvista lapsista on 6-12 –vuotiaita. (Pulkkinen 2002, 27-28; Pulkkinen & Launonen 2005, 27.) Siellä toiminta on integroitu koulun toimintaan henkilökunnan, tilojen ja pedagogisen ohjelman kautta, lisäksi siihen on liitetty myös esiopetus. Ruotsissa myös iltapäivätoiminnan henkilökunnan edellytetään pystyvän vastaamaan lasten tarpeisiin ja kasvatuksellisen ohjelman toteuttamiseen. (Pulkkinen & Launonen 2005, 28.)

**Jyväskylän seudun Jälkkäri** (jatkossa Jälkkäri) on järjestänyt koululaisten iltapäivätoimintaa vuodesta 1998 lähtien. Yleisesti puhutaan aamu- ja iltapäivätoiminnasta, mutta tässä tutkimuksessani käsittelem ainoastaan iltapäivätoimintaa. Jälkkärissä ei ole toistaiseksi järjestetty aamupäivätoimintaa, vaan toiminta-aika on pääsääntöisesti kello 12.00-17.00 välisenä aikana. (Jyväskylän seudun koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma 2005-2006.) Toimintaan osallistui tutkimusentekohetkellä kaikkiaan viiden kunnan – Jyväskylän, Jyväskylän maalaiskunnan, Korpilahden, Muuramen ja Laukaan – alueella kaikkiaan 50 toimintapisteessä noin 1200 lasta, erityisoppilaita toimintaan osallistuu 1.-5. vuosiluokilta. Ohjaajia on yhteensä noin 100. Jälkkäriä koordinoi Jyväskylän kaupungin opetustoimi. Toimintaa toteuttavat joko kunnat itse tai ne hankkivat palvelun ostopalveluna ns. palveluntuottajilta. Palveluntuottajaksi hyväksytään rekisteröity yhdistys tai järjestö tai yksityinen yrittäjä. (Jyväskylän seudun koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma 2005-2006.)

Jälkkärin toimintaa suunnitellaan vuosi-, kuukausi- ja viikkotasolla. Yhteistyökunnat tekevät toiminnan yleiset linjaukset ja päättävät toimintamaksut sekä vastaavat Jälkkärin taloudesta ja lain toteutumisesta. Organisaation hallintoon liittyvistä asioista vastaavat ohjausryhmä ja koordinaattori. Palveluntuottajat, ohjaajat, toimintapistet ja valmisteleva ryhmä puolestaan ovat käytännön toimijoita. Toimintaa arvioidaan

vuosittain palautekyselyjen pohjalta, jotka on suunnattu palveluntuottajille, lapsille, vanhemmille sekä Jälkkärin yhteistyötahoille. Ohjaajille järjestetään vuosittain useita tapaamisia sekä kuudesta kahdeksaan koulutustilaisuutta. (Jyväskylän seudun koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma 2005-2006, 8.)

Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden aamu- ja iltapäivätoiminta on Jyväskylän seudulla järjestetty hieman eri tavoin riippuen kunnasta. Esimerkiksi Jyväskylässä suuri osa erityisoppilaista on opetustoimen järjestämässä iltapäivätoiminnassa. Lisäksi alle 10-vuotiaiden kehitysvammaisten koululaisten iltapäivähoidosta vastaavat päivähoiton yksiköt lukuun ottamatta EHA-2 –opetuksessa olevia. Yli 10-vuotiaiden iltapäivähoidosta vastaa kehitysvamma palvelut. Joissakin muissakin kunnissa on myös omia iltapäivätoiminnan erityisryhmiä esimerkiksi kehitysvammaisille koululaisille. (Jyväskylän seudun koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma 2005-2006.)

## **2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ**

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata erityisoppilaiden iltapäivätoimintaa tavallisissa Jälkkäri-ryhmissä sekä koululaisten iltapäivätoiminnan ohjaajien toimintaa erityiskasvattajina. Tavoitteena on löytää kehittämisideoita erityisoppilaiden iltapäivätoiminnan järjestämiseen. Lähestyn ilmiötä seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Mitä vaatimuksia heterogeenisen ryhmän ohjaaminen asettaa iltapäivätoiminnan ohjaajalle?
2. Miten yhteistyö ja moniammatillisuus toteutuvat erityisoppilaiden iltapäivätoiminnassa?
3. Millä tavoin erityisoppilaiden iltapäivätoiminta tulisi järjestää tulevaisuudessa?
4. Millainen on iltapäivätoiminnan ohjaajan asiantuntijuus ja koettu pätevyys erityiskasvattajana?



## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tutkimuksen osallistujat

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tämän tutkimuksen osallistujat on tarkoituksenmukaisesti valittu sen sijaan, että olisi käytetty satunnaisotantaa (ks. Lincoln & Guba 1985, 201). Aineiston kokoon vaikutti se, kuinka monta tutkimuskriteerit täyttävää ohjaajaa tutkimukseen osallistuneissa kolmessa kunnassa oli. (Bodgan & Biklen 1992, 71-72; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 168-169.) Laadullisessa tutkimuksessa otoskoko ei ole ratkaiseva tekijä, koska tavoitteena ei ole tehdä aineistosta yleistyksiä. Tärkeämpää on laadukas, monipuolinen ja sisältörikas aineisto. Myös tutkijan omat kyvyt hankkia ja käsitellä aineistoa on olennaisempi asia kuin otoksen koko. (Patton 2002, 242-244.) Tarkoituksena on, että tämän tutkimuksen tulokset olisivat siirrettävissä koskemaan myös muita iltapäivätoiminnan ryhmiä, joissa on erityisoppilaita (ks. Lincoln & Guba 1985, 316).

Tutkimukseeni osallistuneiden Jälkkärin ohjaajien ryhmissä Jyväskylässä, Jyväskylän maalaiskunnassa ja Muuramessa oli mukana myös 1.-5. vuosiluokan oppilaita, joille oli tehty tai tullaan tekemään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (ks. tarkemmin luku 6.1). Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa (Opetushallitus 2004) puhutaan erityisopetukseen siirron saaneista oppilaista, joten rajaukseni on mielestäni perusteltu. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kirjo on laaja, joten siksi halusin rajata tutkimuksen kohdejoukon selkeästi. Kahdessa Jälkkäri-kunnassa ei ollut yhdistettyjä ryhmiä tai erityisoppilaille oli järjestetty omia ryhmiä. Jätin tutkimukseni ulkopuolelle pelkästään erityisryhmille suunnattujen iltapäivätoiminnan ryhmien ohjaajat, koska heidän työhönsä kohdistuvat vaatimukset ja sen kontekstit ovat erilaisia kuin tähän tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien.

Projektikoordinaattorin kanssa olimme tehneet linjauksen, että tutkimukseen osallistuva joukko olisi mahdollisimman heterogeeninen. Tällöin saisin ilmiön tutkimisen kannalta kaikkein monipuolisimman ja kattavimman aineiston. Laitoin ensin sähköpostikyselyt kolmen kunnan kaikille palveluntuottajille, joissa pyysin heitä ilmoittamaan eri

toimintapisteissä olevien lasten määrät, ohjaajien määrän, vastuuhjaajan työssäoloajan vuosina sekä erityisoppilaiden määrän. Sen jälkeen valitsimme yhdessä projektikoordinaattorin kanssa tutkimukseen soveltuvat toimintapisteet. Tämän jälkeen laitoin sähköpostitse pyynnön palveluntuottajille, että he ilmoittaisivat tutkimuksen kriteerit täyttävät ohjaajat minulle. Sain pyydytyssä ajassa tiedot ohjaajista ja otin sitten heihin yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostilla. Tutkimukseen osallistuvia ohjaajia oli alun perin 13, mutta yksi haastateltavaksi lupautunut ohjaaja peruutti kaksi kertaa sopimamme ajan ja kolmannella kerralla hän jäi tulematta. Ohjaajien lopulliseksi määräksi tuli siis 12.

Jokainen tutkimukseen valituista ohjaajista lähti mielellään mukaan, tosin muutama ohjaaja pyysi ennen suostumistaan hieman enemmän tutkimukseen liittyvää taustatietoa. Tutkimukseen osallistuvien ohjaajien ryhmissä olevien lasten vanhemmille lähetettiin tutkimustani koskeva tiedote ennen tutkimuksen alkua (liite 2). Pyysin ohjaajilta myös kirjallisen suostumuksen ennen haastatteluja (liite 3). Tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien ja heidän ryhmiensä kuvailu on liitteessä 5. Olen muuttanut ohjaajien nimet heidän anonymiteettinsä varmistamiseksi.

### **3.2 Tutkimusmenetelmä**

Lähdin tutkimuksessani liikkeelle pohtimalla niitä asioita, jotka haluaisin nostaa tutkimastani ilmiöstä esiin, ohjaajien omien kokemusten ja käsitysten kautta. Lisäksi tutustuin erilaisiin asiakirja- ja dokumenttiaineistoihin, jotka liittyvät iltapäivätoiminnan yleiseen suunnitteluun ja toteutukseen. Kyseessä oli ennestään suhteellisen tutkimaton ilmiö – erityiskasvatus iltapäivätoiminnassa - josta ei ollut ennestään olemassa kovin paljon tutkimustietoa. Yksi laadullisen tutkimuksen tunnuspiirre onkin, että vasta tutkimuksen aineiston perusteella pystytään tekemään johtopäätöksiä ja kokoamaan ilmiölle teoriataustaa (Bogdan & Biklen 1992, 51; Patton 1990, 390). Joskus laadullisessa tutkimuksessa sekä kysymykset että vastaukset löytyvät tutkittavien avulla (ks. Spradley 1979, 84). Joissakin ohjaajien kanssa käymissäni keskusteluissa nousikin esiin sellaisia tutkimusteemoihini liittyviä näkökulmia, joita en itse ollut tullut ajatelleeksi.

Tarkastelin ilmiötä fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta ja käytin tutkimusprosessissa laadullisia menetelmiä (ks. Bogdan & Biklen 1992, 34-35; Patton 2002, 88). Fenomenologinen näkökulma tarkoittaa, että tuon esiin tiettyjen tapahtumien ja vuorovaikutuksen merkityksen tavalliselle ihmiselle tietyissä tilanteissa. Todellisuus nähdään sosiaalisesti rakentuneena ja tutkijan tehtävänä on hahmottaa ja kuvailla ulkopuolisille tutkittavien todellisuutta heidän omista lähtökohdistaan. (Bogdan & Biklen 1992, 33-34, 38.) Hermeneutiikka liittyy tutkittavan ilmiön taustalla vaikuttaviin olosuhteisiin ja kulttuuriin, jotka puolestaan vaikuttavat tekemiini tulkintoihin. Patton (2002) toteaa, että kyseessä on teoreettinen viitekehys, jonka avulla tutkija voi tehdä tutkimuskohteestaan ymmärtämään pyrkiviä tulkintoja ja ottaa samalla huomioon siihen liittyvän kontekstin ja alkuperäisen tarkoituksen. Ei ole olemassa myöskään ehdotonta, yhtä ja ainutta oikeaa totuutta, vaan kyseessä on aina tutkijan tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Patton 2002, 113-114, 133.) Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohteena olivat ohjaajien kokemukset eli heidän oma todellisuutensa, mistä olen tehnyt tulkintani tutkimusaineiston perusteella.

### **3.2.1 Laadullisen tutkimuksen piirteitä**

Laadullisen tutkimuksen tutkimusaineisto kerätään luonnollisessa ympäristössä ja tutkija on tutkimuksen tärkein instrumentti. Laadullinen tutkimus on kuvailevaa; aineisto voi olla haastattelutekstiä tai -nauhaa, asiakirja-aineistoa, valokuvia tai kenttämuistiinpanoja. Tutkijaa kiinnostaa enemmän tutkimusprosessi sinänsä kuin lopputulos. Analyysi tapahtuu usein aineistolähtöisesti; tutkija ei etsi etukäteen teorioita tai todisteita omien hypoteesiansa tueksi. Asiat ovat aluksi täysin avoimia ja vasta koko aineiston ollessa koossa voidaan erottaa tutkimuksen keskeisiksi nousevat asiat. (Bogdan & Biklen 1992, 29-32, 58.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii ikään kuin siivoamaan mielestään tutkittavaan ilmiöön liittyvät ennakkokäsityksensä ja aloittamaan ”puhtaalta pöydältä”. Se on sitä hankalampaa, mitä läheisempi tutkittava ilmiö ennestään tutkijalle on. Olisikin hyvä, että tutkimuksen aihe olisi sellainen, jonka kanssa tutkija ei ole suoraan tekemisissä. (Ks. Bogdan & Biklen 1992, 58-60.) Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena tutkimuskohteen ymmärtäminen ja tutkittavan näkökulman esiin tuominen (Bogdan & Biklen 1992, 32-33). Patton (2002, 145) korostaa, että silloin kun halutaan

tietää, mitä ihmiset tekevät, ajattelevat, tietävät tai tuntevat, saadaan se parhaiten selville havainnoimalla tai haastatteleamalla heitä sekä tutkimalla dokumenttiaineistoja.

### 3.2.2 Kokemusten tutkimisesta

Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä erityisiä teoreettisia viitekehyksiä, joiden tarkoituksena olisi ohjata tutkimuksen kulkua. Pyrkimyksenä on päästä tiedostamaan tutkittavan alkuperäisten kokemusten maailmaa, jolloin ennalta asetettu malli saattaisi olla jopa este. Tutkijan on hyvä kuitenkin tiedostaa tutkimuskohdetta koskevat, teoreettiset ja filosofiset lähtökohtansa. Näitä ovat ihmiskäsitys sekä käsitys kokemuksesta ja merkityksistä. Tutkimusaihetta koskeviin aiempiin tutkimuksiin ja omiin arkikokemuksiin on hyvä ottaa etäisyyttä siksi aikaa, kun tutkija tekee omia tulkintojaan käsillä olevasta tutkimusaineistostaan. (Laine 2001, 33; Patton 2002, 69, 71.) Tarkoitukseni ei ole ollut antaa teorian tai aiemman tietämykseni johtaa päättelyäni, vaan antaa aineiston puhua puolestaan (vrt. Karila 1997, 28-29).

Parhailtaan iltapäivätoiminnassa eletään ohjaajien pätevyys- ja koulutusvaatimusten suhteen murrosvaihetta, joten mielestäni oli hyvä kysyä ohjaajilta itseltään heidän kokemuksistaan. Aiemmin tehtyjä, ohjaajien kokemuksia koskevia tutkimuksia ei ollut käytettävissäni, mutta pystyin jonkin verran hyödyntämään koulu- ja päivähoitokontekstissa tehtyjä tutkimuksia (Hirsjärvi & Hurme 1980, 29). Halusin saada teemahaastatteluaineiston kautta kuuluviin ohjaajien kokemuksia ja käsityksiä liittyen heidän työhönsä erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa sekä muiden ammattilaisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä Jälkkärissä.

Clandininin ja Connellyn (1994) mukaan kokemuksia voidaan tarkastella neljän samanaikaisesti vaikuttavan ulottuvuuden kautta. Sisäisellä ulottuvuudella tarkoitetaan esimerkiksi henkilön tuntemuksia, toiveita ja moraalisia asenteita, kun taas ulkoinen ulottuvuus käsittää vallitsevat olosuhteet eli toiminnan puitteet. Kokemuksiin vaikuttaa myös aikaulottuvuus, jolloin kokemuksia tarkastellaan joko menneisyyden tai tulevaisuuden näkökulmasta. Lisäksi läsnä on koko ajan myös nykyisyys. (Clandinin & Connelly 1994, 417.) Omassa tutkimuksessani esiintyivät kaikki ulottuvuudet, sillä olin kiinnostunut sekä ohjaajien omista kokemuksista että heidän näkemyksistään yleisemmällä tasolla; toiminnan olosuhteista sekä työn tulevaisuuden näkymistä. Menneisyys-ulottuvuus tuli mukaan puhuttaessa ohjaajan urakehityksestä

iltapäivätoiminnassa, mutta painopiste oli nykyisyydessä: mitä tehdään, miten tehdään ja miksi. Tulevaisuuden tarkastelu tarkoitti tässä tutkimuksessa ohjaajan työn ja erityisoppilaiden iltapäivätoiminnan kehittämisenäkymiä ohjaajan näkökulmasta.

### **3.2.3 Tutkimuksen eettiset ratkaisut**

Ensimmäiseksi toimitin kirjalliset tutkimuslupa-anomukset (liite 1) allekirjoitettaviksi kohteena olevien kuntien iltapäivätoiminnasta vastaavalle virkamiehille. Olin tutkimusta tehdessäni Jälkkäri-toimintaa koordinoivassa, Jyväskylän kaupungin opetuspalvelukeskuksessa päättöharjoittelussa ja kunnilta saamani luvat sisälsivät myös mahdollisuuden HOJKS-asioiden käsittelyyn ohjaajien haastatteluissa. Tarvitsin luvan tutkimuksen tekemiseen myös niiltä tahoilta, jotka käytännössä toteuttivat iltapäivätoimintaa kunnissa eli palveluntuottajilta. Palveluntuottajat saivat ehdottaa mukaan sellaisia ohjaajia, jotka täyttivät asettamani kriteerit ohjaajien aseman, työssäoloajan ja lapsiryhmän kokoonpanon suhteen. Tutkimukseen osallistuvia ohjaajia oli mielestäni kattavasti ja jo se sinällään on uskottavuutta lisäävä tekijä; eri paikkakunnilta, eri työnantajien palveluksessa olevia, eripituisia aikoja työssä olleita, eri koulutustaustaisia sekä eri sukupuolta edustavia.

Tutkimushaastattelut perustuivat ohjaajien vapaaehtoisuuteen (ks. Eskola & Suoranta 2000, 92). Olin saanut tiedot ohjaajien halukkuudesta osallistua tutkimukseen aluksi suullisesti tai sähköpostin välityksellä, mutta pyysin vielä haastattelutilanteessa kirjallisen suostumuksen niiltä ohjaajilta, joita haastattelin. Kirjallisessa suostumuksessa muistutin samalla heitä siitä, että he voisivat jäädä missä vaiheessa tahansa pois tutkimuksesta niin halutessaan. Ohjaajien ja lasten anonymiteetin suojaamiseksi muutin kaikki nimet, niin että ketään ei pystyisi raportista tunnistamaan (ks. Lincoln & Guba 1985, 369, 372).

## **3.3 Aineiston keruu**

Pääasiallinen aineistonkeruumenetelmäni olivat ohjaajien haastattelut. Sen lisäksi tutustuin iltapäivätoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen liittyviin tekstiasiakirjoihin, kuten esimerkiksi toimintapisteiden päiväkirjoihin ja muihin kirjallisiin tai sähköisissä

muodossa oleviin dokumentteihin, esimerkiksi toimintasuunnitelmiin. Kutsun tätä vaihetta esitutkimukseksi, sillä sen avulla pystyin muodostamaan alustavan käsityksen kulloinkin kyseessä olevan ohjaajan arjesta. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tämä on olennaista, sillä siinä pyritään kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman syvällisesti. (Ks. Bogdan & Biklen 1992, 39.)

Kirjoitin koko tutkimuksen ajan analyttistä tutkimuspäiväkirjaa (ks. Lincoln & Guba 1985, 327), johon kirjasin graduseminaareissa ja yksilöohjauksessa esiin tulleita asioita sekä matkan varrella heränneitä ajatuksiani tutkimukseeni liittyen. Kokosin samaan yhteyteen myös eri metoditeoksista tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä, lyhyitä koosteita, niin että ne olivat helposti löydettävissä kun niitä tarvitsin. Lisäksi kävin jokaisen haastattelun jälkeen haastattelutilanteen vielä kerran läpi kirjoittamalla päiväkirjaan haastatteluolosuhteisiin liittyviä asioita ja omia mietteitäni. Kirjoitin auki myös omaa toimintaani haastattelijana sekä mietin kehityskohteitani seuraavia haastatteluja ajatellen.

### 3.3.1 Aineiston kuvaus

Tutkimuksen osallistuneet ohjaajat olivat kahdestatoista Jälkkärin toimintapisteestä kolmen kunnan alueella: Jyväskylä (7), Jyväskylän maalaiskunta (4) ja Muurame (1). Haastatelluista yksitoista oli naisia ja yksi mies. Ohjaajien iät vaihtelivat välillä 22 ja 58 vuotta. Ohjaajien työkokemus iltapäivätoiminnasta vaihteli ajallisesti välillä alle yksi vuosi ja kahdeksan vuotta. Yhtä lukuun ottamatta ohjaajilla oli kasvatus- tai sosiaali- ja terveystieteiden koulutus, tosin yhdellä heistä tutkinnon suorittaminen oli vielä kesken. Iltapäivätoiminnan ohjaajalle soveltuvia tutkintonimikkeitä tässä tutkimuksessa olivat kasvatustieteen kandidaatti/ lastentarhanopettaja, koulunkäyntiavustaja, lastenohjaaja, lasten ja nuorten erityisohjaaja, lähihoitaja sekä sosiaalikasvattaja. (Ks. liite 5.) Lisäksi ohjaajilla oli myös artesaanin, laitoshuoltajan ja merkonomien tutkintoja. Yksi ohjaajista teki parhaillaan työn ohessa kasvatustieteen maisterin tutkintoa.

Yksitoista haastatelluista ohjaajista oli vastuuhjaajan nimikkeellä ja yksi ohjaajan nimikkeellä. *Vastuuhjaajalla* oli päävastuu toimintasuunnitelmien tekemisestä, toiminnan ohjaamisesta, lapsiryhmästä sekä yhteydenpidosta koordinaattorin, kodin, koulun ja Jälkkärin välillä. Lisäksi vastuuhjaajan kuului huolehtia välipalojen riittävydestä sekä osallistua yhteisiin ohjaajatapaamisiin. *Ohjaajan* tehtäviä olivat

vastaavan ohjaajan kumppanina ja avustajana toimiminen lapsiryhmän ohjaamisessa sekä toiminnan järjestelyihin ja suunnitteluun osallistuminen. Myös ohjaaja osallistui yhteisiin tapaamisiin. (Jyväskylän seudun koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma 2005-2006.) Tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien työnantajia eli palveluntuottajia olivat kunta (3), yhdistys tai järjestö (7), yksityinen toimintayritys (1) sekä seurakunta ja kunta yhdessä (1). Toimintapisteistä kahdeksan oli koulujen kanssa samoissa tiloissa tai aivan koulujen välittömässä läheisyydessä ja neljä toimintapistettä sijaitsi muutaman kilometrin päässä koululta.

Olen käyttänyt tekstilainauksissa seuraavia merkintöjä:

[ ] tutkijan lisäämä osio

(...) lainaus alkaa kesken virkkeen/loppuu kesken virkkeen/jotain on otettu pois

... haastateltavan pitämä tauko

Haastateltavan nimen jälkeen on litteroidun haastattelun sivunumero suluissa. Olen jättänyt lainauksista pois tilkesanoja (niinku) sekä toistoja.

### 3.3.2 Tutkimushaastattelut

Bogdan ja Biklen (1992) korostavat, että tutkimushaastattelu on keskustelu, jolla on tietty tavoite. Keskustelua johtaa yksi henkilö ja hänen tarkoituksensa on saada tietoa toisilta. (Bogdan & Biklen 1992, 96.) Teemahaastattelua sanotaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi sen vuoksi, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat etukäteen tiedossa. Kysymysten esittämisjärjestys ja muoto voivat kuitenkin vaihdella eri haastatteluissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 195.) Kysymykset voivat olla kuvailevia, rakenteellisia tai vastakkainasetteluun perustuvia (Spradley 1979, 59-60).

Haastattelin kahtatoista iltapäivätoiminnan ohjaajaa helmi- ja maaliskuun 2006 aikana. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja taltioin keskustelut sanelukoneella, mistä olin kertonut heille etukäteen (ks. Lincoln & Guba 1985, 271). Olin varannut jokaista ohjaajaa varten omat nauhat, jotta voisin palata niihin tarvittaessa tutkimuksen kuluessa. Neljä haastattelua tein opetuspalvelukeskuksen tiloissa päättöharjoitteluuni varatussa huoneessa, yhden haastattelun tein ohjaajan kotona, yhden kunnan virastotalolla ja

kuusi Jälkkärin toimintapisteissä. Haastattelujen kesto oli tunnista noin puoleentoista tuntiin ja ne tehtiin yhtä lukuun ottamatta aamupäivällä. Aloitin haastattelulla, jonka olin alun perin ajatellut olevan esihaastattelu (ks. Eskola & Suoranta 2000, 88-89; Lincoln & Guba 1985, 270). Se onnistui kuitenkin niin hyvin, että sisällytin sen varsinaiseen tutkimusaineistoon. Tähän kyseiseen haastatteluun pyysin poikkeuksellisesti luvan suoraan ohjaajalta itseltään käydessäni hänen toimintapisteessään, muut tutkimukseen osallistuneet ohjaajat oli valittu palveluntuottajan suosituksen perusteella. Jotkut ohjaajista olin tavannut aiemmin, mutta ketään heistä en tuntenut hyvin ennestään.

Jokainen haastattelu oli aivan omanlaisensa kokemus myös minulle itselleni tutkijana. Olin tehnyt teemahaastattelurungon (liite 4) itselleni avuksi, mutta sen järjestelmällinen noudattaminen osoittautui käytännössä mahdottomaksi. Käytin sitä lähinnä muistilistana, josta tarkistin, että kaikki tema-alueet tuli käytyä jokaisen ohjaajan kohdalla läpi. Koska haastatteluja oli monta, minulla oli kuitenkin mahdollisuus jokaisen haastattelun jälkeen miettiä kehittämiskohteita tulevia haastatteluja varten. Olin ennestään aivan kokematon haastattelijana ja se kostautui aluksi liian tarkkana haastattelurungon seuraamisena riippumatta siitä, miten keskustelu kulki. Myöhemmin saatoin jo vapautuneemmin jättäytyä ”virran vietäväksi” ja nostaa teemat esiin vasta siinä vaiheessa, kun kukin tema-alue soveltui luontevasti keskustelun kulkuun. Myös keskustelun käynnistyminen vei joskus hieman enemmän aikaa ja tämä aiheutti sen, että toisinaan tutkimukseni kannalta olennaisimmat asiat tulivatkin vasta keskustelun loppupuolella.

### **3.3.3 Muu aineisto**

Tutustuin tutkimaani ilmiöön liittyvään tausta-aineistoon päättöharjoitteluni yhteydessä.: iltapäivätoimintaa koskeviin internet-sivustoihin, virallisiin säädöksiin ja Jälkkäri-organisaatioon liittyviin aineistoihin. Kahdessa toimintapisteessä, joissa kävin tekemässä haastattelun, oli kirjoitettu myös päiväkirjaa, jotka sain luettavaksi. Yhdessä toimintapisteessä päiväkirja oli tietokoneella ja sain sen mukaani levykkeellä. Tosin en saanut sitä millään ohjelmalla auki ja jouduin palauttamaan sen lukemattomana. Joiltakin palveluntuottajilta sain etukäteen sähköpostitse toimintasuunnitelmia ja kuukausitiedotteita ja joissakin paikoissa käydessäni sain niistä itselleni kopioidut kappaleet. Kaupungin opetuspalvelukeskuksen internetsivuilta sekä henkilökunnalta



sain tietoa Jälkkärin toimintapisteistä, palveluntuottajista, ohjaajista sekä erityisoppilaille järjestetystä iltapäivätoiminnasta.

### 3.4 Tutkimusaineiston analyysi

Analyysimenetelmänä käytin laadullista, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Pattonin (2002) mukaan sisällönanalyysi on yleisin menetelmä, kun analysoidaan tekstiaineistoa. Sisällönanalyysissä aineisto tiivistetään ymmärrettävään muotoon ja samalla siitä nostetaan esiin ydinsisällöt ja merkitykset. (Patton 2002, 453.) Luokittelemalla ja teemoittelemalla pystytään pelkistämään aineisto ja saamaan esiin siitä tutkittavan ilmiön kannalta olennaisimmat asiat. Aineistosta löytyvät merkitysrakenteet sinänsä eivät kuitenkaan vielä riitä, vaan olennaista on se, miten haastateltavien kanssa käydyt keskustelut tulkitaan. Tarkoitukseni oli saada näkyviin se, mitä haastateltavien vastaukset paljastivat minulle ilmiöstä tutkijana ja tutkimuskysymysteni valossa. (Ks. Lincoln & Guba 1985, 344-350; Moilanen & Rähä 2001, 53.)

*Haastatteluaineiston analyysi.* Pyrin purkamaan tutkimushaastattelut mahdollisimman pian niiden tekemisen jälkeen, koska silloin keskustelu oli minulla vielä tuoreessa muistissa. Koin tarpeelliseksi liittää haastattelun yhteyteen myös olosuhteisiin ja haastattelutilanteeseen liittyviä huomioitani (ks. Lincoln & Guba 1985, 272-273; Patton 1990, 353). Ennen kirjoittamista yleensä kuuntelin nauhat kerran läpi. Jokaisen kohdalla en ehtinyt kuitenkaan näin tehdä, varsinkaan alussa. Kuuntelemalla haastattelut etukäteen minun oli helpompi tulkita ohjaajalle ominaista puhetyyliä ja saada parempi käsitys kokonaisuudesta. Vasta kuuntelemisen jälkeen aloin kirjoittaa puhetta tekstiksi, jolloin käytin sanatarkkaa litterointia. Valitsin mahdollisimman tarkan litterointityylin, koska en kokenut mielekkäänä nauhojen kuuntelemista useaan kertaan (ks. Patton 1990, 349). Jokaisen haastattelun litterointiin kului aikaa vähintään kuusi tuntia. Tosin yhteen haastatteluun meni kymmenen tuntia, vaikka se ei ollut kestoltaan muita pidempi. Nauhoitusten laatu oli kauttaaltaan hyvä tai vähintään tyydyttävä. Litteroitua aineistoa kertyi kahdestatoista haastattelusta yhteensä 331 sivua. Riviväli oli 1,5 cm, reunamarginaalit 5 ja 3 cm, ylä- ja alamarginaalit 2,5 cm sekä fontti Times New Roman koko 12. Litteroidun tekstin määrään vaikutti esimerkiksi haastateltavan puhenopeus, sillä sivumäärät vaihtelivat välillä 20-40 sivua (ks. liite 6).

Pidin tärkeänä haastattelujen saamista luettavaan muotoon mahdollisimman nopeasti niiden tekemisen jälkeen, joten käytin aluksi kirjoittamiseen enemmän aikaa (ks. Lincoln & Guba 1985, 272). Vasta saatuani kaikki haastattelut litteroitua alkoi systemaattinen lukemisvaihe. Merkitsin litteroitujen haastattelujen marginaaleihin asiasanoja, joita käytin myöhemmin teemoittelussa. Alustavan esiyymmärrykseni muodostivat ohjaajien haastattelutilanteet; olosuhteet, ilmapiiri, heidän puheensa sisältö sekä aihealueiden erilainen painottuminen. Myös erilaiset kirjalliset dokumentit sekä ohjaajan omaan toimintaympäristöön tutustumisen koin hyödyllisinä esiyymmärrykseni muodostumisen kannalta.

Luettuani litteroidut haastattelut useaan kertaan läpi tein A4-kokoiseen vihkoon jokaisesta haastattelusta sivun tai aukeaman, johon merkitsin kunkin haastattelun pääkohdat teemoittain. Käytin luokittelussa niitä neljää teemaa, jotka olivat myös teemahaastattelun runkona: ryhmän ohjaaminen ja yksilöllinen tukeminen, yhteistyö, asiantuntijuus ja koettu pätevyys sekä tulevaisuus. Lisäsin alkuvaiheessa vielä yhden uuden luokan, johon merkitsin sellaiset asiat, jotka eivät kuuluneet mielestäni mihinkään edellä mainituista. Sain ne kaikki kuitenkin sijoitettua muihin luokkiin, joten poistin lisäluokan tarpeettomana. Kaikki alun perin tutkimuksen kannalta oleelliset teema-alueet olivat hyvin edustettuina itse haastatteluissa, asiat olivat vain painottuneet eri tavoin haastateltavasta riippuen.

Seuraavassa vaiheessa kokosin eri haastatteluista löytämäni asiat teemojen alle ja jokaisen teeman osalta tein myös asiaperustaista ryhmittelyä (ks. Patton 1990, 376). Eri haastatteluille yhteiset tekijät alkoivat selkiintyä, samoin kuin muusta aineistosta poikkeavat piirteet. Tämän jälkeen piirsin vihkoon ”puun”, jonka avulla minun oli helpompi osoittaa, mitkä asiat olivat tutkimuksessani kaikkein tärkeimpiä, toiseksi tärkeimpiä ja niin edelleen. Huomasin, että alkuvaiheen analyysissä olin löytänyt erittäin paljon ”lehtiä” ja nyt oli tärkeää löytää niille yhteisiä nimittäjiä eli ”oksia”. Vasta sitten ryhdyin varsinaiseen kirjoitustyöhön ja kokosin teemojen ja pohtimieni alaotsikoiden alle kuuluvat asiat tekstiksi. Päädyin käyttämään raportissa runsaasti alkuperäisiä tekstikatkelmia, joko yksittäisten sanojen tai lausahdusten muodossa tai pidempinä sitaatteina. Tarkoitukseni on ollut niiden avulla helpottaa myös lukijaa ymmärtämään johtopäätösteni syntymistä. (Ks. Eskola & Suoranta 2000, 227.)

### 3.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullinen tutkimus on prosessiluontoinen ja siksi on tärkeää tuoda luotettavuuden tarkastelun yhteydessä esiin niitä seikkoja, jotka ovat vaikuttaneet tutkijana tekemiini valintoihin sekä aineiston analysointiin liittyviin painotuksiin (ks. Kiviniemi 2001, 81). Laadullisen tutkimuksen yhteydessä olisi luontevampaa puhua uskottavuudesta ja siirrettävyydestä kuin luotettavuudesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on Pattonin (1990, 461, 472) mukaan hyvin pitkälti sidoksissa tutkijan uskottavuuteen, onhan tutkija itse myös tiedonkeruun instrumentti ja analyysin tekijä. Lincoln ja Guba (1985) ovat laatineet laadulliselle tutkimukselle soveltuvat luotettavuuskriteerit, joita käytän tässä tutkimuksessani: vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi sekä vahvistettavuus (Lincoln & Guba 1985, 328). Tuomi ja Sarajärvi (2003, 135) korostavat, että tutkimusta tulee arvioida ennen kaikkea kokonaisuutena, jolloin painottuu tutkimuksen koherenssi eli sisäinen johdonmukaisuus. Vaikka tutkimus täyttäisi edellä mainitut neljä luotettavuuskriteeriä, niin sen lisäksi kriteerien pitää olla oikeassa suhteessa toisiinsa.

#### 3.5.1 Vastaavuus

Tutkimus tulee tehdä niin, että löytöjen vastaavuus ja uskottavuus ovat mahdollisimman hyvät. Tutkijan rekonstruktioiden ja johtopäätösten tulee perustua siihen informaatioon, minkä tutkittavat ovat tuottaneet omaan todellisuuteensa pohjautuen. Vastaavuutta voidaan parantaa jonkin verran myös tarkistuttamalla aineisto, aineiston analysointi ja luokittelu, tulkinnat sekä johtopäätökset tutkimukseen osallistuneilla tahoilla tai henkilöillä. (Lincoln & Guba 1985, 301, 314; Tuomi & Sarajärvi 2003, 136.) Tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi käytin raportissa mahdollisimman paljon alkuperäisiä tekstikatkelmia löytöjeni tukena (Patton 1990, 429-430).

Oman tutkimukseni vastaavuuteen liittyen järjestin toukokuussa 2006 yhteistapaamisen tutkimukseen osallistuneille ohjaajille opetuspalvelukeskuksen tiloissa, mukana oli myös projektikoordinaattori Tella Vuolle. Tilaisuuteen pääsi kuusi ohjaajaa, muut olivat ilmoittaneet esteestä minulle jo aiemmin. Esittelin heille alustavia tutkimuslöytöjäni ja niistä tekemiäni, alustavia johtopäätöksiä. Syntyi vilkasta keskustelua eri teemoista. Sen

aikana sain myös vahvistusta tekemilleni, alustaville päätelmille. Ohjaajat pitivät tilaisuuden järjestämistä hyvänä ideana ja heitä kiinnosti tietää, missä vaiheessa tutkimus oli menossa. Itse halusin saada varmistuksen siitä, että olin tulkinut tutkittavien ajatusmaailmaa heille itselleen hyväksyttävällä tavalla. Tutkimukseni löydöt nojasivat pitkälti tutkimushaastattelujen onnistuneisuuteen, joten oli mielestäni perusteltua kuulla myös osallistujien mielipiteitä. Läsnä olevat ohjaajat sanoivat johtopäätösteni olevan sen mukaisia, mitä haastatteluissa olimme keskustelleet.

### **3.5.2 Siirrettävyys**

Tutkimukseni löydöt ja johtopäätökset ovat toivoakseni yleisen keskustelun avaus liittyen asiantuntijuuteen, heterogeenisen ryhmän ohjaamiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön iltapäivätoiminnassa muuallakin kuin Jyväskylän seudulla. Olen käyttänyt rikasta ja yksityiskohtaista tutkimusprosessin kuvailua, niin että siirrettävyys olisi mahdollisimman hyvä (ks. Lincoln & Guba 1985, 316). Tarkoitukseni ei ole ollut tehdä tutkimusaineiston perusteella yleistyksiä, vaan nostaa esiin hyödyllisiä löytöjä, jotka olisivat siirrettävissä myös muihin koululaisten iltapäivätoiminnan konteksteihin. Lincolnin ja Guban (1985) tutkimuslöytöjen siirrettävyys on mahdollista silloin, kun aineisto, tutkimuksen osallistujat, menetelmät ja tulkinta eli tutkimuksen kulku on kuvattu ja kirjoitettu auki niin selkeästi, että lukijalla on mahdollisuus ottaa kantaa tutkimuslöytöjen tieteelliseen soveltamiseen myös muissa vastaavissa olosuhteissa. Tutkimuksen lukijan tehtävä on päättää siitä, ovatko tutkimuslöydöt siirrettävissä vai eivät. Se ei ole yksinomaan tutkimuksen tekijän päätettävissä oleva asia. (Lincoln & Guba 1985, 316; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 103.)

### **3.5.3 Tutkimustilanteen arviointi**

Tutkimukseen liittyvät ulkoiset, vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät on otettava huomioon tutkimusta tehtäessä. Tutkijan on mahdollista käyttää myös ulkopuolista aineiston ja analyysin tarkastajaa, jolta on mahdollista saada tutkimustilanteen arviointi. (Lincoln & Guba 1985, 317-318; Tuomi & Sarajärvi 2003, 136.) Itse käytin arvioijana tutkielmani ohjaajaa KT Markku Leskistä, jonka kanssa säännöllisissä tapaamisissa arviointia tehtiin koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi käytin ulkopuolisena arvioijana projektikoordinaattori Tella Vuolletta, tosin

vain muutaman kerran prosessin alkuvaiheessa. Pyysin häneltä mahdollisten asiavirheiden osoittamista, en niinkään työn sisältöön puuttumista.

Tein haastatteluja useissa eri paikoissa ja mahdollisuuteni vaikuttaa haastattelutilanteessa vallitseviin olosuhteisiin vaihteli sen mukaan. Omassa työhuoneessani pystyin minimoimaan häiritsevät tekijät, mutta esimerkiksi koulujen tiloissa tai ohjaajan kotona tehtyjen haastattelujen olosuhteet olivat minusta riippumattomia. Niinpä saattoi olla, että jossakin Jälkkärin toimintapisteessä haastattelutilanteeseen tulikin muita ihmisiä, tai esimerkiksi koulun kello soi kesken kaiken. Huomasin, että muiden henkilöiden tuleminen haastattelutilanteeseen vaikutti jonkin verran haastateltavan keskittymiseen ja vastausten laatuun. Tutkijana pidän kuitenkin haastatteluaineistoa luotettavana, koska henkilökohtaisten kokemusten lisäksi osa kysymyksistä kohdistui yleisemmällä tasolla oleviin käsityksiin tietyistä toiminnoista, joihin tutkittava pystyi antamaan suhteellisen neutraalin vastauksen. Yleisten kysymysten määrä vaihteli haastattelun kulusta riippuen jonkin verran. Lisäksi tutkittava joukko oli hyvin heterogeeninen, jolloin myös erilaiset variaatiot ohjaajien toiminnassa oli helpompi tavoittaa.

### **3.5.4 Vahvistettavuus**

Lincoln ja Guba (1985) toteavat, että tutkimustilanteen arvioinnin pohjalta rakentuu myös tutkimuksen vahvistettavuus. Laadullisen tutkimuksen yksi tunnuspiirre on subjektiivisuus; tutkimuksen lukijan tulee olla tietoinen tutkijan oman viitekehyksen ja esiymmärryksen vaikutuksesta tutkimukselle. Siksi aineiston analyysivaiheet on raportoitava tarkkaan, niin että tutkimuksen lukijan on mahdollista arvioida tutkijan työskentelyä sekä tutkimuksen luotettavuutta. Tässä on hyvä käyttää apuna tutkimuksen vaiheista kertovaa päiväkirjaa, johon tutkija kirjaa sekä tutkija-minäänsä että tutkimuksen menetelmällisiin ratkaisuihin liittyviä yksityiskohtia. (Lincoln & Guba 1985, 327.) Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan lisätä sillä, että tutkimuksessa viitataan toisiin tutkimuksiin, joissa samaa ilmiötä on tutkittu. Jos tutkimusten löydöt ovat samansuuntaisia, voidaan sen sanoa lisäävän vahvistettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 137.)

Olen tutkimuksen alussa tuonut julki omat intressini tämän tutkimuksen tekemiseen sekä aiemman Jälkkärin ohjaajien koulutukseen liittyvän työhistoriani. Olen kuvaillut

analyysin vaiheet yksityiskohtaisesti sekä koko ajan raportin kirjoittamisen rinnalla olen myös kirjoittanut analyttistä tutkimuspäiväkirjaa. Tutkimuspäiväkirjassa pohdin omaa toimintaani haastattelijana ja mietin kehityskohteitani seuraavia haastattelutilanteita ajatellen. Nauhoitettuja haastatteluja kuunnellessani kiinnitin huomiota siihen, miten olin esittänyt kysymykset ja oliko haastateltava ymmärtänyt ne oikein. Tutkimastani ilmiöstä ei ollut tietääkseni olemassa aiempaa tutkimustietoa, joten en pystynyt tekemään vertailuja vastaavien muiden tutkimusten kanssa. Se hieman heikentää tutkimukseni vahvistettavuutta. Toisaalta olen käyttänyt tutkimuksessani joitakin päivähoito- ja koulukonteksteissa tehtyjä tutkimuksia.

## **4 TUTKIMUSLÖYDÖT**

### **4.1 Ryhmän ohjaaminen ja yksilöllinen tukeminen**

#### **4.1.1 Toimintaperiaatteena monipuolisuus ja vapaaehtoisuus**

Iltapäivätoiminta tapahtuu iltapäivisin koululaisten vapaa-aikana, mikä vahvistaa mielikuvaa toiminnasta vapaamuotoisena ja harrastustoimintana. Osa toiminnoista on kuitenkin koulutyötä tukevaa, kuten esimerkiksi läksyjen tekeminen. Toiminnan vapaaehtoisuus korostui monessa haastattelussa. Lapsella itsellään oli oikeus valita, mihin toimintoihin hän iltapäivän aikana osallistui, kuitenkin sillä edellytyksellä, että henkilökuntaa oli tarpeeksi ryhmän jakamiseen. Vanhemmat rajoittivat jonkin verran lasten vapaaehtoisuutta, jos ohjaajien kanssa oli sovittu esimerkiksi lapsen läksyjen tekemisestä koulun jälkeen iltapäivätoiminnassa. Lapsiryhmän koostumus sinänsä saattoi aiheuttaa sen, että mahdollisimman pitkälle strukturoitu ohjelma oli paras vaihtoehto toiminnan sujumiseksi. Seuraavassa ohjaajien kuvausta käytännön toiminnasta.

Ohjaajat kuvasivat toimintaa yleisesti niin, että Jälkkärissä syötiin välipala, tehtiin läksyjä, leikittiin, ulkoiltiin ja harrastettiin liikuntaa, kädentaitoja sekä kokkailtiin. Lisäksi joissakin paikoissa järjestettiin hartaushetkiä, draamaa ja ilmaisutaitoa sekä erilaisia, vaihtelevan sisältöisiä toiminta- tai keskustelutuokioita. Ulla sanoi, että

*”pyritään mahdollisimman monipuoliseen ja sitte kuitenkin semmoseen, että se ei olis semmosta pakkopullaa, vaan hirveesti pyritään antamaan vaihtoehtoja.” (Ulla, 14)* Joissakin toimintapisteissä oli myös jätetty jokin päivä tarkoituksella ilman ohjattua toimintaa, jolloin lapset saivat olla vapaammin. Hetan pisteessä ei ollut perjantaisin varsinaista ohjattua toimintaa, koska silloin ei tullut koulusta läksyjä. Heta oli kehittänyt koko ryhmän hallintaa varten toimintamallin, jossa oli tarjolla jokaiselle jotakin ja samalla hän pystyi valvomaan koko lapsiryhmää. *”Mä järkkään sillee, että kun ne tulee, niin semmosia tavallaan pieniä pisteitä mistä ne voi alottaa touhuamaan.” (Heta, 23)* Lepoa kuului Jälkkärin päiväohjelmaan, mutta sitä ei varsinaisena toimintana ilmoittanut kuin muutama ohjaaja. Levon osuus päiväohjelmassa ilmeni eri tavoin haastattelujen edetessä. Raisa painotti levon osuutta toiminnassa, sillä *”iltapäivätoiminnassa pitäis olla mahdollisuudet myös lepoon lapsella, mikä toteutuu hyvin harvassa paikassa.” (Raisa, 18)* Lisäksi ohjattuihin sisäliikuntatuokioihin tai –kerhoihin sisältyi monissa Jälkkäreissä myös rentoutusta.

Kouluun verrattuna vapaampi toiminta tarkoitti, että ohjaajan oli mahdollista myös muokata omaa toimintaansa myös joustavasti lasten ja oman jaksamisensa pohjalta. Heta pohdiskeli, että kun erityisopetuksessa olevan oppilaan oli täytynyt olla *”skarppina koko päivän, niin ei se jaksakaan enää iltapäivällä sitte enää olla” (Heta, 19)*. Vastaavia, lapsen jaksamisesta huolestuneita kommentteja kuulin muiltakin ohjaajilta. Ohjaajat olivat huomanneet, että lapsi saattoi heti koulupäivän jälkeen olla rauhaton ja väsynyt ja tuntee tarvetta purkaa tunteitaan hieman äänekkäämmin tai rajummin kuin mikä koulussa oli sallittua. Leena oli huomannut, että iltapäivä lähti paremmin käyntiin, kun hän antoi hieman lapsille periksi. *”Ääntä annan olla enemmän, mää annan niitten puhua ja selittää ja joskushan se on suoraa huutoa, kunnes ne saa purettua sen mitä ne haluaa. Et jos mää heti alan kieltää, että ’hys hys, hiljaa, ei saa ei saa’, niin määhän saan tehdä sitä koko ajan!” (Leena, 17)* Sirpalla oli hieman samansuuntaisia kokemuksia. Hänen menetelmänään oli yksilöllisen huomion antaminen lapselle aivan iltapäivän alkuvaiheessa. Hän tarjosi lapsille erilaisia vaihtoehtoja tekemiseen.

*Ja osa ku tulee, niin saattaapi olla semmoisia, että pieniä kiukunpurkauksia ja väsymyksen merkkejä, ettei jakseta. Ja sitte istutaan [ohjaajat] paikalle siihen ja kysellään vähä, että mikä on koulun puolella tapahtunu ja mitä nyt haluais tehdä, että meneekö lukemaan ja lepäämään vai leikkimään. (Sirpa, 22)*

Ohjaajat olivat pääosin sitä mieltä, että lapset osallistuiivat erittäin aktiivisesti erilaisiin ohjattuihin toimintoihin. Pirjo kehui lasten aktiivisuutta, sillä ”*lapset osallistuu yleensä tosi hyvin näihin järjestettyihin toimintoihin ja ovat kauheen mielellään aina tulossa.*” Joukossa oli kuitenkin eri-ikäisiä lapsia ja se vaikutti heidän innostukseensa osallistua joihinkin toimintoihin. ”*Muutama siellä on semmonen, jotka ei halua osallistua mihinkään... on sen verran pieniä, että tykkäävät vaan leikkiä. Tietysti se neljän-viiden tunnin koulupäivä jo ottaa koville, ettei taho jaksaa enää sitten läksyjen päälle lähtee jotain ohjattua toimintaa tekemäänkään, että sen takia meillä on aika paljon ihan sitä vapaatakin...*” (Pirjo, 9).

Joidenkin toimintapisteiden ohjaajat olivat vähäisen lapsimäärän vuoksi päätyneet hyvin vapaamuotoiseen toimintaan, sen mukaan kuinka monta lasta minäkin päivänä sattui olemaan paikalla. Toiminta ”*vaihtelee päivästä ja lapsesta ja minkälainen ryhmä siitä muotoutuu että... joskus ei tarvii kun siinä vieressä kattoo ja joskus ne ei osaa tehdä yhtään mitään*” (Leena, 10). Toiminnan suunnittelu oli kuitenkin lähes jokaisella ohjaajalla hankalaa. Lapset tulivat iltapäivätoimintaan hyvin eri aikaan, joten toiminnan aloitus oli yleensä ”*sellanen repaleinen*” (Anja, 9). Mitään kaikille yhteistä ohjelmaa ei voinut suunnitella ainakaan heti alkuun, koska vain osa lapsista oli yhtä aikaa paikalla.

**Läksyt.** Suhtautuminen koulutehtävien tekemiseen vaihteli eri toimintapisteissä paljon. Niiden tekemistä saatettiin ”*ehotella aina välillä*” (Leena, 6) tai ”*on saatettu kattoo vaan, että ne tehtävät tulee tehtyä*” (Anja, 8). Joissakin ryhmissä läksyjen tekeminen nähtiin perustavaa laatua olevana toimintana, johon myös panostettiin. Vain yksi ohjaaja oli sitä mieltä, että on ”*turhaa energian tuhlausta mun mielestä, et me ruvetaan siellä kattoon, miten ne tekee kakkosia*” (Mikko, 9). Hetan ryhmässä riitti, että lapset tiesivät, mistä heille oli tullut läksyä. Läksyjen teko saatettiin vain käynnistää Jälkkärissä, jos lapsi ei jaksanut tehdä enempää; ”*meille riittää se, että ne aukasee ne kirjat mistä niillä on se läksy*” (Heta, 10). Ohjaajien mukaan vanhempien kanssa oli joissakin tapauksissa sovittu, että kaikki muu toiminta oli lapselle vapaaehtoista, mutta läksyt oli tehtävä.

Lähes joka haastattelussa ohjaajat korostivat kuitenkin, että vanhemmilla oli viimeinen vastuu siitä, että lapsi teki läksynsä. Raisa näki Jälkkärin yhtenä tärkeänä ”*tehtävänä*



*sen, että lapsi ei alisuoriudu ja että lapsen ne tehtävät tulee tehtyä ja että joku katsoo...” (Raisa, 7)*

*...ainoastaan se läksyjen teko on ainut mikä on sovittu vanhempien kanssa jo alussa. Että se on sellanen, että ne tehään jos se on sovittu niin, että pakko ei ole osallistua niihin askarteluihin ja kokkailuihin. Että se on vapaaehtoista sitten aina sit se yhteinen toiminta. (Pirjo, 7)*

Ohjaajan tehtävänä oli yleensä neuvoa läksyissä ja ohjata lasta tehtävän alkuun selittämällä mitä tehtävässä piti tehdä. Ohjaajat eivät muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta varsinaisesti opettaneet lapsille koulussa käsiteltäviä asioita. Ainakin Anita suhtautui kriittisesti omaan rooliinsa läksyjen ohjaajana: *”Mä en oo oikeestaan nyt käestäny siihen opettamiseen, koska mullei sitä pedagogista koulutusta oo, että mää oon yrittäny vähän maalaisjärjellä.” (Anita, 19)* Marja oli saanut koulun opettajilta sellaiset ohjeet, että Jälkkärissä ainoastaan autettiin kotitehtävien käynnistämisessä. *”Opettajat on sanonu, että me ei saada sitten tehdä niin [opettaa], että se ei sotke niitä heidän opetustyötään sitten... (...) koska me mennään sillon sen koulun opettajan varpaille.” (Marja, 8)*

Pirjon mielestä oli tärkeää osata tehdä asiat mahdollisimman hyvin ja oikein, myös lasten läksyihin liittyen. Hän kertoi uusien kirjainten opettelusta tähän tapaan: *”Joo, se on pitänyt opetella jo ihan siis....ja sitte jo semmoinen ihan käytännön asia. No meillä ei nyt oo kakkosissa [kakkosluokkalaisissa] nyt erityislapsia, mutta..että nää uudet kaunokirjaimet... että jos niitä et osaa niin sitte oot aika ulapalla neuvomaan, että mites näitä pitää tehdä (...)” (Pirjo, 4).*

Tuijan ryhmässä päiväohjelma oli erittäin strukturoitu ja läksyjen tekeminen koettiin tärkeänä. Läksyihin suhtauduttiin itsestäänselvyytenä, ne vain piti tehdä. *”Tietyt lapset on, että niitten kans istutaan ihan henkilökohtasesti, päivittäin. Me istutaan jokaisen lapsen kanssa niin kauan, et me on saatu ne tehtyä (...)” (Tuija, 6)*

Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa pyrittiin yleensä aina tekemään läksyt Jälkkärissä. Ohjaajat pitivät läksyjen tekemistä tärkeänä tukitoimena lapsen koulunkäynnin kannalta ja myös ohjaajien aikaa varattiin mahdollisuuksien mukaan lapsen yksilölliseen tukemiseen. Vuokon mielestä *”hehän ei saa kotoaan apua, et he*

*tekee täällä” (Vuokko, 7). Maahanmuuttajaoppilaiden vieressä piti kuitenkin olla jatkuvasti varmistamassa läksyjen etenemistä, sillä Anjan mukaan lapsen ”keskittyminen herpaantuu, jos siitä lähtee aikuinen.” (Anja, 6)*

#### **4.1.2 Ohjaajilta vaaditaan kykyä kohdata monenlaisia haasteita**

Ohjaajien nimeämät haasteet voitiin jakaa ohjaajaan liittyvien, lapseen liittyvien sekä olosuhteisiin liittyvien tekijöiden mukaan ryhmiin. Ohjaajaan itseensä liittyvät haasteet olivat omaan osaamiseen, jaksamiseen ja ajankäyttöön liittyviä. Lapseen liittyviä haasteita olivat lapsen käyttäytymiseen tai tarkkaavaisuuteen sekä luonteeseen tai temperamenttiin liittyvät tekijät. Lisäksi lapsen vammaisuus, kulttuuritausta tai koulujärjestelyt asettivat ohjaajille vaatimuksia. Olosuhteisiin liittyviä haasteita olivat tilojen soveltuvuus iltapäivätoimintaan sekä toimintailmapiiiriin tai -ympäristöön liittyvät tekijät.

**Ohjaajaan liittyvät.** Ohjaajat valikoituivat tähän tutkimukseen sen perusteella, että heidän ryhmässään oli mukana vähintään yksi erityistä tukea tarvitseva lapsi; tarkemmin erityisopetukseen siirron saanut oppilas. Haastattelujen aikana kuitenkin paljastui, että läheskään kaikilla ohjaajilla ei ollut tietoa lasten erityistarpeista, diagnooseista puhumattakaan. Siksi hyvin monet ohjaajat joutuivat toimimaan pelkästään omien havaintojensa varassa; tarkkailemaan lasta ja tekemään johtopäätöksiä lapsen käyttäytymisen perusteella. Tiedon saaminen oli pitkälti riippuvainen ohjaajan yhteistyötaitoista sekä vanhempien halukkuudesta kertoa lapsen asioista myös Jälkkäriin. Tiedon puutetta sinänsä voitiin pitää merkittävänä haasteena toiminnalle.

Marja kertoi eräästä tilanteesta, jolloin *”meillä kaikilla kolmella työntekijällä on hyvin vahva epäily siitä, että vois olla Asperger-poika”*. Hänen mukaansa kyseinen lapsi hermostui herkästi, mutta oli kuitenkin *”älyttömän fiksu”*. Ohjaajat eivät kuitenkaan olleet ottaneet epäilystä koskaan puheeksi vanhempien kanssa, ja Marjan mukaan *”vanhemmat ei oo meillekään puhuneet mitään ja koulustakaan ei oo mitään ilmeisesti kuulunu.”* Marja pohtikin, että *”toki meilläkin ois [ollut] velvollisuus ilmottaa siitä eteenpäin, kysyä ja vinkata, että ootteko [vanhemmat] miettiny?”* Hän kaipailikin joidenkin muiden ohjaajien tapaan jotain yhteistä Jälkkäriin *”toimintamallia siihen, että miten tämmösessä tilanteessa toimitaan.” (Marja, 18)*

Ohjaaja saattoi saada tiedon lasten erityistarpeista myös odottamatta, ikään kuin ohimennen päivän jälkeen, vanhempien kanssa käydyssä keskustelussa. Tilannetta oli edeltänyt usein runsaasti aikaa vievä pohdinta ja ihmettely liittyen lapsen poikkeavaan käyttäytymiseen. Heta kertoi eräästä ryhmänsä lapsesta, jonka näkövammaisuus selvisi hänelle yllättävällä tavalla.

*Mä rupesin ihmettelemään (...) että minkä takia se [lapsi] ei saanu kävellä siitä kerhosta kotiin iltapäivällä, kun syksyllä on pimeitä. Ihmettelin, kun se itekin oli vähän harmissaan, kun sen kavereita lähti samaan suuntaan, että minkä takia isä tulee aina hakemaan autolla. Niin mä sitten kysyin vanhemmilta (...) että 'Tiesitteks te, että sitä harmittaa, kun se ei saa muitten poikien kans kävellä.' Niin se äiti [nostti] hirveen remakan, et 'Ku ei se nää!' (Heta, 6)*

Ne ohjaajat, joilla oli tietoa lapsen erityistarpeista, olivat yleensä osallistuneet HOJKS-palavereihin sekä tutustuneet lapsen HOJKS-asiakirjoihin. Yksi ohjaaja oli myös saanut yhden lapsen äidiltä lapsen diagnoosia koskevan epikriisin, ”sairaalaraportin” (Vuokko, 22) itselleen. Ryhmissä oli näkö- ja kuulovammaisuutta, liikuntavammaisuutta, laaja-alaisempia kehityshäiriöitä esimerkiksi kielen kehitykseen liittyen, ADHD:tä sekä Aspergerin oireyhtymää. Lisäksi joissakin ryhmissä oli maahanmuuttajataustaisia lapsia. Lasten erityistarpeiden huomiointi asetti haasteita myös ohjaajan toimintatavoille, koska kaikkien lasten kanssa ei voinut toimia samalla tavoin. Yhtenä keinona oli ”yhen lapsen kohalla ihan nää holding-otteet”, sanoi Tuija. Hetan toimintatapana kuulovammaisen lapsen kanssa oli mennä joka kerta hänen luokseen, ”kun se tekee jotain mitä ei sais tehdä, niin sille ei pysty mennä huutamaan, kun se ei kuule, mun pitää mennä sen luokse.” (Heta, 8)

Ohjaajat joutuivat päivittäin tekemään ratkaisuja oman aikansa jakamisen suhteen lapsiryhmässä. Varsinkin yhden ohjaajan toimintapisteissä tämä saattoi olla päivittäinen ongelma. Leenan mukaan ristiriita syntyi siitä, ”ku jokainen haluais niinku vähän tehdä... 'mä en halua lähteä ulos' ja 'mää teen tätä ja mää teen tuota' (...) että saa ne siihen jotenkin päsmättyä, että tulis joku yhteinen tekeminen.” (Leena, 14)

*Siis no monesti on sillee, että kolme lasta kaikki haluu pelata mun kanssa eri peliä, yhdessä ei mahuta samaan peliin tavallaan. Ja sitte, on varmaan pakko myöntää,*

*mutta kyllä sen varmaan just sen erityislapsen siitä nappaa ja rupee sen kanssa touhuamaan. (...) ne on vähän vaikeita juttuja. (Heta, 27)*

**Lapseen liittyvät.** Yleisimmät ohjaajien tekemät havainnot lasten käyttäytymisestä liittyivät ylivilkkauteen ja aggressiivisuuteen. ”Raivareita tulee osalla lapsista lähes päivittäin”, sanoi Tuija. Mutta ne ”oppii ennakoimaan, oppii tuntemaan sen lapsen, oppii huomaamaan sen ilmeistä ja eleistä, että kohta se...raivostuu” (Tuija, 5). Joukossa oli myös määrääleviä lapsia (Anja, 11) ja joillakin lapsilla oli ”itsetuhoisia ajatuksia” (Raisa, 3). Anjan mukaan joku lapsi saattoi dominoida ryhmää niin, että muut lapset pelkäsivät. Hänellä oli ollut yhden lapsen kanssa ”ongelmia ja hänellä oli kyllä HOJKSIt sun muut ja on koulun vaihdoksista ollu puhetta, mut hänen kanssaan oli sitte suuriaki ongelmia. Et hän oli vähän tämmönen aggressiivisempi ja hyvin määräälevä kanaemo, että leikki pyöri hänen sääntöjen mukaan (...) Et muut lapset pelkäs [sitä lasta].” (Anja, 11)

Keskittymisvaikeuksia, kiusaamista, rauhattomuutta, lyömistä ja väkivaltaista käytöstä esiintyi lähes joka ryhmässä. Joskus ryhmässä olevan lapsen käyttäytyminen koettiin yleistä turvallisuutta vaarantavaksi tekijäksi, minkä vuoksi ohjaajalta vaadittiin erityistä tarkkaavaisuutta. Heta kertoi eräästä ryhmässään olevasta, aggressiivisesti käyttäytyvästä pojasta. ”Mun iltapäivät menee siihen, että mä suojelen muita lapsia siltä [aggressiivisesti käyttäytyvältä pojalta], et jos se ei saa heti mitä se haluaa, niin jalkaa lyö maahan ja huitasee ensimmäistä mikä vastaan tulee (...)” (Heta, 18)

Melko yleisiä käyttäytymiseen liittyviä haasteita erityisoppilaiden kohdalla olivat lapsen arkuus ja toisaalta häiriökäyttäytyminen. Jotkut lapset olivat myös hyvin riippuvaisia ohjaajasta. Mikko näki asian näin: ”Monella on sillai, että ei uskalla siinä isossa ryhmässä sanoa mitään tai sitten se on semmosta käytöstä, semmosta hölmöä, millä haetaan sitte sitä paikkaa sieltä” (Mikko, 6). Lapsi saattoi hakea huomiota siten, että ”mojauttaa nyrkillä” (Anita, 16) ja muutenkin erityisoppilaat saattoivat ”olla aika meluisia (...) just sitä, että ’minä minä minä’ (...) ja just siinä ittensä puolustamista ja hirveen semmosta... ’minun pitää sahaa lyyä maali’ (Anita, 18). Tämä aiheutti muissa lapsissa torjuntaa ja lapsen karttelemista, niin että lasta ei haluttu aina ottaa mukaan yhteisiin leikkeihin. Tämmöisissä tilanteissa ohjaajan vastuu ryhmän hallinnasta ja

jokaisen lapsen huomioinnista korostui. Aikuista tarvittiin rauhoittamaan lasten välisiä suhteita sekä rakentamaan ystävyysuhteita uudelleen.

*(...) meillä on voimistunu tämmöinen ilmiö, että nää lapset, joilla on ollu tämmöstä vallankäyttöä ja kiusaamistaipumusta, niin on nyt sit siinä tilanteessa useempi, et heillä ei ole enää ystäviä. Ja heidän ja muitten tämmöinen ystävyysuuden luominen eri tavoin niin (...) se on tosi vaikeaa, sit kun se lapsi jää yksin. Ja on ehkä apaattinen tai ei halua enää tulla, kun ei ole kavereita. Ja sit kuitenkin nää toiset on loukkaantuneita ja sitä täytyy ymmärtää ja silti yrittää luoda tilanteita, missä he kommunikoivat keskenään... (Raisa, 4-5)*

Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa jotkut ohjaajat olivat joutuneet tekemään tosissaan töitä, että heidät saataisiin sopeutumaan ryhmään ja muiden lasten joukkoon. Vuokolla oli kokemusta siitä, että ”kyllähän niitten kauheen vaikee on siihen ryhmään päästä.” Ja ”ne samat ongelmat näkyy nimenomaan koulussa sitten.” Vuokko totesi hieman surullisena, että ”heillon ne keinot...millä ne siihen ryhmään yrittää päästä mukaan niin sitä kiusaamista... (...) tietysti kun niitä sanojakaan ei oo kovin paljon, niin sit sieltä löytyy just ne inhottavimmat ilmasut mitkä on jäänyt sitten päähän (...)”.

(Vuokko, 24 )

Joskus maahanmuuttajataustaisen lapsen tilanne kärjistyi niin pahoin, että lasta ei voinut enää pitää Jälkkärissä. Näin kävi Anjan ryhmässä olleen lapsen ei-toivottuun käytökseen liittyvässä tapauksessa: ”me alettiin pommittaa sinne kotiin päin, että aina negatiivinen viesti sinne kotiin (...) tietysti ne vanhemmatki jo kyllästy, kun aina rupes tulemaan [huonoja viestejä].” (Anja, 14) Ohjaajan oma avoimuuden periaate velvoitti kuitenkin olemaan avoin perheen suuntaan, koska siellä ”kotona pian aattelivat, että ei siellä mitään oo ja sitte kuitenkin kuhisee siellä muut perheet (...)” Toisinaan myös muiden lasten vanhemmat ryhtyivät kyselemään ohjaajalta, että ”ettekö te saa siellä mitään lakia [maahanmuuttajalasten käytökselle]?” (Anja, 14)

Toisinaan ongelmat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa johtuivat siitä, että kommunikointi lapsen ja ohjaajan kesken ei jostain syystä toiminut. ”Kyl se on näitten samojen poikien [maahanmuuttaja-] kans on ne isot haasteet (...) niitä on ihan joka päivä. Miten tästä tilanteesta selvitään, miten mä saan tän lapsen tajuaan tän asian, miten mä saan sen ymmärtämään, et nyt pitää lähteä kotia? Tai jos hän karkaa, miten mä saan hänet takasin?” (Vuokko, 14 )

Yhdeksi ratkaisuksi tilanteeseen ehdotettiin henkilökohtaisen avustajan palkkaamista Jälkkäriin tarvittaessa, jolloin ryhmää olisi ollut helpompi hallita. Anjan ryhmässä oli ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joiden käyttäytymisestä hän oli saanut palautetta myös muiden lasten vanhemmilta: ”Kyllä heidän [maahanmuuttajaoppilaiden] kohallaan olis ollu henkilökohtanen avustaja paikallaan, koska hyö oli semmosia lapsia, että vaati yks aikuinen siinä huoneessa aina missä he on, että on silmät ja korvat, että kun rupee menemään väärille urille leikki, niin pystyy katkaseen sen heti. Ettei tuu semmonen paniikki, et lapset itkee ja kertoo kotona, et mitä siellä tapahtuu ja siit ei ota Erkkikään selvää, et miten se alko!” (Anja, 22)

**Lapsen koulujärjestelyihin** liittyvänä haasteena voitiin pitää sitä, että lapsella oli yleisopetuksen luokassa henkilökohtainen avustaja, mutta tätä ei ollut mahdollista saada mukaan Jälkkäriin. ”Enemmänkin on niitä, joitten kans on ongelmia, ne on tavallisella luokalla ja niillä on henkilökohtanen avustaja, jota me ei sitte saada”, harmitteli Mikko (6). Myös se, että lapsi kävi koulua erityisopetuksen pienryhmässä tai erityiskoulussa ja tuli sen jälkeen huomattavasti suurempaan iltapäivätoiminnan ryhmään, aiheutti toisinaan ongelmia. Anitan mielestä lasten sopeutuminen ei ollut onnistunut ”kovin hyvin. Et ei ne siellä jaksa, kun ne on tottunu siellä pienemmässä [ryhmässä] olemaan, niin ei ne oikein jaksa. Ne vaatii sitä omaa tilaa ja huomioo ihan eri lailla.” (Anita, 15) Erityiskouluista kävi joitakin yksittäisiä lapsia Jälkkärissä ja he olivat sopeutuneet ohjaajien mukaan kuitenkin hyvin ryhmään. Vuokon ryhmässä oli jonkin aikaa erityiskoulua käynyt, kehitysvammainen tyttö. Hän kuitenkin ”hirveen hyvin pääs tähän ryhmään”, eikä mitään konflikteja lasten taholta ollut ilmennyt (Vuokko, 37-38).

**Olosuhteet.** Haastattelemieni ohjaajien toimintapisteet olivat joko kouluilla; luokkatiloissa tai ruokalassa. Lisäksi toimintapisteitä oli seurakuntien tiloissa sekä järjestöillä myös kerrostalohuoneistoissa. Yleensä toimintaan oli varattu useampi huone, ja lisäksi useimmat Jälkkärit saivat käyttää koulujen liikuntasalia. Monet ohjaajat mainitsivat, että toimintaa häittäsi ”se yleinen levottomuus, et hallita se ison ryhmän kaaos” (Tuija, 5) ja ”et kun ne tulee kerralla siihen niin se on kyllä kaikista hankalin sitte” (Mikko, 7). Mikko asetti joinakin päivinä tavoitteekseen, että ”kuhan sen nyt sais vaan pysyyn käsīs sen homman.” Ulkoleikit ja ulkoilu olivat useimmille ohjaajille keinoja selvittää rauhattomista tilanteista ja saada ryhmä hallintaan. Koska siellä [ulkona]

se oli vähän helpompaa, ”kun sisällä sitte kauhee huuto ja melu ja meteli ja kaikille pitäs keksiä jotaki tekemistä” (Pirjo, 5).

Ohjaajilla oli kokemusta myös siitä, miten joillekin lapsille pelkästään isossa ryhmässä oleminen oli muodostunut liian korkeaksi kynnykseksi toimintaan osallistumiselle. Anjan ryhmässä yhdellä lapsella ”oli vähän tämmösiä sosiaalisia ongelmia ja (...) tuli sitten kodeista palautetta hänen toiminnastaan, et oli vähän aggressiivista ja tämmöstä tää käytös. (...) Ja nyt on käyny niin, että tää lapsi jäi kokonaan Jälkkäristä pois. Elikkä se meteli ja semmonen lapsivilinä sai tän lapsen niin kiihdyksiin ja toimiminaan sitte ei-toivotulla tavalla.” (Anja, 20) Lapsen erityisen tuen tarve oli joskus sen kaltainen, että suureen ja meluisaan ryhmään sopeutuminen ei onnistunut kovin hyvin. Silti siihen kuitenkin pyrittiin antamalla lapsen käyttöön hänen tarvitsemiaan apuvälineitä. ”Meilläkin on yhdelle lapselle kuulokkeet, mut eihän hän sit halua käyttää niitä, ku kovat äänet ottaa kato kovasti, niin onhan se nolo sit yhen olla kuulokkeilla” (Tuija, 15).

Saattoi olla, että toimintaan ei ollut varattu mitään sellaista tilaa läksyjen tekoa varten, että siellä olisi voinut rauhassa keskittyä. Niissä pisteissä, joissa oli useampi ohjaaja, oli mahdollista jakaa ryhmä siten, että yksi ohjaaja oli esimerkiksi toisten lasten kanssa pihalla sillä aikaa, kun muut tekivät läksyjä. Anitan toimintapisteessä työnjako oli kuitenkin toiminut hyvin. ”Meillon jaettu se silleen, et yks on aina opastamassa lapsia läksykerhossa ja muut pystyy tekeen muuta. Menee siihen tietysti vaihtelevasti aikaa, kun lapsia tulee kolmeen neljään eri aikaan.” (Anita, 16) Marjaa tuntui harmittavan, että vanhemmat eivät aina ymmärtäneet, että Jälkkärin tilat olivat rajalliset eikä rauhallista paikkaa läksyjen tekoon aina voinut tarjota. ”Se äiti oli hyvin tiukka siinä, että pitää tehdä läksyt, mutta kun me ei oikein pystytä paljon semmosta tilannetta (...) et koko ajan täällä on hulinaa ja vilskettä” (Marja, 4).

#### **4.1.3 Kaikkien lasten osallisuus ja tasapuolinen huomiointi tärkeää**

Suuri osa ohjaajista koki, että heidän ei ollut tarvinnut kovinkaan paljon muokata toimintasuunnitelmia erityisoppilaiden tarpeiden mukaan. Silti he joutuivat usein käytännön tilanteissa miettimään ratkaisumalleja siihen, miten kaikki lapset voisivat olla tasapuolisesti mukana kaikessa toiminnassa. Yhteisten leikkien ja pelien suunnittelu lähti yleensä siitä näkemyksestä, että kaikilla oli oltava mahdollisuus olla mukana.

Vuokko kertoi esimerkiksi liikuntatuokioiden sujuneen hienosti, kun hän oli valinnut sellaisia leikkejä, joiden ohjeet kaikkien oli ollut helppo ymmärtää. Isossa ryhmässä oli tärkeää, että aikaa jäi myös varsinaiselle tekemiselle. ”*Kun mä kerron ne ohjeet, niin lapset ymmärtää sillä yhdellä kerralla (...). Jos on yli 20 lasta, niin mä haluan ottaa semmosta, että ne ohjeet on selkeitä ja helppoja. Ja mun mielestä lasten on paljon kivempi touhutada, kun niitten ei tarvi ihan älyttömästi miettiä, että miten tää nyt meni taikka sitten, et se leikki ei lähe sujumaan sen takia, et kaikki ei ymmärrä niitä ohjeita.*” (Vuokko, 27)

Varsinkin koulun yhteydessä toimivissa Jälkkärin toimintapisteissä lapset tunsivat toisensa paremmin ja lasten keskuudessa saattoi olla enemmän myös kielteisiä ennakoasenteita erityisoppilaita kohtaan. Ohjaaja pystyi omalla toiminnallaan vaikuttamaan kaikkien osallisuuteen jo toiminnan lähtökohdissa, että ”*sen takia meillä ei erotella niitä mitenkään, että millä luokalla he on tai minkälaisia he on*” (Pirjo, 14). Sirpa oli ratkaissut osallisuus-ongelman siten, että ”*meillä on sellasia leikkejä, missä nää pystyy kaikki oleen mukana*” (Sirpa, 17).

*No yleensä ne erottuu sieltä porukasta jossain vaiheessa aika alussakin ja kun ne samat lapset on koulussa ja iltapäiväkerhossa, niin ne erityislapset erottuu sillai, että niitä ei uskalla kukaan esimerkiks ottaa joukkueeseen tai tälle. Niin täytyy sitten siinä vaiheessa miettiä se (...) että hän pääsee myös mukaan johonkin.* (Anita, 18)

Kaikkien ohjaajien näkemys toiminnan peruseriaatteista noudatteli aika pitkälle Mikon linjausta turvallisuudesta ja välittämisestä sekä mielekkästä tekemisestä. ”*Kyllä se on se, että se lapsi kokee, että siitä välitetään ja et se on tärkeä ja et sill’ on turvallinen olo siellä, kyllä se nyt siitä lähtee... et se viihtyy siellä ja et sillon mielekkästä tekemistä*” (Mikko, 13). Mikko koki suurimpana ongelmana monen muun ohjaajan tavoin sen, että miten hän olisi pystynyt antamaan jokaiselle lapselle tasapuolisesti huomiota. Hän harmitteli myös, että lasten yksilöllisyyden huomioiminen tuntui olevan käytännössä vaikeaa. Mikko totesikin kuitenkin nauraen olevansa yksilöllisyyden puolesta taistelija, edes lasten iltapäivien osalta: ”*Kyllä niitä [lapsia] koulussa liikaa laitetaan samaan muottiin ja on se sitä nykypäivänä sitä niin hirveetä...siitä mä tappelen, sitä vastaan, ihan piruuttaniki!*” (Mikko, 20)



Käytännössä ohjaajat joutuivat usein tilanteisiin, joissa yksi tai muutama yksilöllisempää tukea tarvitseva lapsi vei heidän kaiken huomionsa. Sen vuoksi kaikkien muiden lasten huomiointi jäi vähemmälle. Hetan mielestä yksi tasapuolisuutta lisäävä tekijä olisi ollut henkilökohtaisen avustajan saaminen lapselle tarvittaessa: ”*mun mielestä pitäis sillä kuulovammasella lapsella olla se oma kaveri, aikuinen, mukana*” (Heta, 20). Tällöin ohjaajan olisi ollut mahdollista jakaa aikansa tasapuolisemmin kaikkien lasten kesken ja samalla varmistua siitä, että kaikki lapset pääsevät varmasti osallistumaan. Vaikka heidänkin ryhmässään oli päivittäin yksi koulunkäyntiavustaja ohjaajana kahden tunnin ajan, niin Hetan mielestä siitä oli vain satunnaista apua. ”*Jos on se tilanne, kun se avustaja on vaan kaks tuntia päivässä, ja se ei oo siis... niille normaalille lapsille... on tavallaan vaikee antaa sitä huomioo, jos se erityislapsi on paikalla ja ei oo kahta aikuista. Siinä monesti käy sillee, että mää istun ja pelaan sen erityislapsen kans ja ne muut tekee mitä lie tekeekin...*” (Heta, 23-24)

Mikkoa huolestutti kaikkien niiden lasten tilanne, jotka jäivät ilman ohjaajan huomiota jonkun ryhmässä olevan, vilkkaamman kaverin vuoksi. Kuka välitti niistä lapsista, jotka olivat ”*tavallisia, menee siellä ja puuhastelee, ei kiusaa muita?*” Hänen mielestään kuitenkin myös ”*ne kaipaa sitä [huomiota] yhtä lailla ku semmonen, joka remuaa ja reuhkaa, mut siihen vaan puututaan sitten ja sit antaa sille helpommin semmosta, et pelataan yhdess’ jotain tai näin.*” Mikko pitikin monen muun kollegansa tapaan aikansa tasapuolisempaa jakamista kaikkien lasten kesken vaikeasti ratkaistavana ongelmana (Mikko, 15).

Läheisyyttä ja kontaktin saamista lapseen pidettiin ohjaajien keskuudessa iltapäivätoiminnan positiivisena haasteena, vaikka siihen iltapäivätoiminnassa ajateltiin olevan koulua paremmat mahdollisuudet. Erityisoppilaiden kohdalla kontaktin syntyminen ei kuitenkaan ollut aina helppoa. Ulla piti yhtenä työnsä onnistumisena kontaktin saamista lapseen, joka aiemmin oli ollut hänestä hyvin etäinen. Hän muisteli, että ”*se nyt yks kerta tulikin halaan mua ihan yhtäkkiä.* Hän oli kokenut aiemman tilanteen hankalana, sillä ”*itelle on [tyypillistä olla] silleen lähellä lapsia ja tuolla hirveesti niitten parissa puuhata ja näin...*” (Ulla, 5). Monien muiden ohjaajien tapaan Ulla piti kontaktin saamista lapseen pohjana luottamuksen rakentumiselle lapsen ja ohjaajan välille. Se vaati kuitenkin lapsen riittävää yksilöllistä huomiointia ja kahdenkeskistä aikaa lapsen kanssa.

Lasten oma rooli nähtiin joidenkin ohjaajien taholta aktiivisena, minkä vuoksi he pystyivät myös jonkin verran vaikuttamaan toiminnan sisältöihin tai tapaan, jolla toimittiin. Lapset olivat useimmissa toimintapisteissä yhdessä ohjaajien kanssa laatineet säännöt toiminnalle ja niiden merkityksestä myös keskusteltiin ohjaajien kanssa. *”Meillä laaditaan ihan ensimmäisellä viikolla yhteiset säännöt iltapäiväkerhossa, ne lasten kanssa keskustellaan, lapset itse ehdottaa mitä ne on ja ne kirjataan ja laitetaan seinälle (...). Ja lapsilta ne on kaikki ne ohjeet tullu, kyllä ne on sieltä kaikki löytynyt mitä me on haluttukin.”* (Anita, 16) Myös Anjan mielestä lapsilla oli hyviä itse keksittyjä leikkejä ja ideoita, joita kannatti hyödyntää toiminnan suunnittelussa. Hän sanoi, että *”kun me nyt nähään mistä lapset tykkää, niin me siirretään sit se ensi vuonnakin sinne toimintasuunnitelmaan”* (Anja, 23-24).

Lasten luonnollinen ryhmäytyminen koettiin positiivisena; lapset itse kehittivät sellaisia leikkejä ja toimintoja, joihin kaikki halukkaat pystyivät osallistumaan. Ainakin Heta sanoi kokevansa myös itse onnistumisen elämyksiä silloin, kun myös erityistä tukea tarvitsevat lapset *”pääsee mukaan niihin leikkeihin kaikkien kanssa. Löytyy semmonen yhteinen kiinnostava asia, mihin kaikki kykenee ja pystyy. Ja varsinkin, jos ne kykenee sen itse kehittämään ilman aikuisen apua.”* (Heta, 16) Tällaisissa tilanteissa Heta tunsikin olevansa ikään kuin taustatukena ja seurailijana, varmistamassa, että lasten leikki sujui hyvin.

Lapsen osallistumisesta yhteisiin kerho- ym. toimintoihin ohjaajat olivat yleensä sitä mieltä, että kaikkien tuli osallistua mahdollisuuksiensa mukaan. Tuijan mielestä *”jokainen tekee miten pystyy ja osaa, autetaan, ollaan vaikka vieressä henkilökohtaisena ohjaajana, että kaikki pääsee kokeilemaan”* (Tuija, 6). Suotavaa oli, että esimerkiksi liikuntasaliin lähtivät kaikki, vaikka he eivät aktiivisesti olisi osallistuneetkaan ohjattuun liikuntaan. Joidenkin ohjaajien mielestä edestakainen kulkeminen koululle ja iltapäivätoiminnan pisteeseen aiheutti sen, että jotkut lapset eivät olisi jaksaneet enää lähteä takaisin koululle esimerkiksi liikuntakerhoon. Vuokko kertoi, että joskus häntä vähän lasten kannalta säählittikin, kun ne ensin *”kävelee koululta tänne ja sit hetken päästä me lähetään käveleen sinne [koulun liikuntasaliin], elikkä siinä tulee vähän sitä, et ’mä en jaksa, mä en viitti’ (...). Mut me on sovittu, et kaikki lähetään sinne, jos ei jaksa tehdä, niin voi istua ja katella. Et me ei ketään pakoteta. Mut*

*yleensä ei siellä kyllä istu kovinkaan moni, että kyllä ne osallistuu kaikki.” (Vuokko, 9)* Käytännössä kaikkien lasten mukaan tulo oli kuitenkin koettu positiivisena asiana ja lasten osallistuminen eri toimintoihin oli ajan mittaan lisääntynyt.

Ohjaajien näkemykset erityisoppilaiden mahdollisuuksista osallistua kaikille yhteisiin toimintoihin tai kerhoihin vaihtelivat jonkin verran. Leena ei pitänyt osallistumisesta vain osallistumisen vuoksi lapsen kannalta mielekkäänä. *”Mut ei lähetty mukaan, että jos muut lähti vaikka saliin pelaan sählyä ja oli semmonen kaveri, joka ei tienny mitä tällä mailalla tekee, kun se huuhaali siellä. Nii eihän siinä oo mitään järkee viiä sitä mukaan vaan sen takia, et se pitää olla siinä mukana! Et sit tehään jotain muuta.” (Leena, 20)* Vaikka Sirpan ryhmässä oli myös liikuntavammainen lapsi, ei Sirpa ollut kokenut hänelle langennutta lisävastuuta lapsen käyttämien apuvälineidenkään suhteen mitenkään erityisen raskaana. Hänen mielestään ohjaajan asenne haasteiden kohtaamiseen näkyi myös siinä käytännön toiminnassa, mihin kaikkeen lapsi sai mahdollisuuden osallistua. Lapsi itse halusikin tulla ja pääsi kaikkeen mukaan. Sirpa totesi nauraen, että itse hän *”jotenkin siihen on asennoitunu, että näin on ja sillä siisti!” (Sirpa, 16)*

#### **4.1.4 Ennaltaehkäisevää toimintaa ja käyttäytymisen ohjailua**

Keinot, joilla ohjaajat selviytyivät käytännön työssä, voitiin jakaa kahteen ryhmään. Ennaltaehkäisevään toimintaan liittyivät toiminnan suunnittelu ja säännöt sekä lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun. Käyttäytymisen ohjailuun liittyviä toimintoja olivat keskustelut, erilaisten rangaistusten käyttäminen, suostuttelu sekä systemaattisempi lapsen käyttäytymisen seuranta ja varhainen puuttuminen siihen. Lisäksi positiivisen palautteen antaminen suoraan lapselle koettiin tärkeänä, aina kun siihen oli aihetta.

**Ennaltaehkäisevä toiminta.** Lähes kaikki ohjaajat mainitsivat ryhmän hallinnan peruspilareina rajat ja säännöt. Säännöt saatettiin laatia *”lasten kanssa yhdessä”*, tai ne saattoivat olla *”ne samat säännöt oikeestaan kun koulun puolellakin” (Leena, 8)* mutta ennen kaikkea sääntöjen piti olla *”tosi selkeet ja yksinkertaset” (Mikko, 11)*, sellaiset, joita kaikkien oli helppo noudattaa. Sääntöjen tekemistä yhdessä lasten kanssa voitiin mielestäni pitää myös lasten valtauttamisena, sitouttamisena toimintaan. Kun lapset olivat itse olleet laatimassa sääntöjään, he olivat myös paremmin tietoisia siitä, mitä

heiltä odotettiin ja vaadittiin. Mikon mielestä oli tärkeää, ”*et säännöissä ei olis kieltoja, vaan ne käännetään toisinpäin (...) Ei: Älä juokse, vaan Sisällä kävellään*”. (Mikko, 11) Monen ohjaajan mielestä myös lapset hyötyivät sääntöjen noudattamisesta, vaikka heitä joskus saattoi myös harmittaa, kun ei saanutkaan tehdä mitä huvitti.

Raisa totesi, että maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa rajat oli joskus asetettava vielä tiukemmin verrattuna muihin ryhmän lapsiin. Tällä hän viittasi kulttuurieroihin esimerkiksi lastenkasvatuksessa. Hän painotti, että ”*me ei viii keltään kulttuuria, mutta meillä on oikeus vaatia, että täällä ei [myöskään aikuinen ei lyö] lyödä lasta, täällä ei lapsi saa puolustautua lyömällä, ei kukaan saa lyödä*” (Raisa, 17).

Sääntöihin liittyivät myös kuri ja rajat. Mikon mielestä lapset tarvitsivat myös iltapäivisin selkeitä rajoja sekä kuria, sillä sen ”*huomaa siitä, et vaik on kuinka tiukka ja semmonen niille ja pitää kovan kurin...niin silti ne tykkää musta! (...) Siinä se ehkä tulee eniten näkyviin, et huomaa, et ne ihan selvästi kaipaa sitä, tykkää et on selvät säännöt ja kuri ja järjestys ja näin.*” (Mikko, 14) Ohjaajan jämäkkyyttä ja määrätietoisuutta pidettiin ominaisuuksina, joiden avulla lapsiryhmä oli helpompi saada hallintaan ja jonka avulla voitiin ohjata esimerkiksi ryhmäytymistä. Sirpan periaatteena oli periksi antamattomuus ja systemaattinen toiminnan ohjaaminen. ”*Se toimii, kun ne tietää, että eihän toi anna periksi, et nyt meidän täytyy tehdä se näin ja siitä se lähtee. Ensin voi olla vähän, sillee nuristaan, että ’mää en ainaskaan kun toi tulee mun ryhmään ja mää en ainaskaan’... mut kun ne tietää, että se on nyt jakanu meiät näin ja nyt me tehään sitä...*” (Sirpa, 23)

Yhtenä ennaltaehkäisevänä toimenä käytettiin erilaisia aikuisjohtoisia tai ennakkosuunnitelmiin perustuvia ryhmäjakoja tai ohjaajien työnjakoa laajemminkin. ”*No siellä on muutama kaveri sellanen, että joita ei mielellään laita samaan ryhmään. Josta tiedän, että siitä seuraa jonkin suuntaisia katastrofeja, mutta en mitenkään välttämättä tietosesti jaa niitä ryhmiä sillee, että ketä voi mihinkin laittaa (...) kuka vaan voi olla missä ryhmässä vaan kenen kans vaan.*” (Pirjo, 7)

Myös Anita oli huomannut, että lasten omilla keinoilla kaikkien lasten tasapuolinen osallistuminen ei aina onnistunut ja hän joutuikin aina jossain vaiheessa puuttumaan esimerkiksi liikuntatuokioiden ryhmäjakoihin. Hänen mielestään tasapuolisuutta lisäsi

se, ”että lapset ei valitse joukkueita ja ei tuu semmosta, että [joku] jää [aina] viimeseks. Ja sitte pikkusen kattoo niitä...kyllä ne jossain vaiheessa aika nopeestikin oppii sitten, riippuen mitä toiminta pitää sisällään, niin oppii miten lapset osaa touhuta, niin sillee tasapuolisesti. Koska ne [erityislapset] on yleensä hyvin kilpailuhenkisiä.” (Anita, 15) Raisan ryhmässä oli käytetty liikunnassa ryhmiin jakamisessa myös arvontaa, kun jostakin oli alkanut kuulua se vanha tuttu juttu, että ’en ota tuota joukkueeseen...’ (Raisa, 4).

Toiminnan suunnittelussa oli Anjan mukaan mahdollista ottaa huomioon eri tyyppiset lapset. Että tekee ”tällasta ohjelmaa, missä nyt tällanen vilkkaampiki kaveri pystyy toteuttaa itteensä, ettei tartte koko ajan niinku toppuutella. Että ei tarjoo kauheesti sellasta, missä tietää, että no toi nyt sählää siellä kuitenkin. Et ei tuo niitä sellasii tilanteita.” (Anja, 5) Sirpalla oli käytössään esimerkiksi liikuntatunnilla tietty ryhmien ja tehtävien jako, joka perustui lasten yksilöllisten tarpeiden ja toiveiden huomiointiin. ”Mä jaan sen [ryhmän] silleen, et kaikille on jotain tekemistä ja kaikille jotain mielekästä ja että pystyy tekemään” (Sirpa, 17). Pirjo huomioi toiminnan suunnittelussa myös tyttöjen ja poikien erilaiset kiinnostuksen kohteet. Hän piti sitä tärkeänä, sillä ”tytöthän nyt yleensäkin enemmän tykkää tehä askarteluhommia ja keksii niitä itekin paljon. Mutta sitte välillä ihan tietosesti otan semmoisia, että tiiän, että pojat tykkää varmasti tästä hommasta.” (Pirjo, 4)

Raisan mielestä ”se on tosi haastava tehtävä, että kun tehdään esimerkiks viikkosuunnitelma ja sitten on tietynä päivänä tietyt kerhot ja muu toiminta sitten sinne lisäksi”. Raisa joutui miettimään, että ”ketä lapsia sä voit yhtä aikaa ottaa draamaan tai liikuntaan, niin että se ryhmä pystyy toimimaan.” Hän piti tärkeänä mahdollisuutta järjestää samaa toimintaa useana eri päivänä, niin että ”voitais jakaa niitä lapsia sillä tavalla, että kaikki sitten rohkaistuis siinä ja sais sitä tukea mitä tarviis” (Raisa, 4).

Myös toiminnan strukturointi ja mahdollisimman säännönmukainen päivä- ja viikko-ohjelma oli joidenkin ohjaajien mielestä hyväksi havaittu tapa, kun ryhmässä oli useita erityisoppilaita. ”Erityistukea tarvitsevilla lapsilla nii se päivärytmi tulis olla aika pitkälti sama aina. Et jos ne jää joskus ne läksyt välipalan jälkeen, et ollaan oltu vaikka jumpalla, nii sit tulee raivaria ja kirjat heitellään seinille ja revitään sivuja (...) et se on aika tärkeää.” (Tuija, 8) Iltapäivätoimintaan liittyvä kerhotoiminta oli myös

mahdollista suunnitella siten, että toteuttaa strukturoituja kerhoja, koska ”sillon, kun on sellaiset lapset, jotka sitä tarvii, niin se voi olla strukturoitu kerho kaikille. Koska siitähän ei ole mitään haittaa, se vaan jättää huomiotta se lapsi, joka ei tarvi niin strukturoitua...” (Raisa, 19).

Tuijan ryhmässä ”työnjako on sillä lailla, että mulla on semmonen ADHD-poika, mistä mä lähestulkoon vastaan yksin. Susannalla on sit semmonen poika starttiluokalla, jolla on paljon laajempi semmonen kehityshäiriö (...)” (Tuija, 2). Toiminta oli voitu suunnitella siten, että myös ohjaajan koulutustaso oli otettu ryhmäjaoissa huomioon, kuten Raisa kertoi. Ryhmäjaoissa ”pyritään katsomaan työntekijän koulutustaso ja ne vahvuudet, mitä hänellä on ja sitten mitkä vastaisi niitä kenenkin lasten tarpeita” (Raisa, 3). Hänellä itsellään esimerkiksi oli omassa pienryhmässä lapsia, joilla oli lukivaikeuksia sekä psyykkistä oireilua (Raisa, 3). Jotkut ohjaajat olivat saaneet myös opettajalta ohjeistusta tai suosituksia siitä, miten ryhmiä kannatti muodostaa. ”Tällaset ohjeet on saatu opettajalta ja vähän muilta tahoilta, että vähän yritetään välillä erottaa heitä toisistaan. Käytännössä se ei kuitenkaan ole aina mahdollista.” (Pirjo, 7)

Joidenkin ohjaajien mielestä lasten erityistarpeet eivät juurikaan vaikuttaneet toiminnan suunnitteluun. Osaltaan tähän näkemykseen saattoi vaikuttaa se, että heidän ryhmissään olevilla lapsilla ei ollut kovin suurta tai poikkeavaa erityisen tuen tarvetta, vaan he olivat niin sanottuja ”lievempiä tapauksia”.

*Ei se oikeestaan meidän suunnitteluun vaikuta millään tavalla. Heillei oo mitään semmosta, jonka takia meidän pitäis suunnittelua miettiä eri lailla. Vaan ihan samalla suunnitelmalla mennään heidän kans ku muittenki kanssa. Et heillä on just se keskittyminen ja semmonen mikä sit siellä on...että... vähän semmosta rokkasua tarviivat (...) mutta suunnitteluun se ei vaikuta millään tavalla. (Vuokko, 11)*

Vuokon puheessa korostui iltapäivätoiminnan vapaa-ajan luonne ja lasten viihtymisen merkitys, kun hän kertoi tekevänsä ”paljon ryhmäjakoja sillee, niin annetaan esimerkiks kaverit olla samoissa ryhmässä. (...) koska tää on vapaa-aikaa ja lapsilla pitää olla kivaa (...) niin ne saa vähän yhdessäkin miettiä niitä ryhmiä” (Vuokko, 11).

Aikuisten riittävää määrää pidettiin myös yhtenä tärkeimmistä, turvallisuutta lisäävänä tekijänä. ”Pyritään, että siellä olis [liikuntatuokion aikana] enemmänki aikuisia ihan

*sillä, että on tullu tämmösiäki juttuja, joilla ei oo ollu diagnoosia, niin sitte tulee semmosia tilanteita, että siitä on yhen pakko lähteä jonnekin pukuhuoneeseen keskustelemaan puoleks tunniks (...)” (Ulla, 15)*

**Käyttäytymisen ohjailun** lempeimmistä päästä olivat suostuttelu, vetoaminen sekä Anjan mainitsema ”*lempee pakko, et hei nyt tehään!*” (Anja, 11) Suostuttelutaitoja tarvittiin erityisesti silloin, kun koko ryhmä oli jostain syystä yhden ohjaajan vastuulla ja kaikkien lasten turvallisuus piti silti pystyä takaamaan. Toisaalta monet ohjaajat pitivät tärkeänä, että lapset saivat mahdollisimman monipuolisia kokemuksia Jälkkärin eri toiminnoista. ”*Saa osallistua, jos haluaa, mutta ’eikö nolota, jos Mirja tulee tuolta tänne ihan teitä varten ja sitte on keksiny jotain kivaa tekemistä ja sitte sanotaan, että ei me viittitä, ei mua huvita, [niin] kaikki on tehny.*” (Sirpa, 18)

Leenan mielestä lapsen luonteenlaadun tunteminen auttoi ymmärtämään lapsen käyttäytymistä. Joillekin lapsille piti hänen mielestään antaa vain enemmän aikaa tutustua uuteen tekemiseen ja uusien asioiden opetteluun. Näin ohjaaja pystyi tarjoamaan jokaiselle lapselle mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin hänen omista lähtökohdistaan. ”*No kyllä vähän niinku suostuttelutaitoja tarvii, että yks on semmonen, kuka on että mihinkään se ei lähe ensiks mukaan, ’mä en halua, mä en tee, mä en osaa, mä en suostu’. (...) kun jotain uutta peliäki vaikka pelataan, niin se kaks iltapäivää ensin katsoo vieressä ja sit se vois onnistua.*” (Leena, 14)

Joskus lapsen käyttäytyminen oli kuitenkin sellaista, että se vaati ohjaajalta pidempiaikaista puuttumista ja systemaattista seurantaa. Usein ohjaajan piti ryhtyä omatoimisesti tai parhaassa tapauksessa yhdessä muiden ohjaajien ja lasten vanhempien kanssa miettimään ei-toivotun käyttäytymisen muuttamiseksi. Käyttäytymisen seurannassa tarvittiinkin usein kaikkien osapuolien aktiivista yhteistyötä. Myös vanhemmilta oli tullut ohjaajien toiminnasta hyvää palautetta, mikä tuntui olevan monille ohjaajille tärkeää. Jotkut ohjaajat kertoivat onnistuneensa pääsemään tavoitteeseensa luovuudella ja sinnikkäällä yrittämisellä. Hetan ryhmässä oli ollut poika, joka ”*rupes ihan hirveen aggressiiviseksi, se veteli turpaan muita lapsia ihan mennen tullen, se suuttu tosi pienestä ja siitä tuli oikeesti ihan tosi iso ongelma.*” Ohjaajat olivat ottaneet tehtäväkseen raivonpuuskien ennaltaehkäisemisen tarkkailemalla poikaa ja yhtenä keinona oli ”*ottaa sitä vaikka kädellä olkapäästä kiinni, että ’rauhotu’.* Heta

kertoi tyytyväisenä, että he olivat löytäneet keinon selvittää hankalan tilanteen ja he pystyivät *”kirjottaan ihan hyviä viestejä sen reissariin, että nyt on ollu hyvä viikko tällä pojalla, ja äiti on ollu ilonen siitä.”* Ohjaajien systemaattisella käyttäytymisen ohjailulla tilanne saatiin lopulta rauhoittumaan. (Heta, 16)

Joskus joku lapsi saattoi käyttäytyä tavalla, joka toimi huonona mallina ryhmän muille lapsille, esimerkiksi ruokailutilanteissa. Oli koko ryhmän edun mukaista, että ei-toivottuun käyttäytymiseen puututtiin järjestelmällisesti. Mikko muisteli, että hän joutui kerran yhdessä erään pojan vanhempien kanssa kertaamaan pojalle ruokailuun osallistumisen perussääntöjä, *”et jos sä haluat olla täällä näin, niin tääl on tietyt nämä jutut miten... et ei täällä voi tehdä kaikki noin.”* Tilanne saatiin lopulta kuitenkin puolen vuoden aktiivisen opettelun jälkeen hallintaan ja se oli myös opetus koko ryhmälle yhteisön toimintasäännöistä: *”että ku kaikkee ei voi tietenkään sen yksilön ehdoilla tehdä, että on niin iso ryhmä jos siellä yks saa pelleillä ja temppuilla, niin ei se toimi sitten millään.”* (Mikko, 21)

Käyttäytymisen ohjailuun liittyivät lasten kanssa käydyt kahdenkeskiset tai yhteiset keskustelut. Sain käsityksen, että keskusteluja kyllä käytiin, mutta niiden pidempiaikaiseen vaikutukseen kasvatuksellisessa mielessä ei oikein uskottu. *”Ei varmaan semmosta tilannetta, että hirveen hyvin on saatu puhumalla (...) on aina saanu sen tilanteen selvitettyä ja ymmärrys pelaa, mutta tietysti se hankaluus on se, että mitenkä sais, että muistais niinku jatkossaki...”* (Ulla, 15) Sirpa kertoi käyttävänsä yhteisvastuullista keskustelua keinona, kun ryhmässä sattuu jokin konfliktitilanne. *”Siinä vaiheessa aina tää, joka sitte rupee sekottaan, niin me tullaan, erikseen sit otetaan ja tullaan niinku tavallaan siitä ryhmästä ulos. Taikka sitten istutaan ja kaikki kuuntelee ja kaikki ottaa tavallaan itelleen sen, että kaikissa oli syytä ja kaikissa oli vikaa.”* (Sirpa, 5)

Yleisin käyttäytymisen ohjailuun liittyvä toimenpide esimerkiksi kiusaamistilanteissa oli erilaisten rangaistusten käyttäminen; puhuttelu tai sanallinen huomautus, varoitukset, rauhoittumisjäähyt sekä Mikon käyttämät *”piinapenkki sekä rastilista”* (Mikko, 21). *”Se on yleensä ensin se sanallinen huomautus. (...) Joskus riittää se, että siitä tulee se rauhoittumisjäähähy (...) Meillä on säännöt ja esimerkiksi toisen lyömistä, mitä tapahtuu*



*kuitenkin päivittäin ryhmässä lasten kesken, niin se on puoli tuntia istumista aina. Samoin on nimittely ja muu tommoinen.” (Raisa, 5)*

Vuokon ryhmässä jäähypenkin käyttöön oli laadittu säännöt, jotka olivat kaikkien lasten tiedossa. Hän kertoi, että *”me laitetaan penkki johonkin, jossa istutaan niin kauan kunnes sitte vapaudutaan siitä.”* Säännöt olivat sellaiset, *”et sit kun tapahtuu tai on jotain, niin me annetaan muutama varotus ja kolmannesta varotuksesta sitte on jäähypenkin paikka.”* Vuokko piti jäähypenkkiä myös lapsen kannalta rauhoittavana tapana selvittää konfliktitilanteita, koska *”siinä ei tarvi ees mitään muuta kun, että ’nyt, jäähypenkille ole hyvä ja istu’ (Vuokko, 24).* Kiusaamistilanteista Anita totesi, että on tärkeää erottaa toisistaan erilaista puuttumista vaativat tilanteet. Saattoi olla, että jollain lapsella on vain huono päivä, mutta *”joillakin voi olla sit sellasia pitempikestosia, sitten ne vaatii kyllä pitempää selvittelyä...” (Anita, 14-15)*

Ohjaaja saattoi konfliktitilanteissa mennä itse lasten joukkoon, joskus riitti äänenvoimakkuuden tai -sävyn muuttaminen tai sanaton viestintä; ilmeet ja eleet. *”No kyllä mä niinku sanon, olen vakavana ja ääni muuttuu ja joskus vähän nouseekin ja kyllä ne aika hyvin minusta on totelleet (...) Ja se kun huomaa myös, että ne niinku tietää jo itekin, että mennäänkö jossain rajoilla. Ne katsoo minua, että sanooks toi niinku mitään, et oltiin nyt väärällä puolella.” (Leena, 18)* Tilanteita yritettiin toisinaan rauhoittaa myös koulussa käytetyllä tavalla, *”hiljasuuskilpailuilla” (Mikko, 7).* Jotkut ohjaajat olivat joskus käyttäneet myös huumoria pelastuksena. Sirpan menetelmänä oli huumoriin verhottu jämäkkyys: *”jos huomaa, että vieläkin tulee jotakin [nahinaa lasten kesken], niin mä meen sinne [lasten sekaan] istuun ja rauhoitan sitä [tilannetta] ja pitämään tavallaan sen ryhmän kasassa. Aika paljon lapset on oppinu siihen, että kun mä sanon, että ’hetkinen, jos ei nyt tapahu, niin mä tulen sinne’, niin alkaa tapahtua.” (Sirpa, 4)*

Positiivisen palautteen antamista suoraan lapselle pitivät monet ohjaajat hyvänä keinona lapsen käyttäytymisen ohjailussa. Heta kertoo, miten hän vahvisti lapsen käyttäytymisessä tapahtunutta muutosta palautteen avulla: *”Joo, siis mä sanoin, tai siis eka kerran, kun mä näin, että sitä ärsytti ja se ei lyönyt ketään, et se oli sillee ... niin tota mä menin sanomaan sille, että tosi hyvin pinnistit, että sait ittes rauhoittumaan...” (Heta, 20)*

Positiivisella palautteella nähtiin olevan myös tasapainottavaa merkitystä ryhmissä, joissa jouduttiin usein asettamaan lapsille tiukkojakin rajoja ja komentamaan.

*(...) mun mielestä se paras palkitseminen minkä mä oon aina sanonu muille ja mitä mä iteki, että kun lapsia joudut kieltään ja komentaan paljon, niin myös sitten muistaa sitä tuua sitä positiivista palautetta ja pitää hyvänä ja sanoo sitä... niitä hyviä asioita ja varsinkin just näille erityislapsille, näille maahanmuuttajapojille. Elikkä...että huomaa myös sen lapsen, että muistaa siitä hyvästä asiasta (...)*  
(Vuokko, 26)

#### **4.1.5 Erilaiset lapset ovat toiminnan rikkaus ja haaste**

Ohjaajien suhtautuminen heterogeenisen ryhmän ohjaamiseen oli kauttaaltaan positiivinen. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan läsnäolo ryhmässä nähtiin yleensä sekä muiden lasten että kyseisen oppilaan kannalta myönteisenä. Monien ohjaajien mielestä jokainen lapsi oli omanlaisensa yksilö ja hänen persoonansa tuli olla toiminnan tärkein lähtökohta. Anja näki erilaisuuden kohtaamisen lisäävän lasten keskinäistä suvaitsevaisuutta: *”Sehän lisää muitten lasten tämmöstä suvaitsevaisuutta, että kun on niin sanotusti erilaisiaki lapsia ja tota pitää nyt avustaa ja auttaa vähän tossa ja tota pitää kuunnella vähän enempi ja rauhallisemmin, et suvaitsevaisuuttahan se lisää”* (Anja, 19).

Ohjaajat pitivät lapsen *”lokeroimista erityiseksi”* jonkin ominaisuuden perusteella huonona toimintaperiaatteena. Marjalle oli tärkeää huomioida jokainen lapsi yksilönä. Hänen mielestään *”lapset on lapsia (...) Se on niin hirveitä kun sanotaan, että nyt on tämmönen ja tämmönen, et mieluummin kattoo sen persoonan sitten (Marja,15)*. Jotkut arvioivat myös oman ryhmänsä soveltuvan hyvin lasten erityistarpeiden kohtaamiseen: *”Kyllä mun mielestä tää meidän ryhmä on näille erityislapsille ihan sopiva... koska ei haluta kuitenkaan tehdä heistä erityislapsia isolla E:llä, vaan he on ihan normaaleita lapsia, jotka käy normaalissa Jälkkärissä. (...) Kaikki on tietysti erilaisia ja sillee, sitä yritetään huomioida, että jokaiselle sitä tekemistä ois, mieleistä.”* (Pirjo, 14) Vuokko oli tyytyväinen siihen, että myös erityisoppilaat olivat sopeutuneet ryhmään mukavasti: *”et meillähän nää lapset niin hyvin integroituu tähän meidän ryhmään (...) Vaikka he on mukautetussa opetuksessa, niin joitakin aineitahan he käy yleisopetuksen puolella.”* (Vuokko, 37)

Joskus lapsen ryhmään sopeutumisessa oli kuitenkin ongelmia. Toisinaan lapsi saattoi olla jonkin aikaa ”koeajalla” (Tuija, 15) eli kokeilemassa isossa ryhmässä olemista. Jotkut ohjaajat olivat kokeneet parhaaksi joissakin tapauksissa sellaisen menettelyn, että lapsi sai tietyillä ehdoilla osallistua ryhmän toimintaan. Vuokon ryhmässä oli erään lapsen kanssa kokeiltu monia keinoja, että tämä olisi voinut olla ryhmässä. Lopulta päädyttiin siihen, että lapsi lähetettiin kotiin iltapäiväksi silloin, kun ei-toivottua käytöstä ilmeni. Muutaman kotiin lähettämisen jälkeen Vuokko oli huomannut, että huonoa käyttäytymistä ei esiintynyt enää niin paljon. ”.. sillä on niin rajuja ne otteet ja niin inhottavia välillä mitä tapahtuu, niin meidän on sitten pakko ollu... että me ei voia pitää [lasta] täällä. Mut se nyt on muuten semmonen, mikä muutaman kerran me on huomattu jo, joka nyt on tehonnut. Että nyt on löydetty ehkä tämmönen keino (...)” (Vuokko, 25)

Kielteinen päätös jonkun lapsen ottamisesta Jälkkäriin johtui yleensä ohjaajaresurssien vähäisyydestä. Tällöin lapsen erityistuen tarpeisiin ei voitu vastata. Ryhmänsä ainoana ohjaajana aiemmin toimineelle Pirjolle oli eräänä vuonna sattunut tapaus, että hänen ryhmäänsä olisi ollut tulossa erityisen paljon ohjaajan huomiota vaativa lapsi. Hän oli kokenut tilanteen muiden lasten kannalta hankalaksi eikä kyseistä lasta ollut voitu lopulta ottaa Jälkkäriin lainkaan. ”(...) yks oli semmoinen, joka ei pitkään sitte ollu, ett se homma ei oikeesti toiminu, ei mitenkään päin. Että sit mulla ei ollu aikaa niille muille lapsille enää ollenkaan, ett sit oli pakko lopettaa sen yhen kohalta se toiminta, et se ei onnistunu... Oli niin vaativa tapaus.” (Pirjo, 19) Myös sitä pitivät jotkut ohjaajat tärkeänä, että erityistä tukea tarvitsevia lapsia ei olisi kovin monta yhdessä ryhmässä. ”Justiin tässä nyt vähän aikaa oli koeajalla tosi levoton lapsi ja me koettiin, et me ei pystytä hallitsemaan tätä ryhmää, et siihen tulis niin sanottu yks levoton lapsi lisää. Et meitä on liian vähän ja ohjaajaa ei saatas tänne viidettä, et me kieltäydyttiin ottamasta hänet.” (Tuija, 15)

Yhdessä ryhmässä oli ohjaajan mukaan jo sellainen tilanne, että jonkinlaisen erityistuen tarpeessa olevia lapsia alkoi olla jopa enemmän kuin niitä, jotka eivät tarvinneet mitään tukitoimia. Tämä koettiin hankalana koko ryhmän kannalta, vaikka ryhmässä olikin enemmän ohjaajia kuin muissa tähän tutkimukseen osallistuneissa toimintapisteissä.

(...) meidän ryhmän kanssa se ongelma, että meillä se integraatio toimii päinvastoin. Meillä on (...) ’normaalisti käyttäytyviä’ ja erityisen tuen tarpeessa

*olevia lapsia, niitä erityisen tuen tarpeessa olevia on enemmän kuin näitä [muita], jolloin he alkavat mallioppia näiltä toisilta. Ja siinä on se problematiikka. Toki erilaisuus pitää [hyväksyä] niin pitkälle kuin mahdollista, tuoda esiin ja tukea sitä toimimaan yhdessä, niin kauan kuin se on sen lapsen edun ja perheen edun mukaista tai kaikkien lasten. (Raisa, 18)*

Joillakin ohjaajilla oli kokemusta myös vanhemmista erityisoppilaista, jotka olivat samassa ryhmässä 1.-2. –luokkalaisten kanssa. Jälkkärin toimintaanhan saattoi osallistua erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita jopa viidenteen vuosiluokkaan asti. Heillä alkoi jo olla ”*semmosia murrosiällisiä juttuja*” (Mikko, 24), jotka vaikuttivat myös koko ryhmän toimintaan. Anja olisi kaivannut jotain tietoa myös isompien, erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamisesta iltapäivätoiminnassa jo ammattikoulutuksensa aikana. Hän ei ainakaan muistanut, että Jälkkärin ohjaajakoulutuksissakaan olisi käsitelty sitä, miten kohdata vaikka ”*kuukkiluokkalainen aspergeri*”. (Anja, 8)

Erityisoppilaista Jälkkärissä kantautui ohjaajien korviin toisinaan myös ennakkotietoa ja varsinkin vasta aloittaneet ohjaajat tarvitsivat omaa käytännön kokemusta vahvistaakseen omaa käsitystään erityisoppilaiden osallistumisesta tavalliseen Jälkkäri-ryhmään. Vajaan vuoden ohjaajana toiminut Ulla kertoi ennen ohjaajana aloittamistaan jostain kuulleensa, ”*et ei välttämättä halua ottaa sitte niin paljon toimintaan mukaan [erityistä tukea tarvitsevia lapsia], kun sitten se saattaa aiheuttaa häiriötä siinä tilanteessa*” (Ulla, 4). Hänen käsityksekseen oli omien kokemusten myötä kuitenkin muodostunut, että kaikki lapset oli otettava ”*kaikkeen vaan mahdolliseen mukaan*”. Hän näki tärkeänä ”*erkkalapsen*” tukemisen tarvittaessa siten, että heistä jokainen saattoi osallistua yhteiseen tekemiseen erityistarpeistaan huolimatta (Ulla, 4). Toimintaa piti vain muokata sen mukaan, mitä kukin lapsi tarvitsi.

## **4.2 Yhteistyö ja moniammatillisuus**

Useimmat ohjaajat pitivät ohjaajan omaa aktiivisuutta ja avoimuutta eri tahojen suuntaan edellytyksenä koulun henkilöstön ja muiden ammattilaisten sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön onnistumiselle. Myös luottamuksen syntyminen nousi yhteistyöstä puhuttaessa esiin, mutta sitä olen käsitellyt enemmän kohdassa 4.4.1. Monessa haastattelussa ohjaajat totesivat, että usein heidän oli itse toimittava aloitteen

tekijöinä lasten asioissa. Mikon mielestä ”*se on ihan itsestä kiinni, että miten niitä yhteistyötahoja ja kenen kanssa yhteistyötä saa tehtyä... Niin voi peiliin kattoo, jos ei ne hommat pelaa!*” (Mikko, 15) Ohjaajan yhteistyötaitoihin vaikuttivat ohjaajan persoonallisuuden piirteet ja asenne: rohkeus ja asioihin vaikuttamisen halu sekä toisaalta arkuus ja välinpitämättömyys. Pirjo korosti sitä, että nimenomaan säännöllinen yhteistyö oli tärkeää, eli että oli ”*hyvä, jos yhteistyötä pystyy tekemään muulloinkin kuin vain ongelmatilanteissa.*” (Pirjo, 16) Raisan mielestä olisi ollut tärkeää myös hyödyntää ohjaajien lapsia koskevia havaintoja eri tahojen välisessä yhteistyössä. ”*Niitä [ohjaajan] havaintoja kannattais kyllä... se olis kaikkien etu, jos ne edes kuunneltais ja niitä arvioitas sitten, että onko tää ohjaaja oikeassa tai ei.*” (Raisa, 8)

#### **4.2.1 Huolen puheeksi ottaminen on monivaiheinen prosessi**

Lapsen asioita lähdettiin useimmiten ensin selvittämään ”*lähimpien työkavereitten kanssa, että ootteks te huomannu samaa? Onks tää teiän mielestä näin vai onks se jotenkin toisella tavalla?*” (Anita, 10) Vasta sen jälkeen olivat vuorossa opettajat ja lapsen vanhemmat. Muiden tahojen kanssa keskustelemisessä oli kuitenkin ehtona, että lapsen tietoja oli lupa luovuttaa myös Jälkkäriin. Joillakin ohjaajilla oli hyviä kokemuksia yhteistyöstä koulupsykologin ja -terveydenhoitajan sekä puhe- ja toimintaterapeuttien kanssa.

*[Kun] psykologi tulee hakemaan vaikka jotain lasta Jälkkäristä, hänen luona käymään, niin sitten siinä usein vaihdetaan muutama sananen, että miten on mennä ja onko mitään erityistä mitä meidän pitäis tietää (...) Sillee ollaan sieltäkin saatu arvokasta tietoa, mitä vanhemmatkaan ei välttämättä hoksaa, että pitäisko meillekin kertoa... että se on ollu kans tosi hyvä.. (Pirjo, 14)*

Raisa oli ohjannut toisinaan lapsen myös oman harkintansa mukaan kouluterveydenhoitajalle. Tosin häntä hieman häiritsi se, miten asia oli siellä edennyt, koska hän ei saanut siitä enää mitään tietoa. ”*Semmoista olen tehny ihan niinkun kysymättä keltään, että olen sanonut lapselle, että mene kouluterveydenhoitajan luo. Ja tiedän että osa lapsista on mennä ja sitten kouluterveydenhoitaja on kotiinpäin hoitanut sitä asiaa. Siitä en tiedä mille mallille se asia on mennyt... sitä mieltii monesti, että onkohan tää asia niinkun pysähtynyt johonkin, kun mulla ei ole tietoa tästä.*” (Raisa, 14)

Parilla ohjaajalla oli mielestään erittäin hyvin toimiva yhteistyö koulun kanssa ja lapsen erityistarpeiden huomiointi oli siksi myös kokonaisvaltaisempaa. Anitan mukaan opettajan kanssa yhteistyötä tekemällä oli mahdollista tarkastella lapsen koulupäivääkin laaja-alaisemmin ja eri näkökulmista.

*Jos papereissa lukee, että voi ottaa yhteyttä opettajaan ja keskustella lapsen asioista, [niin] mahdollisesti keskustellaan, että onko koulussa ilmennyt samanlaista vai onko se vaan täällä iltapäiväpuolella. Sit jos se [ongelma] on vaan iltapäiväpuolella, sit ruvetaan keskustelemaan ja miettimään, et mistä se johtuu. Otetaan vanhempia mukaan, 'ootteko tietosia, että me ollaan tämmöseen kiinnitetty huomiota, että onko täällä jotain, että mistä se johtuu, et se on vaan täällä'. (Anita, 10)*

Muutamit ohjaajat kokivat luontevimmaksi ottaa huolestuttavat asiat puheeksi lasten opettajien kanssa, mieluummin kuin vanhempien. Tällaisia tilanteita sattui varsinkin silloin, kun ohjaaja joutui tekemään työtään omien havaintojensa ja käsitystensä varassa. Saattoi olla, että vanhemmat eivät olleet esimerkiksi kertoneet lapsen diagnoosista Jälkkäriin tai he eivät olleet hyväksyneet tehtyä diagnoosia.

*Mieluummin haen sieltä [koulun puolelta] ensin ennenkun [otan yhteyttä] vanhempiin, koska (...) vanhemmilla on monesti hirveen hyökkääväki se [suhtautuminen], että 'ei meidän lapsella ole mitään'. (Vuokko, 21)*

#### **4.2.2 Oma ohjaajatiimi usein ensimmäinen tuki**

Samassa toimintapisteessä olevat ohjaajat vaikuttivat olevan toistensa tärkeimpiä tukijoita ongelmatilanteissa. Yhdessä kokoonnuttiin pohtimaan päivän mittaan ryhmässä tapahtuneita asioita, joskus hyvinkin lyhyellä varoitusajalla. Heta kertoi, että ”jos on ollu ylitsepääsemättömiä ongelmia tai tällaisia, niin ollaan pietty se vaikka vartin juttelu äkkiä, sovitaan yhteiset säännöt... [muuten] toinen sanoo toista lapsille ja toinen sanoo toista. Nii ollaan sovittu ne yhteiset jutut sitte” (Heta, 4). Lisäksi ohjaajat pystyivät saamaan tukea omille, lasta koskeville havainnoilleen muilta ohjaajilta. ”On se niinku et tulee semmonen vertaistuki tietysti siitä, että ootko muuten huomannu...?” (Marja, 16) Jotkut tutkimukseen osallistuneet ohjaajat mainitsivat tyytyväisinä, että heillä oli ohjaajakollegoidensa kanssa hyvin samanlainen tapa ajatella asioista. Sirpa totesi tyytyväisyyttä äänessään, että ”meillä on synkannu tosi hyvin Kertun [toisen ohjaajan] kanssa” (Sirpa, 17). Samanlainen ajatusmaailma koettiin yhteistyötä

oleellisesti helpottavana tekijänä, sillä työpäivät olivat usein kiireisiä ja täynnä toimintaa eikä ohjaajien väliseen keskusteluun jäänyt yleensä paljon aikaa.

*Meillon hirveen samanlaiset näkemykset, me ajatellaan hirveen samalla lailla, me löyetään ne samat asiat vaikka me löyetään ne ehkä eri lailla. Mut kumminki et me aina niinku ja paljon mietitään samoja ongelmakohtia, et me ollaan monesti mietitty ihan samaa asiaa molemmat, vaikka me ei olla toisillemme puhuttu ees. (Vuokko, 28)*

Ohjaajatiimin merkitys korostui silloin, kun ryhmässä kohdattiin jokin suurempi haaste, esimerkiksi jonkun lapsen käyttäytymiseen liittyen. Silloin oli mahdollista hakea myös ratkaisuja yhteisvoimin ja toimia johdonmukaisesti yhteisten tavoitteiden suuntaisesti. Tuija totesi tyytyväisenä, että ”*meillon yhen pojan kans menty niin paljon eteenpäin, et mä oon täysin tyytyväinen meiän sakkiin, millä tavalla me ollaan tän pojan kans toimittu. Me ollaan menty ihan älyttömästi eteenpäin siitä elokuusta, mistä lähettiin. Et ollaan saatu tosi paljon kiitosta vanhemmilta ja toimintaterapiasta ja näistä. Et meiän yhteistyö on toiminu tosi loistavasti.*” (Tuija, 10)

Monet ohjaajat pitivät henkilökunnan vaihtuvuutta suurimpana esteenä luottamuksen syntymiselle ohjaajatiimissä. Myös ohjaajien erilaiset toimintatavat ja henkilökohtaiset ominaisuudet aiheuttivat toisinaan päänvaivaa ja yhteisten linjauksien löytyminen saattoi viedä joskus enemmän aikaa. Osa ohjaajista vaihtui jopa vuosittain ja uusien ohjaajien perehdyttäminen kuului vastuuohjaajan toimenkuvaan. Anja huokaili, että ”*aina kun se työpari vaihtuu ja vaihtuu (...) Kyllähän sekin on semmonen tavallaan painolasti, kun sää sisäänajat sitä sun kaveria sinne, ennen ku se oppii taas talon tavoille ja että miten täällä nyt hommat tehään*” (Anja, 16-17). Mutta näki hän vaihtuvuudessa jotain positiivistakin, sillä toihan jokainen uusi ihminen mukanaan toimintaan aina myös jotain uutta. ”*Se tekee omalla tavallaan – [itse] aattelee, että ’ahaa, tehdäänpä nyt näin’ (...) Mutta vie se paljon voimiakin, kun aina vaatii [että] henkilökemiat loksahda kohalleen (...) et miten ton ihmisen kans tehään töitä.*” (Anja, 16-17)

Tuijalla oli kokemusta ohjaajien hyvinkin erilaisten näkemysten yhteensovittamisesta, kun kaksi aivan eri periaatteella toiminutta toimintapistettä yhdistettiin toisiinsa. ”*Ollaan kaikki erilaisia persoonia [ohjaajat], niin temperamentit ja kaikki tämmöiset*

(...) *mutta yritetään kyllä löytää ne yhteiset pelisäännöt*” (Tuija, 5). Varsinkin yhdistysten palkkaamat ohjaajat pitivät tärkeänä oman työnantajansa järjestämiä ohjaajatapaamisia. *”Että jos jämähtää johonkin kohtaan eikä löyä ulospääsyä, niin siellä saattaa olla toinen näkökanta, mikä auttaa eteenpäin*” (Anita, 10). Joillakin ohjaajilla oli kanssakäymistä muidenkin Jälkkäri-toimintapisteiden ohjaajien kanssa, mutta kontaktin syntymisen edellytyksenä pidettiin samanlaista ajatusmaailmaa. *”Tavallaan vähän riippuu siitäkin, että miten niinku kemiat pelaa näiden ohjaajien kesken sitte toimipisteitten välillä, että sitä mukaa sitte vaihellaan kokemuksia ja ajatuksia*” (Marja, 16).

Jälkkäripisteiden yhteistyön kautta ohjaaja saattoi saada myös käytännön tietoa tiettyjen erityisoppilaiden kanssa toimimisesta. Ainakin Pirjo kertoi työparinsa kanssa saavansa työkaluja myös omaan työhönsä yhteistyötä tekemällä. *”No me ollaan tehty aika paljon mun työparin kanssa yhteistyötä harjaantumisloukan jälkkäriin, kun ollaan siinä samassa pihapiirissä niin ulkoillaan useesti yhdessä ja nää retket on yleensä yhteisiä. Että sillai ollaan heiän kanssa paljon yhdessä ja heiltä saahaan semmosta tietoo erityislapsista mitä meillä ei kaikkee oo.”* (Pirjo, 15)

Kaikille Jälkkäriin ohjaajille tarkoitetut, yhteiset koulutustilaisuudet ja tapaamiset olivat useimmille haastatelluille ohjaajille tärkeä, ammatillinen henkireikä ja vaikutuskanava. Ne tarjosivat ohjaajille mahdollisuuden yhteisten asioiden pohtimiseen sekä kokemusten jakamiseen myös toisten toimipisteiden ohjaajien kanssa.

*[Voidaan] kokoontua siellä kaikenlaisten erilaisten kerhojen vetäjien kanssa, kenen kanssa voi jutella ihan avoimesti melkeen omista asioista, kysellä neuvoo ja tälle.* (Heta, 20)

Joissakin toimintapisteissä oli käytössä päiväkirja ohjaajien välisen kommunikoinnin apuvälineenä. Tapa, että eri ohjaajat kirjoittivat päiväkirjaa vuorotellen, oli todettu ainakin Raisan toimintapisteessä hyväksi. Tällöin saatiin samaankin asiaan useampi näkökulma. Raisa kertoi, että *”kun on monta ihmistä, kaikki näkee vähän eri asioita, niin se on elävämpi, kun jokainen kirjoittaa yhdeltä päivältä [päiväkirjaa]. Saadaan totuudenmukaisempi kuva minun mielestä. Ja siihen kirjoitetaan ihan, että miten se päivä on mennyt ja myös se, jos jollakin lapsella on ollut jotakin erityistä*



*huomioitavaa ja muuta on tapahtunut, niin se pannaan aika lyhkäisesti päiväkirjaan.”*  
(Raisa, 4)

#### **4.2.3 Koulun henkilöstön suhtautuminen vaihtelee laidasta laitaan**

Vuokon mielestä koulun henkilöstön kesken vallitsi selkeä työnjako sen suhteen, mitä asioita kenenkin kanssa käsiteltiin. *”Yleiset asiat rehtorin, mut sit opettajien kans yksittäiset”* (Vuokko, 17). Useimmiten yhteistyö toimi hyvin eli ohjaajat pystyivät keskustelemaan ainakin jonkin verran lasten asioista opettajien kanssa ja he saivat myös opettajilta ohjeita ja neuvoja yksittäisiä lapsia koskien. Joissakin kouluissa pidettiin esimerkiksi lapsia koskevia palavereita Jälkkärin ohjaajien kanssa. Ohjaajat olivat myös tarpeen mukaan yhteydessä erityisopettajaan tai luokanopettajaan. Vain parilla ohjaajalla oli kokemusta siitä, että opettaja otti yhteyttä Jälkkäriin päin yhteistyön merkeissä. Ohjaajan omalla aktiivisuudella ja rohkeudella ottaa asioita puheeksi opettajien kanssa koettiin olevan suuri merkitys yhteistyön rakentumisessa. Anita totesi, että *”kyllä ja se on aina kuka sitä haluaa, että pitää ite tehä se alote. Että sit se niinku se aukee siitä se yhteistyö paljon paremmin”* (Anita, 7). Jotkut ohjaajat yrittivät hyvinkin aktiivisesti löytää ratkaisua lapsella iltapäivisin ilmeneviin ongelmiin yhdessä opettajien kanssa. *”Tällä viikolla meillon yks tapaus, missä me [ohjaajat] lähetään sitte keskustelemaan opettajan kanssa, että onko samoja ilmiöitä näkyny siellä koululla”* (Vuokko, 15).

Anjalla oli hyviä kokemuksia luottamuksellisesta yhteistyöstä koulun kanssa. Hän oli aina tuntenut, että Jälkkärin ohjaajat olivat tärkeä yhteistyötaho muiden ammattilaisten rinnalla. *”Ei oo koskaan tullu semmonen olo, että ei näitä nyt Jälkkäreille ja ei nää nyt kuulu sulle ja älä nyt sää, ei sellasta, et päinvastoin on. (...) Et jos ois ite aktiivisempi ja niinku tyrkyttämässä itteensä, et saanko tulla, voinko tulla, niin varmaan vielä enemmänkin [olisi yhteistyötä]!”* (Anja, 16)

Mikon ja Sirpan mielestä yhteistyön määrä kertoi opettajien suhtautumisesta iltapäivätoimintaan laajemminkin. Siitä, miten koulun rehtori tai opettajat näkivät Jälkkärin osana lapsen päivää. Erityisesti koulujen yhteydessä toimivat Jälkkärit tuntuivat yleensä olevan paljon kanssakäymisessä koulun henkilökunnan kanssa. *”Se riippuu opettajasta, onhan niitä opettajia, että jotka aina (...) että se on sitä puuhastelua*

*tai näin, mut sitten on niitä, jotka ottaa sen jo osa... kuinka se on iso osa sitä lapsen päivää ja halutaan kuulla meidänkin mielipiteitä asioissa.” (Mikko, 10)* Sirpalla oli hyviä kokemuksia rehtorin suhtautumisesta Jälkkäriin koulun kanssa tasavertaisena toimintana: *”Ja alusta asti on rehtori tehny sen selväksi, että oppilaat tottelee minua ihan samalla tavalla kuin kaikkia opettajia. On sanonu, kun koulu alkaa, (...) että kaikkia henkilökuntaa [totellaan] (...) Elikkä tää on ihan varmaan ihan niinku meiän rehtorista lähtösin, että täällä toimii tää näin.” (Sirpa, 14)*

Koulun yhteydessä ohjaajana toimiva Anja kehui, että heilläkin yhteistyö sujui hyvin. Hän saattoi itse ottaa mieltään askarruttavia asioita puheeksi sekä opettajien että rehtorin kanssa ja myös he kääntyivät välillä hänen puoleensa. Hän toimi siten, että jos jokin *”ongelma oikein askarruttaa, niin mää meen erityisopettajan, rehtorin tai lapsen oman opettajan juttusille. Mutta sitten ihan oma opettaja siellä käytävällä... siellä välipalalla ollessa ruokalassa, niin oma opettaja tulee juttusille (...) että nyt on koulun puolella tällasta, että ootteko huomannu Jälkkärissä? Et se opettajaki ottaa meihin kyllä yhteyttä, jos on huomannu ja tietää, että tää laps on Jälkkärissä.” (Anja, 13)*

Muutamalla ohjaajalla oli hyvin toimiva yhteistyösuhde koulun erityisopettajaan, ja he kokivat saavansa näiltä parhaiten apua erityisoppilaiden kanssa kohtaamiinsa ongelmatilanteisiin. Tuijan työtä oli helpottanut paljon, kun hän oli saanut koulun erityisopettajalta aivan yksilöllisiä ohjeita erityisoppilaan kanssa toimimiseen. *”Joskus joutuu mennä kysymään, et ’mullon tämmönen tilanne, että mä en saa tehtyä millään tätä hommaa tän kanssa, et neuvo mua, että auta!’ Sieltä tulee ihan konkreettista, et ’kokeilepa tällä tavalla sitte’, hän on kokeillu tätä ja...” (Tuija, 14)* Myös Heta oli saanut aivan pyytämättäkin hyödyllisiä käytännön neuvoja näkövammaisen oppilaan kanssa toimimiseen tämän opettajalta. *”Sillähän [lapsella] oli aluks hirveitä vaikeuksia riisumisessa ja pukemisessaki. Että se me saatiin kuulla opettajalta, et kun se oli pitäny ensimmäiset sisäliikuntatunnit, niin se sitten kerto siitä, että ’kattokaa miten se toimii siellä pukuhuoneessa sitten’.” (Heta, 20)*

Ohjaajan tuttuus ja yhteistyöhalukkuus vaikuttivat paljon siihen, kuinka Jälkkärin yhteistyö koulun henkilöstön kanssa onnistui. Koulun kanssa samoissa tiloissa ohjaajana työskentelevä Sirpa kertoi tyytyväisenä, *”että se minusta on aivan ihanaa, että opettajatki saattaa tulla kysymään jotain, että ’tehtäskö Sirpa nyt niin tai noin tai*

*näin' tai 'ootko sää Sirpa huomannu siitä lapsesta sitä tai sitä tai sitä?' Elikkä kyllä meillä toimii niinku se hirveen hienosti..." (Sirpa, 14) Myös rehtori oli Sirpan toimintapisteessä tuttu näky, sillä hän "käy täällä ihan viikottain keskustelemassa ja juttelemassa lasten kanssa kerhossa, että mitä niille kuuluu ja miten päivä on mennä ja mitä on tehty" (Sirpa, 21).*

Samoin koulun yhteydessä työskentelevä Raisa antoi kiitosta opettajien suhtautumisesta Jälkkärin toimintaan. Hän sanoi saavansa opettajien kautta tärkeää tietoa siitä, mihin asioihin lapsen iltapäivän suhteen milloinkin oli hyvä varautua. *"Nyt mulla on henkilökohtaisesti sellainen tilanne, että jotkut opettajat tulevat sanomaan, että 'tänään on huono päivä' tai 'tänään on hyvä päivä', läksyt tai kotitilanteesta jotakin..." (Raisa, 12). Jatkumoa koulusta Jälkkäriin toivoivat monet ohjaajat, niin että lapsen päivän tapahtumista tiedettäisiin myös Jälkkärissä. He olisivat halunneet tietää, oliko koulupäivän aikana tapahtunut jotain, joka olisi ollut hyvä ottaa huomioon myös heidän toiminnassaan.*

*En mie tiää, että esiintyykö sitä koulussa, sitä samaa [häiriökäyttäytymistä] (...) Ois se ihan mukava, että jos sitä koulussa esiintyy, että millä tavalla he siihen puuttuu, että ois se yhteinen toimintamalli siihenki. (...) Jos on jotain isompaa juttua mikä on sattunu [koululla], niin kyllähän se jää sen lapsen mieleen, niin se ois mukava tietää, että jos on käyny jotain. (Marja, 14, 19)*

Ohjaajat pystyivät opettajilta saamansa palautteen avulla myös peilaamaan omaa onnistumista työssään. Hetalla oli kokemusta siitä, kuinka eräs opettaja oli nähnyt Jälkkärissä tehdyn työn heijastuvan positiivisesti lapsen koulutyöskentelyyn: *"mää oon just nää palautteet saanu opettajilta näistä lapsista. Siis sen, että se koulunkäynti on parantunu, läksyt on ollu paremmin tehty, ne jaksaa keskittyä tunnilla paljon paremmin, kun ne on Jälkkärissä. Ne on rauhottunu, siis ne ei oo niin levottomia, kun ne on aikasemmin ehkä ollu." (Heta, 25)*

Ullan mielestä aikuisten yhteistyö olisi palvellut ennen kaikkea lapsen etua. Joskus opettajat olivat kysyneet häneltä oppilaidensa Jälkkäriin liittyvistä asioista ja hän oli kokenut sen erittäin positiivisena. *"Tai että minkälaisiin asioihin kannattas niinku tietyn lapsen kohalla kiinnittää huomiota tai sitä, että opettajista oli hirveen mielenkiintoista tietää, jos joku lapsi käyttäytyy tällä hirveen eri tavalla ku koulussa" (Ulla, 10).*

Nekin ohjaajat, joiden mielestä kouluyhteistyö ei toiminut hyvin, toivoivat, että asiaan olisi saatu parannus. Koulu nähtiin kuitenkin erittäin tärkeänä yhteistyötahona ja tärkeimpiä yhteistyötahoja tiedustellessani joitakin ohjaajia tuntui hieman nolottavan se, että nimenomaan koulun kanssa ei oltu saatu luotua toimivaa yhteistyösuhdetta. Ulla olisi toivonut, että hän olisi voinut nimetä koulun yhdeksi merkittäväksi yhteistyötahokseen, ”*mutta no, mä en oikein sitä koulua pysty tärkeimmäs [yhteistyötahoksi]... se vois olla tosi tärkee, jos se pelais, mut ei sitä oikein voi sanoo nyt niinku tärkeimmäs*” (Ulla, 19). Raisan (12) mukaan suhteen luomisen esteenä olivat joskus olleet joidenkin ohjaajien kohdalla heihin itseensä liittyvät tekijät, esimerkiksi vähäinen työkokemus tai arkuus lähestyä koulun henkilökuntaa. Jotkut ohjaajat arvelivat huonosti toimivan yhteistyön johtuvan koulun henkilöstön haluttomuudesta tehdä yhteistyötä Jälkkärin kanssa.

Vuokko oli sitä mieltä, että koulun suhtautuminen ”*on vuosien myötä parantunu huomattavasti. Ja opettajienki... (...) esimerkiks jos mä meen jostain asiasta sanoon, niin kyllä ne ottaa meiät hirveen mielellään vastaan, koska näkee, et ne samat ongelmat näkyy siellä koulullakin myös – meiät otetaan sinne aina hyvillä mielin vastaan ja asioista keskustellaan*” (Vuokko, 15). Ulla sen sijaan arveli, että opettajien aikaa ei ehkä riittänyt koulutyön lisäksi enää Jälkkärin asioille: ”*Että kyllähän sieltäkin [koululta] saa tukee kyllä, mutta tiedonkulku on vähän huonoa opettajien ja meidän välillä. Ollaan yritetty kauheesti parantaa sitä, mutta... mutta ihmiset on niin kiireisiä...*” (Ulla, 12)

Kolme ohjaajaa ilmoitti, että yhteistyö ei heidän mielestään koulun kanssa toiminut lainkaan tai se toimi huonosti. Yhdessä toimintapisteessä oli lapsia kahdesta eri koulusta; toisen koulun kanssa yhteistyö oli toiminut hyvin, toisen kanssa ei ollenkaan. Rehtorin kielteistä suhtautumista iltapäivätoimintaan pitivät muutamat ohjaajat myös opettajien suhtautumiseen vaikuttavana tekijänä. ”*(...) jos se rehtori ei tykkää tämmösestä toiminnasta ollenkaan, niin se vaikuttaa hirveen paljon siihen, miten opettajat sitte ajattelee*” (Marja, 6). Jotkut ohjaajat epäilivät, että opettajilla ei ehkä ollut riittävästi tietoa Jälkkärin toiminnasta ja siksi heillä saattoi olla ennakkoluuloja toimintaa kohtaan. Marjasta tuntui, ”*että niillä opettajilla ei oo tarpeeks tietoo siitä, että mitä tää toiminta on ja miten tärkeetä tää on. Sen takia se suhtautuminen on varmaan aika nuivaa sitten.*” (Marja, 7) Jotkut ohjaajat olivat saaneet semmoisen käsityksen, että

Jälkkärin toimintaa pidettiin koulusta täysin erillisenä toimintana, eivätkä Jälkkärin tapahtumat siksi kuuluneet koululle ja päinvastoin. ”Yleinen asenne on se, että se mitä teillä siellä tapahtuu, niin se ei kuulu meille [koululle]” (Raisa, 14).

*Heiän [koulun] mielestään se ongelma oli meidän puolella ja meidän mielestä se oli koulun puolella...että meillä on menny ihan hyvin näiden poikien kanssa ja opettaja oli sitä mieltä, että se on Jälkkäri se ongelma (...)* (Pirjo, 16)

Useat ohjaajat näkivät lapsen koulupäivän kokonaisuutena, josta iltapäivätoiminta oli yksi osa. Jotkut koulujen tiloissa työskentelevät ohjaajat ihmettelivätkin koulun henkilökunnan välinpitämättömyyttä suhtautumista ilmenneisiin ongelmiin. Raisasta, Marjasta ja Hetasta tuntui, että vastuu kuului vain ja ainoastaan iltapäivätoiminnassa työskenteleville aikuisille. He olisivat toivoneet koulun taholta jonkinlaista vastaantuloa lapsen asiassa, mutta jostain syystä eivät olleet sitä saaneet.

*...meillä oli tällöinen kiusaamistilanne täällä, mie sit soittelin sinne koululle päin, että 'onks tää näkynyt teillä siellä ja miten te ootte puuttunu, jos on näkyny'. Niin tähän se erityisopettaja sit suoraan sano, että (...) 'kyllä ammattitaitosen ihmisen pitäis vaan itse hoitaa omat asiansa'. (Marja, 5)*

Raisa oli törmännyt koulun johdon taholta täydelliseen ymmärtämättömyyteen omasta mielestään myös koulun vastuulle kuuluneessa asiassa. ”Otin yhteyttä [koululle], kun lapsi käyttäytyi täysin hillitsemättömästi ja vaarallisesti (...) ja menin sitten sanomaan, että tämmöstä on tapahtunut, että olen nyt huolissani tästä lapsesta (Raisa, 14). Koulun johtoportaan kuuluva henkilö oli vain todennut, että ”ottakaa yhteys sosiaalitoimistoon, että asia ei kuulu mitenkään minulle”. Raisan mukaan kyseinen lapsi oli yrittänyt kuitenkin ”raivoissaan särkeä koulun irtaimistoa ja silloin asia periaatteessa kuuluis [koululle]” (Raisa, 14).

Heta oli huomannut, että lapsen häiriökäyttäytymiseen puuttuminen oli joskus aivan erilaista Jälkkärissä ja koulussa. Hän oli ollut huolissaan siitä, miten pysyviä Jälkkärin ohjaajien ponnistelut ja saavutetut onnistumiset lapsen käyttäytymisen muuttamiseksi olivat, jos koulussa samaan käyttäytymiseen ei kiinnitettykään huomiota. Hän muisteli jutulleensa ”opettajan kanssa, että onko sen [aggressiivisen pojan] kanssa ollu ongelmia koulun puolella. (...) Mää nään kun se tekee sitä... mut koululla se tekee sitä

*niin, et kukaan ei nää! (...) Sain semmosen vastauksen siltä erityisopettajalta, et hänellä ei oo resursseja ruveta jutteleen sen kans, kun kerran ’ongelmaa ei oo koulun puolella.’ (...) meidän piti nyt sitte ite selvittää se ja ratkasta ne hommat siellä Jälkkärissä sitten.” (Heta, 15) Asiaan puuttuminen jäi siis täysin Jälkkärin vastuulle, kun koulun puolelta ei ollut löytynyt halukkuutta puuttua asiaan.*

Koulun kanssa tehtävän yhteistyön esteinä nähtiin toisinaan joustamattomuutta koulun taholta. Joidenkin ohjaajien mielestä Jälkkärin rooli koulun kasvatustyötä tukevana mutta silti vapaa-ajantoimintaan painottuvana toimintana ei ollut kaikille opettajille kovin selkeä. Jotkut ohjaajat asettivat myös koulun ja Jälkkärin toiminnan vastakkain: kumpi oli tärkeämpi? Heta aprikoikin omaa rooliaan ja auktoriteettiaan suhteessa opettajiin, että *”voiko ne opettajat ruveta juokseen mun pillin mukaan?” (Heta, 26)*

*... yks opettaja sano, että sit Jälkkärissä ei tarvii mihinkään retkille lähtee, et hän ei ainakaan anna lapsille yhtään vapaata Jälkkäri-retkien takia. (Vuokko, 37)*

*Hieman hankala jotain retkiäkin järjestää, tai tapahtumia, sitte tuntuu niin ilkeeltä sitte aina pyydellä lupaa, että voitaisko me lähtee nyt sinne (...)? Toki mie ymmärrän sen koulun nuivan suhtautumisen siihen, et totta kai jos aatellaan, et se koulu on se lapsen tärkeempi juttu kuitenkin. (Marja, 13)*

Myös joidenkin palveluntuottajien suhtautumisessa koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön oli ohjaajien mielestä parantamisen varaa. Varsinkin sellaiset tapaukset, joissa yhteisiä toimintalinjauksia koulun kanssa ei jostain syystä pystytty laatimaan, aiheuttivat ylimääräistä päänvaivaa ohjaajille. Se vaikutti erittäin paljon siihen, miten hyvin tai huonosti käytännön työ ohjaajien, lasten sekä koulun henkilöstön kesken lähti sujumaan. Joissakin tilanteissa oli jouduttu pyytämään Jälkkärin koordinaattori apuun, selkiyttämään koulun ja Jälkkärin yhteistyökuvioita. (Raisa, suullinen tiedonanto 22.5.06).

Tiedonkulun suhteen oli ilmennyt joillakin ohjaajilla ongelmia, kun Jälkkärissä ei tiedetty mitä koulussa tehtiin ja päinvastoin. Ohjaajat kokivat päällekkäisen työn tekemisen saman lapsen asioissa turhauttavana. *”Jos me aiotaan tehdä lastensuojeluilmoitus, niin sieltä [koululta] on jo lähtenyt. Eihän ole mitään järkeä siinä, että tehdään monta samasta asiasta!” (Raisa, 14)* Yleinen tiedonkulun heikkous

vaikutti koko toimintaan laajemminkin, kun edes lasten tulemisesta Jälkkäriin ei aina tiedetty. Raisa oli sitä mieltä, että asiassa olisi ollut parantamisen varaa, sillä ”*ilman muuta meille pitäisi tulla tieto siitä, jos joku lapsi lähtee koululta erityiseen hoitoon tai lähtee hän sitten vaikka lukiopetukseen... Ne tulee selville, kun mennään kysymään, että missä tämä lapsi on. 'No se on nyt lukiopetuksessa', sitten saatetaan sanoa.*” (Raisa, 14)

Tiedonkulkuun oli yritetty etsiä ratkaisua esimerkiksi koulun ja Jälkkäriin yhteisen reissuvihon avulla. Kahdeksalla ohjaajalla oli hyviä kokemuksia yhteisestä reissuvihkosta, muissa käytettiin kummankin omia reissuvihkoja. Reissuvihkoa saatettiin joskus käyttää tietyn ajanjakson ajan jonkun oppilaan käyttäytymisen systemaattisempaan seurantaan ja kokonaiskuvan muodostamiseen lapsen päivästä sekä koulussa että Jälkkäriin. Yhteisen reissuvihon käytön esteenä oli yleensä se, että jotkut vanhemmat eivät olleet antaneet lupaa lapsensa tietojen välittämiseen koulusta Jälkkäriin.

*...jos on koulussa ollu jotain, niin opettaja on kirjottanu siihen, että me luettais ja laitettais sitten kuittaus, että on nähty se ja kommentteja niihin. Sit jos on ollu joku tilanne mis on vähän tullu vastoinkäymisiä, niin sitte haluais, et me kommentoidaan siihen. Semmosissa se reissuvihko toimii. (Mikko, 8)*

*[Jos on kyseessä] semmonen tapaus, että on tarvinnu seurata sitä olemista ja käytöstä joka päivä, et sitte se reissuvihko (...), et on nähty, miten on tänään menny Jälkkäriin. (Anja, 4)*

Vain muutama ohjaaja oli osallistunut oppilashuoltoryhmän kokouksiin, joko opettajan tai vanhemman pyynnöstä. Sirpa totesi osallistuvansa kokouksiin tarpeen mukaan, kutsuttaessa (Sirpa, 22). Muutama ohjaaja kertoi olleensa myös oppilasta koskevassa keskustelussa vanhempien ja opettajien kanssa. Mukana olleet ohjaajat olivat saaneet näistä tapaamisista sellaisen vaikutelman, että heidän asiantuntemustaan arvostettiin yhtenä lapsen kanssa toimivana aikuisena. Tuija piti tärkeänä tiedonlähteenä HOJKS-palaverieihin osallistumista, sillä ”*mehän ollaan niissä HOJKSeissa mukana, niin sieltähän tulee hirveen hyvää tietoo sitte*” (Tuija, 8). Hyvin harvalla ohjaajalla oli kuitenkin ollut mahdollisuutta osallistua HOJKS-palaverieihin. Ne ohjaajat, jotka olivat olleet mukana HOJKS-palaverieissa, oppilashuoltotyöryhmän kokouksissa tai

muissa lapsen asioita koskevissa keskusteluissa opettajan kanssa, olivat kokeneet ne oman työnsä kannalta erittäin positiivisina ja hyödyllisinä.

*Oon ollu mukana esimerkiks tämmöisessä (...) missä oli molemman pojan vanhemmat mukana... ja sitte opettaja pyysi, että 'tuutko kertomaan teiän näkökulman Jälkkäristä, että miten tää poikien yhteistyö sujuu' meillä. Ja se oli musta tosi semmonen kiva tapahtuma ja ihana huomata sillee, että meitä pyydettiin mukaan. (...) Se oli musta oikeeta yhteistyötä, mitä pitäski tehdä, että meidätki huomioidaan. (Pirjo, 9)*

*Siis haluttiin ihan tota...ihan semmosta luonnollista keskustelua vaan... jokainen lapsi otettiin kerralla ja puhuttiin sitten vaan, että minkälainen tämä lapsi on. (Ulla, 10)*

#### **4.2.4 Vanhempien kanssa ihanimmat ja haastavimmat tilanteet**

Suuri osa ohjaajista koki lasten vanhemmat tärkeimmäksi yhteistyötahokseen. Hyvällä yhteistyöllä useimmat ymmärsivät keskinäistä kanssakäymistä ja keskustelua lasten asioista avoimesti puolin ja toisin. Vanhempien ei yleensä odotettu osallistuvan toiminnan suunnitteluun, vaan tehtävän katsottiin kuuluvan Jälkkärin henkilökunnalle. ”Kaikkein eniten me tehään yhteistyötä vanhempien kanssa ja varmaan muut Jälkkäripisteet tulee sitten sen jälkeen” (Marja, 18). Moni ohjaajista oli Marjan tapaan saanut lisää itsevarmuutta vanhempien kohtaamiseen työkokemuksen kautta, sillä ”alussa mie aristelin hirveen paljo vanhempia. Se oli niin jännää, ’voi kamala, apua, mitä ne sanoo ja tykkää’...mutta sitte mitä tutummaks niitten vanhempien kans on tullu, sitä enemmän saa myös itsevarmuutta, niin et uskaltaa sanoo avoimemmin tietyistä asioista, uskaltaa puuttua ja kysellä ja näin...” (Marja, 30-31)

Monet korostivat sitä, että he näkivät vanhempia usein, joitakin lähes päivittäin, kun nämä tulivat hakemaan lapsiaan Jälkkäristä. Henkilökohtainen kanssakäyminen oli jokaisen ohjaajan mielestä tärkein vuorovaikutuskanava vanhempien suuntaan. Henkilökohtaisten kontaktien lisäksi vanhempien kanssa kommunikointiin käytettiin reissuvihkoja, tekstiviestejä ja puhelinta. Ohjaajat kokivat kanssakäymisen vanhempien kanssa yleensä mutkattomaksi ja helpoksi.



*Kaikkiin vanhempiin on hirveen helppo ottaa yhteyttä, kaikkien kans on hirveen helppo puhua joka asiasta. Et en mä mieli hetkeekään, jos joku tulee, ettenkö mä uskaltas jollekin vanhemmalle tällä hetkellä soittaa. (Vuokko, 15)*

Vanhempien kanssa sovittiin myös toisinaan esimerkiksi lapsen käyttäytymisen tarkemmasta seurannasta Jälkkärissä. ”*Me paljon palaveerattiin vanhempien kanssa, että otetaan semmonen tehotarkkailu, mennään siihen joka kerta, kun siltä näyttää et se [poika] ei pääse siihen vaiheeseen ees, että se rupeis lyömään ketään. Ja nyt se on rauhottunu se tilanne, et sitä ei tarvi kytätä enää sitä poikaa...*” (Heta, 19)

Ohjaajat olivat päässeet joidenkin vanhempien aloitteesta myös koulun palavereihin kertomaan lapsen iltapäivään liittyvistä asioista.

*Yhessäki tapauksessa vanhempi oli se, joka kutsu [palaveriin koulun kanssa] taikka sitte opettaja kutsuu. (Vuokko, 18)*

Muutaman ohjaajan mielestä avoimuus ja rehellisyys kanssakäymisessä oli lapsen ja perheen etu. Ainakin Mikko ja Anita korostivat, että ohjaaja toimi lapsen ja perheen parhaaksi, kun hän kertoi päivän aikana sattuneista ongelmatilanteista rehellisesti suoraan vanhemmille.

*Kun rehellisesti puhuu [vanhemmille], niin kaikki [vanhemmat] on suhtautunu ihan hyvin. On sellasiaki vanhempia tietysti avioeroperheissä, että toiset ei nää mitään ja toiset sitten on ihan asiallisia, että toinen puolisko näkee ne vaikeudet ja toinen ei. (Anita, 10)*

Vuokko oli joutunut monivuotisen uransa aikana joihinkin tilanteisiin, jolloin yhteisymmärrystä vanhempien kanssa ei ollut löytynyt. Mutta silti hän arvosti vanhemmat yhteistyötahona erittäin korkealle. Hän oli sitä mieltä, että ”*vanhemmat antaa myös paljon positiivista palautetta. Että täytyy sanoa, että vaikka niitten vanhempien kanssa on niitä vaikeimpia tilanteita, mutta sitten myös niitä posi[tiivisia], että ne on sitten älyttömän ihania!*” (Vuokko, 14)

Jotkut ohjaajat kokivat kuitenkin vaikeiden asioiden puheeksi ottamisen vanhempien kanssa ongelmalliseksi. Joskus ohjaajilla oli herännyt epäily, että jotkut vanhemmat saattoivat pitää heidän kyselemistään ja puuttumistaan perheen sisäisiin asioihin

”*uteliaisuutena*” tai ”*kyttämisenä*” (Anita, 12). Marjalla oli kokemusta siitä, että hänen esiin ottamaansa huolta lapsen asiasta ei ollut otettu vanhemman taholta vakavasti. Hänen mielestään oli kiusallista tivata useaan otteeseen vanhemmilta, että oliko kyseessä olevalle asialle tehty jotain vai ei.

*Et tuntuu, että hän [lapsen isä] ei niinku osaa ottaa sitä tietoo vastaan sillä lailla, että siihen pitäis niinku oikeesti puuttua. (Marja, 16)*

Joskus vanhempien kanssa oli ollut hankala löytää yhteistä näkemystä lapsen parhaasta ja siitä mikä olisi tälle paras paikka viettää iltapäivät. Pirjolle tuli mieleen yksi tapaus, jossa hän oli kokenut vanhempien käyttävän Jälkkäriä ikään kuin ”*säilöntäpaikkana*” lapselleen (Pirjo, 15). Kyseessä oli lapsi, joka vei käyttäytymisellään ohjaajan huomion lähes kokonaan, ”*niin siitähän kärsii sillon koko ryhmä, jos on jo niinkun fyysisesti vaarallinen lapsi, niin sillonhan se on käytännössä yhen ihmisen mahotonta vetää*” (Pirjo, 15).

Eriyisen hankalaksi ohjaajat olivat kokeneet maahanmuuttajataustaisten lasten vanhempien kanssa kommunikoimisen. Ohjaajalta ja vanhemmilta oli saattanut puuttua yhteinen kieli, minkä vuoksi keskustelu jäi usein tervehdyksen vaihtamisen tasolle. Anjan mukaan ”*heiän vanhempien [maahanmuuttajalasten] kanssa on tosi vähästä se kanssakäyminen. Et se on vaan semmonen hyvän päivän ja kiitos ja... et jos rupeet puhumaan lapsesta syvällisemmin, niin kyllä sit pitää olla jo tulkki.*” (Anja, 4) Myöskään kirjoitettujen viestien perille menoon ei ohjaajien parissa uskottu. Tosin monet olivat sitä mieltä, että lapsenkin oli mahdollista kertoa kotona koulusta tulevat viestit vanhemmilleen. Lapsen käyttämistä tulkkina ei koettu kuitenkaan hyvänä asiana. Ohjaajat kaipasivat enemmän ammattitaitoisen tulkin apua vanhempien kanssa kommunikoimisessa, mutta sitä ei aina ole ollut mahdollista järjestää. Äärimmäisessä tapauksessa ohjaaja oli joutunut menemään lapsen kanssa tämän kotiin selvittämään asioita.

*No tän toisen [maahanmuuttajapojan] joka meillä nyt enemmän onkin läsnä, niin mä oon joskus joutunu käyä heillä.... tai joutunu tietysti nyt meneen esimerkiks kotia viemään, et on käyny tämmösiä tappeluita, et on vähän sattunu enemmänki, että mä oon sitten vieny lapsen kotia asti ja kertonu... no siillon kyllä sisaruksia jotka pystyy tulkkamaan... (Vuokko, 24 )*

Vuokko oli törmännyt suvaitsemattomuuteen myös lasten vanhempien taholta. Hänen ryhmässään oli ollut vanhempien mielestä ”hankalia” maahanmuuttajalapsia. Vuokko totesi, että ” *joskus ne on ne vanhemmat, jotka... meil on yks vanhempi, joka on ottanu lapset täältä sen takia pois, et meillon maahanmuuttajalapsia. Hän otti lapset sen takia pois.*” (Vuokko, 39)

### 4.3 Näkökulmia kehittämiseen

#### 4.3.1 Enemmän vaihtoehtoja ja vakituisia ohjaajia

Kaikki tutkimuksessa mukana olleet ohjaajat olivat sitä mieltä, että tavallinen ryhmä oli paras vaihtoehto erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. Vuokko totesi, että ” *esimerkiks nää ketä meillä on ollu, niin en ketään laittas kyllä omaan ryhmään näistä, että kyllä mun mielestä heidän kaikkien paikka on täällä muitten lasten joukossa.*” (Vuokko, 38) Ongelmana koettiin kuitenkin se, että ryhmät olivat usein suuria eikä ohjaajia ollut tarpeeksi huolehtimaan lasten erityisen tuen tarpeista. Lähes puolet ohjaajista toivoi, että lapselle olisi saatu tarvittaessa myös Jälkkäriin henkilökohtainen avustaja varmistamaan lapsen osallisuus yhteisissä toiminnoissa. Mikko totesi, että ” *kyl mä haluaisin et ne [koulunkäyntiavustajat] tulee tonne [Jälkkäriin]. Ilman muuta, varsinkin joku, jos on henkilökohtanen avustaja jollain, ihan ehdottomasti (...)*” (Mikko, 11)

Joissakin ryhmissä oli mukana myös muita lapsia vanhempia erityisoppilaita. Ohjaajat kokivat ongelmana sen, miten nämä lapset viihtyivät lähinnä nuorimpia lapsia varten suunnitellussa toiminnassa. Ohjaajien mielestä myös 3.-5. luokkien erityisoppilaiden oli tärkeää saada olla samassa ryhmässä muiden kanssa. Toiminnan mielekkyys lapsen itsensä kannalta kuitenkin askarrutti heitä. Ehdotukset omien ryhmien järjestämisestä erityisoppilaille koskivatkin lähinnä kolmannesta vuosiluokasta ylöspäin olevien oppilaiden toiminnan järjestämisestä. Anita oli kokenut hankalana sen, että samassa ryhmässä oli ollut hyvin eri-ikäisiä lapsia.

*(...) erityistä tukea tarvitsevien [pitää] päästä sinne... viidenteen luokkaan asti, niin kyllä niillä pitäis olla erilaiset ryhmät tai silleen.... (...) ensimmäisen luokan lapset on tosi pieniä (...) sitte ku siihen tulee toppuluokkalaiset mukaan, ne alkaa*

*joululta jo olla, et 'me ollaan liian isoja tänne'... Ja sit jos aatellaan, et sinne tulee kolmannen tai neljännen tai viidennen luokan [erityistä tukea tarvitsevia oppilaita] (...) niin ne toisilta osin on ihan oikeesti sen ikäisiä, kun ne on ja toisilta osin ne tarvii tukea vaan tiettyihin asioihin. Niin ei ne halua olla siellä eppuluokkalaisten kans, nehän turhautuu ja niillon tylsää. Kyllä ne tarvis sellasia erillisiä ryhmiä eri-ikäiset mun mielestä. (Anita, 23-24)*

Muina vaihtoehtoina tavalliselle ryhmälle ohjaajat näkivät esimerkiksi sosiaalitoimen perhetyöntekijän tai avustajan, joka voisi olla lapsen kanssa kotona iltapäivisin. Haittapuolena kuitenkin pidettiin sitä, että lapsella ei olisi tällöin mahdollisuutta ryhmätoimintaan, kuten Jälkkärissä.

*Sen [erityistä tukea tarvitsevan lapsen] paikka vois olla ehkä... kotona avustajan kanssa, perhepäivähoidossa, siis joskushan on... se on niin perhekohtanen. Se ei oo aina lapsen etu olla jälkkärissä. Se että miten me pystytään vastaamaan tän lapsen tarpeisiin, jos on joku kosketusherkkyys (...) hälykorva, niin olla täällä kauheessa melussa.... ei se oo hyvä. (Tuija, 14-15)*

Muutama ohjaaja ehdotti, että Jälkkärissä olevat erityisoppilaat olisivat voineet iltapäivisin koulun laaja-alaisen erityisopetuksen tapaan olla osan ajasta muiden kanssa samassa ryhmässä ja tarvittaessa heillä olisi ollut myös mahdollisuus yksilöllisempään toimintaan. Tätä ei kuitenkaan pidetty kovin todennäköisenä, ellei lapselle olisi voitu tarjota avustajan palveluja myös iltapäivätoiminnassa. Myös erityisoppilaiden määrän rajoittamista ja ohjaajien riittävää määrää suhteessa lapsiryhmän kokoon ja heidän erityistarpeisiinsa pidettiin tärkeänä edellytyksenä toiminnan onnistumiselle kaikkien lasten kannalta.

*(...) oisko semmonen välimuoto, et osittain ihan normaalissa ryhmässä ja osittain pienryhmässä. Ainakin mä muistan, kun meillä oli monta vuotta semmonen tyttö, joka kävi sieltä [erityiskoulusta], niin se teki tolle ryhmälle niin hyvää nähdä semmonen ja sit taas sille tytölle teki hyvää, että se pääsi tohon ryhmään. Mut se oli just, että kun sitä oli vaan se yks tyttö, ettei niitä oo sitte lyödä kymmentä sinne, että koittakaa selvitä näitten kans! (Mikko, 23-24)*

Sirpa korosti ohjaajan omaa asennetta työhönsä; hänen mielestään työssä pärjääminen oli pitkälti kiinni ohjaajan omasta asennoitumisesta työnsä haasteisiin. ”Se on vaan ihan omasta asenteesta aika pitkälti, että ei se välttämättä aina se, että ohjaajien määräkään, että niitä pitää hirveesti olla, kyllä se on aika paljon se oma asenne siinä että... kui ottaa sen ryhmänsä ja kui asennoituu siihen” (Sirpa, 23).

Ohjaajien vaihtuvuutta pidettiin suurena ongelmana ennen kaikkea erityisoppilaiden kohdalla. Monet erityisoppilaat olivat toiminnassa mukana useita vuosia ja luottamuksellisen suhteen muodostuminen saattoi kestää pitkään. Ohjaajien jatkuvan vaihtumisen koettiin vaikeuttavan toimintaa entisestään ja lasten kanssa joutui aina ikään kuin aloittamaan alusta, kun uusi ohjaaja tuli töihin. Yhtenä ratkaisuna ohjaajat pitivät sitä, että mahdollisimman moni ohjaajista olisi vakituinen, alalle ammattikoulutuksen saanut työntekijä. Vaihtuvuudella nähtiin olevan vaikutusta myös lasten turvallisuuden tunteen kokemiseen Jälkkärissä.

*Mut kaikkein pahinta se [ohjaajien vaihtuvuus] on niille lapsille. Et jos jonkun suhteen johonkin erityislapseen saa, niin sitten tulee syksyllä taas joku uus siihen, joka ei tiä asiasta yhtään mittään. (Leena, 22)*

#### **4.3.2 Yhteistyön lujittamista eri tahojen kanssa kaivataan**

Yhtenä ratkaisuna Jälkkärin ja koulun välisen yhteistyön parantamiseen ehdotettiin yhteysopettajan nimeämistä koululle. Ajatuksena oli, että hänen avullaan olisi mahdollista parantaa viestintää Jälkkärin ja koulun välillä.

*Oon sitä yrittäny, että meillä pitäis olla se joku yhteysopettaja, esimerkiksi nyt, koska meillä on suuri osa ykkösluokkalaisia. Että joku ykkösluokan opettaja olis se meidän yhteysopettaja, joka tois sen erityisen tiedon aina meillekin, että mekin saatais tietää millon on urheilupäivä ja milloin kaikki lapset pääsee jo puoli kakstoista tai puoli yksi. (Pirjo, 9)*

Samalla kaivattiin myös koulun henkilöstöltä asennemuutosta Jälkkärin suhteen; että myös iltapäivätoiminta nähtäisiin olennaisena osana lapsen koulupäivän kokonaisuutta eikä koulusta erillisenä toimintana.

*Jotenkin mä tykkäisin siitä, että ne opettajat ottais enemmän vastuuta siitä, ei välttämättä siitä lapsen toiminnasta siellä meillä, sehän on meidän vastuulla. Mutta että opettajat ymmärtäis sen, että sen lapsen päivä ei pysähdy siihen, kun se lähtee koulusta kotiin tai Jälkkäriin. Et kyllähän se niinku lasten hyvinvoinnin kannalta pitäis olla kokonaisvaltasempaa se kattominen, että oikeesti vielä jotain tapahtuu sen jälkeen, kun ne lähtee sieltä... (Pirjo, 15)*

Myös koulun henkilöstön tutustumista Jälkkärin toimintaan ehdotettiin. Joillakin ohjaajilla oli sellainen käsitys, että opettajilla, rehtorilla ja avustajilla ei välttämättä ollut kovin paljon tietoa Jälkkärin toiminnasta ja siksi yhteistyö ei aina onnistunut.

*Miust ois mukavaa, että opettajat pääsis niinko tutustumaan siihen, että mitä tää toiminta täällä on, että tulis vaikka viikon tutustumisjaksolle opettaja tänne kattoon, että mitä se työ oikeesti on. (Marja, 19)*

Vanhempien kanssa kaivattiin myös enemmän yhteistyötä ja sen lisäämiseksi ehdotettiin enemmän yhteisiä tapaamisia ja keskusteluja. Toisaalta suhtautuminen oli jo valmiiksi epäilevä – osallistuisivatko vanhemmat kuitenkaan?

*Sehän ois se molemminpuolinen luottamus, sitä voisi kehittää jollakin tavoin, jotain yhteisiä iltoja. Sit kun vanhemmat ei oo niin hanakoita tulemaan sitten semmosiin. Niinhän se on, aika on kortilla niilläkin. (Marja, 26).*

Anja tiivistäisi koulun, kotien ja Jälkkärin yhteistyötä ottamalla kaikki tahot mahdollisimman hyvin lapsen asioita koskevaan, yhteiseen keskusteluun mukaan. ”Vaitiolohan tietysti sitoo kaikkia mutta sanotaan, että sitten (...) vanhemmillehan pitäis kertoa, että nyt ollaan juteltu tämmösistä ja tämmösistä asioista, että ei siellä vanhempien selän takana sitten opettajan kanssa supateta ja ihmetellä, että ’voi jestas sentään nyt sen lapsen kanssa’, että se tulis kotiinki se tieto, että mitä on Jälkkärissä ja koulussa yhdessä huomattu.” (Anja, 15).

### **4.3.3 Koulutusta ja työnohjausta**

Tutkimukseen osallistuneista ohjaajista valtaosa koki tarvitsevansa lisätietoa erityisoppilaiden kanssa toimimiseen liittyvistä asioista ja osa olisi halunnut koulutusta myös ryhmän ohjaamisen taidoissa. Myös koulutuksen porrastamista ohjaajien lähtötason mukaan ehdotettiin. Anjan ehdotus oli, että koulutuksessa voisi olla ”ykkösvaihe ja kakkosvaihe, vasta-alottelijoille ja jo vähän edenneille” (Anja, 25). Ohjaajat tuntuivat arvostavan Jälkkärin omia koulutuksia ja niiden keskittymistä nimenomaan iltapäivätoiminnan kontekstiin. Eniten kaivattiin käytännönläheistä, päivitettyä ”täsmätietoa” erityisoppilaista iltapäivätoiminnassa. Raisa ehdotti yhdeksi ratkaisuksi kiertävää ”erkka-konsulttia”, joka kiertäisi eri toimintapisteissä ja tarjoaisi silloin tällöin erityisoppilaan tarvitsemaa, yksilöllistä tukea joko paikan päällä tai jossain muualla.

*(...) yks hyvä idea on se, että ois niinkun kiertävä... joka kävis konsultoimassa ja vähän arvioimassa niitä lapsia, että mitä he tarvii ja sit kertois ohjaajille. 'Voitte tehdä näin' tai hän kävis tekemässä lasten kanssa, edes pari kertaa viikossa, aina sen lapsen tarpeen mukaista toimintaa. (Raisa, 16-17)*

Heta halusi ”erityislapsi-kurssin” (Heta, 13) pakolliseksi erityispedagogiikan perustietopaketiaksi lastenohjaajan tutkintoon. Hänen mielestään se olisi hyödyttänyt kaikkia ohjaajia. Myös maahanmuuttajiin liittyvää koulutusta kaivattiin lisää, erityisesti sellaisissa ryhmissä, joissa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita mukana. Jotkut ohjaajat kaipasivat myös työnohjausta sekä omaan jaksamiseen liittyvää koulutusta tai konsultointia. Erityisesti sellaisten ryhmien ohjaajat, joissa oli useita erityisoppilaita tai maahanmuuttajataustaisia oppilaita, kaipasivat tukea työssä jaksamiseen.

*(...) kannattais panna harkintaan, että missä tilanteessa Jälkkäri-ohjaajille on aiheellista todella järjestää työnohjaus, joka on täysin ulkopuolinen. Tarkoiton, että jos on yhdistyksen [tai yksityisen työnantajan] listoilla, niin se tulee sen yhdistyksen ulkopuolelta täysin sitoutumaton ammatillinen henkilö. (Haluaisit sitä?) Ei se ehkä ole joka paikassa tarpeen, sitä mä en voi tietää. Mutta semmoisissa missä - esimerkiksi asukasrakenne jo monissa paikoissa kuvaa sitä... sinne ilman muuta. (Raisa, 15)*

Myös vanhempien kanssa eteen tulleista, hankalista asioista koettiin olevan tarvetta puhua joskus myös ulkopuolisen asiantuntijan kanssa.

*(...) semmonen [työnohjaaja] pitäis olla kyllä mun mielestä. Koska tässähän näkkee niin paljon, kuulee ihan järkyttäviä juttuja perheistä, mitä perheissä tapahtuu. Joku vanhempi saattaa olla kauheen ahdistava, saattaa olla hyökkäävä, pelottava... niin kyllä ne pitäis saaha puhua jotenkin auki. (Tuija, 19)*

## **4.4 Asiantuntijuus ja koettu pätevyys**

### **4.4.1 Ammattitaitoa pidetään tärkeänä, mutta vasta työ opettaa**

Tutkimukseen osallistuneet ohjaajat olivat yhtä lukuun ottamatta vastuuhjaajia, tosin yhdellä vastuuhjaajalla ei ollut alalle soveltuvaa ammattikoulutusta. Hänellä oli kuitenkin työkokemusta ja hän oli osallistunut työnantajansa sekä Jälkkäri-organisaation koulutustilaisuuksiin. Ei-vastuuhjaajan hoito- ja kasvatustutkimukset antoivat myös

valmiudet iltapäivätoiminnan ohjaajana toimimiseen. Riviohjaajana toimiva Raisa asetti kuitenkin tiukat vaatimukset vastuuhjaajalle toteamalla, että ”*ennenkuin mä lähtisin vastuuhjaajaksi, minulla tulisi olla todella monen vuoden kokemus...siitä kenttätyöstä, mitä se oikeasti on*” (Raisa, 16). Monet lastenohjaajan tai koulunkäyntiavustajan tutkinnon suorittaneet ohjaajat olivat valinneet opintoihinsa erityispedagogiikasta kymmenen opintoviikon laajuisen kokonaisuuden. Hetaa harmitti, että hän ei aikanaan itse ollut valinnut *erityislapsikurssia* ja hän aikoikin vaikuttaa siihen, että mahdollisimman moni lastenohjaajaksi opiskeleva ymmärtäisi ottaa kurssin ohjelmaansa. Hän sanoi maininneensa harjoittelijallekin, ”*että jos vaan suinkin mahut siihen erkkaryhmään, niin mee ihmeessä.*” (Heta, 13)

Voidaan mielestäni sanoa, että ammattikoulutus antoi ohjaajille perusvarmuutta työskentelyyn myös erityisoppilaiden parissa, mutta ohjaajat pitivät itsensä kehittämistä silti edelleen erittäin tärkeänä. Haastatelluista ohjaajista Raisa totesikin, että ”*mää oon varmaan semmonen ikuinen opiskelija, että koko ajan suunnittelen jo tulevia opintoja työn lisänä*” (Raisa, 19). Myös monella muullakin ohjaajalla oli jotain opintoja meneillään. Muutama ohjaaja oli myös asettanut työlleen omat, vuosikohtaiset tavoitteet. Tuija kertoi, että itsearviointin tarkoituksena oli ”*mieltii niitä mitä ois pitäny tehdä toisin, ennakoi miten teen seuraavan kerran tän tilanteen... kyllä siis oppii ihmisenä itsestään jo*” (Tuija, 18). Käytännön työssä ohjaajan ammattinsa opetellut Sirpa ei nähnyt tarpeellisena hankkia ohjaajan pätevyyttä kouluttautumalla enää tässä vaiheessa. Hän oli mielestään seitsemän vuoden aikana osoittanut osaamisensa ja hän piti kouluttautumista enemmänkin nuorempien, aloittelevien ohjaajien asiana. (Sirpa, 24.)

**Uskottavuus ja arvostus.** Moni ohjaaja totesi tyytyväisenä, että koulun ja vanhempien arvostus iltapäivätoimintaa kohtaan oli viime aikoina ja ennen kaikkea vuoden 2004 lakimuutoksen jälkeen parantunut. Ohjaajat kertoivat alalle soveltuvan pohjakoulutuksen antavan heille tietyn statuksen työelämässä sekä lisäävän myös uskottavuutta vanhempien ja koulun ammattilaisten silmissä. Ammattitaidon myötä ohjaaja sai käyttöönsä samat käsitteet muiden ammattilaisten kanssa ja se auttoi kommunikoinnissa eri tahojen kesken. Parhailaan lastenhoitajaksi kouluttautuva Anita näki ammattikoulutuksella monia hyviä puolia. Hänen mielestään koulutuksen kautta hankittu ammattitaito toi varmuutta käytännön työn tekemiseen. Ja vielä: ”*Niillä asioilla*



*on nimet, sä tiität mistä sä puhut, se on toistenkin helpompi ymmärtää mitä sä niille sanot (...). Sä käytät samaa kieltä tavallaan kun ne.” (Anita, 7)*

Yleinen vaikutelma haastatteluista oli kuitenkin se, että ohjaajien työllä ei ohjaajien omasta mielestä edelleenkään ollut kovin paljon uskottavuutta esimerkiksi koulun suuntaan. Tämän koettiin liittyvän ennemminkin iltapäivätoiminnan luonteeseen ei-koulumaisena vapaa-ajantoimintana kuin ohjaajan ammattitaitoon sinänsä. Ammatillisen uskottavuuden kokemus vaikutti olevan jonkin verran yhteydessä ohjaajan ikään ja alan työkokemukseen. Näin kertoi kuusi vuotta ohjaajana toiminut Anja: *”Alkuaikoina, kun mulla ei ollu vielä tätä koulutusta, eikä ollu kokemustakaan kyseisistä lapsista eikä oikein vielä tienny että keneltä mä nyt voin ees mennä kysymään tämmösestä, niin silloin oli kyllä (...) teki mieli juosta niitä tilanteita pakoon!” (Anja, 15)*

Nuorin tutkimukseen osallistunut ohjaaja oli törmännyt myös omaan ikäänsä liittyviin ennakkoluuloihin lapsen huoltajien taholta. Tilanne liittyi siihen, kun toinen ohjaaja oli ensin kertonut, että kuka heillä on vastuuohjaajana. *”Niin sehän [lapsen mummo] kysy, että ’ai tuo tyttönen vai?’ (...) Sehän tenttas multa hirveen tarkkaan, että mitä mie oon opiskellu ja mitä miun tulevaisuuden suunnitelmat on ja mitä mieltä mie oon erinäisistä asioista. Että siinä tavallaan koetellaan, että tietääkö toi yhtään mistään yhtään mitään, kun ite on niin nuori ja niin vähän työkokemusta takana.” (Marja, 29-30)*

Ammattikoulutuksella nähtiin olevan vaikutusta myös iltapäivätoiminnan ohjaajien ammattikunnan nauttimaan arvostukseen ja luottamukseen laajemminkin. Marjan mielestä *”varmaan sekin vaikuttaa tän työn arvostukseen, että osalla ei oo mitään koulutusta alalle ja sit katotaan, että niin joo, totahan pystyy tekeen ihan kuka tahansa tota työtä” (Marja, 25)*. Tähänkin tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien koulutustaso vaihteli paljon; ilman ammattikoulutusta olevasta yliopistotasoiseen tutkintoon. Raisa näki erityisesti ohjaajan kouluttamattomuuden perustavaa laatua olevana esteenä ohjaajana toimimiselle. Hän totesi, että kouluttamaton ohjaaja saattoi pulmatilanteissa jopa syyllistää lapsen sen sijaan, että olisi pystynyt tukemaan tätä.

*”Jos ihminen on kouluttamaton, niin saattaa kokea, että lapsi tekee ilkeyttä tai sitten se, että ’meillä on niin vaikeat lapset, että me ei pärjätä’. Että lähdetään*

*hakemaan syyllistä, syytä, ongelmaa...kun pitäisi lähteä tukemaan ja toimimaan.”*  
(Raisa, 9)

**Työssä oppiminen.** Yli puolet ohjaajista oli sitä mieltä, että vasta käytännön työssä oppii tarvittavat asiat. Ohjaaja saattoi työssään myös törmätä itselleen ennestään aivan uusiin asioihin, kuten lapsen erityisen tuen tarpeisiin sekä maahanmuuttajataustaisiin lapsiin. Monet kokeneemmat ohjaajat vertasivat nykyistä tilannetta siihen, kun he vasta aloittelivat ohjaajan työtään. Alussakin he olivat jotenkin pärjänneet, mutta totesivat, että työ oli kasvattanut heitä ohjaajina. Työkokemus oli tuonut mukanaan myös ammatillista itsevarmuutta. Seitsemättä vuotta iltapäivätoiminnassa työskentelevä Vuokko mainitsi, että *”nyt tuntuu, että sä oikeesti osaat sen työn, että sä (...) oot varma siinä työssä. (...) mulle on tullu niinkun semmonen varmuus”* (Vuokko, 4).

Monet ohjaajat näkivät ammattitutkinnon antavan vain perusvalmiudet ammatissaan toimimiseen, eivätkä he uskoneet selviävänsä työssään ilman jatkuvaa uusien asioiden opettelua. Yksi ohjaaja oli käyttänyt työnsä tukena yksityistä työnohjaajaa, jonka avulla hän kertoi saaneensa lisää ammatillista itsevarmuutta. Raisa tarkensi vielä, että *”sieltä saan neuvoja ja voin varmistaa, että mä en jonkun lapsen kohdalla toimi väärin, koska mulla ei ole niitä diagnooseja eikä muita”* (Raisa, 7-8).

Nuorempia ohjaajia edustanut Heta kertoi, että hänen mielestään *”koulusta ei valmistu kaikkitietävänä työelämään, vaan on pakko opiskella siinä ohessakin ihan omatoimisesti”* (Heta, 15). Koulutuksessa saatua teoreettista tietämystä ei kuitenkaan väheksytty, vaan monet ohjaajat pitivät sitä hyvänä tukena käytännön työssä. Myös lasten yksilöllisyyden huomioiminen korostui monissa työssä oppimiseen liittyvissä kommentteissa. Leena pohdiskeli, että *”työssä ne oppii ne asiat sitte kuitenkin lopulta. Mutta hyvähän se teoria on siellä takana ja taustalla, että tietää mistä mikäki vois johtua. Mutta ei sitä varsinaista työtä... Kyllä se pitää oppia sen lapsen kans, jokaisen lapsen kans aina erikseen.”* (Leena, 11)

Työn ohessa yliopisto-opintoja tekevä Ulla totesi pitävänsä ohjaajan työssä erityisesti siitä, että *”teoria ja käytäntö kulkee käsi kädessä, vaikka onkin ihan kauheen rankkaa välillä”* (Ulla, 2). Muutama ohjaaja kertoi havainneensa, että aiemmista opinnoista oli ollut vain vähän käytännön hyötyä työssä. Sen voi tulkita joko siten, että joko opintojen

antia ei ollut osattu hyödyntää tai sitten opintojen sisältö oli ollut kaukana käytännöstä. Jotkut ohjaajat kritisoivat, että asioiden käsittely oli ollut liian pinnallista opetettavan asian määrään nähden. Leena muisteli koulutuksen aikaisia erityispedagogiikan opintojaan, että *”no kyllä se semmonen räpäsy oli, että hirveesti asiaa, kaikkia käytiin vähän läpité (...)*” (Leena, 10) Tuija oli myös sitä mieltä, että *”se kurssi [erityislapset] oli liian lyhyt, tuli niin paljon asiaa, että olis saanu olla pitempiki*” (Tuija, 7).

**Ohjaajan ominaisuudet.** Iltapäivätoiminnan ohjaajan ominaisuuksia tiedustellessani sain vastaukseksi hyvin kirjavan joukon piirteitä, joita eri ohjaajat pitivät tärkeinä. Ohjaajan olisi oltava esimerkiksi rauhallinen, herkkä, äidillinen ja kriittinen. Jotkut puhuivat minä-muodossa ja toiset taas kertoivat, millaisen toivoivat ohjaajan tai ohjaajaparinsa olevan. Joustavuuden mainitsivat lähes kaikki sellaisena avuna, joka auttoi selviytymään työssä. Joustavuus liitettiin sekä toiminnan suunnitteluun että lapsiryhmän kanssa toimimiseen. Monet olivat huomioineet erityisesti sen, että joinakin päivinä lapset olivat niin väsyneitä, että suunniteltua toimintaa piti muokata tai muuttaa lasten jaksamisen mukaan. Hetan menetelmänä oli, että *”jos saliin pitää mennä [liikuntaa varten] ja ne kaikki on ihan tööt, nii me ehkä mennään (...) me ei ees vaiheta jumppavaatteita, me heitetään patjat sinne lattialle ja luetaan kirjaa tai tällee, jätetään ihan suorittaa tavallaan se jumppa väliin*” (Heta, 23).

Joustavuuteen liittyi olennaisesti myös soveltamisen taito ja luovuus, sillä monissa toimintapisteissä lapsiryhmän kokoonpano vaihteli lähes päivittäin ja ohjaaja kohtasi hyvinkin erilaisia lasten tarpeita, joiden mukaan toimintaa piti muokata. Sirpan ryhmässä oli muutamana päivänä viikossa yksi liikuntavammainen lapsi ja sen vuoksi *”näitä liikuntajuttuja ja pitkiä matkoja ei pysty käveleen esimerkiks ja tällaseen ei kaikki pysty osallistumaan et se pitää ottaa huomioon. (...) Sillon on joku kulkuväline: potkukelkka, pulkka, missä sitten vetään...”* (Sirpa, 15). Ainoastaan Tuija noudatti toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa hyväksi toteamaansa, pitkälti strukturoitua päiväohjelmaa. Hänestä se oli tärkeää, koska *”sillä me saadaan hallittua tää ryhmä, koska lapset koko ajan tietää, mitä tapahtuu nyt, mitä tapahtuu seuraavana*” (Tuija, 8). Suurin osa ohjaajista käytti vapaan ja strukturoidun toiminnan välimuotoa.

Avoimuutta ja rehellistä vuorovaikutusta ennen kaikkea vanhempien suuntaan sekä ohjaajan persoonan aitoutta pidettiin tärkeinä ominaisuuksina. Joidenkin mielestä

vanhemmille tuli kertoa suoraan ja viipymättä, jos lapsen käyttäytyminen oli aiheuttanut ongelmia. Mikko näki rehellisen palautteen palvelevan lapsen ja perheen etua. Hänen kokemuksensa mukaan oli ”*parempi se ottaa asiaks ja puhua, ennenko 'joo ihan hyvin kaikki menny', vaikka jätkä olis hyppiny miten sattuu! Se on karhunpalvelusta sille lapselle ja perheelle, et jos ne kuvittelee, että kaikki menee hyvin ja jätkä onkin ihan mikä sattuu.*” (Mikko, 15) Muutama ohjaaja oli sitä mieltä, että tietty kaaos kuului iltapäivätoimintaan, eikä vanhempia haluttu rasittaa kuvailemalla heille ”*tämmöistä tavallista nahinaa, (...) en mä ala niille enää selvitteleen yhtään...*” (Leena, 8).

Avoimuus eri tahojen suuntaan vaati ohjaajilta rohkeutta nostaa tarvittaessa esiin myös huolestuttavia asioita ammattimaisella tavalla. Vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen erityisesti lasten vanhempien kanssa tuntui olevan taito, jota moni ohjaaja olisi halunnut itsessään kehittää. Marja pohdiskeli, että ”*jos ottaa puheeks, niin miten ottaa sitten puheeks, ettei mitenkään loukkaa. Koska sehän voi olla (...) vanhemmat saattaa (...) että ei meidän lapsella oo yhtään mikään, mitä sää höpötät?*” (Marja, 31) Avoimen kanssakäymisen toivottiin myös olevan molemminpuolista, ei vain iltapäivätoiminnan ohjaajien vastuulla. Koska ohjaajilla oli hyvin heterogeeninen tausta, niin myös törmäyksiä saattoi vanhempien ja opettajien kanssa kommunikoinnissa sattua. Raisa kertoi näin: ”*Jos työntekijänä on ihminen, jolla ei ole kovin suuri ammattitaito, niin se voi hyvinkin pienestä asiasta tehdä valtavan suuren. Eli se hahmotuskyky puuttuu ja se vie luottamuksen kyllä sitten kun sitä ruvetaan rakentamaan.*” (Raisa, 11) Luottamuksen syntymistä ja luotettavuutta pidettiin eri tahojen kanssa tehtävän yhteistyön edellytyksinä.

**Työn luonne ja ohjaajan rooli.** Marjan mielestä työssä tarvittiin ”*asiakaspalveluasennetta*”, eli että ”*pyrkis tekeen siitä toiminnasta semmosta, että se vastaa vanhempien sekä lasten odotuksia ja toiveita*” (Marja, 19). Lasten ja vanhempien odotuksiin vastaaminen edellytti onnistuakseen kuitenkin varsin tiivistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta vanhempien kanssa. Anita sanoi työn olevan hänelle itselleen ”*kutsumusammatti*”. Tällä hän viittasi siihen, että pienen tuntimäärän vuoksi ohjaajan palkalla ei ”*kovin rikkaaks tule*”. Mutta toisaalta hän tunsi olevansa toiveammatissaan lasten parissa, työssä, jota ”*tykkää tehdä*”. (Anita, 21)

Monien ohjaajien mielestä oli tärkeää muistaa, että iltapäivätoiminta oli lapsen vapaa-aikaa. Joidenkin ohjaajien mielestä koulunkäyntiavustajan työtä koulun puolella tekevän ohjaajan työskentely Jälkkärissä saattoi aiheutua myös ristiriitoja. Anitan kokemuksen mukaan ”*koulussa on, että [koulunkäyntiavustajana] olet auktoriteetti ja lapset pysyy tosi kaukana ja tälle (...) mut iltapäivässä niitä taas pitäis haalia syliin ja lähemmäks ja lähemmäks*”. Hänen mielestään oli tärkeää, että lapset saivat olla ”*rauhassa ja tehä mitä ne tykkää tehä, ihan kun ne olis kotona äitin ja isin kanssa.*” (Anita, 21, 17)

Erään kokeneemman ohjaajan näkemyksestä saattoi myös havaita toiminnan kaksijakoisen luonteen. Ohjaajan oli toisaalta oltava jämäkkä ja vahva aikuinen, mutta vapaa-ajan toiminnan vuoksi myös lapsilähtöinen asenne oli tärkeä. Vuokko evästikin toimintapisteeseensä tulevia, uusia työntekijöitä sekä heillä harjoittelemassa olevia opiskelijoita, että ”*olkaa jämäköitä, mut muistakaa myös sit se pehmeeki puoli, että ne lapset saa sitä hyvänäpitoo ja sitä, että ne tuntee, et ne on tärkeitä*” (Vuokko, 34).

Muutama ohjaaja oli ottanut ikään kuin taustatukijan roolin, niin että oli lasten käytettävissä, mutta ei niinkään ohjaillut lasten keskinäistä toimintaa. Koulunkäyntiavustajana aamupäivisin työskentelevä Leena sanoi mieluummin olevansa lapsille iltapäivisin ”*vähän niinkun äitinä, ei minään opena*” niin kuin koulussa; ”*mieluummin semmonen [äiti] kun joku kauhee ’ohjaaja’, joka koko ajan järjestää*” (Leena, 15).

Jotkut ohjaajat näkivät opettajan ja Jälkkärin ohjaajan roolien erilaisuuden toiminnan rikkautena. Jälkkärissä ”*tullaan ehkä erilaila lähelle niitä lapsia, kun taas opettaja sitten*” (Vuokko, 23). Lapsia pidettiin sylissä, heidän kanssaan leikittiin vaikka lattialla ja ohjaajilla oli enemmän aikaa myös kuunnella lapsen mieltä painavia asioita. Raisan mielestä ohjaajan ”*rooli on herkullinen, kun se poikkeaa opettajan roolista. Koska silloin opettaja harvoin voi tehdä semmosta, kun se on niin suuri auktoriteetti...ja sen rooli on toinen ja oltavakin toinen.*” (Raisa, 17) Raisa korosti sitä, että moni lapsi tarvitsi ohjaajan aikaa ja yksilöllistä huomiota.

*Joku sanoo, että mä haluaisin pelata sun kanssa kahestaan palloa ja sieltä tulee vaikka mitä asiaa silloin kun potkitaan sitä palloa! Ja joku yhtäkkiä on hyvinkin*

*aggressiivinen ja sitten haluaa tulla syliin ja alkaa itkee 'kun mua pelottaa'. Sillon täytyy olla aikaa ottaa se lapsi syliin. (Raisa, 17)*

Yleensä koulun ja iltapäivätoiminnan erilaisuus koettiin positiivisena ja lasten kannalta toimintaa rikastuttavana tekijänä. Anja vertasi Jälkkärin ja koulun toimintaa seuraavasti ”*meillei tuu niitä semmosia kouluongelmia, että' istupa nyt hiljaa aloillas', kun ei Jälkkärissä periaatteessa tarvi niinku koko ajan istua hiljaa aloillaan*” (Anja, 5). Myös Leenan mielestä ”*just se [iltapäivätoiminta] ei oo sitä koulua ja suoritusta, ja 'nyt tee tätä' ja 'miksi et oo tehnyt tätä' ja 'ole hiljaa ja istu aloillas'* (Leena, 13). Joillekin ohjaajille oli tärkeää myös, että lapsella oli Jälkkärissä kavereita ja että siellä sai tehdä sitä ”*mistä tykkää*” (Anita, 17).

#### **4.4.2 Ohjaajat saavat vaihtelevasti tietoa lapsen erityisen tuen tarpeista**

Iltapäivätoiminnan ohjaajalla ei välttämättä ollut lainkaan tietoa lasten erityistuen tarpeesta tai mahdollisesta diagnoosista. Moni ohjaaja toimi pelkästään omien havaintojensa ja tulkintojensa varassa ilman mitään faktatietoa lapsen taustasta. Vain osa ohjaajista koki saaneensa riittävästi tietoa lapsen erityistarpeista voidakseen hoitaa työnsä parhaalla mahdollisella tavalla. Oma aktiivisuus tiedon hankkimisessa koettiin erittäin tärkeäksi, sillä ohjaajat eivät yleensä pitäneet tiedotusta Jälkkäriin päin koulun tehtävänä. Lasta koskevien tietojen luovuttamiseen koululta – kuten myös muiden viranomaistahojen osalta - tarvittiin vanhempien lupa, ja jotkut vanhemmat eivät olleet sitä antaneet. Tämä koettiin hankalana lapsen kannalta, samoin kuin erillisten reissuvihkojen käyttäminen koulussa ja iltapäivätoiminnassa.

**Koulu ja esikoulu.** Henkilökohtaiset kontaktit ammatti-ihmisten ja vanhempien kanssa koettiin tärkeimmäksi kanavaksi lapsen asioista viestimiseen. Yleensä ohjaaja sai tiedot koulun kautta joko erityisopettajan, luokanopettajan tai koulunkäyntiavustajan kanssa kahdenkeskisissä keskusteluissa tai isommissa palavereissa. Erityisesti sellaiset ohjaajat, joiden toimipiste sijaitsi koululla tai koulun välittömässä läheisyydessä, kertoivat olevansa opettajien kanssa tekemisissä säännöllisesti. Ainakin Tuija vaikutti tyytyväiseltä tilanteeseen todetessaan, että ”*erityislusten kohalla vaihetaan päivittäin kuulumiset, opettajan kanssa ihan joka päivä, se vaikka viisi minuuttia, että kuinka heillä on mennyt päivä*” (Tuija, 7). Tuija näki kanssakäymisen tärkeänä myös sen vuoksi, että tieto auttoi hahmottamaan myös sitä, kuinka erityisoppilaiden loppupäivä

iltapäivätoiminnassa tulisi onnistumaan. Myös Sirpalla oli hyviä kokemuksia koulun henkilökunnan yhteistyövalmiuksista, sillä *”meillä on erityisopettaja, jonka kanssa pystyy ja on näistä asioista keskusteltu ja samaten terveydenhoitajan kanssa”* (Sirpa, 8).

Ennakkotietoa lapsesta saatiin joissakin tapauksissa esikoulun opettajalta. Esimerkiksi esikoulun puolelta Jälkkäriin tuleva ennakkotieto saattoi joskus antaa lapsesta jopa negatiivisen vaikutelman. Ainakin Mikko toivoi, että viestintä esikoulusta Jälkkäriin päin muuttuisi positiivisemmaksi, tyyliin: *”saat kuule mahtavan lapsen sinne, on niin temperamenttinen!”* Sen sijaan saatettiin tulla sanomaan, että *”otat tämän pojan sitten huomioon, että tästä tulee sulle tosi vaikee, jos et rupee sitä huomioimaan ja koko ajan silmän alla...”* (Mikko, 29). Mikko totesi, että negatiivisen ennakkotiedon levittäminen ja kauhukuvien maalailu ei ainakaan auttanut lasta, vaan että *”se on kaikista tyhmintä mitä voi tehdä (...) sille lapselle!”* (Mikko, 29) Sirpalla sen sijaan oli hyviä kokemuksia esikoulun ja Jälkkärin yhteistyöstä. Hän näki hyvänä puolena myös sen, että toimipisteet olivat samoissa tiloissa, lähekkäin. Näin hänelle tarjoutui tilaisuus tutustua tuleviin oppilaisiin jo etukäteen.

*Samaten, ett kun meillä on nää eskarilapset sitten, että määhän tutustun niihin aina edellisenä vuonna. Ja suurin osa näistä eskarilapsistahan tulee mulle sitte ja mää oon vähän niinku etukäteen tutustunu näihin lapsiin ja tiiän vähän minkälainen ryhmä mulle on tulossa... ja mää osaan tavallaan asennoitua siihen ja ottaa vastaan sen ryhmän sitte, ett minkälaisia lapsia sieltä tulee (...)* (Sirpa, 3)

Erään koulun yhteydessä olevassa toimintapisteessä pitkään työskennellyt Anja totesi, että *”aika paljon on sen varassa, et ite pitää ottaa asioista selvää. Ei se oo niin automaatti, että koululta tulee se tieto meille.”* (Anja, 5) Mikko puolestaan oli sitä mieltä, että lapsen taustaan liittyvästä ennakkotiedosta saattoi olla jopa haittaa omalle toiminnalle, sillä se asetti hänen mielestään *”lapsen suhteen tiettyjä odotuksia ja saattoi myös aiheuttaa ennakkoluuloja”* (Mikko, 28).

*Vois se [ennakkotieto] auttaakin, mutta mä haluan ite aina lähtee joka vuosi semmoselta linjalta, että mä haluan itte oppia tunteen ne lapset ja mielellään, etten kato yhtään, että kuka on erityislapsi ja tämmönen. Ne voi olla rasitteitakin sitte ja ennakkoluulo sitten jää, et mites tää nyt pitäis olla semmonen ja tämmönen, ei se ees ookaan semmonen! Kun se voi olla ihan erilainen tuolla kun muualla.* (Mikko, 28)

Koulun puolella aamupäivisin työskenteleviä koulunkäyntiavustajia oli joissakin ryhmissä ohjaajina muutaman tunnin ajan koulupäivän jälkeen. Yhdessä Jälkkäriin ryhmässä oli yhdellä lapsella henkilökohtainen avustaja. Ulla kiitteli henkilökohtaisen avustajan saamista, sillä *”sehän on siis ihan huippuhyvä juttu, siis on kuullu, että tosi..harvoissa Jälkkäri-ryhmissä on avustajia. Että oon ihan älyttömän ilonen, että meillä on semmonen.”* (Ulla, 6.) Avustajan asiantuntemukseen luotettiin, kun oli kyse tämän lapsen erityistarpeista. Ulla jatkoi, että *”yleensä se on kuitenkin se avustaja, joka siinä on ensimmäisenä lähellä ja tietää (...) millä lailla tää lapsi reagoi mihinkin ja tietää parhaiten, miten sen tilanteen saa haltuun tavallaan”* (Ulla, 6). Järjestelyn varjopuolena Ulla totesi, että lähes kaikki lasta koskeva tieto oli vain avustajalla ja hän sai *”sen [tiedon] avustajan välityksellä”*, mikä asetti myös hänen mielestään eri ohjaajat eriarvoiseen asemaan keskenään. Toisin sanoen samankin ryhmän ohjaajilla saattoi olla vaihtelevasti tietoa eri lapsista. *”Että en mä sillä lailla tän lapsen tai tän perheen tilanteesta tiedä yhtään mitään”*, pahoitteli Ulla tilannetta. (Ulla, 5)

Ohjaajat eivät aina olleet saaneet tietoa siitä, oliko lapsella ollut esikouluaikana tai koulun alettua henkilökohtainen avustaja. Joskus vasta käytännössä huomattiin, että lapsi tarvitsikin yksilöllisempää tukea. Vuokko muisteli, että hänen ryhmässään oli ollut yksi *”poika, joka tuli ensimmäisellä luokalla tähän [ryhmään]. Huomattiin kyllä, että on hyvin vilkas poika. Saatiin tietää, että hänellä oli ollu päiväkodissa henkilökohtanen avustaja. Ja me ei tiedetty yhtään mitään.”* (Vuokko, 13) Vain yhdessä tutkimukseeni osallistuneessa Jälkkäri-toimintapisteessä lapsella oli henkilökohtainen avustaja mukana, mikä oli tietojeni mukaan harvinaista.

Joissakin tutkimukseen osallistuneissa toimintapisteissä myös vastuuohjaaja saattoi työskennellä koulunkäyntiavustajina aamupäivisin ja hän välitti tietoa erityisoppilaiden asioista myös Jälkkäriin. Avustajan nähtiin toimivan ikään kuin viestinviejänä koulun ja Jälkkäriin välillä. Anitailla oli positiivisia kokemuksia käytännöstä: *”Me on käytetty tämmöstä tietä, et avustaja on tuonu viestejä, et ei olla sillee hirveesti soiteltu sitte [koululle]”*(Anita, 10). Myöskin Hetan mielestä ratkaisu oli heillä ollut onnistunut: *”Tieto kulkee hyvin just sen takia, et ne avustajat on kaikki päivät siellä [koululla], että sen tiedonkulun kautta ei oo ollu ongelmia”* (Heta, 11).



Aivan ongelmatonta koulunkäyntiavustajien työskentely Jälkkärissä ei kuitenkaan ollut, sillä kaikille ohjaajille yhteisen suunnitteluajan löytäminen oli vaikeaa. Koulunkäyntiavustajathan olivat aamupäivät koululla töissä, joten heidän saamisensa yleensä aamupäivisin pidettäviin, yhteisiin suunnittelu- ja keskustelutilaisuuksiin oli vaikeaa tai jopa mahdotonta. Koulun kanssa samoissa tiloissa työskentelevä Tuija harmittelikin, että ohjaajien kokoontumisista on ”aina osa porukasta pois”. Tilannetta oli yritetty parantaa jättämällä viestejä vihkoon, mutta hänen mukaansa ”se ei oo sama asia kun kasvokkain istutaan ja puhutaan” (Tuija, 13).

**Vanhemmat.** Joillakin ohjaajilla oli omasta mielestään erittäin luottamukselliset välit lasten vanhempiin ja he kokivat saavansa tarvitsemansa tiedot suoraan vanhemmilta. Muutama ohjaaja pystyi myös hyvin avoimesti kertomaan vanhemmille omista havainnoistaan ja huolenaiheistaan ja koki myös saavansa vastakaikua vanhemmilta. Anita antoi vanhemmille tunnustusta hyvästä yhteistyöstä näin: ”Vanhemmilta saa kaikista enemmän tietoa ja sit jos niille esittää kysymyksiä, niin ne varmasti sen selvittää.” (Anita, 11)

Sirpalla oli mahdollisuus tutustua tuleviin jälkkäriläisiin ja heidän vanhempiinsa jo esikouluvuoden aikana, sillä Jälkkärin toimitilat olivat esikoululuokan yhteydessä. Hän oli monille vanhemmille tuttu jo ennestään, joten myös kanssakäyminen Jälkkärissä oli yleensä luontevaa. ”Siinä vaiheessa kun oli kouluun ilmoittautuminen (...), niin osasta tuli jo mulle sillon... Vanhemmat kävi kertomassa, että minkälainen lapsi on tulossa” (Sirpa, 2).

Jotkut ohjaajat olivat törmänneet myös vanhempiin, jotka eivät jostain syystä halunneet tehdä Jälkkärin kanssa yhteistyötä. Marja harmitteli, että ”hyvin harva vanhempi sitten meille kertoo, että jos on joku diagnoosi ja jos on, niin mikä se sitten on. Ja tuntuu, et he ei sillee ymmärrä, et se tieto olis meilleki tärkeä tarpeen, me sitten osataan oikeella tavalla suhtautua ja toimia sen lapsen kanssa” (Marja, 3). Lasten erityisen tuen tarpeista tiedettiin usein koululla, mutta opettajilla ei ollut lupa luovuttaa tietoja ohjaajille ilman vanhempien suostumusta. Näin oli käynyt esimerkiksi Ullan kohdalla: ”Se perhe ei halua, että me tietään mitään, niin sille ei nyt vaan voi mitään” (Ulla, 6).

Yleisin ongelma vanhempien kanssa kommunikoinnissa vaikutti olevan koulun asettaminen Jälkkärin ja lapsen vanhempien väliin. Se, että tiedot lapsesta tulivat vanhempien sijasta opettajilta tai koulunkäyntiavustajan kautta, tuntui olevan monelle ohjaajalle perustavaa laatua oleva ongelma. He kokivat olevansa toisarvoisessa asemassa opettajiin tai muihin ammattilaisiin nähden ja saavansa työnsä kannalta tärkeää tietoa ikään kuin kiertoteitse. Heta oli ihmeissään joidenkin vanhempien suhtautumisesta. *”On tärkeää, että saa sen tiedon heti. Ja mä kyllä olettaisin ja haluaisin, että se tulis niinku vanhemmilta se lapsista se tieto. Mutta sehän mulla onkin hassua, että monet nää erityislasten vanhemmat niin ei oo kertonu suoraan niitä asioita mulle. Siis ne on raksannu paperista sen kohdan, että saan keskustella asioista opettajan kanssa.”* Hetan mielestä olisi toimittu kuitenkin lapsen parhaaksi, jos hänen olisi ollut mahdollista keskustella lapsen asioista suoraan tämän vanhempien kanssa. Nyt Heta oli ikään kuin pakotettu käyttämään opettajaa tiedotuskanavana, minkä hän oli kokenut hankalana (Heta, 5).

Joistakin ohjaajien mielipiteistä oli aistittavissa tietty vastakkainasettelu koulun ja Jälkkärin välillä. Anjan mielestä jotkut vanhemmat ehkä ajattelivat, että Jälkkärin ohjaajille ei tarvinnut jostain syystä kertoa lapsen asioista kaikkea sitä, mitä koululle kerrottiin. Että vanhemmat eivät nähneet mitään syytä kertoa esimerkiksi lapsen oppimisvaikeudesta tai käyttäytymisongelmista Jälkkäriin. *”Haluaaks ne [vanhemmat] jotenkin, että kouluun ois niinkun pakko [kertoa], et se tulee siellä niin esille se tarve, nii ajatellaan, että ei me nyt Jälkkäriin puhuta mitään...”* (Anja, 3)

Suuri osa ohjaajista toivoi, että vanhempien ja Jälkkärin ohjaajien välillä olisi alusta alkaen avoin ja suora keskusteluyhteys. Tosin muutama ohjaaja oli myös sitä mieltä, että nykyinen tilanne oli riittävän hyvä, kun tietoa sai joko koulunkäyntiavustajan tai opettajien välityksellä. Maahanmuuttajataustaisten lasten vanhempien kanssa ohjaajat eivät pystyneet keskustelemaan ilman tulkkia kovinkaan hyvin ja kanssakäyminen jäi sen vuoksi usein hyvin pinnalliselle tasolle. Moni ohjaaja koki tämän suurena ongelmana. Tosin Raisa epäili, että *”opettajillakaan ei esimerkiksi maahanmuuttajalapsista ole kaikilla riittävästi tietoa”* (Raisa, 8).

**Havainnointi.** Koska ohjaajalla ei ollut riittävästi tietoa lapsen erityistarpeista tai hän ei ollut kokenut tarpeelliseksi sitä hankkia, korostui ohjaajan omien havaintojen merkitys.

*Eihän me tiietä yhtään, että kenellä lapsella on se HOJKS, tieto ei oo tullu meille saakka. Me vaan tietään, että tämä poika on erityisluokalla – se on siinä. (Marja, 17)*

Osa ohjaajista luottikin hyvin pitkälti omiin havaintoihinsa ja he saattoivat myös varmistaa omien havaintojensa paikkansa pitävyyttä toisilta ohjaajilta, vanhemmilta tai opettajilta. *”Niin se havainnointi on oleellinen asia. Että sen kykenee tekemään, vaikka sitä diagnoosia ei oo, ei saa ruveta medikalisoimaan mutta sitten kuitenkin kokeilla ne keinot, mitkä on käytössä.” (Raisa, 2)* Joillakin ohjaajilla oli hyvin kriittinen suhtautuminen havainnointiin yleensä ja pelko siitä, että tekisi vääriä havaintoja ja toimisi niiden perusteella väärin. Ohjaajan koulutustaustalla nähtiin myös olevan vaikutusta havaintojen luotettavuuteen. Ainakin Raisan mielestä *”aivan liian kouluttamatonta henkilökuntaa on yleensä kaikissa Jälkkäreissä. Että osalla on koulutus ja osa ei voi tehdä havaintoja tai tekee aivan vääriä havaintoja, kun ei ole riittävästi koulutusta.” (Raisa, 9)*

Omista havainnoista tai muuta kautta saadusta tiedosta kertominen vanhemmille koettiin kuitenkin yleensä vaikeaksi. Vuokon mielestä vanhemmille voitiin kertoa asioista tiettyyn rajaan asti, mutta jotain täytyi jättää kertomatta. Hän sanoi, että *”tokihan me nyt sanotaan siitä käytöksestä vanhemmille, että nyt on tämmöstä ollu (...) Mut eihän me voida ruveta sitä sanoon, että voisko sillä nyt olla vaikka tämmöstä...?” (Vuokko, 22)*

*Mut kyl nyt melkeen me nähään heti kun laps tulee – meillon tutustumispäivä elokuussa – ja kun laps tulee vanhempien kanssa tutustumaan, niin kyllä siinä jo melkeen huomaa, jos lapsella on joku, vaikka vanhemmat ei sitä sanokaan. (Vuokko, 13)*

Joissakin tapauksissa ohjaaja oli saanut jotain kautta tietää, että lapsella oli joku diagnoosi, mutta vanhemmat eivät olleet kertoneet siitä hänelle suoraan. Ohjaaja joutui myös tällöin toimimaan aivan kuin hänellä ei olisi ollutkaan kyseistä tietoa. Anjan kohdalle oli sattunut kerran, että hänen oli pitänyt ohittaa tietoonsa tullut diagnoosi ja toimia ikäänkuin lapsella ei olisi ollutkaan mitään erityistarvetta. *”Että on jopa semmoisiakin tapauksia, että me tiedetään, että on saanu lapsi diagnoosiks ADHD:n, mutta että se tieto ei oo tullu enää tänne meille asti ”(Anja, 3).*

*Kirjalliset tiedonannot.* Vain muutama ohjaaja oli ollut mukana lasta koskevassa HOJKS-palaverissa koululla ja jotkut olivat myös saaneet tutustua lapsen HOJKS-asiakirjoihin. Ohjaajien suhtautuminen kirjallisiin dokumentteihin vaihteli: osa piti kirjallista ennakkotietoa lähtökohtana lapsen kanssa toimimiselle, osa luotti kuitenkin enemmän omiin havaintoihinsa lapsen toiminnasta. Vanhempien oli mahdollista ilmoittaa Jälkkärin esitietokaavakkeessa lapsen erityistarpeita koskevia asioita, mutta hyvin harvat olivat niin tehneet. Mikko totesi, että ne vanhemmat, joiden lapset olivat olleet edellisenäkin vuonna toiminnassa mukana, ilmoittivat paremmin lapsen erityistarpeista iltapäivätoimintaan esitietolomakkeella kuin vasta toiminnassa aloittaneiden lasten vanhemmat (Mikko, 5). Ylipäätään kirjalliset selvitykset lapsen tilanteesta koettiin ohjaajien keskuudessa vähemmän tärkeiksi verrattuna havainnointiin tai henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen vanhempien ja ammattilaisten kanssa.

*Että monta kertaa mää luen jonkun valmiiks [HOJKSin]...jutut paperista, niin se voi olla ihan eri kuva sitte, kun mitä se lapsi varsinaisesti on, kun sen kanssa on paljon. Että se ei aina minun mielestä sano se paperiasia, että mitä se on se käytännön työ. (Leena, 2)*

#### **4.4.3 Pätevyydestä, motivaatiosta ja palautteen merkityksestä**

Raisa kertoi olevansa hyvin perillä siitä, miten erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa tulee toimia. Hän totesi, että ”jos minulla on sellainen lapsi, jolla on jotenkin erityisen tuen tarvetta, niin minä olen ite kyllä jokseenkin perehtynyt ja pystyn sitten helposti... vähän helpommin hahmottamaan sen, että missä hän sitä tukea tarvitsee ja miten” (Raisa, 2). Pirjon mielestä hänellä oli asiantuntemusta erityisoppilaisiin liittyen yleensä, mutta iltapäivätoimintaan hän ei ollut saanut mitään valmennusta ennen työnsä alkua. ”No erityislapsistahan sosiaalikasvattajakoulutuksessa on paljonki ollu ja kenttäharjoittelut ja muut, että kyllä mä koen sen alueen ihan tarpeeksi koulutusta saaneeksi. Mutta sitten iltapäivätoiminnasta ei sillon ollu minkäänlaista hajuakaan, että iltapäivätoiminnasta en oo saanu [tietoa] vasta kun tässä työn ohella.” (Pirjo, 6)

Suuri osa ohjaajista tunsu olevansa lapsen iltapäivän asiantuntijoita. He olisivat halunneet osallistua tasavertaisina lapsen asioita käsitteleviin palavereihin koulun henkilöstön ja vanhempien rinnalla. Vain yksi ohjaaja oli sitä mieltä, että hän ei ollut

muihin ammattilaisiin verrattava asiantuntija, jonka olisi kuulunut olla oppilashuoltoryhmässä tai muissa lasta koskevissa palaverissa mukana. ”*Et se on se asiantuntijaporukka, opettajat ja joskus vanhemmat, jos on katsottu aiheelliseksi kutsua [oppilashuoltoryhmän kokouksiin]* (Leena, 14). Hän vaikutti kuitenkin muuten tyytyväiseltä koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön, joten kyseessä ei ilmeisesti ollut hänen kannaltaan kovin suuri ongelma.

Vuokon mielestä Jälkkärin ohjaajana toimiminen oli ”*henkisesti raskasta välillä*”, mutta silti se hänen mielestään ”*antaa niin paljon*”. Vuokko piti työnsä parhaina puolina juuri Jälkkäri-ikäisten lasten kanssa toimimista, sillä hänen mielestään ”*niistä löytyy niin paljon kaikkea älyttömän ihanaa*” (Vuokko, 24). Hän ei pitänyt työnsä haasteellisuuttakaan suurena haittana, vaan piti työtä sopivan vaativana. Jotkut ohjaajat kokivat onnistuneensa erityisen hyvin silloin, kun heidän mielestään hieman haasteellisempi lapsi olikin sopeutunut ryhmään hyvin. Mikon ryhmässä oli ollut useita vuosi yksi oppilas eräästä erityiskoulusta ja hänen mielestään ”*se teki tolle ryhmälle hyvää nähdä semmonen ja sit taas sille tytölle teki hyvää, että se pääsi tohon ryhmään. (...) Ne oli kyllä mahtavia vuosia sille tytölle ja tolle ryhmälle.*” (Mikko, 24)

Kysyessäni ohjaajan työssä jaksamisesta sain hyvin vaihtelevia vastauksia. Ryhmän kokoonpanosta ja ohjaajien keskinäisistä kemioista riippui paljon se, miten ohjaaja tunsi jaksavansa työssään. Jotkut saivat Sirpan tavoin voimaa lasten kanssa toimimisesta: ”*No kun musta tuntuu, ett ei mulla oikeestaan sellasia ole ollut, että keinot olis loppunu (...) Kyllä mää joskus oon sanonu lapsille, että ’nyt mua kuulkaa väsyttää, et herättäkää mut ku kello on neljä’ – ja sit nauretaan! Että semmosta mutta ei oikeestaan oo tullu tilannetta, että nyt mä lyön hanskat tiskiini, että mä en jaksa.*” (Sirpa, 13)

Pirjolla oli mahdollisuus käyttää koulupsykologin asiantuntemusta myös omaan työhönsä liittyvissä asioissa, mitä hän piti hyvänä asiana.

*Ja sitten kun tuntee näitä psykologeja muutenkin, niin täälläkin joskus kun käy, niin näkee, niin voi sitten jotain kysyä, jos on mielenpäällä ja muuta, että semmoinen yhteistyötaho löytyy.* (Pirjo, 14)

Ohjaajatapaamisessa puhuimme myös palautteen saamisen merkityksestä ohjaajan motivaatiolle. Kaikki läsnä olleet totesivat, että palautteella on erittäin suuri merkitys

oman jaksamisen ja työn kehittämisenkin kannalta. Jo haastattelujen tekemisen yhteydessä sain käsityksen siitä, että palautteella on oma erityinen paikkansa ohjaajan työssä.

*Ja se, että just musta tuntuu, että kun se vanhempien... kun sitä positiivista palautetta tulee... Mistä enää saat positiivista palautetta älyttömästi? Niin kyllä mä sanon, että se on yks mikä vie eteenpäin ja tuntee, että me ollaan oikeesti tärkeitä. (Vuokko, 28)*

Ohjaajat saivat voimaa työhönsä hyvin monenlaisista, aivan arkisista onnistumisen kokemuksista lasten kanssa. Siitä, että lapset hyväksyivät erilaisetkin kaverit yhteisiin leikkeihin, kun joku lapsi onnistui keskittymistä vaatineessa tehtävässä tai kun lapsi kertoi jostain mieltään painavasta asiasta ohjaajalle. Raisa totesikin, että hänestä ”se on sellainen ihana olo, että silloin lapsen taakka kevenee” (Raisa, 4). Sirpa kertoi, että hänen päivänsä on onnistunut, ”kun on näitä erilaisia lapsia siinä ja sit kun huomaa sen, että on tavallaan päässykin nääkin erityislapsen niitten toisten kans yhteen. Elikkä ei oo sellasta jakoo, että ’sää oot ja sää oot, niinku erilainen’... taikka sitte ei jaksa tehdä tai keskittyä johonkin asiaan ja huomaa sen, että ne jaksaakin. Ja toiset ottaa sen [erityislapsen] siihen leikkiin mukaan ja siihen toimintaan. Niin silloin tuntuu että ’ahaa, taas tää päivä on menny hyvin!’ (Sirpa, 4)

Suuri osa ohjaajista vaikutti hyvin motivoituneilta ja osa koki myös erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa työskentelyn positiivisena haasteena; vaativana mutta myös hyvin antoisana. Tuija totesi tyytyväisenä, että ”kyllä se on näitten erityislapsen kohalla tää sitte tää työvoitto, kun on nähty miten hurjasti on menny eteenpäin” (Tuija, 12). Vuokko tunnusti, että ”mä tykkään oikeesti työstäni niin hirveesti, että vaikka mä joutuisin neljääki tuntia nyt tekeen, niin varmaan mä tekisin sitä siltiki.” (Vuokko, 29)

Suurinta kritiikkiä ohjaajat kohdistivat työsuhteisiinsa liittyviin asioihin. Määrä- ja osa-aikaiset, kausiluontoiset työsuhteet ja kesän ajan työttömänä oleminen rasittivat useita ohjaajia. Lisäksi kritisoitiin tilaongelmia ja taloudellisia vaikeuksia, varsinkin järjestöjen ohjaajien taholta. Vaikka jotkut perusasiat olivatkin joidenkin ohjaajien mielestä huonosti, eivät he antaneet sen näkyä työssään. Marja sanoi, että ”kun nauttii tästä työstä, tykkää tehdä tätä, niin en mie koe, et se sillee näkyy missään” (Marja, 27).

## 5 TUTKIMUSLÖYTÖJEN TARKASTELU

### 5.1 Kaikki lapset voivat osallistua, kun he saavat riittävästi asiantuntevaa tukea

Tässä tutkimuksessa olen kuvannut erityisoppilaiden iltapäivätoimintaa tavallisessa Jälkkäri-ryhmässä sekä iltapäivätoiminnan ohjaajien toimintaa erityiskasvattajana. Ohjaajat pitivät toiminnan onnistumisen keskeisinä edellytyksinä hyvää vuorovaikutusta ja yhteistyötä eri tahojen kesken sekä riittävän yksilöllisen tuen tarjoamista erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. Ohjaajat toivoivat saavansa lisää tietoa liittyen erityisoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa toimimiseen Jälkkärissä. Haastateltavat pitivät pääsääntöisesti tavallisia Jälkkäriin ryhmiä parhaana ratkaisuna erityisoppilaiden iltapäivätoiminnan järjestämiseksi; niitä pidettiin kaikkien lasten ja myös ohjaajien omalta kannalta antoisimpana vaihtoehtona. Esimerkiksi Sundqvistin (2002) tutkimuksessa myös luokanopettajat pitivät erilaisuuden kohtaamista opetustaan rikastuttavana tekijänä sekä pohjana myös ammatilliselle kasvulle (Sundqvist 2002, 2). Mobergin (1998) tutkimus opettajien inklusioasenteista osoitti, että opettajan luonteenpiirteet, aiempi erityispedagoginen koulutus sekä kokemukset erityistä tukea tarvitsevistä lapsista vaikuttivat opettajan työskentelyyn heterogeenisessä ryhmässä. Myös iltapäivätoiminnan ohjaajien puheessa nousivat esiin ohjaajan persoonallisuuden, kokemuksen ja koulutuksen vaikutukset ohjaajan työhön. Donnelly (2003, 276) korostaa, että on tärkeää ottaa huomioon erityisoppilaisiin liittyvät asiat jo opettajankoulutuksessa ja varata toimintaan riittävästi resursseja.

Koulunkäyntiavustajien työnkuvaa koskevassa tutkimuksessa (Werts, Harris, Tillery & Roark 2004) haastatellut vanhemmat olivat olleet sitä mieltä, että koulunkäyntiavustajien tulisi saada osallistua HOJKS-palaveriin ja vanhempaintapaamisiin. Heillä tulisi olla asianmukainen koulutus ja heillä tulisi olla mahdollisuus myös kehittää vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan. Lisäksi heillä voisi olla enemmän asiantuntemusta myös opetukseen liittyvissä taidoissa. Vanhemmat toivoivat, että kouluissa olisi ollut enemmän avustajia ja että heidän työsopimuksensa olisivat olleet pidempiä. Heidän mielestään myös avustajien lapsia koskevia mielipiteitä

olisi arvostettava koulun muun henkilöstön parissa. (Werts ym. 2004, 238.) Tässä tutkimuksessa ohjaajilta saadut kehittämisideat muistuttivat hyvin paljon Werts'in ym. (2004) tutkimuksen löydöksiä. Ehkä Jälkkäriässä olevien lasten vanhemmille olisi aiheellista tehdä vastaava kysely jossain vaiheessa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet ohjaajat edellyttivät toiminnalta tiettyjen reunaehtojen täyttymistä, jotta heidän työskentelynsä heterogeenisessä ryhmässä olisi ylipäättään mahdollista. Ne koskivat henkilökunnan riittävyttä, kaikkien ohjaajien soveltuvaa koulutusta, työsuhteiden pysyvyyttä sekä toimintatilojen soveltuvuutta iltapäivätoimintaan. Lisäksi ohjaajan kyky tehdä yhteistyötä eri ammatti-ihmisten ja lasten vanhempien kanssa oli ohjaajien mielestä tärkeää.

Aineiston analyysin jälkeen minulle alkoivat hahmottua tutkimusaineiston keskeiset ulottuvuudet ja niiden ääripäät. Palasin tutkimuskysymyksiin eli heterogeenisen ryhmän ohjaamiseen, moniammatilliseen yhteistyöhön sekä ohjaajan asiantuntijuuteen ja koettuun pätevyYTEEN. Löysin ohjaajien puheesta tulkintojeni tueksi kolme näkökulmaa, joista käsin tarkastelen iltapäivätoiminnan ohjaajia erityiskasvattajina. Tarkasteltavina ovat ohjaajan kasvatusajattelu, kehittämisorientaatio sekä oma toimintatapa.

1. Kasvatusajattelu: aikuislähtöinen vs. lapsilähtöinen kasvatusajattelu
2. Kehittämisorientaatio: aktiivinen toimija vs. passiivinen suorittaja
3. Oma toimintatapa: pedagogi vs. hoitaja

Lisäksi olin kiinnostunut ohjaajien kehittämisajatuksista liittyen erityisoppilaiden iltapäivätoimintaan, niitä käsitellen pohdintaosiossa. Sijoitin kaikki ohjaajat 5. kappaleen lopussa oleville jatkumoille haastatteluaineistoon eli ohjaajien puheeseen perustuvien tulkintojeni pohjalta. Seuraavassa esittelen kaikki näkökulmat ja niiden äärimmäiset ulottuvuudet.

## **5.2 Aikuislähtöinen vs. lapsilähtöinen kasvatusajattelu**

Toiminta saattoi olla joko erittäin strukturoitua tai vapaamuotoista tai jotain siltä väliltä. Ohjaajan onnistuminen heterogeenisen ryhmän ohjaajana vaikutti olevan sidoksissa



siihen, kuinka paljon hänellä oli tietoa lasten erityistarpeista, millaiset yhteistyötaidot hänellä oli sekä millaisissa olosuhteissa hän työskenteli. Iltapäivätoiminnan mielekkyys jokaisen lapsen kannalta voitiin nähdä sekä aikuis- että lapsilähtöisen ohjaajan näkökulmasta tärkeänä.

Heterogeenisessa lapsiryhmässä työskentely voi olla haasteellista iltapäivätoiminnan ohjaajien lisäksi myös opettajille. Kuorelahti, Savolainen ja Puro (2004) ovat tutkimuksessaan todenneet, että oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen ryhmätilanteissa oli opettajille pedagogisesti haasteellista ja että he kaipasivat lisää ammattitaitoa näiden tilanteiden kohtaamiseen (Kuorelahti ym. 2004, 41). Lopesin, Monteiron ja Silin tutkimuksessa (2004) luokanopettajat olivat pitäneet erityisopetukseen siirrettyjen, oppimis- ja käyttäytymisvaikeuksia omaavien oppilaiden opetusta yleisopetuksen ryhmässä liian vaativana tehtävänä. He pitivät yhteisten opetusryhmien edellytyksenä riittävien tukipalveluiden (erityisopetus ja avustajat) saamista. Opettajat pitivät kuitenkin tärkeänä jokaisen oppilaan oikeutta tehokkaaseen opetukseen ja yksilöllisten tarpeiden huomiointia. (Lopes ym. 2004, 394.) Sundqvistin tutkimuksen (2002) mukaan luokanopettajat toivovat mahdollisuutta valmistautua erityistä tukea tarvitsevan lapsen tuloon hyvissä ajoin ennen lapsen opetuksen alkua. Lapsen tarpeisiin tutustumisen lisäksi opettajat kokivat yhteistyön vanhempien ja muiden kyseisen lapsen kanssa työskentelevien ammattilaisten kanssa tärkeäksi. (Sundqvist 2002, 2.)

Heterogeenisen ryhmän ohjaamisessa oli havaittavissa kaksi filosofista näkökulmaa, jotka suuntasivat iltapäivätoiminnan ohjaajien toimintaa kasvattajina: lapsilähtöinen tai aikuislähtöinen kasvatusajattelu. Joidenkin ohjaajien puheessa löytyi piirteitä molemmista, mutta toinen ominaisuus oli yleensä vallitsevampi. Pulkkinen (2002) määrittelee lapsilähtöisen kasvatusajattelun roolinotoksi, jolloin aikuinen siirtyy katsomaan asioita lapsen näkökulmasta ”henkisellä asenteella”. Lastenkasvatus perustuu tällöin lapsen kehitystarpeiden ymmärtämiseen ja menetelminä voivat olla roolinotto, lapsen kannustaminen ja rohkaisu sekä keskustelut. (Pulkkinen 2002, 115.) Brotherus, Hytönen ja Krokfors (1999) korostavat, että lapsen kiinnostuksen varaan rakentuvalla pedagogiikalla on helppo motivoida lapsi osallistumaan, mutta kasvattaja saattaa sen sijaan passivoitua. Keskeistä on lapsen maailman oivaltaminen, herkkätunteisuus ja myötäeläminen. (Brotherus ym. 1999, 45, 52.)

Aikuislähtöisessä kasvatustajatteluksa kasvattaja ei ota Pulkkinen (2002) mukaan lapsen mielipiteitä huomioon ja hän saattaa suhtautua lapseen välinpitämättömästi sekä olla nalkuttava ja rankaiseva. (Pulkkinen 2002, 115, 142-143.) Itse näen aikuislähtöisen kasvatustajatteluksen hieman eri tavoin. Aikuislähtöisen kasvatustajatteluksen lähtökohdaksi voivat olla *aikuisen mielestä* lapsen kannalta tärkeät asiat, eivätkä niinkään lapsesta lähtöisin olevat tarpeet. Aikuislähtöiseen kasvatustajatteluun tässä tutkimuksessa kuului, että ohjaajista oli tärkeää suunnitella toimintaa etukäteen ja myös pitää suunnitelmista kiinni sekä pitää lapsiryhmä mahdollisimman pitkälle aikuisen kontrollissa. Heistä oli tärkeää hankkia mahdollisimman paljon lapsen erityistarpeita koskevaa tietoa, käyttää sitä sekä ohjata aktiivisesti lapsen oppimiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvien taitojen kehittymistä.

Lasten ryhmäytymisessä aikuislähtöinen kasvatustajattelu näkyi ryhmien kokoonpanoon vaikuttamisena ja toiminnan ohjailuna sekä pyrkimyksenä tarjota kaikille tasapuoliset mahdollisuudet osallistua toimintaan (ks. luku 4.1.3). Myös sääntöjen ja rajoitusten laatiminen ja noudattaminen sekä erilaiset rankaisu- ja kurinpitotoimet olivat aikuislähtöisesti toimivien ohjaajien mielestä keskeisiä. Inklusiviisen koulun opettajien työnkuvaan liittyvät keskeiset tehtävät ovat Iversonin (1997) mukaan yksilöllisten tukitoimien räätälöinti kullekin oppilaalle, ystävyysuhteiden luomisen helpottaminen erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden kesken sekä tehokas puuttuminen oppilaiden häiritsevään ja fyysisesti vaaralliseen käytökseen. Lisäksi inklusiviisen luokan opettajana työskentelevän opettajan on tärkeää laatia kurinpito- ja vastuusuunnitelma varsinkin lukuvuoden alussa eteen tulevia ongelmatilanteita varten, mahdollisimman suotuisien oppimisolosuhteiden luominen sekä oppituntinsa suunnittelu ja arviointi. (Iverson 1997, 302-303.)

Lapsilähtöinen ajattelutapa kuvastui ohjaajien puheessa siten, että he kertoivat pyrkivänsä vaikuttamaan lasten viihtymiseen Jälkkärissä ottamalla huomioon mahdollisimman paljon lasten omia toiveita, toteuttamalla mahdollisimman vapaamuotoista toimintaa sekä auttamaan lasten välisten ystävyysuhteiden luomisessa (ks. myös Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 167). Myös lapsen yksilöllisistä erityistarpeista lähtevä toiminta voidaan määritellä lapsilähtöiseksi (ks. Pulkkinen 2002, 142). Lopesin ym. (2004) tutkimuksessa opettajat korostivat, että erityisoppilaiden

kanssa työskentely vei heiltä muihin oppilaisiin verrattuna enemmän aikaa. Opettajien oli seurattava erityisoppilaiden käyttäytymistä ja oppimista paljon tiiviimmin kuin muiden. (Lopes ym. 2004, 394.) Myös omassa tutkimuksessani erityisoppilaiden kanssa työskentelevät ohjaajat kokivat työnsä yhtenä suurimmista haasteista ajankäytön; miten he voisivat antaa riittävästi huomiota jokaiselle ryhmänsä lapselle. Joitakin ohjaajia häiritsi jatkuva kiireen tuntu ja he toivoivat saavansa lisää aikaa yhteiseen keskustelemiseen ja toiminnan suunnitteluun toisten ohjaajien kanssa.

Lapsen persoonallisuuden ymmärtäminen, onnistumisen kokemukset, yksilöllinen huomioiminen, välittäminen sekä käyttäytymisen ymmärtäminen korostuivat lapsilähtöisesti ajattelevien ohjaajien puheessa. Säännöt pyrittiin tekemään lasten kanssa yhdessä ja pulmatilanteiden ratkaisemisessa käytettiin keskustelua lasten kanssa. Myös positiivisen käyttäytymisen tukemisella todettiin olevan merkitystä lasten käyttäytymisen ohjailussa toivottuun suuntaan. Koulussa tapahtuvaan oppilaiden häiriökäyttäytymiseen on pyritty vaikuttamaan monin tavoin: keskustelemalla, positiivisella palautteella tai kehumisella, toivotun käyttäytymisen vahvistamisella sekä ei-toivotun käyttäytymisen korjaamisella tai huomiotta jättämisellä. (ks. esim. Brotherus ym. 1999, 45; Oswald, Safran & Johanson 2005, 265; Wacker, Berg, Harding & Asmus 1997, 333.) Tässä tutkimuksessa luokittelin seitsemän ohjaajaa aikuislähtöisiksi ja viisi ohjaajaa lapsilähtöisiksi toimijoiksi heidän haastattelupuheensa perusteella.

### **5.3 Kehittämisorientaatio: aktiivinen kehittäjä vs. passiivinen suorittaja**

Posner (1988) toteaa, että asiantuntijaksi kehittymiseen vaikuttavat merkittävästi yksilön kognitiivisten kykyjen ja taitojen lisäksi kyseessä olevan henkilön motivaatio ja oppimisvalmiudet. Korkea motivaatiotaso uusien asioiden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen auttavat asiantuntijuuden kehitystä. (Posner 1988, xxxv.) Tässä tutkimuksessa ohjaajan vaikuttamismahdollisuudet ja kehittämishalukkuus vaikuttivat olevan yhteydessä hänen työskentelymotivaatioonsa ja myös itsensä kehittämiseen halukkuuteen. Eri ohjaajat näkivät myös asiantuntijan roolinsa kouluyhteisössä ja suhteessa koulun toimintaan hyvin eri tavoin. Sundqvistin (2002) tutkimuksessa löytyi kaksi toisiinsa liittyvää tekijää, jotka tukevat luokanopettajien toimimista

erityisoppilaan opettajana. Ensinnäkin opettajan saama työyhteisön sisäinen ja työpaikan ulkopuolinen tuki ja toiseksi opettajan valmiudet kohdata erityisoppilaan tuomat haasteet. Viimeksi mainittuun tekijään liittyvät opettajan oma asenne ja ammatillinen kehitys. (Sundqvist 2002, 64-65.) Myös omassa tutkimuksessani ohjaajien työssä selviytymiseen näyttivät vaikuttavan heidän yhteistyötaitonsa ja valmiutensa kohdata lasten erityiset tarpeet. Lähes jokainen ohjaaja ilmoitti tärkeimmäksi yhteistyötahokseen toimintapisteessä olevat, toiset ohjaajat. Samanlainen ajatusmaailma ja yhteiset toiminnan pelisäännöt helpottivat yhteistyötä. Ongelmina koettiin kuitenkin ohjaajien vaihtuvuus ja yhteisen ajan puute.

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkintoon liittyvän näyttötutkinnon perusteissa (2005) todetaan, että ohjaajan on osattava työskennellä tiimissä tai ryhmässä vuorovaikutteisesti, rakentavasti ja tuloksekkaasti sekä toimia moniammatillisissa verkostoissa. Moniammatillinen yhteistyö perustuu vapaaehtoisuuteen, keskinäiseen kunnioitukseen, luottamukseen sekä yhteisiin tavoitteisiin (Nisonen 2001, 49). Yhteistyö päivähoitossa on yhteistyötä vanhempien kanssa, lapsen kasvun ja kehityksen arviointia sekä tukemista, lapsen erityistarpeiden tunnistamista, erityiskasvatuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia (Ikonen 2004, 3). Iltapäivätoiminnan ohjaajan on myös osattava toimia yhteistyössä lasten vanhempien kanssa, tukea lapsen suotuisaa kasvua ja ymmärtää perheiden erilaisia elinoloja. Ohjaajan on tunnettava keskeiset kasvatus- ja oppimisenäkemykset ja ymmärtävä niiden merkitys oman ohjaustoimintansa kannalta. Ohjaajan on osattava edistää lasten sosiaalista kehitystä sekä toimia erilaisista kulttuuritaustoista tulevien lasten kanssa. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinto 2005, 24-25.) Korkeakoulutuksen ammatillista urakehitystä tutkineet Edwards ja Nicoll (2006, 117-118) havaitsivat, että koulutuksen ja kasvatuksen parissa työskenteleviltä ammattilaisilta vaaditaan yhä enemmän joustavuutta, refleksiivisyyttä, innovatiivisuutta ja luovuutta. Heterogeenisessä ryhmässä toimiviin iltapäivätoiminnan ohjaajiin kohdistuu tämän tutkimuksen mukaan samantyyppisiä odotuksia ja vaatimuksia.

Tässä tutkimuksessa luokittelin yhdeksän ohjaajaa aktiivisiksi kehittäjiksi. He ottivat oma-aloitteisesti selvää asioista ja he näkivät roolinsa yhdenvertaisina kasvattajina opettajien ja vanhempien rinnalla. He halusivat omalla työllään vaikuttaa asioihin ja tekivät myös aktiivisesti aloitteita eri tahojen suuntaan. Heillä oli yleensä hyvä

työskentelymotivaatio ja he halusivat parantaa myös omaa asiantuntemustaan ja myös arvonantoaan muiden tahojen silmissä vahvistamalla omaa osaamistaan esimerkiksi opiskelemalla (ks. Merriam & Caffarella 1991, 85). Myös työssäoppimista pidettiin tärkeänä. Ohjaajat osasivat yleensä soveltaa ammattiopinnoissa saamansa tietämyksen työkontekstiin. Yhteistyön eri tahojen kanssa koettiin toimivan hyvin ja ohjaajilla itsellään vaikutti myös olevan aktiivinen rooli yhteistyön luomisessa.

Passiivisiksi luokittamani kolme ohjaajaa antoivat haastattelujen perusteella ymmärtää, että he eivät voineet kovin paljon vaikuttaa asioihin. He tuntuivat myös hyväksyvän olemassa olevat asiat faktoina ja asioina, jotka olivat muiden päätettävissä. Heillä oli tietoa, mutta ei aina taitoa hyödyntää sitä omassa työssään. Tästä kielivät osaltaan suorittamismentaliteetti sekä toiminnan suunnittelemattomuus. Ohjaajat vaikuttivat kokevan ammatillisen roolinsa heikkona ja joillakin saattoi olla motivaatio-ongelmia. Jotkut ohjaajat eivät tuntuneet viihtyvän osa-aikaisessa työssä, vaikka he kertoivat pitävänsä lasten kanssa työskentelystä. He kokivat määräaikaisuuden työnsä pahimpana haittapuolena ja osa kertoi tulevaisuuden ammattihaaveidensa olevan toisaalla. Tutkimukset osoittavat, että tiheään vaihtuvat työtoveri- ja asiakassuhteet, työsuhteisiin liittyvä epävarmuus ja turvattomuus ovat työhön liittyviä uhkatekijöitä myös yleisemmällä tasolla (Isopahkala-Bouret 2005, 130).

Jotkut passiiviseksi luokittamistani ohjaajista kertoivat työhönsä liittyvistä epäkohdista avoimesti, mutta myönsivät myös oman voimattomuutensa asioihin vaikuttamisen suhteen. Aineiston ja haastattelukokemusteni perusteella sain sellaisen vaikutelman, että joidenkin ohjaajien passiivisuus saattoi johtua heidän omista luonteenpiirteistään. Toisten kohdalla passiivisuuden taustalla olivat kenties kyseessä ympäristöön ja olosuhteisiin liittyvät tekijät. Jotkut ohjaajat toivoivat, että he olisivat osanneet tehdä paremmin yhteistyötä eri tahojen kanssa. Toiset eivät pitäneet yhteistyötä edes tarpeellisena. Passiivisesti orientoituneet ohjaajat käyttivät puheessaan paljon konditionaali-muotoja. Siitä sain vaikutelman, että he olisivat toivoneet myös muiden tahojen toimivan nykyistä aktiivisemmin.

Ohjaajat hakivat syytä omaan passiivisuuteensa kouluun liittyvistä tekijöistä tai omaan ammattiosaamiseensa liittyvistä tekijöistä. Yksi ohjaaja perusteli kouluttautumishaluttomuuttaan iällään (58 vuotta) ja piti työssä hankkimaansa

kokemusta riittävänä asiantuntijuuden osoituksena. Ohjaajien puheesta sain sellaisen käsityksen, että he ”ymmärsivät” opettajien kiireitä ja jotkut näkivät iltapäivätoiminnan aseman alisteisena kouluun nähden. Joidenkin ohjaajien mielestä syy kouluyhteisön kanssa koettuihin ongelmiin saattoi olla se, että koulun vastuulle oli säilytetty monenlaista oheistoimintaa opetustyön lisäksi. Opettajien ajateltiin olevan väsyneitä ja uupuneita jo oman työnsäkin takia. Ehkä osaltaan kyseessä oli myös opettajien iltapäivätoimintaa koskeva tiedonpuute, kuten eräs ohjaaja totesi. Vähäinen yhteistyö vanhempien kanssa saattoi passiivisesti orientoituneiden ohjaajien mukaan johtua siitä, että vanhemmilla ei ollut aikaa tai heillä oli muita kiireitä. Itselleni tuli joidenkin ohjaajien kommentteista iltapäivätoiminnan asemaa väheksyvä tai ohjaajan roolin epäselkeyttä korostava vaikutelma. Ehkä ohjaajan oma rooli tai toiminta suhteessa muihin kasvatuksen ammattilaisiin olisi kaivannut täsmentämistä. Keinoina olisi voitu käyttää vaikka yhteisiä keskusteluja (vrt. Werts ym. 2004, 237).

#### **5.4 Oma toimintatapa: pedagogi vs. hoitaja**

Koululaisten iltapäivätoiminnan ohjaajalta vaadittavan osaamisen määrittelyä voi mielestäni verrata Karilan ja Nummenmaan (2001) määrittelyyn päivähoidon työntekijän keskeisistä osaamisalueista ja ydinosamisesta. Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen ovat työntekijän keskeiset osaamisalueet. Niitä vastaava ydinosaminen puolestaan tarkoittaa kontekstiosaamista, kasvatus-, hoito- sekä pedagogista osaamista, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista ja viimeisenä reflektio- ja tiedonhallintaosaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 33.) Myös koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnon (2005) ammattitaitovaatimukset noudattavat hyvin pitkälle Karilan ja Nummenmaan (2001) määrittelyä (ks. tarkemmin luku 6.1).

Asiantuntijuuden kehittämiseen liittyi ohjaajan omien tavoitteiden ja päämäärien tiedostaminen. Yksi tutkimukseeni osallistunut ohjaaja oli tehnyt itselleen henkilökohtaiset tavoitteet, joiden toteutumista hän määräajoin arvioi (Tuija, 18). Myös henkilön asenne vaikeuksien ja haastavien tilanteiden kohtaamiseen on ratkaiseva,

oppimista ja työssä oppimista edistävä tekijä. (Isopahkala-Bouret 2005, 94.) Monet Jälkkärin ohjaajat olivat asennoituneet positiivisesti haasteiden kohtaamiseen työssään, mikä auttoi heitä selviytymään myös vaikeammissa tilanteissa. Tässä tutkimuksessa oli joitakin ohjaajia, jotka kokivat kuitenkin tärkeäksi myös ohjaajan omaan jaksamiseen liittyvien tukitoimien (esimerkiksi työnohjauksen) saatavuuden.

Lasten yksilöllisyyden huomioiminen nousi erittäin vahvaksi tavoitteeksi lähes jokaisella ohjaajalla; toiset kokivat tärkeimmäksi ohjata lapsen oppimista, toiset sosiaalisten taitojen kehittymistä. Ristiriitoja aiheuttivat kuitenkin ohjaajan ajan jakaminen tasaisesti kaikkein lasten kesken sekä kaikkien lasten yksilöllisistä tarpeista lähtevän toiminnan toteuttaminen. Ikonen (2004) mukaan myös lastentarhanopettajilla ajan puute tai sen hallinta vaikuttaa olevan keskeisin este jokaisen lapsen yksilöllisen huomioinnin kannalta. Integraation onnistumisen kannalta on olennaista, että toimintaan saadaan entistä enemmän resursseja ja kiinnitetään huomiota myös integraation toteutumisen systemaattiseen arviointiin. (Ikonen 2004.)

Ohjaajat kohtasivat monia erityyppisiä lasten käyttäytymiseen, terveydentilaan sekä kulttuuriseen taustaan liittyviä haasteita, joiden kanssa heidän piti pärjätä (ks. luku 4.1.2). Jo pelkästään lasten erityistarpeiden kohtaaminen saattoi olla ainakin kokemattomalle ohjaajalle vaativa tehtävä. Sen lisäksi hänen oli hallittava koko ryhmän toimintaan liittyvät asiat. Jokaisen lapsen osallisuus varmistettiin suunnittelemalla toiminta siten, että kaikilla oli mahdollisuus osallistua edellytystensä mukaan tai tuetusti toimintaan. Sundqvistin (2002) tutkimuksen mukaan oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen oli monille luokanopettajillekin vaikeaa, sillä sen lähtökohtana oli omien toimintatapojen muuttaminen (Sundqvist 2002, 64-65). Iltapäivätoiminnan ohjaajan työhön kohdistui mielestäni sekä pedagogisia että sosiaali- ja hoivatyöhön liittyviä vaatimuksia. Tämän tutkimuksen perusteella voitiinkin erottaa pedagogin tai hoitajan roolissa toimivia ohjaajia. Haastatteluaineiston perusteella puolet tämän tutkimuksen ohjaajista toimi työssään pedagogina ja toinen puoli painotti hoidollista osaamista. Ryhmän ohjaamiseen liittyvät taidot tai halukkuus ohjata eivät näyttäneet olevan riippuvaisia ohjaajan koulutustaustasta, vaan kaikki ohjaajat pitivät ryhmän yhteistä, laadukasta tekemistä tärkeänä. (vrt. Pulkkinen, Pohjola, Kotamäki ja Launonen 2005, 45).

Pedagogin roolin omaksuneet ohjaajat pitivät johtoajatuksestaan ennen kaikkea koulutyön tukemista Jälkkärissä; läksyjen tekemistä mahdollisimman hyvin ja lapsen yksilöllisen oppimisen tukemista (ks. luku 4.1.1). Koulun henkilöstön ja varsinkin opettajien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin tärkeimpänä. Monet pedagogisesti orientoituneet ohjaajat tekivät yhteistyötä erityisopettajien kanssa. Nekin pedagogisesti suuntautuneet ohjaajat, jotka kertoivat kouluyhteistyössä olevan ongelmia, kertoivat koulun olevan silti merkittävin yhteistyötaho. Mahdollisimman strukturoitu tai ennakoitua suunniteltu toiminta koettiin heidän keskuudessaan parhaana toimintatapana. Monet tähän ryhmään kuuluvat ohjaajat pitivät tärkeänä, että erityistä tukea tarvitseva lapsi olisi saanut henkilökohtaisen avustajan palvelut koulun lisäksi myös Jälkkäriin (ks. Idol 2006, 77).

Puolet ohjaajista toimi ikään kuin hoitajan roolissa. He korostivat iltapäivätoiminnassa turvallisuutta, kodinomaista ja vapaa-ajan toimintaa sekä vastapainoa koulutyölle (ks. luku 4.1.1). He noudattivat toiminnassaan vapaampaa ja joustavampaa suunnitelmaa kuin pedagogisesti työhönsä suuntautuneet ohjaajat. Heille oli tärkeää kaikkien lasten viihtyminen ja heidän tavoitteenaan oli luoda kouluun verrattuna läheisempi kontakti lapsiin. Lasten jaksaminen oli toiminnan lähtökohta ja koulun jälkeinen lepo, vapaa leikki ja rauhoittuminen koettiin tärkeänä. Hoitajan roolin omaksuneet ohjaajat pitivät yleensä vanhempia tärkeimpänä yhteistyötahona lapsen asioissa.

Tavasta, jolla ohjaaja toimii työssään, voidaan käyttää myös nimitystä käyttöteoria. Ojanen (2001) määrittelee käyttöteorian eräänlaiseksi sisäänrakennetuksi säännöksi tai ohjausjärjestelmäksi, joka toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla. Jokaisella ihmisellä on oma käyttöteoria eri toimintoihin, riippumatta siitä onko hänellä siihen koulutusta vai ei. Kasvattaja voi tulla tietoiseksi omaa toimintaansa ohjaavasta tiedosta ja sen takana olevasta käyttöteoriasta reflektion avulla. Omaa käyttöteoriaa tutkimalla voi ymmärtää ne arvot, asenteet, uskomukset ja tiedot, joihin oma toiminta pohjautuu. Käyttöteoriaa voidaan pitää persoonallisen, kokemuksellisen oppimisen tuloksena. (Ojanen 2001, 86-87.) Mielestäni tämä tutkimus osoittaa, että käyttäytymisen muutos ei voi tapahtua pelkästään koulutuksen avulla, vaan siihen tarvitaan käyttöteorian tiedostamista (ks. Ojanen 2001, 93).



## 5.5 Ohjaajien tyypittely

Sijoitin tutkimukseeni osallistuneet ohjaajat heidän haastattelupuheensa perusteella kolmelle jatkumolle edellä mainittujen näkökulmien mukaan. Viimeiseksi muodostin jatkumoiden perusteella ohjaajista erityiskasvattajatyypit (taulukko 1 s. 87). Joidenkin ohjaajien haastatteluissa oli molempiin ääripäihin liittyvää puhetta. Jokaiselta löytyi kuitenkin yleensä jokin vallitseva ominaisuus, jonka perusteella muodostin heistä ohjaajatyypit. Tyyppien kuvaukset ovat taulukon 1 (sivu 90) yhteydessä ja perustelut liitteissä 8 ja 9. Mitä lähempänä ääripäätä ohjaajan nimi on, sitä enemmän haastattelussa oli kyseiseen ominaisuuteen liittyvää puhetta. Vastaavasti, mitä kesemmälle nimi on sijoittunut, sitä vähemmän ääripäihin liittyvää puhetta oli.

### 1. KASVATUSAJATTELU

	Anita				
	Anja				
Raisa	Pirjo		Mikko		Leena
Tuija	Ulla	Heta	Sirpa	Vuokko	Marja
<i>Aikuislähtöinen</i>				<i>Lapsilähtöinen</i>	

### 2. KEHITTÄMISORIENTAATIO

	Anita				
	Anja				
	Heta				
Tuija	Mikko	Sirpa		Marja	
Raisa	Pirjo	Vuokko		Ulla	Leena
<i>Aktiivinen toimija</i>				<i>Passiivinen suorittaja</i>	

### 3. TOIMINTATAPA

Anja			Anita	
Heta			Mikko	
Pirjo			Sirpa	Leena
Raisa			Vuokko	Marja
Tuija	Ulla			
<i>Pedagogi</i>			<i>Hoitaja</i>	

Tämän jälkeen järjestin haastatteluaineiston perusteella ja edellä olevien näkökulmien tarkastelun pohjalta ohjaajat kuuden eri ohjaajatyypin mukaan taulukkoon 1. Tyypit olivat aikuislähtöinen aktiivinen pedagogi, aikuislähtöinen aktiivinen hoitaja, aikuislähtöinen passiivinen pedagogi, lapsilähtöinen aktiivinen pedagogi, lapsilähtöinen aktiivinen hoitaja sekä lapsilähtöinen passiivinen hoitaja. Jokaista tyyppiä edusti vähintään yksi ohjaaja, poikkeuksena lapsilähtöinen aktiivinen pedagogi, johon ei tullut yhtään ohjaajaa (ks. Lincoln & Guba 1985, 349). Suuri osa ohjaajista edusti tyyppiä A eli aikuislähtöinen, aktiivinen pedagogi (5) ja seuraavaksi eniten oli tyyppiä E eli lapsilähtöinen, aktiivinen hoitaja (3). Tyyppien tarkemmat kuvaukset ovat taulukon 1 yhteydessä.

TAULUKKO 1. Erityiskasvattaja-tyypit tässä tutkimuksessa.

A	Aikuislähtöinen aktiivinen pedagogi	Anja, Heta, Pirjo, Raisa, Tuija
B	Aikuislähtöinen aktiivinen hoitaja	Anita
C	Aikuislähtöinen passiivinen pedagogi	Ulla
D	Lapsilähtöinen aktiivinen pedagogi	-
E	Lapsilähtöinen aktiivinen hoitaja	Mikko, Sirpa, Vuokko
F	Lapsilähtöinen passiivinen hoitaja	Leena, Marja

*Aikuislähtöinen, aktiivinen pedagogi* noudattaa koulutuksessa saamiaan oppeja ja hakee myös aktiivisesti lisää tietoa lasten erityistarpeisiin liittyen. Toiminnan toteuttamisessa tärkeitä ovat ennakkosuunnittelu ja säännöt. Hänen mielestään moniammatillinen yhteistyö on tärkeää ja hän toimii itse usein sen käynnistäjänä ennen kaikkea koulun suuntaan. Ohjaajana hän näkee työllä koulun toimintaa tukevan merkityksen ja mieltää läksyjen tekemisen yhdeksi tärkeimmäksi iltapäivätoiminnan sisällöksi. Hän tekee paljon yhteistyötä muiden ohjaajien lisäksi opettajien, erityisopettajien ja koulunkäyntiavustajien kanssa.

*Aikuislähtöinen, aktiivinen hoitaja* kokee, että ammattikoulutuksessa saatu tieto on tärkeä pohja työskentelylle. Hän tekee aktiivisesti yhteistyötä eri tahojen kanssa ja kehittää myös itseään ohjaajana. Hän haluaa tehdä iltapäivätoiminnasta lapselle

turvallisen ja kodinomaisen ympäristön, jossa tämä viihtyy ja jossa tällä on kavereita. Silti säännöt ja kuri ovat hänen mielestään tärkeitä.

*Aikuislähtöisellä, passiivisella pedagogilla* on tukenaan ammattikoulutuksella saatu osaaminen, jota hän käyttää monipuolisesti hyödykseen työssään. Passiivisuus viittaa siihen, että hänellä ei ole ollut mahdollisuutta tai hän on kokenut olevan mahdotonta vaikuttaa erityistä tukea tarvitsevien lasten asioihin työssään. Puheessa ilmenee paljon konditionaali-muotoja, mitkä kertovat ehkä toiveista saada syntymään hedelmällisempää yhteistyötä esimerkiksi opettajien kanssa. Hän kokee läksyjen tekemisen tärkeäksi, ja pitää henkilökohtaisen kontaktin saamista lapseen tärkeänä.

*Lapsilähtöinen, aktiivinen hoitaja* korostaa aikuisen vastuuta ja lapsen yksilöllisyyden huomioimista toiminnassaan. Hän näkee selkeästi Jälkkäri-toiminnan lapsen koulupäivän osana, jolla on oma, vapaa-ajantoiminnan erityisluonteensa. Hän tekee aktiivisesti yhteistyötä eri tahojen ja ennen kaikkea vanhempien suuntaan. Hän toimii tarvittaessa jämäkästi lapsen asioiden edistämiseksi sekä myös iltapäivätoiminnan ”äänitorvena”. Hänelle on tärkeää, että jokainen lapsi viihtyy Jälkkärissä ja jokaisella lapsella on ikätasoaan vastaavaa, mielekästä tekemistä.

*Lapsilähtöiselle, passiiviselle hoitajalle* lapsen persoonallisuus ja yksilöllisyyden huomioiminen ovat tärkeitä. Hän saattaa noudattaa toiminnassaan hyvin vapaata päiväohjelmaa. Passiivinen ote tällä liittyy yhteistyön tekemiseen eri tahojen kanssa. Passiivisuus on saattanut syntyä aiempien, negatiivisten yhteistyökokemusten pohjalta, kun yhteistyö on jostain syystä toiminut huonosti. Ohjaajalla saattaa olla käytössään paljon teoretietoa, mutta hän ei ole kokenut sen vastaavan käytännön työtä tai ei ole muulla tavoin voinut hyödyntää sitä työssään. Myös ohjaajan kokemattomuus tai arkuus saattavat ilmetä passiivisuutena ulospäin. Toisaalta ohjaajan epätyytyttävä työtilanne saattaa heikentää jonkin verran ohjaajan halua tehdä yhteistyötä tai yrittää vaikuttaa asioihin. Ohjaajalle on Jälkkärissä tärkeintä turvallisuus, lapsen viihtyminen ja mielekäs tekeminen. Vanhemmat ovat hänelle yleensä tärkein yhteistyötaho.

*Lapsilähtöistä, aktiivista pedagogia* tähän tutkimukseen osallistuneista ohjaajista en löytänyt. Sitä voisi sanoa myös poikkeavaksi löydökseksi, sillä joukossa oli kuitenkin

myös muutama varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan perehtynyt ohjaaja, joiden olisi voinut ajatella kuuluvan tähän ryhmään.

## **6 POHDINTA**

### **6.1 Erityisoppilaiden iltapäivätoiminnan kehittäminen**

Nykymuotoista koululaisten iltapäivätoimintaa lähdettiin kehittämään 1990-luvun loppupuolella, kun havaittiin, että lapset joutuivat viettämään koulun jälkeisen ajan pääosin yksin, ilman aikuisen läsnäoloa. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 2; Pulkkinen ym. 2005, 3). Aluksi painopisteinä olivat turvallisuus ja hoivan tarjoaminen lapsille koulupäivän jälkeen, mutta vuodesta 2004 lähtien, lain voimaantulon myötä tarkastelun kohteiksi ovat nousseet myös toiminnan sisältö ja sen mielekkyys kaikkien lasten kannalta. Jotta toiminta tyydyttäisi tulevaisuudessa eri osapuolia, on myös päättäjien kohdattava monia ohjaajien työsuhteisiin ja pätevyYTEEN sekä toiminnan olosuhteisiin liittyviä haasteita.

Opetusministeriö antoi 23.5.2006 eduskunnan sivistysvaliokunnalle selvityksen aamu- ja iltapäivätoiminnan laajuuden, laadun sekä palvelutarjonnan monipuolisuuden kehittymisestä sekä lain vaikutuksista palvelun rahoitukseen ja hintaan. Selvityksessä todetaan, että yhteistyötä aamu- ja iltapäivätoiminnan ja koulun välillä voitaisiin lisätä eheyttämällä lapsen koulupäivän rakennetta. Siten voitaisiin jäsentää aamu- ja iltapäivätoiminta ja koulutyö luontevaksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi ja edistää lasten ja perheiden hyvinvointia. Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien toiveena oli, että koulusta ja iltapäivätoiminnasta muodostuisi nykyistä parempi kokonaisuus. Toiminnan tavoitteena tulisi nähdä lapsen mahdollisimman joustava siirtyminen toimintaympäristöstä toiseen. Toivottiin myös, että koululle ja iltapäivätoiminnalle saataisiin yhtenäiset toimintaperiaatteet, joita kehitettäisiin ja arvioitaisiin yhdessä.

Tässä tutkimuksessa selvitin kahdentoista Jälkkärin ohjaajan näkökulmasta, millaista oli työskennellä ohjaajana ryhmässä, jossa oli myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Tutkimuksen tavoitteena oli arkipäivän toimintojen kuvailun kautta löytää kehittämiskohteita liittyen 1) ohjaajien toimimiseen ryhmä- ja yksilöohjaajina, 2) moniammatilliseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä 3) ohjaajan asiantuntijuuteen ja koettuun pätevyyteen erityiskasvattajana. Seuraavassa käsitelen kohta kohdalta tutkimukseni keskeistä antia kehittämisen näkökulmasta.

**Ryhmä- ja yksilöohjaus.** Tutkimukseeni osallistuneet ohjaajat toimivat ryhmissä, joissa oli mukana myös joitakin erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Näille lapsille oli laadittu tai tullaan jossain vaiheessa laatimaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS on tehtävä kaikille erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille. Kyseessä on kirjallinen dokumentti niistä hallinnollisista päätöksistä, joita oppilaan opetuksen ja kasvatuksen suhteen on tehty. HOJKS on lähinnä opetussuunnitelman toteutumista tukeva asiakirja, jonka tavoitteena on oppimisvaikeuksien ehkäiseminen ja sitä kautta oppimisen parantaminen. HOJKSin laadinta, seuranta ja arviointi edellyttävät paitsi oppilaslähtöisyyttä, myös yhteistoiminnallisuutta ja moniammatillista yhteistyötä. (Ikonen 2003, 100-101.). Nähdäkseni kouluun liittyvät ei-pedagogiset tuki- tai oheistoiminnot, kuten iltapäivä- ja kerhotoiminta, on tällä hetkellä kuitenkin sivuutettu HOJKSissa. HOJKSin laatimisesta hyötyvät paitsi oppilas itse, myös hänen perheensä sekä oppilaan kasvatus-, opetus- ja kuntoutustyöstä vastaavat tahot (Ikonen 2003, 108). Kasvatus-kohtaan olisikin mielestäni luontevaa sisällyttää yhtenä moniammatillisen yhteistyön osa-alueena myös lapsen aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen. Siten saataisiin myös iltapäivätoiminnan ohjaajien ääni kuuluviin lapsen koulupäivän kokonaisuuteen liittyvissä asioissa.

Varsinkin erityisopetuksen pienryhmissä olevien lasten oli toisinaan vaikea sopeutua Jälkkäriin suurempaan ryhmään. Ohjaajat ehdottivat, että ryhmäkoko tulisi rajata tarkemmin silloin, kun ryhmässä oli myös erityisoppilaita. Toinen vaihtoehto oli, että lapsen mukana saataisiin Jälkkäriin henkilökohtainen avustaja, jos sellainen oli myös koulussa. Erityisiä tukitoimia tarvitsevien lasten määrää ryhmissä tulisi ohjaajien mielestä rajoittaa. Määrä riippuisi siitä millaista ja minkä asteista tukea erityisoppilaat tarvitsisivat ja pystyttäisiinkö tarvittavaa tukea tarjoamaan. Ohjaajien määrän lisäämistä ryhmän koon suhteessa ei nähty hyvänä vaihtoehtona, koska silloin myös toimintatilaa olisi pitänyt saada enemmän. 3.-5. -luokkalaisten erityisoppilaiden läsnäolo tavallisessa

ryhmässä koettiin yhtenä ongelmana siksi, että suuri osa lapsista oli heitä useita vuosia nuorempia. Ohjaajien mielestä olisi tarkoin harkittava, milloin lapsen paikka oli pienempien kanssa samassa ryhmässä. Vaihtoehtoina nähtiin esimerkiksi avustajan saaminen lapsen kotiin tai omat ryhmät isommille erityisoppilaille.

Jälkkäri tarjoaa hoivan, läksyjenteon, välipalan ja levon lisäksi myös monipuolista kerho- ja muuta ryhmätoimintaa kaikille lapsille (ks. luku 4.1.3), (vrt. Pulkkinen ym. 2005, 20). Ohjaajat kehuivat lapsia aktiivisiksi osallistujiksi. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että ohjaajien luovuudella, joustavuudella ja soveltamistaidoilla oli merkittävä osuus siinä, että kaikille lapsille löytyi mielekästä ja mukavaa tekemistä. Myös lapset itse saivat vaikuttaa jonkin verran toiminnan suunnitteluun. Ohjaajien mielestä lasten yksilölliseen tukemiseen ei ollut riittävästi mahdollisuuksia. He kokivat oman aikansa tasapuolisen jakamisen kaikkien ryhmänsä lasten suhteen suurena ongelmana. Toimintaa oli mahdollista monipuolistaa vain, jos ryhmässä oli riittävästi aikuisia huolehtimaan myös erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Ohjaajat kokivat Jälkkärin järjestämät ohjaajien virikekoulutukset ja tapaamiset oman työnsä kannalta erittäin tärkeitä. Niistä he saivat uusia ideoita myös oman toiminnan suunnitteluun.

**Yhteistyö.** Tähän tutkimukseen osallistuneista ohjaajista valtaosa koki tärkeimmäksi yhteistyötahokseen muut ohjaajat. Sen jälkeen tulivat joko koulu tai lasten vanhemmat. Näkemys tärkeimmistä yhteistyötahoista kuvasti myös sitä, pidettiinkö toiminnan ensisijaisena tehtävänä lapsen koulutyön tukemista vai hoivan tarjoamista lapselle. Pulkkinen ym. (2005) toteavat selvityksessään, että ”yhteistyö kotien kanssa on minimaalista” ja ”vain kolmasosalla yhteistyö [koulun kanssa] oli todellista, toimivaa ja hyvää” (Pulkkinen ym. 2005, 29-30). Tämän tutkimuksen perusteella voitaneen sanoa, että yhteistyön osalta on parin viime vuoden aikana tapahtunut kehitystä parempaan suuntaan (ks. luku 4.2). Silti vain muutama ohjaaja oli saanut tilaisuuden olla mukana lasta koskevissa asiantuntijapalavereissa. Monet kokivat kuitenkin olevansa lapsen iltopäivien parhaita asiantuntijoita. Koulun kanssa toivottiin tulevaisuudessa edelleen enemmän yhteistyötä. Ohjaajilla ei aina ollut käytettävissään riittävästi tietoa lapsen erityistarpeista, ja tämän monet ohjaajat kokivat työnsä suurimpana epäkohtana. Toivottiin, että tiedot saataisiin suoraan vanhemmilta eikä koulun henkilökunnalta, kuten usein kävi. Eri tahojen välistä luottamusta pidettiin

tärkeänä tekijänä yhteistyön onnistumisessa. Sen syntymisen esteinä pidettiin ohjaajien lyhytaikaisia työsuhteita sekä ohjaajien melko vaihtelevaa ammattitaidon tasoa.

Jälkkäriä koskeva viestintä nähtiin yhtenä tärkeimmistä kehittämiskohteista. Ohjaajat kokivat, että Jälkkärin toiminnasta ei tiedetty edelleenkään tarpeeksi esimerkiksi koulussa. Sillä nähtiin olevan vaikutusta yksittäisten ohjaajienkin arvostukseen ja työn uskottavuuteen muiden silmissä. Tieto kulki jonkin verran paremmin silloin, jos Jälkkäri toimi koulun tiloissa (ks. Pulkkinen ym. 2005, 30). Yhdeksi ratkaisuksi tiedotusongelmaan ehdotettiin yhteysopettajien nimeämistä kouluille. Nämä voisivat toimia koulun ja Jälkkärin välisenä tiedotuskanavana ajankohtaisissa asioissa. Lasten vanhempien kanssa suurin haaste ohjaajille tuntui olevan vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen. He kaipasivat ohjeita siitä, miten he voisivat ammatillisella tavalla käsitellä hankaliakin asioita vanhempien kanssa. Myös yhteisiä pelisääntöjä tai toimintamalleja koulussa ja Jälkkärissä ilmenevien konfliktitilanteiden (esimerkiksi kiusaamisen) käsittelyyn kaivattiin ohjaajien keskuudessa. Monet ohjaajat kokivat, että Jälkkäri oli selkeä jatkumo lapsen koulupäivälle, ja he olisivat halunneet nykyistä tiiviimpää yhteistyötä opettajien kanssa.

On odotettavissa, että maahanmuuttajataustaisten lasten määrä Jälkkärissä kasvaa tulevaisuudessa, joten myös heidän toimintaansa tulisi kehittää. Jotkut ohjaajat olivat itse aktiivisesti hakeneet lisätietoa maahanmuuttajiin liittyvistä asioista. Erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten vanhempien kanssa kommunikointi oli kuitenkin osoittautunut hankalaksi, koska tulkkipalveluja ei ollut tarjolla riittävästi. Virallisten säännösten (esim. Hallintolaki 404/2003; Ulkomaalaislaki 301/2004) mukaan lasta ei saa käyttää tulkkina keskusteluissa, jotka koskevat lapsen arviointia tai toiminnan suunnittelua. (ks. myös Svensk 2001, 186). Iltapäivätoiminnan asema tulisikin rinnastaa koulun toimintaan siinä mielessä, että kyseessä on ainakin tämän tutkimuksen perusteella maahanmuuttajataustaisten lasten koulunkäyntiä perustavalla tavalla tukeva toiminta (esim. luku 4.1.1.).

**Ohjaajan asiantuntijuus ja koettu pätevyys.** Tätä tutkimusta tehtäessä laki koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta sekä asetus ohjaajien kelpoisuusvaatimuksista ovat olleet voimassa vajaat kaksi vuotta. Jälkkärissä oli mielestäni tiedostettu hyvin ohjaajien koulutustason saattaminen paremmin asetusta

vastaavaksi. Erityisesti vastuuohjaajien kohdalla asetetut koulutusvaatimukset pääosin täyttyivät. Tämän tutkimuksen osallistujilla oli ohjaajalle soveltuva koulutus tai useiden vuosien aikana hankittu työkokemus ohjaajana (vrt. Pulkkinen ym. 2005, 23-24). Tulevaisuuden haasteena pidettiin haastateltujen ohjaajien keskuudessa enemmän muiden ohjaajien osaamista, sillä heidän koulutustaustansa tuntuu olevan edelleen erittäin vaihteleva (ks. myös Pulkkinen ym. 2005, 23-24).

Ohjaajat arvostivat ammattikoulutusta sen mukanaan tuoman asiantuntijuuden ja myös statuksen vuoksi. Työssä oppiminen koettiin olennaisena osana asiantuntijaksi kasvamisessa. Opetusministeriön selvityksen mukaan (24.5.2006) aamu- ja iltapäivätoiminnan henkilöstön ammatillinen kelpoisuus on suhteellisen hyvä. Ohjaajista 67 % on kelpoisia tehtäväänsä, ja soveltuvan koulutuksen on saanut 74 % ohjaajista. (OPM:n selvitys: Aamu- ja iltapäivätoimintaa tulisi laajentaa.) Vielä ei ole ehditty selvittää laajemmin sitä, vastaako ohjaajien tämänhetkinen ammattitaito niitä vaatimuksia, joita erityisopetuksessa olevat ja maahanmuuttajataustaiset lapset työlle asettavat. Ainakaan tämän tutkimuksen perusteella erityisoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten lasten osalta tämänhetkiset tukitoimet jälkkärissä eivät kaikilta osin olleet riittäviä.

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkintoon liittyvän näyttökokeen perusteet tulivat voimaan vuoden 2005 alussa. Niistä ilmenevät ne keskeiset osa-alueet, joilla ohjaajan tulisi osata tutkinnon suorittettuaan toimia. Ne ovat 1) ohjaajan työn lähtökohdat, 2) lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja terveyden tukeminen, 3) toiminnan ohjaaminen sekä 4) yhteistyö ja ammatillinen vuorovaikutus. Yksi ohjaajan ammattitaitovaatimus on, että ohjaaja pystyy ottamaan huomioon erityistä tukea ja opetusta tarvitsevan lapsen tarpeet. Keinoina ovat esimerkiksi toimiminen moniammatillisissa verkostoissa, yhteistyö kodin ja koulun kanssa, integraation sekä inklusion toteutumisen haasteiden ja mahdollisuuksien ymmärtäminen. (Näyttötutkinnon perusteet 2005.) Kukaan tähän tutkimukseen osallistunut ohjaaja ei ollut lähtenyt suorittamaan kyseistä tutkintoa, joten tässä vaiheessa en voinut tehdä vertailuja varsinaisen aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan tutkinnon ja tässä tutkimuksessa esiintyneiden tutkintojen soveltuvuudesta erityisoppilaiden kanssa työskentelyyn. Nykyiseen lastenohjaajan ja koulunkäyntiavustajan tutkintoon sisältyvää erityispedagogiikan osuutta (kymmenen opintoviikkoa) pidettiin ohjaajien keskuudessa



vähimmäismääränä. Osa toivoi sen olevan pakollinen kurssi kaikille ja toisten mielestä erityispedagogiikkaa olisi saanut olla enemmän.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että ohjaajien perustietämys laeista ja asetuksista sekä toiminnan periaatteista oli hyvä. Suuri osa heistä myös kehitti itseään jatkuvasti opiskelemalla lisää sekä arvioimalla omaa toimintaansa ohjaajana. Ohjaajat olivat yleensä motivoituneita työhönsä ja kokivat olevansa omalla alallaan. Varsinkin pidempään ohjaajina toimineet kokivat olevansa työssään osaavia ja kehittyneensä työkokemuksen myötä. Tutkimuksissa on todettu, että ammattitaito ei tarkoita samaa kuin yleisen, teoreettisen tiedon soveltaminen. Lisäksi tarvitaan jokaiseen kontekstiin soveltuvaa, kokemuksen kautta saatavaa tietoa. (ks. Patrikainen 1997, 33, 37; Schön 1987, 157-162.) Ohjaajat kertoivat tarvitsevansa lisäkoulutusta esimerkiksi erityisoppilaisiin, maahanmuuttajiin ja ryhmänohjaustaitoihin liittyvistä aiheista. Jälkkärin säännöllinen ja suunnitelmallinen ohjaajakoulutus on pystynyt tähän mennessä hyvin täyttämään ohjaajien koulutustarpeen. Tarvelähtöisellä lisäkoulutuksella varmistettaisiin toiminnan monipuolisuus ja soveltuvuus kaikille lapsille myös tulevaisuudessa. Yhtenä kehittämiseksi nähtiin Jälkkärin yhteinen, kiertävä ”erkka-konsultti” tai asiantuntija, joka kävisi eri toimintapisteissä erityistä tukea tarvitsevien lasten luona kiertävän erityislastentarhanopettajan tapaan. Hän voisi konsultoida myös ohjaajia ja antaa näille ohjeita erityisoppilaiden kanssa toimimiseen liittyen.

## LOPUKSI

Jälkkäri-toiminta hakee vielä lopullista muotoaan koulu- ja kasvatusyhteisössä. Jyväskylän seudulla on kokeiltu iltapäivätoimintaan yhtenä ratkaisuna vuosina 2002-2005 Sitran rahoittamaa Mukava-hanketta, joka perustuu eheytyneen koulupäivän ajatukselle (ks. Pulkkinen & Launonen 2005, 8-9; Pulkkinen ym. 2005, 5-6). Malli tarjoaa yhtä pitkän koulupäivän harrastekerhoineen kaikille lapsille riippumatta siitä, miten muulla tavoin heidän iltapäivän viettonsa olisi mahdollista järjestää. Jälkkäri ja muut vastaavat iltapäivätoiminnan ratkaisut sen sijaan ovat tarvelähtöisiä eli palvelua käyttävät vain ne, jotka sitä tarvitsevat. Eheytyneen koulupäivä on malli, joka on saanut osakseen myös jonkin verran kritiikkiä, esimerkiksi Opettajien Ammattijärjestön (OAJ) taholta, koska malli liittyy opettajien työaikaan laajemminkin. (ks. esim. Laaksola

2005). Lähinnä on kritisoitu sitä, että eheytetty koulupäivä tarkoittaisi toteutuessaan sekä opettajien että lasten koulupäivän pidentymistä. Hankkeen rahoituksen loppumisen myötä kokeilukoulujen tarjoamaa harrastetoimintaa on jouduttu vähentämään tai se on jouduttu lopettamaan täysin.

Jälkkärien toiminnan sisältö perustuu Jyväskylän seudun aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelmaan. Tässä tutkimuksessa Jälkkäri-toiminnan profiloituminen koululaisten vapaa-ajantoiminnaksi nähtiin pääosin positiivisena asiana kuten myös iltapäivätoiminnan ohjaajan pehmeämpi rooli verrattuna opettajaan. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että erityisoppilaiden iltapäivätoiminnassa Jyväskylän seudulla perusasiat ovat kunnossa. Kehittämistä ja parannettavaa riittää kuitenkin vielä ohjaajien työsuhteiden, toiminnan olosuhteiden sekä lapsille tarjottavien tukitoimien osalta. Tutkimukseen osallistuneet ohjaajat halusivat työlleen enemmän arvostusta ja vankemman asiantuntijan aseman lasten kanssa toimivien kasvatuksen ammattilaisten rinnalla. Ohjaajien vaihtelevan koulutustason nähtiin kuitenkin vaikeuttavan luottamuksellisten suhteiden muodostumista toisten ohjaajien, koulun henkilöstön ja muiden ammattilaisten sekä lasten ja lasten vanhempien kesken. Ohjaajat tarvitsivat ja saivat palautetta työstään, sillä sen avulla he muodostivat käsityksen työnsä laadusta myös muiden silmissä. Erityisoppilaiden kanssa toimittaessa monille ohjaajille palaute tuli toiminnan kautta; lasten onnistumiset olivat myös heidän onnistumisiaan. Jälkkäriissä kerätään vuosittain palautetta toiminnasta lasten vanhemmilta, palveluntuottajilta ja lapsilta. Palaute toimii arvioinnin ja toiminnan kehittämisen keskeisenä työvälineenä.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä samoin kuin maahanmuuttajataustaisten lasten määrä tulee lähivuosina kasvamaan myös Jyväskylän seudulla. Tällä hetkellä elämme vielä vaihetta, jossa tarkastellaan iltapäivätoimintaan liittyvän lain ja asetusten toteutumista käytännössä. Lähivuosina tapahtuvan seurannan ja arvioinnin tuloksena saataneen hyödyllistä tietoa toiminnan edelleen kehittämiseksi.

**Ilmiön laajempi tarkastelu.** Nind, Benjamin, Sheehy, Collins ja Hall (2004, 268) ovat tutkineet inklusiivista koulukulttuuria ja he toteavat kohdanneensa ilmiön etenemisen kannalta kolmella eri tasolla olevia haasteita: organisaation tasolla, interpersoonallisella tasolla sekä intellektuaalisella tasolla. Tutkimaani ilmiötä voidaan mielestäni tarkastella

myös vastaavasti, kolmesta eri näkökulmasta. Tällöin ilmiö voidaan nähdä laajemmassa kontekstissa kuin vain ohjaajan omasta näkökulmasta. Seuraavassa esitän Nind'ä ym. (2004) mukaillen iltapäivätoiminnan ohjaajan kontekstit koottuna yhteen (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Iltapäivätoiminnan ohjaajan kontekstit.

<i>Yksilötaso</i>	<i>Interpersoonallinen taso</i>	<i>Organisaation taso</i>
Ohjaajan persoona, asenne, luonne ja arvot. Ohjaajan koulutustaso Ohjaajan työkokemus Motivaatio Jaksaminen Kasvatusajattelu-/filosofia Oppimiskäsitys Ihmiskäsitys	Yhteistyötaidot, tiimityötoidot Vuorovaikutus eri tahojen välillä Yhteistyön mahdollisuudet käytännön työssä Työssäoppiminen Luottamus ja arvostus Asema kasvatusyhteisössä	Lait ja säädökset Työsuhdeasiat Jälkkäri-organisaatio, kunnat ja palveluntuottajat Toiminnan järjestämisen vaihtoehdot, resurssit, toimintaympäristö ja –olosuhteet Koulutusjärjestelmä

Ohjaajien puheesta sain sen käsityksen, että he yksin olivat melko voimattomia vaikuttamaan siihen, miten erityisoppilaiden iltapäivätoiminta tulevaisuudessa kehittyy. Ohjaajien mielestä olisi tärkeää kuunnella erityisesti vanhempien mielipiteitä siitä, millaista iltapäivätoimintaa he lapsilleen haluavat. Pulkkinen ym. (2005) toteavat, että yksin laki tai asetukset eivät vielä takaa laadukasta iltapäivätoimintaa, vaan sen eteen on tehtävä jatkuvaa kehitystyötä ja seuranta monella eri tasolla. Iltapäivätoiminnan kehittämiseen ja seurantaan liittyvän vastuun (myös erityisoppilaiden osalta) voidaankin mielestäni nähdä kuuluvan usealle eri taholle ja tasolle (ks. kuvio 1, liite 7). Tämäkin tutkimus osoittaa, että ryhmät ovat erittäin heterogeenisiä ja ohjaajana työskentely edellyttää ohjaajilta monimuotoista asiantuntijuutta. Kehittyäkseen asiantuntijana ohjaaja tarvitsee tukea jokaisella tasolla.

## 6.2 Tutkimusmenetelmän arviointia

Käyttämäni tutkimusote oli laadullinen ja analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aamu- ja iltapäivätoiminnasta on olemassa runsaasti tilastotietoa, mutta joidenkin asioiden syvällisempi pohdinta tuntui tässä vaiheessa ajankohtaiselta. Aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämisen kannalta koin tarpeelliseksi tarkastella myös ohjaajien omia kokemuksia ja käsityksiä liittyen heterogeenisen ryhmän ohjaamiseen, moniammatilliseen yhteistyöhön sekä ohjaajan omaan asiantuntijuuteen. Aineistonani

olivat pääasiassa ohjaajien haastatteluista syntyneet tekstit ja lisäksi käytin erilaisia kirjallisessa ja sähköisessä muodossa olevia dokumentteja. Havainnointi olisi tuonut lisää syvyyttä ohjaajien arjen ymmärtämiseen, mutta haastattelujen suuren määrän vuoksi luovuin havainnoinnista. Alkuvaiheessa tekemäni tutkimustehtävän selkeä rajaus helpotti oleellisten asioiden esiin nostamista.

Heti tutkimuksen alussa minulle selvisi, että kaikki ohjaajat eivät tieneet, oliko heidän ryhmässään erityisoppilaan statuksella olevia lapsia. Olin saanut palveluntuottajilta perustiedot ryhmistä jo etukäteen, mutta nämä asiat eivät olleetkaan kaikkien ohjaajien tiedossa. Jouduinkin muotoilemaan teemahaastattelurunkoa hieman sen vuoksi ja muutin HOJKS-oppilaan käsitteen koskemaan väljemmin erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tämä vaikutti koko haastattelun antiin olennaisesti ja haastattelumenetelmä osoittautui hyväksi valinnaksi. Esimerkiksi standardoidussa lomakekyselyssä olisi saattanut tämän vuoksi jäädä joitakin keskeisiä löytöjä pois.

Haastattelut onnistuivat mielestäni hyvin ja alun perin tavoittelemani keskustelunomaisuus myös toteutui. Sain teemahaastattelujen kautta käyttööni erittäin monipuolisen ja rikkaan aineiston, jonka varassa tämän tutkimuksen johtopäätökset pitkälti myös ovat. Haastatteluissa ohjaajat saivat mahdollisuuden rauhassa kertoa työstään heterogeenisen ryhmän ohjaajina ja erityiskasvattajina ja uskon, että myös he nauttivat haastattelujen kiireettömästä ilmapiiristä. Runsaan haastatteluaineiston (331 sivua litteroitua tekstiä) käsittely oli kuitenkin erittäin haasteellinen tehtävä ja tutkimustehtävän kannalta oleellisen aineiston esiin nostaminen vaati paljon työtä. Koska jokainen haastattelu oli aivan omanlaisensa näkemys ohjaajan työstä, niin eri ohjaajien toimintaa yhdistävien tekijöiden löytäminen oli aluksi vaikeaa.

Huomasin, että haastattelun teemat olivat painottuneet hieman eri tavoin riippuen haastateltavan ohjaajan työkokemuksesta ja pohjakoulutuksesta. Koin sen kuitenkin tutkimuksen rikkautena ja painotukset sinänsä kertoivat jo minulle jotain ohjaajan asiantuntijuudesta. Tutkimuksen raportoinnissa pyrin olemaan mahdollisimman tasapuolinen kaikkien kahdentoista ohjaajan näkyvyyden sekä haastatteluista valittujen sitaattien suhteen. Tarkoitukseni oli hyödyntää eri teemojen kohdalla jokaisen ohjaajan ominta asiantuntijuutta ja uskon onnistuneeni siinä. Tasapuolisuuden toteutumista haittasi hieman runsas aineistomäärä ja se olisi ehkä toteutunut vielä paremmin, jos

aineisto olisi ollut suppeampi. Tavoitteenani oli kuitenkin mahdollisimman heterogeeninen aineisto ja sen tavoitteen koen saavuttaneeni.

### 6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen erityispedagoginen anti liittyy mielestäni teemaan, joka käsittelee heterogeenisen lapsiryhmän ohjaamista ja lasten yksilöllistä tukemista (luku 4.1). Tutkimusaineisto tuotti runsaasti tietoa ohjaajan toimintaympäristöstä, olosuhteista, työn haasteista sekä toimintatavoista eli arjen selviytymiskeinoista. Toivon tutkimustulosten hyödyttävän iltapäivätoiminnan ohjaajien koulutusta suunnittelevia tahoja sekä myös ohjaajia itseään oman työnsä kehittämisessä. Moniammatillisen yhteistyön kannalta tutkimukseni antaa tarkempaa tietoa Jälkkärin ohjaajista erityiskasvattajina myös muille lasten kanssa toimiville ammatti-ihmisille. Tässä tutkimuksessa ei ollut kuitenkaan mahdollista selvittää sitä, miten ”riviohjaajana” toimiva, vähemmän koulutettu ohjaaja toimii erityiskasvattajana. Miten ohjaajan koulutustaso ja työsuhteeseen liittyvät taustatekijät vaikuttaisivat ohjaajan toimimiseen erityiskasvattajana?

Tässä tutkimuksessa yksi ohjaajien suurimpia haasteita tuntui olevan tavallisissa ryhmissä olevien, muita lapsia vanhempien erityisoppilaiden (3.-5. –luokkalaisten) toiminnan mielekkyys. Olisiko siihen löydettävissä jokin nykyistä parempi toimintamalli? Myös koulunkäyntiavustajien rooli iltapäivätoiminnassa nousi esiin monien haastattelujen aikana. Ohjaajalla saattoi itsellään olla koulunkäyntiavustajan tutkinto tai hänellä oli työkaverinaan koulunkäyntiavustaja, joka tuli koulupäivän jälkeen Jälkkäriin töihin. Käymieni keskustelujen pohjalta voisi kuvitella, että koulunkäyntiavustajien toimimista Jälkkärissä – sekä yleisavustajan että henkilökohtaisen avustajan roolissa – kannattaisi tutkia. Tässä tutkimuksessa myös henkilökohtainen avustaja lapsella Jälkkärissä oli vielä harvinaisuus – onko se sitä myös tulevaisuudessa? Myös maahanmuuttajataustaisten lasten tilanne Jälkkäreissä kaipaisi lisäselvitystä. Tässäkin tutkimuksessa ilmenneet kommunikointiongelmien lasten vanhempien kanssa tarvitsevat pikaista ratkaisua. Toivon tutkimukseni tarjoavan hyödyllistä tietoa myös maahanmuuttajataustaisten lasten iltapäivätoiminnan kehittämiseen.

## LÄHTEET

- Bishop, K. D., Jubala, K. A., Stainback, S. & Stainback, W. 1997. Facilitating Friendships. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A Guide for Educators. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 155-169.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. 2. painos. Boston (Mass.): Allyn and Bacon.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal experience methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook on qualitative research. Thousand Oaks (CA): Sage, 413-427.
- Donnelly, C. 2004. Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: the role of teachers. British Educational Research Journal 30 (2), 263-278.
- Edwards, R. & Nicoll, K. 2006. Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. British Educational Research Journal 32 (1), 115-131.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hallintolaki 404/2003.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.-8. painos. Helsinki: Tammi.
- Hytönen, T. 2002. Exploring the Practice of Human Resource Development as a Field of Professional Expertise. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Idol, L. 2006. Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. Remedial and Special Education 27 (2), 77-94.
- Ikonen, M. 2004. Erityistä tukea tarvitseva lapsi päiväkodissa. Tapaustutkimus integraation tavoittelusta yhdessä lapsiryhmässä lastentarhanopettajien ja lasten näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/eped/artikkelit/merjaikonen.pdf> > (Luettu 12.12.2005).

- Ikonen, O. 2003. HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 97-116.
- Isopahkala-Bouret, U. 2005. Joy and struggle for renewal. A Narrative Inquiry into Expertise in Job Transitions. Helsingin yliopiston tutkimuksia 201. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Iverson, A. M. 1997. Strategies for Managing an Inclusive Classroom. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A Guide for Educators. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 297-312.
- Jyväskylän seudun koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan toimintasuunnitelma lukuvuodeksi 2005-2006. Jyväskylän kaupunki.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Väitöskirja.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:29.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet käytännössä. 2005. Työseminaarin työryhmien tulokset. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9:2004.
- Laaksola, H. 2005. Koulupäivä on pitkä. Opettaja 99 (41), 5.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laki perusopetuslain (628/1998) muuttamisesta nro 1136/2003.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park (CA): Sage.
- Lopes, J. A., Monteiro, I. & Sil, V. 2004. Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classroom. Education and Treatment of Children, 37 (4), 394-419.

- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1991. Learning in adulthood. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J. & Hall, K. 2004. Methodological Challenges in Researching Inclusive School Cultures. *Educational Review* 56 (3), 259-270.
- Nisonen, R. 2001. Esiopetus – yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 49-54.
- Näyttötutkinnon perusteet. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinto. 2005. Helsinki: Opetushallitus. Määräys 43/011/2004.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen – ohjaustaitojen kehittelyä. 2. uusittu painos. Helsinki: Palmenia.
- Opetusministeriön selvitys: Aamu- ja iltapäivätoimintaa tulisi laajentaa. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://spektri.opi.fi/SubPage.asp?path=580,645,54106 >](http://spektri.opi.fi/SubPage.asp?path=580,645,54106) (Luettu 26.5.2006).
- Oswald, K., Safran, S. & Johanson, G. 2005. Preventing Trouble: Making Schools Safer Places Using Positive Behavior Supports. *Education and Treatment of Children* 28 (3), 265-278.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative research methods & evaluation methods. 2. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research methods & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Posner, M. I. 1988. What is it to be an expert? Introduction. Teoksessa M. T. H. Chi, R. Glaser & M. J. Farr (toim.) The nature of expertise. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, xxix-xxxvi.



- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.
- Pulkkinen, L., Pohjola, K., Kotamäki, N. & Launonen, L. 2005. Kunnallisen aamu- ja iltapäivätoiminnan ensiaskeleet. Jyväskylän yliopisto: Perhetutkimuskeskus.
- Schön, D. A. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seppänen, M. & Syvänperä, A. 2002. Iltapäivätoiminnan tarve Pieksämäen kaupungissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Sointu, T. 1999. Ala-asteikäisten iltapäivätoiminta. Suomen Nuorisopisto. Tutkielma.
- Spradley, J. P. 1979. Ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sundqvist, M. 2002. HOJKS-oppilas tavallisella luokalla. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Svensk, M. 2001. Yhteistyö huoltajien kanssa. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 185-186.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, A. 2000. Koululaisten iltapäivätoiminta Jyvässeudulla vanhempien ja lasten arvioimana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ulkomaalaislaki 301/2004.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040115) <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040115>> (Luettu 12.12.2005).
- Wacker, D. P., Berg, W. K., Harding, J. & Asmus, J. 1997. A Functional Approach to Dealing with Severe Challenging Behavior. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A Guide for Educators. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 327-342.
- Werts, M. G., Harris, S., Tillery, C. Y. & Roark, R. 2004. What Parents Tell Us About Paraeducators. Remedial and Special Education 25 (4), 232-239.

## LIITTEET

### LIITE 1. Tutkimuslupa.

Kunnan nimi

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta

#### TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ja pääaineeni on erityispedagogiikka. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan pro gradu –opinnäytetyön tekemiseksi.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää niiden *koululaisten iltapäivätoimintaa* ohjaavien henkilöiden kokemuksia, joiden ryhmissä on myös HOJKS-oppilaita. Tarkoitukseni on valita tutkimukseen tulevat ohjaajat ja haastatella heitä helmi- ja maaliskuun aikana (yksi ohjaaja/ryhmä). Tutkimuksen on tarkoitus valmistua toukokuun 2006 loppuun mennessä.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuville ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oikeus jäädä tutkimuksesta pois milloin tahansa. Lasten vanhemmilta pyydän luvan siihen, että ohjaajat voivat haastattelun aikana tarvittaessa keskustella myös HOJKSiin liittyvistä asioista. Tutkimus keskittyy kuitenkin koko ryhmän toimintaan.

Uskon, että tutkimuksestani on hyötyä suunniteltaessa ja kehitettäessä HOJKS-oppilaiden aamu- ja iltapäivätoimintaa. Annan mielelläni tutkimuksesta myös lisätietoja, yhteystiedot alla.

\_\_\_ / \_\_\_ 2006

---

Riitta Virinkoski-Lempinen  
 KK  
 Puhelin  
 Sähköposti

---

Markku Leskinen, KT  
 tutkielman ohjaaja  
 Puhelin  
 Sähköposti

## **LIITE 2. Tiedote lasten huoltajille.**

Jyväskylän seudun Jälkkäri

Tiedote lasten huoltajille

### **ENNAKKOILMOITUS TUTKIMUKSESTA**

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ja pääaineeni on erityispedagogiikka. Olen tekemässä pro gradu –tutkielmaani aiheesta ”Koululaisten iltapäivätoiminnan ohjaaja erityiskasvattajana”. Tutkimusta varten haastattelen kevään 2006 aikana sellaisia Jälkkäriin ryhmiä ohjaajia, joiden ryhmissä on myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua kevään 2006 loppuun mennessä.

Tutkin ohjaajan näkökulmasta ryhmän ohjaamista, osallistavan kasvatustieteen käytänteitä sekä moniammatillista yhteistyötä koululaisten iltapäivätoiminnassa.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Ohjaajani on KT Markku Leskinen erityispedagogiikan laitokselta. Annan tarvittaessa tutkimuksesta lisätietoja, yhteystiedot alla. Olen saanut kirjalliset tutkimusluvut niiden kuntien iltapäivätoiminnasta vastaavilta viranhaltijoilta, joihin tutkimukseni kohdistuu.

Jyväskylässä 21.2.2006

---

Riitta Virinkoski-Lempinen, KK

puhelin

sähköposti

### LIITE 3. Ohjaajan suostumus.

Koululaisten iltapäivätoiminnan ohjaajan suostumus/Jyväskylän seudun Jälkkäri

Nimi \_\_\_\_\_

Toimipiste \_\_\_\_\_

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa. Pyydän suostumustasi haastatteluun opintoihini kuuluvan pro gradu –tutkimuksen suorittamiseksi. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää sellaisten koululaisten iltapäivätoimintaa ohjaavien henkilöiden kokemuksia, joiden ryhmissä on myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tarkoitukseni on haastatella helmi- ja maaliskuun aikana kyseisten toimipisteiden ohjaajia (yksi ohjaaja/ryhmä).

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuvilla ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oikeus jäädä tutkimuksesta pois milloin tahansa.

Uskon, että tutkimukseni tuo uusia näköaloja liittyen erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaajana toimimiseen sekä iltapäivätoiminnan suunnitteluun ja käytännön toteutukseen laajemminkin.

\_\_\_ / \_\_\_ 2006

\_\_\_\_\_  
Riitta Virinkoski-Lempinen, KK

Puhelin  
e-mail

---

Haastattelulupa (jää tutkijalle)

Suostun osallistumaan haastatteluun yllämainituilla ehdoilla.

\_\_\_\_\_  
Aika ja paikka

\_\_\_\_\_  
Allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Nimenselvennys

## **LIITE 4. Teemahaastattelurunko.**

### **1 TAUSTATIEDOT**

- syntymävuosi, koulutus ja työkokemus
- ryhmä
- erityisopetuksessa olevat/HOJKS-oppilaat
- työnjako ryhmässä
- käsitys erityistä tukea tarvitsevista lapsista
- vahvuutesi ja kehityskohteesi, ohjaajan ominaisuudet yleensä

### **2 RYHMÄN OHJAAMINEN**

- toiminnan suunnittelu ja toteutus
- ryhmän kaverisuhteet
- onnistumiset erityisoppilaan kanssa
- haasteet ja vaikeudet
- tuki

### **3 OSALLISTAVA KASVATUS JA YKSILÖLLINEN HUOMIOINTI**

- erityistä tukea tarvitsevat lapset ryhmässä
- tiedonhankinta
- valmiudet kohdata erityisoppilaiden tarpeet
- lasten yksilöllinen huomiointi ryhmässä
- tasavertainen osallistuminen

### **4 YHTEISTYÖ**

- yhteistyötahot
- viestintä eri tahojen välillä
- koulun rehtori, opettajat
- vanhemmat
- muut ohjaajat, Jälkkäri

### **5 TULEVAISUUS**

- roolisi iltapäivätoiminnassa tulevaisuudessa
- erityisoppilaiden iltapäivätoiminnan kehittäminen
- erityisoppilaiden iltapäivätoiminnan järjestämisen vaihtoehdot

## LIITE 5. Ohjaajien ja ryhmien kuvaus.

### OHJAAJIEN IKÄRYHMÄT

IKÄRYHMÄ	OHJAAJAT
20-30 v.	Heta, Marja, Pirjo, Ulla
31-40 v.	Anita, Mikko, Tuija, Vuokko
41-60 v.	Anja, Leena, Raisa, Sirpa

### TYÖKOKEMUS (vuotta)

TYÖSSÄOLOAIKA	OHJAAJAT
1-2 v.	Heta, Leena, Marja, Raisa, Ulla
3-5 v.	Anita, Pirjo, Tuija
6-8 v.	Anja, Mikko, Sirpa, Vuokko

### AMMATTIKOULUTUS

AMMATTINIMIKE	OHJAAJAT
Kasvatustieteen kandidaatti/ LTO	Mikko, Ulla
Koulunkäyntiavustaja	Leena, Vuokko
Lasten ja nuorten erityisohjaaja	Raisa*
Lastenohjaaja	Anita**, Anja, Heta, Marja, Tuija
Lähihoitaja	Pirjo*, Raisa*
Sosiaalikasvattaja	Pirjo*
Ei ammattitutkintoa	Sirpa

\*) osalla ohjaajista oli useampi iltapäivätoimintaan soveltuva koulutus

\*\*\*) tutkinnon suorittaminen kesken

### RYHMÄN KOKO (=lasten määrä yhteensä; osa lapsista käy muutamana päivänä viikossa)

LASTEN MÄÄRÄ	KENEN RYHMÄ
10-20	Heta, Leena, Sirpa
21-30	Anita, Anja, Marja, Raisa
31-45	Mikko, Pirjo, Tuija, Ulla, Vuokko

### OHJAAJIEN KOKONAISMÄÄRÄ TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEIDEN OHJAAJIEN RYHMISSÄ

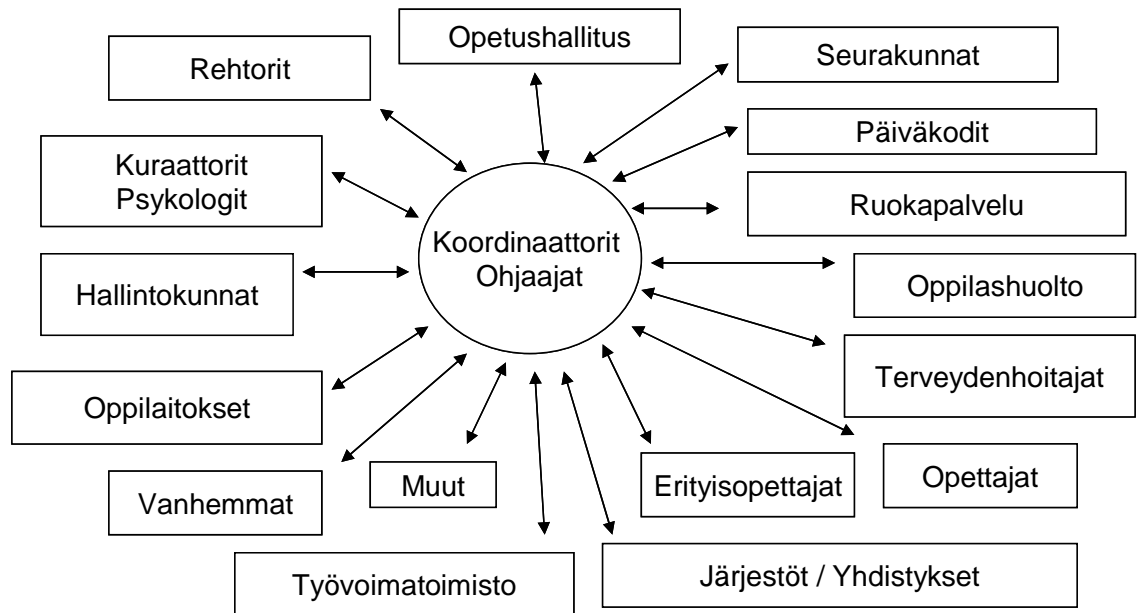
OHJAAJIA/RYHMÄ	KENEN RYHMÄ
1	Leena
2	Heta, Pirjo, Sirpa
2-4	Mikko*
3-4	Anita, Anja, Marja, Tuija (4), Ulla, Vuokko (3)
6	Raisa

\*) mukaan laskettu myös kerhojen ohjaajia ja osa-aikaisia avustajia

**LIITE 6. Yhteenveto haastatteluista.**

Haastateltava	Haastattelun kesto	Litteroitu teksti, sivuja
Anita	1 h 30 min	31
Anja	1 h 15 min	27
Heta	1 h 15 min	31
Leena	1 h	24
Marja	1 h 40 min	33
Mikko	1 h 30 min	31
Pirjo	1 h 20 min	21
Raisa	1 h 10 min	20
Sirpa	1 h 30 min	27
Tuija	1 h 10 min	22
Ulla	1 h 10 min	24
Vuokko	1 h 25 min	40
<b>Yhteensä</b>	<b>15 h 55 min</b>	<b>331 sivua</b>

**LIITE 7. Moniammatillinen yhteistyö koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa.**



Kuvio 1. Moniammatillinen yhteistyö koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa.

Lähde: Opetushallitus 2005.



## LIITE 8. Ohjaajien puheessa esiintyvät ilmaukset.

Ohjaaja	Kasvatusajattelu Aikuislähtöinen/Lapsilähtöinen	Kehittämisorientaatio Aktiivinen/Passiivinen	Toimintatapa Pedagogi/Hoitaja
Anita	AL: Se (kuri) pitäis olla yhtenäinen kumminkin (...) ois hirveen tärkeitä, et ois se yhtenäinen...joka paikassa: koulussa, iltapäivässä.. (16) LL: Ja lapsilta ne on kaikki ne ohjeet tullu, kyllä ne on sieltä kaikki löytyny mitä me on haluttukin.” (Anita, 16)	A: No mä kysyin silloin aikanaan, kun mä tohon työhön menin, et onko mahdollista...sitten kouluttaa itseensä oppisopimuksella jo heti, et jos ala kiinnostaa... (2)	H: Ne saa olla siellä rauhassa ja tehdä mitä ne tykkää tehdä, ihan kun ne olis kotona äitin ja isin kanssa. (17)
Anja	AL: ...että mitenkä he tekee tämmösissä tilanteissa, että jos lapsi ei tottele puhetta (...) sieltä [koulun palaverissa] tuli konkreettinen neuvo, että se mennään ja haetaan. Eli määhän tiesin sitten tehneeni oikein. (13) LL: ...sä voit tolle vähä hankalammalleki kaverille nii teettää semmosta, mistä sä tiiät että se tykkää siitä. (12)	A: Mut aika paljon se on sen varassa, et ite pitää ottaa asioista selvää, ei se oo niin automaatti, että koululta tulee se tieto meille. (5)	P: ...koska siellä Jälkkärissä oli näitä lapsia ADHD:ta ja Aspergeria ollu ja niitä oli seurannu, mut nyt sai syvyyttä siihen, kun ties, että Aspergerinki, mitä on nää oireet ja ongelmat... (7)
Heta	AL: On tärkeitä että saa sen tiedon heti. Ja mä kyllä olettasin ja haluaisin että se tulis vanhemmilta se lapsista se tieto. (7) LL: Sitten, ku se (lapsi) väsyneenä tulee koulusta ja se on ollu tosi skarpina koko päivän, niin ei se jaksaa enää iltapäivällä sitte enää olla.	A: ...se erkka pitäis laittaa sinne perusaineeks eikä mikskään valinnaiseks. Siitä mä aattelin, se tulee se harjottelijan opettaja käymään mun luona, niin sanoo sille. (22)	P: ...mää oon just nää palautteet saanu opettajilta näistä lapsista. Siis sen, että se koulunkäynti on parantunu, läksyt on ollu paremmin tehny, ne jaksaa keskittyä tunnilla paljon paremmin, kun ne on Jälkkärissä. (25)
Leena	LL: ...minä meen hyvin paljon lasten ehdoilla, muuten mää saan itekseni tapella täällä koko ajan. Et mä oon kokenu sen niinku semmoseks käypäseks tavaks. (7)	P: Et jos sen tietäs että se jatkus ja ois vakituinen työsopimus niin ehkä toisella tavalla vähän suhtautuski. Vois iteki enemmän kehittää ja olla, mutta kun ei koskaan tiiä kevään jälkeen, teetkö mitään ja missä oot. Jos tulee taas ihan eri paikka, alota taas kaikki alusta.... niin siinä tulee semmonen tymeä tila. (21)	H: Et mää oon ajatellu sen roolini, että kun tässä yksin joutuu olemaan, et enemmän vähän niinkun semmosena äitinä, et läsnä, tukena ja taustalla. (4)
Marja	LL: Minun mielestä lapset on lapsia, en halua sillee eritellä, kun ite on niin kaikkee lokeroimista vastaan. Se on niin hirveetä kun sanotaan, että nyt on tämmönen ja tämmönen, et mieluummin kattoo sen persoonan sitten. (15)	P: No ois se ihan mukava, että jos sitä koulussa esiintyy, että millä tavalla he siihen puuttuu, että ois se yhteinen toimintamalli siihenki. (16)	H: Mie oon semmonen että kiintyy hirveen helposti ihmisiin, niin kyllähän miulle on aina ihan hirvee pettymys aina, ku joku lapsi lähtee pois ja muuta. (27)
Mikko	LL: Kyllä se siitä lähtee, että mistä se laps on ite kiinnostunut, et siltä pohjalta lähetään miettiin... (20) AL: Sit pitää koittaa eriyttää johonkin tai...meillä on semmosia hiljasuuskilpailuja siellä ja tämmösiä... kova kuri ja järjestyks. (7)	A: ...heti parempi se ottaa asiaks ja puhua ja ennenko niin... 'joo ihan hyvin kaikki on menny', vaikka jätkä ois hyppiny miten sattuu. Se on karhunpalvelusta sille lapselle ja perheelle, et jos ne kuvittelee että kaikki menee hyvin ja jätkä onkin ihan mikä sattuu. (15)	H: Kyllä se on se, että se lapsi kokee, että siitä välitetään ja et se on tärkeä ja et silloin turvallinen olo siellä. Kyllä se nyt siitä lähtee... ja silloin, et se viihtyy siitä ja et silloin mielekästä tekemistä. (13) P: ...kyl mä haluaisin et ne [avustajat] tulee tonne. Ilman muuta, varsinkin joku, jos on henkilökohtanen avustaja jollain, ihan ehdottomasti... (11)
JATKUU			

<p><i>JATKUU</i></p> <p>Pirjo</p>	<p>AL: Ett tietysti näin ison ryhmän kanssa se on pakko olla selkeet säännöt, että mitä saa tehdä ja mitä ei. (5)</p> <p>LL: Tietysti se neljän-viiden tunnin koulupäivä jo ottaa koville, ettei taho jaksaa enää sitten läksyjen päälle lähtee jotain ohjattua toimintaa tekemäänkään, että sen takia meillä on aika paljon ihan sitä vapaatakin... (7-8)</p>	<p>A: Mutta kyllä mä ite henkilökohtaisesti oon sen verran sisukas, että yritän kaikin mahdollisin tavoin pommittaa kaikkia mahdollisia tahoja mitä mieleen tulee, valtuutetuista lähtien, että tää toiminta ei ole tästä koululta nyt yhtään mihinkään lähössä eikä oo tulossa nyt minkäänlaisia supistuksia. (20)</p>	<p>P: Niin siinä tulee ehkä kaikista eniten [onnistumisen elämys]...huomaa sen, että jos joku oivaltaa jotakin, että 'ahaa, näin tää tehdään', tai saatkin nopeesti tehtyä hirveen määränä läksyjä. (4)</p>
<p>Raisa</p>	<p>AL: Se on tosi haastava tehtävä, että kun tehdään esimerkiksi viikko-suunnitelma ja sitten on tietynä päivänä tietyt kerhot ja muu toiminta sitten sinne lisäksi. Niin tää, että ketä lapsia sä voit yhtä aikaa ottaa draamaan tai liikuntaan, niin että se ryhmä pystyy toimimaan. (4)</p> <p>LL: ...täytyy olla silleen herkkä kaikille lapsille, että pystyy aistimaan ja että sit kun on lapsia joiden on vaikea luoda luottamusta, niin se luottamuksen synnyttämiseen tarvii paljon aikaa. (3)</p>	<p>A: No mää oon varmaan semmonen ikuinen opiskelija, että koko ajan suunnittelen jo tulevia opintoja työn lisänä. (19)</p>	<p>P: ...mää näen Jälkkärin yhtenä tärkeänä tehtävänä sen, että lapsi ei alisuoriudu ja että lapsen ne tehtävät tulee tehtyä ja joku katsoo [läksyt] (6-7)</p>
<p>Sirpa</p>	<p>LL: Ja osa ku tulee, niin saattaapi olla semmosia, että pieniä kiukunpurkauksia ja väsymyksen merkkejä, ettei jakseta ja sitte istutaan paikalle siihen ja kysellään vähä, että mitä on koulun puolella tapahtunu ja mitä nyt haluais tehdä, että meneekö lukemaan ja lepäämään vai leikkimään. (22)</p> <p>AL: ...ku ottaa heti syksyllä sen, että ne ohjat on niinku minun käsissä, niin sit se menee... (5)</p>	<p>A: ...meillä häärii tässä kaikki. Eli meillä on erityisopettaja jonka kanssa pystyy ja on näistä asioista keskusteltu ja samaten terveydenhoitajan kanssa. Sitten meillä on yhden lapsen puheterapeutti kenen kanssa tehdään yhteistyötä ja sitten on seurakunta ja lasten opettajat ja meidän rehtori. (8)</p> <p>P: No oikeestaan se [kelpoisuusvaatimukset] ei vaikuta mun elämään sillai, niin ne on kyllä kyselly ja soitellu... (24)</p>	<p>H: No ihan sellasta kirjoitettua viikko-ohjelmaa ei ole, elikkä lähetään siitä, että tää on lasten vapaa-aikaa ja lapset mielellään niinkun ite määrää sen mitä täällä tehdään, osaltaan. (22)</p> <p>P: ...mä oon käyny Sirkun [erityisopettaja] kanssa opettelemassa uusia kirjaimia ja numeroita ja tämmöisiä, että pystyn sitten neuvomaan täällä vähän. (14)</p>
<p>Tuija</p>	<p>AL: Työnjako on sillä lailla, että mulla on semmonen ADHD-poika, mistä mä lähestulkoon vastaan yksin, Susannalla on sit semmonen poika starttiluokalla, jolla on paljon laajempi semmonen kehityshäiriö, missä kuuluu kaikkee dysfasiaa, puheenymmärtämisen, tuotoksen, motoriikan...hirveen laajal- alasesti kaikenlaista. (2)</p>	<p>A: Ja erityislasten kohalla nii vaihetaan päivittäin kuulumiset opettajan kanssa ihan joka päivä se vaikka viisi minuuttia, et kuinka heillä on mennyt päivä. Koska se ennakoi sitä kuinka meillä menee päivä. (7)</p>	<p>P: Me istutaan jokaisen lapsen kanssa niin kauan, et me on saatu ne tehtyä et varmaan työllistää tosi paljon toi läksy.... Saattaa mennä kaks tuntia päivässä ku, että ehtii jokaisen lapsen vieressä istua sen tarvittavan ajan. Mut me ollaan koettu se sit kuitenkin niin tärkeenä, että halutaan sitte tehdä ne täällä. (6)</p>
<p>Ulla</p> <p><i>JATKUU</i></p>	<p>AL: Syksyllä ollaan tehty joka kuukaudelle teema ja tota.. sitten niin joka viikko tiimipalaverissa sitte yhdessä suunnitellaan sitten se. (3)</p> <p>LL: ...hirveen hyvin on saanu puhumalla kyllä... siis niinku... kyllä on aina saanu sen tilanteen selvitettyä ja ymmärrys pelaa kyllä sit siinä ja mutta tietysti se hankaluus on se, että mitenkä sais niinku että muistais jatkoksi... (18)</p>	<p>P: ... mutta ei ei pyyettä kyllä sieltä [koululta] mihinkään. (16)</p> <p>A: Mutta sillan syksyllä on käyty siellä esittäytymässä ja sitten on ykkös-kakkosten opettajien kanssa ollu semmonen lapsiin liittyvä palaveri. (13)</p>	<p>P: Nii se on myös tärkeätä, että tossa heti ku tullaan, niin tehdään, ruvetaan saman tien tekemään niitä läksyjä, että sitten saa niinku tukea eikä tarvii niinku väsyneenä sitte illalla enää niitä... (14)</p> <p>H: kun ittelle on hirveen tärkeätä olla silleen lähellä lapsia ja tuolla hirveesti niitten parissa puuhata ja näin... (5)</p>

<p><i>JATKUU</i></p> <p>Vuokko</p>	<p>LL: ...justiin meillä kun on paljon maahanmuuttajalapsia ja näitä erityislapsia, et kyl must tuntuu, et mä niitä ymmärrän hirveesti ja niinku niitten kanssa tuun hyvin juttuun. (3)</p> <p>AL: ...meillähän on semmonen käytössä semmonen jäähypenkki. (24)</p>	<p>A: ...kaikkiin vanhempiin on hirveen helppo ottaa yhteyttä kaikkien kans on ollu hirveen helppo puhua joka asiasta et en mä mieti hetkeekään, et jos joku tulee, ettenkö mä uskaltas jollekin vanhemmalle tällä hetkellä soittaa. (15)</p>	<p>H: ...koska tää on vapaa-aikaa ja lapsilla pitää olla kivaa, niin me annetaan aika paljon sillee, että ne saa vähän yhdessäkin miettiä niitä ryhmiä. (11)</p> <p>P: Niin kyllä siitä me käytiin, et me paljon niinkun puhutaan kaikki yhdessä [lasten kanssa], niinku mitä saa tehdä ja mikä on oikein mikä on väärin. (39-40)</p>
------------------------------------	---	---	---

### LIITE 9. Erityiskasvattaja-tyyppien muodostuminen tässä tutkimuksessa.

	Kasvatusajattelu		Kehittämisorientaatio		Oma toimintatapa	
	Aikuislähtöinen	Lapsilähtöinen	Aktiivinen	Passiivinen	Pedagogi	Hoitaja
Anita	xx	(x)	xx			xx
Anja	xx	(x)	xx		xxx	
Heta	xx	(x)	xx		xxx	
Leena		xxx		xx		xxx
Marja		xxx	(x)	xx		xxx
Mikko	(x)	xx	xx		(x)	xx
Pirjo	xx	(x)	xx		xxx	
Raisa	xx	(x)	xxx		xxx	
Sirpa	(x)	xx	xx	(x)	(x)	xx
Tuija	xxx		xxx		xxx	
Ulla	xx	(x)	(x)	xx	xx	(x)
Vuokko	(x)	xx	x		(x)	xx

x = puhetta esiintyy vähän

xx = puhetta esiintyy melko paljon

xxx = puhetta esiintyy paljon

(x) = puhetta esiintyy jonkin verran tai vähän vallitsevan puheen rinnalla

