

**JAETUN ASIANTUNTIJUUDEN TOTEUTUMINEN  
MONIAMMATILLISESSA YHTEISTYÖSSÄ**

**Koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia**

Sanna Meriläinen ja Asta Rauhala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Meriläinen, S., Rauhala, A. 2013. Jaetun asiantuntijuuden toteutuminen moniammatillisessa yhteistyössä. Koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 111 sivua.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaista koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyö yleisopetuksen luokassa on ja onko siinä piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta. Lisäksi halusimme tutkia, millainen asema koulunkäynninohjaajalla on osana koulun moniammatillista tiimiä. Viimeinen tutkimustehtävämme oli selvittää, kuinka koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyötä olisi mahdollista kehittää yleisopetuksessa. Tutkimuksessamme halusimme kuulla molempien ammattiryhmien kokemuksia luodaksemme mahdollisimman kattavan kuvan yhteistyöstä. Halusimme myös saada selville, onko opettajien ja ohjaajien käsityksissä yhteistyöstä eroavaisuuksia. Tutkimusotteemme oli laadullinen. Haastattelimme tutkimukseen viittä luokanopettajaa sekä viittä ammattikoulutuksen suorittanutta koulunkäynninohjaajaa eri puolilta Suomea.

Tutkimuksemme mukaan ohjaajan ja opettajan yhteistyö toimii pääsääntöisesti hyvin ja molemmat ammattiryhmät ovat suhteellisen tyytyväisiä siihen. Yllättävää oli, ettei suuria eroja havaittu ohjaajien ja opettajien kokemuksissa. Ainoastaan yhdeltä ohjaajalta tuli selkeästi negatiivisempia kuvauksia yhteistyöstä. Esille nousi monia erilaisia yhteistyömuotoja oppituntien aikana, suunnittelussa, arvioinnissa sekä kodin ja koulun yhteistyössä. Käytännöt vaihtelivat yhteistyön määrässä, sen sisällöissä ja vastuun jakautumisessa. Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyössä löytyi paljon piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta. Näitä olivat esimerkiksi keskustelu työn tavoitteista ja arvoista, opettajan tietoisuus ohjaajan vahvuuksista, opinnoista ja ammattitaidosta, roolirajojen rikkominen, tasavertainen yhteistyö sekä ohjaajan asiantuntijuuden monipuolinen hyödyntäminen.

Tutkimuksemme osoitti, että koulunkäynninohjaajien asema työyhteisössä on pääsääntöisesti arvostettu ja heidän koetaan olevan tärkeä osa luokan toimintaa. Ohjaajan arvostus näkyi muun muassa ohjaajan mielipiteen huomioonottamisena, luottamuksena ja vastuun antamisena, erilaisiin yhteistyötilanteisiin mukaan ottamisena sekä hierarkioiden puuttumisena. Kokemuksia myös arvostuksen puutteesta nousi kuitenkin esille. Arvostuksen saavuttaminen ei ole itsestään selvää, vaan siihen vaikuttaa muun muassa ohjaajan toiminta ja persoona. Tutkimus osoitti kuitenkin, että ohjaajien arvostus näyttäisi olevan kasvussa.

Yhteistyö kahden eri ammattiryhmän välillä vaatii asiantuntijuuden jakamista ja tasavertaisina työkumppaneina toimimista. Tässä tutkimuksessa nousi esille useita kehitystarpeita yhteistyölle. Tärkeänä pidettiin molemminpuolista tuntemista, luottamusta sekä keskustelua ja toimivaa vuorovaikutusta sekä persoonien yhteensopivuutta. Sekä opettajien että ohjaajien mielestä opettajat voisivat huolehtia paremmin tiedonkulusta, ohjaajan huomioimisesta ja hänen työtehtäviensä määrittelystä. Omaa toimintaa pitäisi kyetä perustelemaan paremmin ja yhteistyölle tulisi varata enemmän aikaa. Ohjaajaan kohdistuvat odotukset osoittautuivat ristiriitaisiksi. Toisaalta ohjaajalta odotettiin aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta, kun

taas toisaalta heidän toivottiin pysyvän taustalla ja mukautuvan luokkaan. Ajan riittäminen, toisen tunteminen ja koulukulttuuri nähtiin tekijöinä, joihin opettaja ja ohjaaja eivät aina voi itse vaikuttaa.

AVAINSANAT: moniammatillinen yhteistyö, koulunkäynninohjaaja, luokanopettaja, jaettu asiantuntijuus

## Sisältö

JOHDANTO .....	6
1 KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖ .....	9
1.1 Työnkuva ja roolit .....	10
1.2 Koulutus .....	11
1.3 Työhön liittyvä lainsäädäntö .....	14
1.4 Kasvava ammattikunta .....	15
2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUSSA .....	17
2.1 Yhteistyön määrittelyä .....	17
2.2 Koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyö .....	19
2.2.1 Yhteistyön merkitys koulussa .....	23
2.2.2 Yhteistyö osana opettajan ammattikulttuuria.....	24
2.3 Toimivan yhteistyön edellytyksiä .....	27
2.3.1 Keskinäinen arvostus ja tasavertaisuus .....	28
2.3.2 Vuorovaikutuksen laatu .....	30
2.3.3 Yhteiset tavoitteet ja arvot työn taustalla .....	33
2.3.4 Työyhteisön merkitys.....	34
3 ASIANTUNTIJAT YHTEISTYÖSSÄ.....	36
3.1 Asiantuntijuuden tutkimussuuntauksia .....	36
3.2 Asiantuntijuuden käsite murroksessa.....	38
3.3 Luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan jaettu asiantuntijuus .....	41
3.3.1 Roolien tiedostaminen jaetussa asiantuntijuudessa.....	44
3.3.2 Jaetun asiantuntijuuden haasteet .....	46
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA – KYSYMYKSET .....	50
5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU .....	51
5.1 Laadullinen tutkimus.....	51
5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	52
5.3 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä .....	54
5.4 Tutkimuksen toteutus .....	55

5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	56
6 TULOKSET .....	59
6.1 Yhteistyö koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kuvaamana.....	59
6.1.1 Oppitunneilla tapahtuva yhteistyö .....	61
6.1.2 Yhteinen suunnittelu .....	62
6.1.3 Oppilaiden arviointi .....	63
6.1.4 Kodin ja koulun yhteistyö .....	64
6.2 Jaetun asiantuntijuuden piirteet yhteistyössä .....	65
6.2.1 Yhteiset tavoitteet ja arvot työn taustalla .....	67
6.2.2 Tietoisuus ohjaajan ammattitaidosta .....	67
6.2.3 Roolirajojen joustavuus.....	68
6.2.4 Tasavertaisuus yhteistyössä .....	69
6.2.5 Asiantuntijuuden hyödyntäminen .....	70
6.3 Koulunkäynninohjaajan asema työyhteisössä.....	72
6.3.1 Arvostuksen näkyminen.....	76
6.3.2 Arvostuksen saavuttaminen .....	77
6.3.3 Muutokset arvostuksessa.....	78
6.4 Yhteistyön kehitystarpeita.....	80
6.4.1 Mitä sekä koulunkäynninohjaaja että luokanopettaja voivat tehdä.....	80
6.4.2 Mitä koulunkäynninohjaaja voi tehdä.....	82
6.4.3 Mitä opettaja voi tehdä.....	84
6.4.4 Muut yhteistyöhön vaikuttavat asiat .....	86
7 POHDINTA .....	89
7.1 Koulunkäynninohjaaja ja luokanopettaja kollaboratiivisena työparina .....	91
7.2 Haasteiden tiedostaminen yhteistyön kulmakivenä .....	93
7.3 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus.....	95
7.4 Tutkimuksen merkitys luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan työlle .....	96
LÄHTEET.....	98
LIITTEET .....	107

## JOHDANTO

Käsitlemme tutkimuksessamme yleisopetuksessa työskentelevien koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien yhteistyötä ja sen laatua. Työelämän haasteiden kasvaessa on huomattu yhteistyön merkitys myös koululuokissa. Heterogeeniset oppilasryhmät ja suuret luokkakoot ovat koulujen arkipäivää ja luokanopettaja saa harteilleen suuren määrän vastuuta. Useissa luokissa oppilaiden tukena ja opettajan työmäärää jakamassa työskentelee kuitenkin myös toinen aikuinen, koulunkäynninohjaaja. Yhteistyö näiden kahden eri ammattiryhmän välillä voi saada erilaisia muotoja, mutta parhaimmillaan se on saumatonta työskentelyä yhteisten tavoitteiden ja arvojen saavuttamiseksi. Koulunkäynninohjaajan mukanaolo luokassa tukee yhteistyön toimiessa opettajan työskentelyä, mutta erityisesti tästä hyötyvät tietenkin oppilaat.

Luokanopettajaa ja koulunkäynninohjaajaa yhdistää yhteinen työn toimintaympäristö ja työn kohde, eli oppilaat. Molemmilla on myös kokemuksen mukanaan tuomaa hiljaista tietoa, esimerkiksi oppilaantuntemusta. Ammattiryhmien koulutuksessa, ammattitaidossa ja asemassa on kuitenkin paljon eroja. Opettajan asiantuntijuus käsittää enemmän formaalia tietoa kuin avustajan asiantuntijuus. Toisaalta myös ohjaajalla on teoreettista tietoa esimerkiksi avustamiseen liittyvistä apuvälineistä, jota ei välttämättä ole opettajalla. Erilainen koulutus ja ammatti eivät siis tarkoita, ettei molemmilla voisi olla erilaista ja osittain päällekkäistä asiantuntijuutta. Sekä opettaja että ohjaaja ovat tutkinnon suorittaneita, oman alansa ammattilaisia.

Tutkimuksemme aihe on juuri nyt ajankohtainen, sillä koulunkäynninohjaajan koulutus on kokenut muutoksia. Vuonna 2011 ammattitutkinto uudistui ja sai nimekseen koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon (Opetushallitus 2010, 4). Tämä kertoo ammattikunnan kehittymisestä. Koulunkäynninohjaajan rooli on läpikäynyt muutosta laajemminkin. Aiemmin he olivat ikään kuin opettajan ylimääräinen käsipari, mutta nykyään heidän roolinsa on huomattavasti ammatillisempi. (Groom & Rose 2005, 20.)

Koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä ei ole tutkittu kovin paljoa. Sekä suomalaisissa että ulkomaalaisissa tutkimuksissa tarkastelun kohteena on usein ohjaajien toimiminen erityisopetuksen luokassa. Kirjallisuudessa käsitellään muutamia pro gradu-tutkimuksia lukuun ottamatta melko vähän näiden ammattiryhmien välistä yhteistyötä yleisopetuksessa. Tämä johtuu luultavasti siitä, että ohjaajia palkataan kouluihin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita varten. Näin koulunkäynninohjaajan toimintaympäristö on usein erityisopetuksen luokka. Inklusion myötä ohjaajien tarve ja määrä yleisopetuksen kouluissa ja luokissa on kuitenkin kasvanut. Aaltosen (2009) mukaan kasvua ohjaajien määrässä on ollut jopa 48 % vuosien 2000–2007 välillä (Aaltonen 2009, 8). Väljän määritelmän mukaan inklusio tarkoittaa kaikille yhteistä koulua. Se on prosessi, jonka avulla vastataan yksilön tarpeisiin yleisopetuksessa. Sen lähtökohtana on poistaa tai vähentää oppilaan ympäristöstä oppimiseen tai osallistumiseen liittyviä esteitä. (Väyrynen 2001, 18–19.) Koulunkäynninohjaajien merkitys yleisopetuksessa onkin huomattu ja nostettu esille inklusiota käsittelevissä julkaisuissa ja tutkimuksissa. Suomi on sitoutunut useisiin kansainvälisiin asiakirjoihin, joiden lähtökohtana on inklusiivisen koulun kehittäminen. Näitä ovat esimerkiksi Salamancan -julistus, joka vaatii kaikille lapsille mahdollisuutta käydä koulua yhteisillä luokilla siten, että koulu mukautuu oppilaiden erilaisiin tarpeisiin sekä YK:n päätösasiakirja, joka vaatii vammaisten henkilöiden opetuksen järjestämistä yhdessä muiden kanssa. (Saloviita 2001, 157-158.)

Julistuksista huolimatta inklusiivisen koulun kehittyminen on ollut Suomessa hidasta ja yleisopetuksen opettajien käsitykset inklusiota kohtaan ovat asennetutkimusten mukaan melko varauksellisia ja kriittisiä (Moberg 2001, 86–87). Peruskouluissa opetusjärjestelyt ovat pitkään olleet melko joustamattomia ja osassa kouluista on edelleen vallalla opettajajohtoinen yksin tekemisen kulttuuri (Naukkarinen 2005, 83). Toisaalta Mikkola (2011) on sitä mieltä, että koulunkäynninohjaajien määrän kasvu kertoo koulukulttuurin muuttumisesta. Yksin tekemisen perinteestä ollaan pikkuhiljaa pääsemässä eroon. (Mikkola 2011, 147.)

Alun perin kiinnostuimme moniammatillisen yhteistyön tutkimisesta. Aihe rajautui lopulta koskemaan pelkästään koulunkäynninohjaajia ja luokanopettajia, sillä meillä molemmilla on kokemusta joko koulunkäynninohjaajana tai koulunkäynninohjaajan

kanssa toimimisesta. Luokanopettajan koulutuksessa ei ole omien kokemustemme mukaan käsitelty paljoka yhteistyötä koulunkäynninohjaajan kanssa. Aihetta on mielestämme tärkeä tutkia, sillä koemme, että ohjaajien ja opettajien yhteistyötä olisi mahdollista kehittää yleisopetuksen luokilla. Myös Mikkolan (2011) tutkimuksessa todetaan, että olisi tarpeellista selkeyttää ohjaajan ja opettajan työtehtäviä sekä kehittää heidän yhteistoimintaansa (Mikkola 2011, 194). Myös omien kokemustemme mukaan yhteistyö saattaa olla vielä laajemmin tarkasteltuna jäsentymätöntä ja käytännöiltään vaihtelevaa.

Haastattelemme tutkimuksessamme sekä koulunkäynninohjaajia että luokanopettajia, sillä haluamme selvittää molempien ryhmien kokemuksia yhteistyöstä. Kiinnostavaa on myös selvittää, mitkä asiat yhteistyössä toimivat ja mihin kaivataan parannusta. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu yhteistyön toimivan, mutta esteiksi yhteistyölle on havaittu esimerkiksi puutteet toisen työn tuntemisessa, opettajan yksilölliseen työkuultuuriin tottuminen sekä organisoimisen vaikeus ja ajanpuute (Mikkola 2011, 195). Yhteistyö ei toimi välttämättä niin hyvin, jos ohjaajalla ei ole ammatin vaatimaa koulutusta (Mäensivu 2011, 65). Tutkimukseemme valitsimme vain ammattikoulutuksen saaneita koulunkäynninohjaajia. On mielenkiintoista selvittää millaista yhteistyö on silloin kun yhteistyön molemmat osapuolet ovat alansa asiantuntijoita. Yhteistyön osapuolilla on kuitenkin erilaiset koulutukset ja ammattikuvat, joiden yhteensovittaminen ei ole yksiselitteistä. Tutkimuksemme kannalta on mielenkiintoista, miten korkeamman koulutuksen saaneella ja perinteisesti korkeammassa asiantuntija-asemassa olevan opettajan ja koulunkäynninohjaajan jaettu asiantuntijuus ilmenee käytännössä.



# 1 KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖ

Tutkimuksessamme käsittelemme luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan kokemuksia yhteistyöstä, mutta näkökulmana painottuu ohjaajan asema ja asiantuntijuuden hyödyntäminen. Opettajan työnkuva on suhteellisen selkeä, mutta koemme ohjaajan työnkuvan yleisesti vieraammaksi ja vähemmän jäsentyneeksi. Aluksi on syytä siis avata koulunkäynninohjaajan työnkuvaa, koulutusta ja työhön liittyviä säädöksiä.

Avustajien ja ohjaajien työnimikkeestä on viime aikoina keskusteltu paljon. Tässä tutkimuksessa käytämme koulunkäynninohjaajan nimikettä ja lyhennettä ohjaaja. Kirjallisuudessa ja tutkimuksissa käytetään kuitenkin rinnakkain monia eri nimityksiä kuten kouluavustaja, koulunkäyntiavustaja, luokka-avustaja, kouluohjaaja, oppilasohjaaja, koulunkäyntiohjaaja, koulunkäynninohjaaja, yleis- ja erityisavustaja sekä oppilastukihenkilö. (esim. Leinonen 2004, 28.) Julkisten ja hyvinvointialojen liitto (JHL) on vahvasti sitä mieltä, että koulunkäyntiavustajien nimikkeet tulisi muuttaa koulunkäynninohjaajiksi. Tätä perustellaan sillä, että nimitys vastaa paremmin työn sisältöä ja perusopetuslain henkeä. Opetusalan ammattijärjestö OAJ on esittänyt huolensa uuden tutkintonimikkeen yleistymisestä, sillä heidän mukaansa nimi on harhaanjohtava ja saattaa sekoittaa eri ammattikuntien nimikkeisiin. JHL ei kuitenkaan näe tässä asiassa ongelmaa. (Koulunkäynninohjaaja osuvampi nimike... JHL uutisarkisto 2011; Parviainen 2011, 5.) Asiaa on selkeytetty myös uusissa koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteissa, joissa tuodaan esille ero avustajan ohjaustoiminnan ja opettajan tai opinto-ohjaajan antaman ohjauksen välillä (Opetushallitus 2010, 10).

Nimikkeen päätävävalta on nykyisin kuntien vastuulla (Leinonen 2004, 28). Vuoden 2011 joulukuussa 56 Suomen kuntaa oli ottanut koulunkäynninohjaaja-nimikkeen käyttöön kouluissaan. Monet kunnat pohtivat paraikaa nimikkeen muuttamista. (Koulunkäynninohjaaja osuvampi nimike... JHL uutisarkisto 2011.) Osassa kunnista ainoastaan työnimike muuttuu avustajasta ohjaajaksi ja toimenkuva pysyy entisenlaisena. Joissakin kunnissa on hahmoteltu täysin uutta toimenkuvaa opettajan ja perinteisen koulunkäyntiavustajan välille. Esimerkiksi Päiväharjun erityiskoulussa

Jyväskylässä koulunkäyntiavustajan osaamisen vaatimukset ovat kasvaneet niin suuriksi, että koulu katsoo tarvitsevansa avustajien rinnalle uutta toimenkuvaa eli koulunkäynninohjaajia. (Suomi 2007, 171–173.)

## 1.1 Työnkuva ja roolit

Koulunkäynninohjaajan toimenkuvasta ei ole olemassa yksityiskohtaisia ohjeita, vaan opetuksen järjestäjä sopii niistä yhdessä työntekijän kanssa työsopimusta laadittaessa (Virtanen & Ikonen 2001, 50). Työnkuva muotoutuu tilanteen, koulun tarpeiden sekä koulunkäynninohjaajan henkilökohtaisen osaamisen ja persoonan mukaan. Se voi olla hyvin erilainen eri toimintaympäristöissä. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2008, 25.) Koulunkäynninohjaajan työhön kuuluu kasvatusta, ohjausta ja huolenpitoa sekä toiminnan tukemista. Työtä tehdään eri-ikäisten ja kulttuuritaustaltaan erilaisten oppilaiden kanssa. (Merimaa & Virtanen 2007, 11; Parviainen 2011, 5.) Koulunkäynninohjaajien työnkuva on laajentunut huomattavasti viime aikoina. Työtä ei nähdä enää kapea-alaisena avustamisena, vaan yhä enemmän opettajan rinnalla toimivana yhteistyökumppanina. (Parviainen 2011, 6.) Työtehtävien laaja-alaistuminen johtuu muun muassa oppilaiden moninaistumisesta ja monikulttuurisuuden lisääntymisestä (Hiltunen ym. 2008, 25).

Merimaan ja Virtasen (2007) mukaan ohjaajan tärkein tehtävä on toimia oppilaan avustajana sekä tämän kasvun ja kehityksen tukijana. Koulunkäynninohjaaja ja oppilas viettävät paljon aikaa yhdessä, joten ohjaajan rooli oppilaan vaikeuksien ja toisaalta vahvuuksien tunnistamisessa on huomattava. Koulunkäynninohjaaja avustaa oppilasta selviytymään koulupäivän haasteista, mutta samanaikaisesti oppilaalle on annettava tarpeeksi tilaa itsenäistyä ja kehittyä omatoimiseksi. Tasapainon löytäminen avustamisen ja omatoimisuuden välillä ei ole aina helppoa. (Merimaa & Virtanen 2007; 11, 60–61, 63–64.) Oppilaan koulunkäynnin ohjaus on osa oppilashuollon tukitoimea. Koulunkäynninohjaajan työ sisältää sekä oppilaan fyysisestä, psyykkisestä että sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtimisen. Työn tavoitteena on varmistaa lapsen tai nuoren kehittyminen yksilöllisten edellytystensä mukaisesti. (Parviainen 2011, 6; Opetushallitus 2010, 34.) Ohjaajan työ on monipuolista, eikä se rajoitu vain oppitunneille. Valmistelutyöt sekä yhteydenpito

esimerkiksi oppilaan vanhempiin ja muihin kasvatuksen asiantuntijoihin vie osan työajasta. (Merimaa & Virtanen 2007, 61.)

Koulunkäynninohjaaja voi toimia yhden oppilaan tai opiskelijan kanssa kerrallaan tai useamman oppilaan kanssa samanaikaisesti. Ohjaaja voi työskennellä niin päiväkodeissa, peruskoulujen yleis- ja erityisopetuksen luokissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, lukioissa, koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnassa sekä erilaisissa vapaa-ajan toiminnoissa. (Merimaa & Virtanen 2007, 11.) Lisäksi työympäristönä voi olla esimerkiksi sairaalakoulu (Parviainen 2011, 49). Tutkimuksessamme keskitymme yleisopetuksen piirissä työskenteleviin koulunkäyntiavustajiin ja koulunkäynninohjaajiin.

Koulunkäynninohjaajan työ on mahdollista määritellä ja jaotella monilla eri tavoilla. Ohjaajalla voi olla monia erilaisia rooleja riippuen työympäristöstä ja muista vallitsevista olosuhteista. Roolit voivat myös olla päällekkäisiä ja vaihdella tilanteiden mukaan. Leikas ja Rantio (2003) tarkastelivat tutkimuksessaan koulunkäyntiavustajien arkikäytänteitä ja he jaottelivat aineistonsa pohjalta seitsemän eri koulunkäyntiavustajan tehtäväroolia koulumaailmassa. Roolit ovat opettajan avustaja, oppilaan avustaja, oppimistilanteen ohjaaja, sijaisopettaja, kasvun tukija, erityisopetuksen tiimin jäsen sekä ”joka paikan höylä”. Tutkimuksessa havaittiin, että suurin osa koulunkäyntiavustajan työstä oli oppimistilanteiden ohjaamista ja oppilaan kasvun tukemista. Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee myös opettajan ja avustajan tehtäväroolien lähentyminen ja työn muuttuminen yhä enemmän työparityöskentelyksi. (Leikas & Rantio 2003; 2, 18-30.)

## 1.2 Koulutus

Koulunkäyntiavustaja on melko uusi ammattikunta kouluissa. Avustajien tarve lisääntyi 1970-luvulla, kun erityisopetus alkoi kehittyä. Peruskoululain uudistus ja pykälä (§51) vammaisen lapsen mahdollisuudesta koulunkäyntiavustajaan kasvatti entisestään tarvetta koulunkäyntiavustajien ammatillisen koulutuksen lisäämiselle. 90-luvun puoleenväliin asti koulunkäyntiavustajien koulutus oli hyvin kirjavaa ja järjestäviä tahoja oli monia, kuten kouluhallitus sekä kansalais- ja työväenopistot. Vuonna 1995 koulunkäyntiavustajat saivat vihdoin yhtenäisen ammattitutkinnon.

Silloin laaditut perusteet ovat nykyisenkin ammattitutkinnon perusteena. (Parviainen 2011, 55–56.)

Leinosen ja Mattila-Aallon (2004) mukaan yhä useampi avustajista suorittaa koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon. Ammattitaidon hankkiminen on tärkeää, sillä heterogeenisen luokan oppilaiden avustaminen vaatii monenlaista erityistä tietoa ja taitoa. (Leinonen & Mattila-Aalto 2004, 4.) Koulunkäyntiavustajille on oma ammattitutkinto sekä erikoisammattitutkinto, jotka voi suorittaa monissa oppilaitoksissa. Vanhanmalliset tutkinnot ovat kuitenkin poistumassa ja uudistumassa. Vuodesta 2011 lähtien koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto on korvautunut koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnolla. Myös erikoisammattitutkinto on uudistumassa, mutta muutostyö on vasta meneillään. (Parviainen 2011, 58.) Uusi koulutus on laajempi kokonaisuus, jossa yhdistyvät aiemmin erillisinä olleet aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ja koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnot ja niihin kuuluvat ammattitaitovaatimukset (Opetushallitus 2010, 11).

Entisessä koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnossa aihepiirit jakaantuivat neljään osa-alueeseen, jotka olivat työn toimintaympäristöt, ihmisen kasvun tukeminen, oppimisen ohjaaminen ja toimintakyvyn tukeminen (Merimaa & Virtanen 2007, 45). Uudistetussa ammattitutkinnossa jaottelu sisältää paljon samoja asioita, mutta sitä on muokattu vastaamaan paremmin alati muuttuvan koulunkäynninohjaajan työnkuvan vaatimuksia. Tutkinnon pakolliset osat on jaoteltu neljään aihepiiriin, jotka ovat 1) ammatissa toimiminen, 2) kasvun ja kehityksen tukeminen ja ohjaaminen, 3) oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen sekä 4) erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen. Neljän pakollisen ammattitutkinnon osan lisäksi uutena valinnaisena osana on mukaan tullut yrittäjyyskoulutus. (Opetushallitus 2010, 10.)

*Ammatissa toimimisen* osa-alue pitää sisällään muun muassa erilaisissa toimintaympäristöissä toimimisen. Osiossa mainitaan selkeästi, että koulunkäynninohjaajalla on omat vastuualueensa ja hän on osa moniammatillista yhteistyötiimiä. Huomioitava on kuitenkin, että koulunkäynninohjaaja toimii pedagogisessa vastuussa olevan opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Työssään koulunkäynninohjaajan tulee tuntee oppilashuollon tavoitteet ja toimintatavat sekä

osata ohjata oppilaita ja opiskelijoita erilaisiin palveluihin. Lisäksi aihepiiriin kuuluu ammattieettinen toiminta, erilaisten ihmiskäsitysten huomioiminen työssä sekä omien arvojen ja niiden vaikutuksen tunnistaminen. Koulunkäynninohjaajan tulee tuntea ja ottaa huomioon työhönsä liittyvä lainsäädäntö, opetussuunnitelma sekä erilaiset säädökset ja muut ohjaavat asiakirjat. Ammatissa toimimisen osa-alue pitää sisällään myös erilaisten kulttuuritaustojen huomioimisen sekä tasa-arvon ja inklusion periaatteet. Tärkeää on myös omasta ja muiden työhyvinvoinnista huolehtiminen. Koulunkäynninohjaajan tulee toimia sisäisen yrittäjyyden periaatteiden mukaan, mikä tarkoittaa oman työn arvostusta sekä oma-aloitteista, tavoitteellista ja tuloksellista toimintaa. Työhön kuuluu siis myös oman työn organisointi sekä arviointi ja kehittäminen. (Opetushallitus 2010, 13–16.)

*Kasvun ja kehityksen tukemisen ja ohjaamisen* osa-alueessa korostuu yhteisöllisyyden tukeminen kaikilla osa-alueilla. Tutkinnon perusteissa painotetaan, että koulunkäynninohjaaja on kasvattaja ja tärkeä työyhteisön jäsen. Työssä on siis tärkeää soveltaa erilaisia kasvatuskäytäntöjä ja ymmärtää erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja. Tarvittaessa koulunkäynninohjaaja voi osallistua oppilas- tai opiskelijahuoltoryhmän kokouksiin. On tärkeää muistaa, että salassapitosäädökset koskevat myös koulunkäynninohjaajaa. Koko ryhmän huomioimisen lisäksi koulunkäynninohjaaja havainnoi ja tukee yksilöiden kasvua ja kehitystä sekä myönteisen minäkuvan ja itsetunnon rakentumista. Tätä varten tarvitaan paljon tietoa ihmisen fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta kehityksestä sekä yleisimmistä kehityksen viivästyksistä ja vaikeuksista. Varhainen puuttuminen erilaisiin ongelmiin ehkäisee syrjäytymistä. Koulunkäynninohjaaja tarvitsee myös lääketieteellistä perustietämystä esimerkiksi allergioista, erityisruokavalioista ja tietyistä sairauksista sekä erilaisista apuvälineistä ja niiden huollosta. Ensiaputaidot ovat myös oleellinen osa koulunkäynninohjaajan ammattitaitoa. Myös tiimityötä ja opettajan työparina toimimista korostetaan. (Opetushallitus 2010, 17–22.)

*Oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen* edellyttää koulunkäynninohjaajalta paljon teoriatietoa kasvatuksesta, kehityksestä ja oppimisesta eri osa-alueilla sekä niihin liittyvistä vaikeuksista. Työssä tarvitaan hyviä vuorovaikutus- ja ohjaustaitoja sekä tietoa ryhmän kehitysvaiheista ja toiminnasta. Koulunkäynninohjaaja ottaa sovitulla tavalla osaa opetuksen

suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. *Erityistä tukea tarvitsevien ohjaamisessa* oleellista on yksilöllisten suunnitelmien laatiminen, toteuttaminen, seuranta ja arvioiminen yhdessä opettajan kanssa. Koulunkäynninohjaaja tarvitsee hyvin yksityiskohtaista tietoa erilaisista vammoista, sairauksista, kehityksen häiriöistä ja viivästyistä. (Opetushallitus 2010, 23-31.)

Nykyään ammattitutkinnon suorittaneet voivat myös hankkia erityisosaamista ja uudistaa ammattitaitoaan. Täydennyskoulutusta järjestetään esimerkiksi näkö-, kuulo-, kehitysvammaisten ja autististen lasten oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi. (Merimaa & Virtanen 2007, 43.) Erikoisammattitutkinnon suorittaminen on mahdollista, jos avustaja on jo suorittanut joko sosiaali- ja terveysalan toisen asteen perustutkinnon tai koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon. Joissain tapauksissa tarvittavat tiedot ja taidot täyttyvät ilman aikaisempia tutkintoja. Tällöin tarvitaan lisäksi täydentäviä opintoja ja vähintään viiden vuoden työkokemus alalta. (Merimaa & Virtanen 2007, 56.)

Opettajien rinnalla työskentelevien ohjaajien ammattinimikkeet ja koulutustaustat ovat moninaiset. Yksi syy tähän on, että alan kelpoisuutta ei ole valtakunnallisesti määritetty. (Koulunkäynninohjaaja osuvampi nimike... JHL uutisarkisto 2011). Kaikilta koulunkäynninohjaajilta ei löydy ammattitutkintoa. Alalla työskentelee myös paljon sosiaali- ja terveysalan työntekijöitä, kuten lähihoitajia ja sosiaaliohjaajia. Myös muita tutkintoja on mahdollista soveltaa koulunkäynninohjaajan työhön. Koulunkäyntiavustajista vuonna 2003 ammattitutkinnon oli suorittanut 17 prosenttia avustajista. Puolella koulunkäyntiavustajista oli suoritettuna erilaisia ammatillisia tai eri koulutusasteisia tutkintoja. 11 prosentilla oli yliopistotutkinto. 17 prosentilla koulunkäyntiavustajista ei ollut tutkintoa. Tukityöllistettyjen koulunkäyntiavustajien määrä on vähentynyt ja vuonna 2003 heitä oli avustajista 11 prosenttia. (Vartiainen-Hynönen 2003, 20–21.)

### 1.3 Työhön liittyvä lainsäädäntö

Perusopetuslain (37§) mukaan koulussa tulee olla riittävä määrä opettajia, jonka lisäksi voi olla tuntiohjaajia, koulunkäynninohjaajia sekä muuta henkilöstöä (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 37§). Opetuksen järjestäjä voi palkata

koulunkäynninohjaajia sellaisia oppilaita varten, joiden koulunkäynti on muuten kohtuuttoman vaikeaa tai joiden ei ole mahdollista käydä koulua ilman koulunkäynninohjaajan tukea. Tehtäviin voi kuulua yhden vaikeasti vammaisen oppilaan tai isomman ryhmän avustaminen erilaisissa koulun arkeen liittyvissä tilanteissa. Koulun velvollisuus on järjestää riittävät ja yksilölliset opetus- ja tukipalvelut siten, että oppilaalla on mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuus omien edellytystensä mukaisesti sekä hakeutua jatko-opintoihin. (Opetusministeriö 17/400/91,§2-8)

Koulunkäynninohjaajan työn taustalla on opetussuunnitelman ja työsopimuksen lisäksi monia eri lakeja, asetuksia ja sopimuksia. Näitä ovat esimerkiksi Suomen perustuslaki, kuntalaki, hallintolaki, henkilötietolaki, laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta, perusopetuslaki ja -asetus, lastensuojelulaki ja -asetus, laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä, työturvallisuuslaki, ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, YK:n lapsen oikeuksien sopimus, sosiaalihuoltolaki sekä vammaispalvelulaki- ja asetus (Opetushallitus 2010, 14-15).

Koulun työntekijöiden on tärkeä tiedostaa eri ammattiryhmiin liittyvät vastuukysymykset ja lainsäädännölliset seikat. Koulunkäynninohjaajalla ei ole suoranaista kurinpidollista vastuuta koulussa. Esimerkiksi välituntivalvonnassa ohjaaja ei voi toimia yksin, vaan ainoastaan opettajan työparina. Juridisesti päävastuu oppilaista säilyy koko koulupäivän ajan opettajalla. (Parviainen 2011, 6.)

#### 1.4 Kasvava ammattikunta

Koulunkäynninohjaajien määrä on kasvanut huomattavasti niin Suomessa kuin muualla maailmalla. Vuosien 2000 ja 2007 välillä koulunkäyntiavustajien määrä Suomessa on lisääntynyt jopa 55 prosentilla. Aikuisten määrä oppilasta kohden on kasvanut tällä ajanjaksolla huomattavasti. (Aaltonen 2009, 8.) Vuonna 2002 kuntien palveluksessa työskenteli 6730 koulunkäyntiavustajaa. Vuonna 2010 luku oli jo 9716. (Vartiainen-Hynönen 2003, 20–21; Koulunkäynninohjaaja osuvampi nimike... 2011). Kyselyn mukaan vuosien 2010 ja 2011 aikana vain kuudella prosentilla suomenkielistä opetusta antavista kouluista ei ollut koulunkäyntiavustajaa tai ohjaajaa (Kumpulainen 2011, 77). Koulunkäynninohjaaja on siis osa lähes jokaisen

suomalaisen koulun henkilökuntaa. Myös useissa muissa maissa, kuten Yhdysvalloissa, Kanadassa, Saksassa, Islannissa, Irlannissa ja Iso-Britanniassa koulunkäynninohjaajien määrä on kasvanut (esim. Giangreco 2013, 21). Esimerkiksi Yhdysvalloissa avustajien määrä on 90-luvulla kasvanut 48 prosenttia (Mikkola 2011, 43).

Ohjaajien määrän kasvun lisääntymiseen on useita syitä. Erityisoppilaiden määrä on kasvanut ja ohjaajia tarvitaan yhä enemmän. Erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden määrä kokonaisoppilasmäärästä on 2000-luvulla kasvanut. Vuonna 2002 luku oli 5,7 prosenttia ja vuonna 2010 jo 8,5 prosenttia. (Kumpulainen 2011, 59.) Koulunkäynninohjaajien koulutus on myös kehittynyt ja koulutettujen ohjaajien määrä lisääntynyt (Vartiainen-Hynönen 2003, 20–21). Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinon uudistuminen ja ammattinimikkeen muuttuminen koulunkäynninohjaajaksi kertoo siitä, että ammattiryhmän pätevyysvaatimuksia säädetään ja vaaditaan alan koulutuksen parantamista. Tällaisia pyrkimyksiä kutsutaan professionaalistumiseksi. Professionaalistuminen lisää työntekijöiden ammattitaitoa ja palkkaustasoa. (Sulkunen 1998, 117.)



## 2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUSSA

Nyky-yhteiskunnassa on oleellinen taito osata elää ja tehdä työtä yhdessä sekä ottaa ympärillä olevat ihmiset huomioon. Hyvinvointivaltion ja tietoyhteiskunnan yhtenä ominaisuutena voidaan pitää yhteisöllisyyden vaatimusta sekä siihen liittyvää avoimuutta ja yhteenkuuluvuutta. (Himanen 2004, 6.) Tieto ei ole pelkästään yksilöllinen asia, vaan se rakentuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tämä ajattelu on siirtynyt pikkuhiljaa myös työelämään, jossa aletaan huomata yhdessä tekemisen voima. Puhutaan usein myös synergiasta, jota syntyy kun yhteistyöllä saadaan niin hyviä tuloksia, ettei samoihin saavutuksiin olisi voitu päästä yksilöiden itsenäisillä työpanoksilla (Isoherranen 2005, 15). Yksilökeskeinen työskentely on selkeästi väistymässä vastavuoroisen vuorovaikutuksen tieltä ja ollaankin ohittamassa ennen enemmän vallalla olleet ajatukset yksin tekemisen kulttuurista.

### 2.1 Yhteistyön määrittelyä

Eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä laajennetaan yhä enemmän ammattirajoja rikkoen, sillä on huomattu moniammatillisessa yhteistyössä piilevät voimavarat. Moniammatillinen yhteistyö on laaja käsite, joka voidaan määritellä monin eri tavoin. Moniammatillisuus voidaan nähdä yhteistyönä eri ammattikuntiin kuuluvien ja erilaiset koulutukset omaavien asiantuntijoiden välillä (Metteri 1996, 10).

Moniammatillisen yhteistyön merkitystä korostetaan monilla aloilla ja siinä nähdään paljon hyötyä. Vuorovaikutus eri ammattiryhmien välillä johdattaa pohtimaan uusia näkökulmia ja rikastuttaa tietämystä omasta alasta. Yhteistyö ei ole aina ennalta arvattavaa, mutta näkemuserot ja ristiriitaisuudet voivat synnyttää jotain uutta ja positiivista. (Mönkkönen 1996, 63.) Nykyisin tiedon tuottaminen ja uusiutuminen on niin nopeaa, ettei sitä ole mahdollista hallita yksittäisestä asiantuntijaryhmästä käsin (Isoherranen 2005, 8). Tarvitaan siis useampia näkökulmia ja enemmän voimavaroja nykyajan haasteisiin. Pyrkimyksenä on myös holistisen eli kokonaisvaltaisen tiedon ja rakenteen luominen, jotta saadaan tuotettua parhaat ratkaisut asiakkaan lähtökohdista (Housley 2003, 4). Suuri kysymys yhteistyön muotoja mietittäessä

onkin se, kuinka eri ammattilaisten tiedot ja taidot on mahdollista koota yhteen ja muodostaa kokonaisvaltainen käsitys ja ymmärrys (Isoherranen 2005, 14).

Virkkunen (1983) on kuvannut yhteistyötilanteessa vaikuttavia suhteita pelkistetyssä muodossa. Vaikka hänen hahmottelunsa on jo 30 vuotta vanha, se sisältää edelleen yhteistyön taustalla olevia elementtejä. Yhteistyötilanteessa on aina mukana työn kohde sekä ympäristö, jossa yhteistyötä toteutetaan. Kaikesta tästä jokainen työntekijä muodostaa oman henkilökohtaisen käsityksensä. Yhteistyön osapuolet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja muodostavat käsityksiä myös omasta ja toisten ihmisten asemasta sekä ominaisuuksista. Jokaisella on jokin käsitys yhteistyön tarkoituksesta ja tavoitteista. Käsitysten taustalla on historiallisesti kehittynyt kieli ja symbolijärjestelmä, missä kaikessa näkyy yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutus. (Virkkunen 1983, 1-2.)

Isoherranen (2005) on koonnut yhteen kirjallisuudesta esitettyjä määritelmiä moniammatillisesta yhteistyöstä. Määritelmässä korostuu muun muassa tietojen ja taitojen yhdistäminen sekä tasa-arvoisuus päätöksenteossa. Vastuu on myös tasapuolisesti kaikkien yhteinen. Eri ammattiryhmät sopeuttavat roolejaan tarvittaessa ja lähtökohtana on aina yhteinen työskentelykohde tai asiakas. Yhteistyötä kuvaillaan dynaamiseksi prosessiksi, jossa pyritään parhaaseen mahdolliseen ratkaisuun jakamalla ongelmat. Suunnitelmallisuus on myös olennainen osa moniammatillista yhteistyötä. (Isoherranen 2005, 20-21; ks. myös Payne 2000, Sullivan 1998, Övretveit 1995 ja Lockhart-Wood 2000.)

Isoherranen (2005) on jaotellut moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat näkökulmat viiteen osioon. Yhteistyössä on näkyvissä työympäristöstä riippumatta aina asiakaslähtöisyys, tiedon ja eri näkökulmien kokoaminen yhteen, vuorovaikutustietoinen yhteistyö, rajojen ylitykset sekä verkostojen huomioiminen. (Isoherranen 2005, 14–15.) Linnossuo (1996) muistuttaa, että toimiva moniammatillinen yhteistyö vaatii sitoutumista ja yhteistä prosessointia onnistuakseen. Samassa tilassa työskentely ei vielä ole moniammatillista yhteistyötä, vaan ryhmän jäsenten täytyy jakaa ammattitaitoaan ja olla vuorovaikutuksessa sekä antavana että saavana osapuolena. (Linnossuo 1996, 73.)

Yhteistyön osapuolia voidaan kuvailla tiiminä, jotka yhdessä suorittavat tiettyä työkokonaisuutta. Kaikki kokevat vastuuta yhteisestä työstä ja jokaisen jäsenen erilaisuutta ja yksilöllisiä ominaisuuksia hyödynnetään. Yhteiset pelisäännöt, arvopäämäärät ja tavoitteet ovat kaikille selvillä. (Helakorpi 2001, 90.) Ketään ei voi pakottaa aitoon yhteistyöhön, vaan siihen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. Yhteistyön jäsenten mielipiteitä tulee arvostaa tasavertaisesti ja kaikilla olisi hyvä olla saman verran päätäntävaltaa. Resurssit jaetaan tasapuolisesti ja ovat kaikille saatavilla. (Friend & Cook 1996, 7-9.)

Ojuri (1995) tarkasteli tutkimuksessaan sosiaali- ja terveydenhuollon eri ammattiryhmien yhteistyötä kehitysvammahuollossa, mutta tutkimuksen tuloksia on mahdollista soveltaa myös muiden ammattiryhmien yhteistyöhön. Ojurin tutkimuksen mukaan yhteistyötä arvostettiin ja pidettiin tärkeänä asiana. Yhteistyön merkitystä pohdittiin kahdelta eri näkökannalta; asiakaskeskeisesti tai työntekijäkeskeisesti. Toisaalta yhteistyöstä nähtiin olevan hyötyä asiakkaalle, toisaalta työntekijälle itselleen. Tutkimuksen kohteena olleiden työntekijöiden mielestä yhteistyössä hyödynnetään ja kunnioitetaan jokaisen työyhteisön jäsenen asiantuntemusta. Toisen kuuntelemisen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen tärkeyttä korostettiin. Yhteistyön onnistuminen edellyttää tutkimuksen mukaan konkreettista yhdessä tekemistä sekä työn tavoitteiden yhteistä määrittelyä ja ymmärrystä. Yhdenmukaisuuden lisäksi yhteistyön jäsenten tulee kyetä myös hallitsemaan erillisyyttä. Oman työn lisäksi on tiedostettava toisen työn merkitys ja tehtävä kokonaisuuden muotoutumisessa. (Ojuri 1995, 62–64.)

## 2.2 Koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyö

Helakorpi (2001) puhuu tiimityön ja verkostoitumisen merkityksestä koulumaailmassa. Uuden tiedon ja innovaatioiden lisääntyessä tarvitaan yhä enemmän yhdessä tekemistä, ajattelemista ja kehittämistä sekä yhteisen tietämyksen luomista. Työelämässä tällainen ajattelu on ollut vallalla jo pitkään, mutta koulumaailmassa se ei vielä näy yhtä selkeästi. Yhteiskunnan muuttuminen on asettanut kouluille suuren määrän uusia haasteita, joita on mahdollista toteuttaa vain pikkuhiljaa. Kouluja on varusteltu uusilla teknologisilla laitteilla vastaamaan tietoyhteiskunnan haasteisiin ja seuraava askel onkin henkisen ja sosiaalisen puolen

vahvistaminen. Opettajia ja opiskelijoita tulisi pyrkiä innostamaan ja auttaa jaksamisessa uusilla, motivoivilla toimintatavoilla. Yhdessä tekeminen ja tiimityö voisivat olla ratkaisuja tähän tavoitteeseen. Helakorpi kuvailee työkuulttuurin muutosta yksintyöskentelystä yhteistyön suuntaan, jolloin työtä tehdään kokonaisvaltaisesti yhdessä. Yhteistyöhön kuuluu tällöin suunnittelua, arviointia, kehittämistä, oppimista ja kaikkea mahdollista työhön kuuluvaa. Tällaista koulun uutta toimintakulttuuria olisi tärkeää pyrkiä yhdessä toteuttamaan ja kehittämään. (Helakorpi 2001, 4-5.)

Yhteistyötä tekeviä ihmisiä kutsutaan työelämässä usein siis tiimiksi. Tiimi voidaan määritellä tiettyä työkokonaisuutta yhdessä suorittavaksi ryhmäksi. Tiimin työskentelyn tulisi olla itsestä lähtevää sekä tiivistä, ja vastuun tulisi olla yhteisesti kaikilla. Tiimin jäsenillä on oltava yhteiset arvot, päämäärät ja tavoitteet sekä selvät säännöt, joiden puitteissa toimitaan. Ryhmätyö on erityisesti viime aikoina yleistynyt kovaa vauhtia työelämässä uudenlaiseksi tavaksi hoitaa työtehtäviä ja organisoida työntekoa. Tiimien avulla työn kuormittavuutta on mahdollista jakaa tasaisemmin työntekijöiden kesken, jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa työtä pystytään koordinoimaan tehokkaammin, sisäisen vuorovaikutuksen merkitys lisääntyy ja uusien taitojen hallitseminen paranee työntekijöiden yhteistyössä. Työntekijät ovat tiimeissä keskinäisessä positiivisessa riippuvuudessa, jolloin tyydytetään samalla myös työntekijöiden henkisiä tarpeita, kuten osallisuutta johonkin ja tehtävien hahmottamista laajemman kokonaisuuden osana. Tiimityön tehokkuuteen vaikuttavat kuitenkin useat eri tekijät, kuten tiimin jäsenten persoonallisuudet, keskinäinen vuorovaikutus, kyky hyödyntää jäsenten ominaisuuksia ja taitoja sekä vastuun ottaminen yhteisesti. Työtehtävät tulisi kyetä jakamaan tarkoituksenmukaisesti tiimin jäsenten osaamisen ja taipumusten mukaisesti. Tiimin jäsenten ominaisuuksien tunteminen edesauttaa tasapainoista työskentelyä ja näin ollen myös viihtyvyyttä ja tyytyväisyyttä. (Helakorpi 2001, 89–90; Salomäki 2002, 18–19.)

Koulussa toimii monia erilaisia ammattiryhmiä, jotka tekevät päivittäin tai tarpeen vaatiessa yhteistyötä keskenään. Oppilashuoltoryhmä on yksi perinteinen esimerkki moniammatillisesta tiimistä koulussa. Oppilashuoltoryhmä on yhteistyöryhmä, joka käsittelee tiettyyn oppilaaseen, koko luokkaan tai kouluyhteisöön liittyviä asioita. Koulun oppilashuollon tavoitteena on tiiminä muun muassa luoda hyvinvoiva ja

turvallinen ympäristö, tunnistaa ja ehkäistä mahdollisia ongelmia sekä vahvistaa koulun yhteisöllistä toimintatapaa. Oppilashuoltoryhmään voi kuulua esimerkiksi rehtori, luokanopettaja, erityisopettaja, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, koulukuraattori sekä vanhemmat. Myös koulunkäynninohjaaja voi olla mukana tällaisessa ryhmässä. (Laitinen & Hallantie 2011; 24, 28, 32.) Oppilashuoltotyön lisäksi monia tiimityön elementtejä on nähtävissä myös työparityöskentelyssä opettajan ja ohjaajan välillä. Työntekijöiden määrä on pienempi, mutta yhteistyön osa-alueet pysyvät silti enimmäkseen samoina.

Koski ja Nyyssönen (1998) ovat tutkineet yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään. Tutkimuksessa kävi ilmi, että enemmistö opettajista ja avustajista oli tyytyväisiä yhteistyöhön. Opettajat ja avustajat pitivät kuitenkin yhteistyötä tärkeänä erilaisissa asioissa. Koulunkäyntiavustajat halusivat lisätä yhteydenpitoon liittyvää yhteistyötä kun taas opettajat eivät pitäneet tätä yhteistyön osa-aluetta kovin tärkeänä. Myös yleis- ja erityisopetuksen välillä havaittiin jonkin verran eroja esimerkiksi siinä, että yleisopetuksen puolella avustajat pitivät yhteistyötä avustamisen alueella tärkeämpänä kuin opettajat. Opettajat näkivät erilaisten taustatekijöiden, kuten opettajien vähäisten tietojen koulunkäyntiavustajan koulutuksen sisällöstä ja avustajan tiedoista ja taidoista, vastuukysymysten, avustajan vähäisten akateemisten taitojen, avustajan vähäisen perehdyttämisen toimenkuvaan ja toimenkuvan epämääräisyyden avustajalle, olevan yhteistyötä jonkin verran vaikeuttavia tekijöitä. Avustajien mielipiteet erosivat jonkin verran opettajien mielipiteistä. Koulunkäyntiavustajien mielestä opettajien ja koulunkäyntiavustajien yhteistyötä olivat vaikeuttaneet erittäin paljon koulunkäyntiavustajien heikko perehdyttäminen toimenkuvaan, opettajan vähäiset tiedot koulunkäyntiavustajan koulutuksen sisällöstä ja koulunkäyntiavustajan toimenkuvan epämääräisyys koulunkäyntiavustajalle. Huonon vuorovaikutusilmaston tai keskustelun vähäisyyden ei tässä tutkimuksessa nähty olevan yhteistyötä vaikeuttavia taustatekijöitä. (Koski & Nyyssönen 1998, 107–111.)

Rossi (2008) on tutkinut opettajan ja avustajan välistä vuorovaikutusta luokkahuoneessa sekä selvittänyt, minkälaisista piirteistä toimiva yhteistyö koostuu. Tutkimuksen mukaan opettajien ja avustajien vuorovaikutus näyttää toimivan

suhteellisen hyvin. Hyvää vuorovaikutus on etenkin silloin, kun yhteiset tavoitteet ovat selvillä ja avustaja ja opettaja toimivat niiden mukaan. Erityisen hyvin vuorovaikutuksen ja toisen tukemisen nähtiin tapahtuvan avustajan ja opettajan yhteisissä opetus- ja ohjaustilanteissa. Tutkimuksessa tuli ilmi, että opettaja tekee luokassa enemmän vuorovaikutusaloitteita kuin avustaja ja hänen puheenvuoronsa ovat myös pidempiä. Rossi pohtii, että opettajan ja avustajan välinen vuorovaikutus kuvastaa sitä, että luokassa vallitsevat hierarkkiset ja institutionaaliset roolit. (Rossi 2008, 67–70.)

Myös ulkomaalaisia tutkimuksia opettajan ja ohjaajan välisestä yhteistyöstä ja sen kehittämistä on tehty jonkin verran. Cremin, Thomas & Vincett (2003) ovat luokitelleet kolme eri mallia, joiden avulla opettaja ja ohjaaja voivat kehittää yhteistyötään luokkahuonetyöskentelyssä. Ensimmäinen kolmesta mallista on *huoneen hallinta -malli* (room management). Tässä mallissa sekä opettaja että ohjaaja toimivat molemmat ikään kuin ohjaajan roolissa. Molemmat työskentelevät yhden tai useamman oppilaan kanssa tarvittavan ajan. Ryhmän kanssa lopetettuaan siirrytään seuraavan oppilaan tai ryhmän luokse. Näin apu kohdistetaan sinne missä sitä tarvitaan. Toisessa mallissa ohjaaja toimii *aktiviteettien ohjaajana/järjestäjänä*. Luokka on jaettu ryhmiin ja ohjaaja liikkuu ryhmien välillä avustamassa oppilaita opettajan opettaessa muuta luokkaa. Opettaja ja ohjaaja voivat myös jakaa luokan eri alueisiin ja jokainen aikuinen huolehtii yhdestä alueesta luokassa ja ohjaa kaikkea alueella tapahtuvaa toimintaa. *Reflektiivisen tiimityön malli* vaatii enemmän suunnittelua ja se on lähempänä perinteistä tiimiopetusmallia. Tässä lähestymistavassa ohjaaja ja opettaja vuorottelevat ohjaajan roolissa. Kun aikuinen ei ole ohjaajan vastuussa, hän toimii avustajana ja luokan ja oppilaiden tarkkailijana. Tämä lähestymistapa toimii silloin, kun koko luokkaa opetetaan kerralla. (Cremin ym. 2003, 151–164.)

Creminin ym. (2003) kuvailemissa malleissa korostuu ohjaajan rooli opettajan työparina ja ohjaaja ja opettaja nähdään tiiminä. Kuitenkin löytämässämme suomenkielisessä kirjallisuudessa tätä näkökulmaa otetaan harvoin huomioon. Cremin ym. (2003) toteavat, että onnistuakseen tällainen yhteistyö vaatii työparien keskinäisen luottamuksen. Tehokas ohjaajien käyttö ja työskentelymallin valinta vaatii myös huolellista suunnittelua ja koko koulun täytyy olla tukemassa

henkilökuntaansa tällaisten mallien kehittämisessä. (Cremin ym. 2003, 154–161.) On myös muistettava, että opettajalla on aina kokonaisvastuu luokasta ja opettamisesta, vaikka ohjaajalle annettaisiinkin enemmän vastuuta tietyn oppilaan tai ryhmän opettamisesta (Groom & Rose 2005, 22).

### 2.2.1 Yhteistyön merkitys koulussa

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) ovat nostaneet esille eri ammattiryhmien, myös opettajan ja ohjaajan, välisen yhteistyön merkityksen koulumaailmassa. He tutkivat inklusiokouluja vuonna 1999 New Yorkin osavaltiossa, Syracusen kaupungissa ja sovelsivat tutkimustuloksiaan suomalaiseen koulujärjestelmään. Inklusiivisen koulun toimintaedellytyksenä nähtiin muun muassa se, että koko koulun henkilökunta tekee yhteistyötä. Myös ohjaajilla oli tärkeä merkitys inklusiivisen koulun rakentumiselle. Ohjaajat olivat tutkimuskouluissa osa tiimiä ja heillä oli kokemusta samojen opettajien kanssa työskentelystä useiden vuosien ajalta. Heillä oli hyvin toimivassa inklusiivisessa koulussa vastuullinen ja hyvin moninainen rooli. Tutkijoiden mukaan inklusiivista luokkahuonetta havainnoidessa ei aina osattu sanoa, kuka on ohjaaja ja kuka opettaja. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001; 99–100, 102, 108–112.)

Naukkarinen (2003) on tutkinut INTO-prosessi -nimisessä tutkimuksessa yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymistä. Tutkimus osoitti, että opettajan yhteistyö luokassa toisen aikuisen kanssa on positiivista eriyttämisen ja jatkuvan arvioinnin kannalta. Koulunkäynninohjaajan merkityksen todettiin olevan keskeinen opetuksen eriyttämisessä ja heitä arvostettiin koulu yhteisössä tärkeänä ammattiryhmänä. Naukkarinen näkee, että tutkimuskoulussa ohjaajilla oli kiinteä osa toimintakulttuuria ja tällainen luonteva toiminta tulisi hänen mielestään mahdollistaa myös yleisopetuksen luokkiin. Ongelmallisena koulunkäynninohjaajien ja opettajien yhteistyössä nähtiin tutkimuksessa ohjaajien heikko palkka, riittämätön aika sekä epäselvä toimenkuva. Ohjaajat kokivat palkkansa heikoksi työtehtäviinsä nähden. Ohjaajat myös saattoivat joutua tekemään ilman lisäkorvausta työtehtäviä, jotka eivät heille kuulu. Ohjaajien ja opettajien on haastavaa löytää aikaa esimerkiksi yhteiselle suunnittelulle, sillä useimmiten ohjaajilla on yhtä monta työtuntia kuin oppilailla. Tällöin ohjaajien kaikki aika menee kontaktiopetuksessa avustamiseen. Suunnittelutyö oli tutkimuksen ohjaajilla usein omalla ajalla ja palkatta tapahtuvaa. Jotkut tutkimuksen ohjaajat kokivat myös toimenkuvansa epäselväksi. He eivät olleet

tietoisia esimerkiksi siitä, voiko yleisopetuksen opettaja käyttää ohjaajina erityisopetuksen ohjaajia. Ohjaajat myös kokivat, ettei heillä ole mahdollisuutta muiden työtehtävien ja ajanpuutteen vuoksi osallistua yhteistyötapaamisiin. Osa ohjaajista koki myös arvostuksen puutetta. (Naukkarinen 2003; 54–55, 80–81.)

Eri tutkimukset ovat nostaneet esiin koulunkäynninohjaajien merkityksen kouluissa. Groomin ja Rosen (2005) mukaan tutkimukset Iso-Britanniassa ja USA:ssa osoittavat, että yleisopetuksessa olevien oppilaiden opettaminen ei olisi onnistunut yhtä tehokkaasti ilman koulunkäynninohjaajia. Sekä Iso-Britanniassa että USA:ssa tutkijat näkevät koulunkäynninohjaajien merkityksen erittäin suurena inklusiivisen koulun rakentumiselle. Tutkimusten mukaan ohjaajan tarjoama tuki on tärkein yksittäinen tekijä joka mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen yleisopetuksessa. (Groom & Rose 2005, 20.)

Ohjaajien tarpeellisuudesta kouluille on tutkijoiden keskuudessa myös eriäviä käsityksiä. Esimerkiksi Saloviita (2012) näkee, että avustajien määrän kaksinkertaistuminen vuosina 1996–2006 ei ole edistänyt integraatiota. Hänen mukaansa avustajia käytetään kouluissa väärin tehtäviin ja heidät tulisikin korvata erityisopettajilla. Avustajille ei Saloviidan mukaan kuulu koulussa opettajan tehtävät vaan ainoastaan oppilaan fyysinen avustaminen. (Saloviita 2012, 33.) Myös Giangreco (2013) näkee valitettavana sen, että koulunkäynninohjaajiin tukeudutaan yhä enemmän yleisopetuksen kouluissa ja heitä pidetään itsestään selvänä keinona ratkaista erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin liittyvät ongelmat, vaikka ohjaajien todellinen merkitys olisi olla lisäresurssina koulussa. Hän painottaa myös, että olisi tärkeää, että ohjaajat eivät joudu liikaa opettajan rooliin ja tekemään pedagogisia ratkaisuja ilman opettajaa. (Giangreco 2013; 13, 21.)

### 2.2.2 Yhteistyö osana opettajan ammattikulttuuria

Naukkarisen (2003) yleisopetuksen ja erityisopetuksen koulujen yhdistymistä käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että erilaiset uskomukset opettajuudesta vaikuttavat tiimityöskentelyyn. Jotkut opettajista olivat tottuneita työskentelemään yksin. (Naukkarinen 2003, 87.) Maeroff (1993) kuvailee opettamista työksi, jota tehdään lähes aina yksin. Opettajat ovat niin tottuneita työskentelemään itsekseen, että joillekin yhdessä tekemisen mahdollisuuksia on vaikea edes kuvitella. Opetuksen



yhtenä tavoitteena pidetään nykyisin yhä enemmän yhteistyön opettelua, mikä ei kuitenkaan näy opettajan omassa toiminnassa työssään. Maeroff puhuikin kirjassaan tiimien rakentamisen tärkeydestä koulutyön edistämiseksi. (Maeroff 1993, 7.)

Opettajan rooli yhteistyön edellytysten luomisessa on suuri. On paljon opettajasta kiinni, minkälaisen yhteistyöilmapiirin hän luo koulunkäynninohjaajan kanssa. Hargreavesin (1995) mukaan opettajan työskentelykulttuuria on aina leimannut vahvasti yksilöllisyys ja fyysinen eristäytyneisyys suljettujen ovien taakse. Psykologisesti opettajat eivät kuitenkaan ole koskaan yksin. Muun koulun henkilökunnan kanssa työskentely on tärkeä osa opettajan ammattia. Työskentelykulttuurilla on merkitystä työn sisältöön, eli siihen, kuinka opettaja toimii luokassa erilaisten asenteiden, arvojen, tapojen ja uskomusten pohjalta. Kulttuurin muoto kertoo kulttuurin jäsenten keskinäisistä suhteista. On olemassa erilaisia työskentelykulttuureja. Ne eivät ole pysyviä, vaan voivat muokkautua ajan myötä uskomusten, asenteiden ja arvojen muutoksen myötä. (Hargreaves, 1995, 165–166.)

Hargreaves (1995) erotelee neljä eri muotoa, kuinka opettaja voi toteuttaa ammattiaan. Hän kutsuu näitä opettajan ammattikulttuureiksi, joita voi mielestämme soveltaa myös luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyöhön. Yleisin ja edelleen vallassa oleva kulttuuri on opettajan yksilöllinen *eristäytymisen malli*, jossa työtä tehdään pääsääntöisesti yksin. Opettajat voivat kokea yksityisyyden hyvänä, sillä se suojaa heitä kritiikiltä. Tällaisen kulttuurin haittapuolena on kuitenkin se, että opettajat saavat hyvin vähän positiivista palautetta ja tukea työhönsä muilta aikuisilta. Tutkimusten mukaan yksintyöskentelykulttuuri kertoo opettajan epävarmuudesta ja epäonnistumisen pelosta. Tällaista työskentelykulttuuria ylläpitävät opettajat käyttävät aikaansa mieluummin yksin luokahuoneessa toimimiseen kuin yhteistyön tekemiseen. Heille avunantaminen, ideoiden jakaminen ja yhteinen suunnittelu ja ongelmien ratkominen on harvinaista. He eivät pidä siitä, että heitä ja heidän työtään tarkkaillaan ja arvioidaan, sillä he pelkäävät kritiikkiä. (Hargreaves 1995, 167–168.) Naukkarinen (2005) tuo esille, että yleisopetuksessa toimivat opettajat ovat tottuneet yksin työskentelyyn koulutuksessa saamiensa valmiuksien perusteella. Opettajat eivät myöskään välttämättä ole tottuneet tiiviiseen työparityöskentelyyn esimerkiksi ohjaajan kanssa. Naukkarinen toteaa, että

yleisopetuksen luokassa ei usein ole käytössä ohjaajaa, joten opettajan on työskenneltävä yksin. (Naukkarinen 2005, 83.) Yksin tekemisen kulttuurin nähdään olevan yleistä myös siksi, että koulun fyysinen rakenne antaa sille hyvät lähtökohdat. Opettajat työskentelevät edelleen useimmiten luokissaan suljettujen ovien takana. Fyysisen eristäytyneisyyden ei kuitenkaan tarvitse tarkoittaa sosiaalista ja psykologista eristäytyneisyyttä. (Hargreaves 1995, 170.)

Toisena Hargreaves tuo esille *kollaboratiivisen eli yhteistyöhön perustuvan kulttuurin*. Tällöin yhteistyöllä nähdään olevan monia etuja. Asiantuntijatietoa jakamalla ja saamalla voi itse kehittyä. Yhteistyön nähdään olevan voimavara joka antaa valmiuksia kokea erilaisia asioita ja ottaa riskejä. Kollaboratiivisuus ja kollegiaalisuus nähdään avainasemassa koulujen ja opettajien kehittymiselle. Sillä on tutkimusten mukaan positiivista vaikutusta myös koulutuloksille ja koulun tehokkuudelle. Kollaboratiivinen työskentelykulttuuri on saanut myös kritiikkiä. Yhteistyön toteuttaminen käytännössä on joskus haastavaa eikä sille löydetä aikaa. Tällainen työskentely voi olla vierasta yksin tekemiseen tottuneille henkilöille. Yhteistyön tekemisen tarkoitusta ei myös aina ymmärretä. Se voi käytännössä saada monia erilaisia muotoja. Yhteistyö voi olla esimerkiksi yhdessä opettamista, suunnittelua, toisen tukemista tai ammatillista keskustelua. Se voi olla myös epävirallista luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, kuten avun tai neuvojen pyytämistä toiselta. Yhteistyölle ei ole olemassa mitään tiettyä määritelmää, on vain erilaisia yhteistyön muotoja. Hargreaves kuitenkin toteaa, että aidon yhteistyön tekeminen luokkahuoneessa on melko harvinaista. Yhteistyö on usein lyhytkestoista eikä siinä useinkaan mietitä asioita kriittisesti ja haasteta toisten ajattelua tai oteta huomioon tavoitteita, perusteluita ja eettisiä näkökulmia. (Hargreaves 1995, 186–189.) Hargreaves (1995) on luetellut kollaboratiivisen kulttuurin ja opettajan ja kollegoiden välisen aidon yhteistyön piirteitä. Näitä ovat suunnittelemattomuus, vapaaehtoisuus, kehitysorientaatio, kokonaisvaltaisuus, ajasta ja paikasta riippumattomuus ja yhteistyön tulosten ennalta-arvaamattomuus. (Hargreaves 1995, 192–193.)

Kolmas opettajan ammattikulttuuri on nimeltään *teennäisen yhteistyön ja kollegiaalisuuden kulttuuri*, jolloin keskeiseen rooliin nousee erilaisten sääntöjen mukaan toimiminen. Tällöin työskentelyn lähtökohtana ei ole oman työn

kehittyminen vaan hallinnollisten määräysten noudattaminen. Yhteistyötä ei tehdä spontaanisti ja vapaaehtoisesti eikä työyhteisö pyri kehittymään. Teennäisen yhteistyön kulttuurissa yhteistyö on hallinnollisesti säädeltyä ja pakollista. Yhteistyö keskittyy jonkin tietyn tehtävän tai asian ympärille. Tällainen työskentely on myös ennalta aikataulutettua ja sovittua ja yhteistyön tulokset ovat usein ennalta arvattavia. (Hargreaves 1995, 195–197.)

Neljäntenä Hargreaves nimeää *balkanisoituneen kulttuurin*, jossa yhteistyötä voidaan tehdä, mutta se on pilkkoutunut pienempiin osaryhmiin koulun sisällä. Tällaiselle kulttuurille on ominaista, että osaryhmät ovat toisistaan erillisiä eikä niiden välillä tapahdu paljon vaihtelua. Ne ovat myös suhteellisen pysyviä ja usein ryhmän jäsenten identiteettiä määrittää esimerkiksi samanlainen työn kohde tai esimerkiksi samalla luokka-asteella toimiminen. Ryhmittymien välillä saattaa näkyä kilpailua. (Hargreaves 1995, 212–215.) Eristäytynyt tai balkanisoitunut kulttuuri ei vie eteenpäin yhteisöllisyyden tai opetus suunnitelman tavoitteiden kehittymistä.

Ojuri (1995) on puolestaan erotellut tutkimuksessaan kolme erilaista yhteistyömallia: yksintyöskentely, instrumentaalinen yhteistyö ja yhteistyöhakuinen työskentely. *Yksintyöskentelyn* mallissa yhteistyökumppani pyritään valitsemaan ja yhteistyötä pidetään arvokkaampana oman ammattiryhmän edustajan kanssa. Asiakasyhteistyötä pidetään tärkeämpänä kuin työntekijöiden välistä yhteistyötä. “Käskytettyyn” eli työnkuvan mukana tulevaan yhteistyöhön suhtaudutaan varauksellisesti ja se saatetaan nähdä jopa rasitteena. *Instrumentaalinen eli välineellinen yhteistyö* tarkoittaa myönteistä suhtautumista yhteistyöhön, mutta se nähdään vain hyötynä tai etuna omalle työlle. Tällöin huomio kiinnittyy kokonaisuutta enemmän esimerkiksi toisen työntekijän hyödyntämiseen erilaisten tehtävien tekemisessä. *Yhteistyöhakuinen työskentely* on sitä aitoa yhteistyötä, jolloin sen merkitys ymmärretään eikä oikeastaan nähdä edes muita keinoja toteuttaa työtä. Yhteistyön edut nähdään sekä työntekijän että asiakkaan kannalta. (Ojuri 1995, 115.)

### 2.3 Toimivan yhteistyön edellytyksiä

Seuraavaksi tarkastelemme tarkemmin joitakin toimivan yhteistyön edellytyksiä, jotka ovat olennaisia tutkimuksemme kannalta. Yhteistyö ei voi toimia, elleivät

työntekijät arvosta toisiaan ja työtään sekä toimi suhteellisen tasavertaisessa asemassa toisiinsa nähden. On tärkeää, että koko kouluyhteisössä koetaan kaikkien työntekijöiden olevan yhtä arvokkaita eikä esimerkiksi ohjaajien työn koeta olevan opettajien tekemää työtä merkityksettömämpää. Vuorovaikutuksen muotoutuminen on myös tärkeä osa kaikenlaisen yhteistyön toimimista. Työn taustalla olevat arvot ja tavoitteet tulisi olla kaikille yhteistyön osapuolille selvillä, jotta työtä osataan suunnata samaan kohteeseen. Jotta väärinkäsityksiltä vältyttäisiin, vaaditaan yhteistyön osapuolilta eli opettajalta ja ohjaajalta ajan antamista yhteisille keskusteluille. Lisäksi työyhteisön ilmapiiri ja tuki ovat oleellisessa osassa yhteistyössä. Jos yhdessä tekemistä ja asioiden jakamista ei pidetä tärkeänä, voi toimivan yhteistyön rakentaminen olla haastavaa.

### 2.3.1 Keskinäinen arvostus ja tasavertaisuus

Yhteistyölle on eduksi, jos yhdessä työtä tekevät henkilöt arvostavat toisiaan sekä omaa ja toisen työtä. Friend ja Cook (1996) kuvailevat, että yhteistyö kasvaa luottamuksesta, arvostuksesta sekä uskosta yhteistyön merkityksellisyyteen (Friend & Cook 1996, 10). Myös Villa, Thousand ja Nevin (2004) ovat käsitelleet samankaltaisia asioita kootessaan lukemansa kirjallisuuden pohjalta samanaikaisopetuksen elementtejä yhteen. Työparin on oltava yhtä mieltä siitä, että yhdessä opettamisesta on hyötyä ja työntekijät voivat oppia toisiltaan uusia asioita. Heidän tulee arvostaa toistensa työpanosta ja erilaisuutta. Työparin tulee olla tasa-arvoisia keskenään, vaikka heillä olisikin toisistaan eroavia tietoja ja taitoja. Työnjaosta, palaverista ja tiedonkulusta täytyy sopia yhdessä kasvotusten. Työparin tulee olla positiivisessa keskinäisessä riippuvuudessa keskenään. Keskinäinen luottamus on myös tärkeä asia yhteistyön onnistumiselle. (Villa ym. 2004, 3-6.)

Helakorpi (2001) kuvailee erilaisten tiimien onnistunutta toimintaa. Jokaisen tulisi kokea työ arvokkaaksi ja kunnioittaa kaikkia työyhteisön jäseniä tasavertaisesti. Jokaisella tulisi olla yhtäläiset vaikutusmahdollisuudet päätöksissä ja tavoitteiden asettamisessa ja heidän tulisi tuntea olevansa vastuussa omasta työstään. (Helakorpi 2001, 126–127.) Myös Kauppila (2006) kuvailee toimivan ryhmän tunnusmerkkejä, joita on mahdollista soveltaa myös työparin työskentelyyn. Jokaista yhteistyön osapuolta tulisi kuunnella ja ottaa heidän mielipiteensä huomioon. Yhdessä tehtyjen

päätösten tulisi olla sellaisia, että jokainen olisi tyytyväinen lopputulokseen. (Kauppila 2006, 107–108.)

Kuusela (1996) painottaa yhteistyökumppanin näkemistä myönteisessä valossa sekä rehellisyyttä yhteistyössä. Yhteistyöhön ei saisi kuulua kilpailua. (Kuusela 1996, 101.) Heikkilä ja Heikkilä (2001) muistuttavat, että dialogitilanteissa erilaiset ihmiset tulisi kohdata tasa-arvoisina riippumatta heidän oppiarvostaan, palkkaluokastaan tai hierarkiatasostaan. Tällaista yhteistyötä tekemällä pystytään yhdessä ratkaisemaan vaikeitakin asioita. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 7.) Yhteistyössä tulisi kohdella muita ihmisiä samoin kuin haluaisi itseään kohdeltavan. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi kuulluksi tuleminen, kunnioitus, voimavarojen tukeminen sekä yhteistyötaito. (Dunderfelt 1998, 87.)

Koulunkäynninohjaajan ammatin arvostus vaihtelee ajoittain ja koulukohtaisesti. Lisäksi jokaisella opettajalla on omat mielipiteensä. Ohjaajien ammattitutkintoa on kuitenkin uudistettu ja ammatin arvostuksen kasvusta kertoo myös esimerkiksi koulunkäynninohjaajille myönnetty Suomen Unicefin Lapsen oikeuksien vaikuttaja -tunnustus marraskuussa vuonna 2012 (Saari 2012). Ammattikunnan arvostus ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Esimerkiksi Naukkarisen tutkimuksessa selvisi, että osa koulunkäynninohjaajista ei tuntenut tulevansa huomatuksi eikä heitä esimerkiksi aina tervehditty. He kokivat siis asemansa ongelmalliseksi. (Naukkarinen 2005; 50, 73.) Myös Mäensivun (2011) tutkimuksessa kävi ilmi, että koulunkäyntiavustajien asema koulussa on ristiriitainen. Hän tutki Lapin läänin koulunkäyntiavustajien käsityksiä koulunkäyntiavustajien koulutuksesta, ammatillisesta pätevyydestä ja moniammatillisesta yhteistyöstä. Osa tutkimuksen kohteena olleista avustajista koki olevansa aliarvostettuja ja toiset puolestaan kuvailivat olevansa työyhteisön tasa-arvoisia jäseniä. Syyksi nähtiin muun muassa se, että koulunkäyntiavustajan työtä ei vielääkään arvosteta yhteiskunnassa kovin korkealle. Lisäksi työyhteisön sisällä kaikki avustajat eivät kokeneet olevansa arvostettuja työyhteisön jäseniä. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista avustajista koki kuitenkin, että heidän kanssaan pääasiallisesti yhteistyötä tekevä opettaja arvosti heitä ja heidän mielipiteitään. Avustajien mukaan alhaiseen arvostukseen voivat vaikuttaa myös alhainen palkka sekä määräaikaiset työsuhteet. Avustajat kokivat, että heitä tulisi kohdella työyhteisön tasavertaisina jäseninä. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että

avustajat saavat mahdollisuuden osallistua yhteisiin kokouksiin ja tiedonkulku avustajille tulee varmistaa. Erittäin tärkeänä työn arvostuksen kannalta nähtiin koulunkäyntiavustajan ammattinimikkeen muuttaminen avustajasta ohjaajaksi. (Mäensivu 2011, 58-61.)

### 2.3.2 Vuorovaikutuksen laatu

Moniammatillisen yhteistyön olennainen osa on työparin kohtaamisen taito ja toimivan vuorovaikutussuhteen luominen. Rakentava keskustelu vaatii ainakin taitoa esittää omat mielipiteensä selkeästi, perustella omat näkökantansa sekä kuunnella aidosti mitä yhteistyön muut osapuolet sanovat (Isoherranen 2005, 23). Jos omia näkökulmiaan ei osaa tuoda selkeästi esiin, on vaarana jäädä "näkymättömäksi" osaksi moniammatillista yhteistyötä (Pellinen 1996, 140). Rakentava vuorovaikutus työelämässä vaatii halua ja uskallusta avoimeen sekä rehelliseen kommunikaatioon. Yhteistyön osapuolten on tärkeää luottaa itseensä ja omaan ammattitaitoonsa sekä arvostaa itseään ja omaa ammattiaan. Tämän jälkeen mahdollistuu myös työtovereiden mielipiteiden ja asiantuntijuuden kunnioittaminen. Työryhmä tarvitsee jokaisen jäsenensä tietoja, taitoja ja ajatuksia saavuttaakseen tuloksia, joten jokaisen tulisi uskaltaa antaa täysi panoksensa. Palaute ja rakentava kritiikki ovat myös olennaisessa osassa yhteistyön kehittämisessä. (Ojala & Uutela 1993, 102-103.)

Ojuriin (1995) tutkimuksessa, jossa selvitettiin moniammatillista yhteistyötä kehitysvammahuollossa, yhteistyön ongelmakohdat nähtiin suurelta osin liittyvän tiedon ja vuorovaikutuksen osa-alueille. Yhteistyön osapuolilla havaittiin muun muassa epäselvyyksiä yhteisissä tavoitteissa, mikä kertoo vuorovaikutuksen toimimattomuudesta. Lisäksi työntekijöiden välillä oli jännitteitä ja yhteisöllisyyttä saattoi kuvata näennäiseksi tai jopa negatiiviseksi. Ojuriin tutkimuksen mukaan yhteistyön kehittämisessä onkin olennaista kiinnittää huomiota näihin osa-alueisiin. Olisi tärkeää mahdollistaa avoin sekä demokraattinen dialogi työntekijöiden välillä ja yhteistoiminnalle tarvitaankin uudenlaisia rakenteita. Luottamusta työntekijöiden välillä tulisi rakentaa, jolloin myös tiedon avoin jakaminen helpottuu. Sosiaalistumisprosessin merkitys onkin tärkeää tiedostaa yhteistyössä ja panostaa sen muodostumiseen työyhteisössä. Yhteisöllisyyden tunne työntekijöiden välillä on tärkeä tekijä yhteistyön onnistumisessa. (Ojuri 1995, 120–121.)

Kauppila (2006) on koonnut yhteen hyvän viestinnän ja vuorovaikutuksen osa-alueita. Vuorovaikutuksen tulisi olla mahdollisimman avointa, ymmärtäväistä ja rehellistä, jotta yhteistyö olisi toimivaa. Aktiivinen ja monipuolinen ote vuorovaikutuksessa tuo yhteistyöhön vahvuutta. Yhteistyökumppanille tulee osoittaa hyväksyntää, kiinnostusta sekä luottamusta. Tunneyhteys ja tarkka havainnointi ovat myös oleellisia osia yhteistyötä tekevien vuorovaikutuksessa. Kauppila esittelee interpersoonallisen vuorovaikutuksen käsitteen, mikä tarkoittaa avoimesti ja tietoisesti suhteessa toiseen olevaa vuorovaikutusta. Yhteistyön osapuolten tulisi osata ottaa rakentavaa palautetta vastaan ja ottaa palautteesta opiksi. (Kauppila 2006; 43, 72, 107–108.) Myös Ojuri (1996) törmäsi tutkimuksessaan avoimuuteen yhteistyön toimivuutta ylläpitävänä tekijänä. Jos ristiriitoja ja ongelmia ei kyetä käsittelemään avoimesti, yhteisöllisyys on näennäistä ja kommunikaatio-ongelmat lisääntyvät. Yhteistyön edellytys on kuitenkin avoin keskustelu. (Ojuri 1996, 124–125.)

Tiimin tulisi kyetä keskustelemaan avoimesti ja kannustavasti keskenään sekä näin ylläpitää kannustavaa ja sallivaa työilmapiiriä. Työn tulisi olla suunnitelmallista ja jäsenten osaamista sekä yksilöllisiä ominaisuuksia tulisi pyrkiä hyödyntämään mahdollisimman hyvin. Näillä eri elementeillä mahdollistetaan ilo ja mielekkyys työn tekemisessä. Hyvän yhteishengen luomiseen tarvitaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, sitoutumista tavoitteisiin, keskinäistä luottamusta, työn tuntumista omalta, vastuun kantoa, aloitekykyä kaikilta sekä toimivaa, avointa vuorovaikutusta. (Helakorpi 2001; 126–127, 148–150.)

Heikkilä ja Heikkilä (2001) ovat koonneet tärkeimpiä osaamisalueita toimivan dialogin syntymiseen. Heidän mukaansa kuunteleminen on oleellinen osa tehokasta kommunikaatiota. Kuuntelemisen onnistumisen ehtona nähdään lisäksi keskinäinen luottamus ja kunnioitus. Toisen sanomaa tulisi pyrkiä ymmärtämään myös hänen näkökulmastaan käsin ja kriittinen ote tulisi jättää vähemmälle. Vuorovaikutustilanteessa tulisi rohkaista toista puhumaan avoimesti, vahvistaa hyväksyvää ilmapiiriä ja osoittaa arvostusta tätä kohtaan. Aidon kuuntelemisen lisäksi yhteistyön osapuolten tulisi pyrkiä avoimuuteen ja välttää jatkuvaa toisen kritisoimista. Tilanteet tulisi pitää avoimina mahdollisimman pitkään ja välttää nopeaa tilanteiden “sulkemista”. Tilanteissa tulisi pysyä avoimena kaikelle uudelle ja

ennakoimattomalle. Lisäksi oleellisena asiana Heikkilä ja Heikkilä mainitsevat oman ajattelun ilmaisemisen omalla äänellä. Omaa persoonaa tulisi uskaltaa raottaa ja olla rehellisesti oma itsensä, riskeistä huolimatta. Oma ääntä tulisi etsiä rohkeasti, eikä vain tyytyä matkimaan toisilta kuultuja ajatuksia. Oman äänen löytyminen on jokaisen oma oivallus, eikä sitä voi tehdä toisen puolesta. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 105–146.)

Isoherranen (2005) kuvailee Mihail Bahtinin ajatuksia moniäänisyydestä eli polyfoniasta. Hänen ajatuksissaan korostuu kielen rikkaus, sanojen erilaiset merkityksen ja jopa ristiriitaisuudet. Jokaisen yksilön näkökulmat ja taustat ovat omanlaisensa. Avoin keskustelu ei välttämättä aina tarkoita sitä, että tilanteesta syntyisi yhteinen ymmärrys. Yhteisymmärrys saattaa toisinaan jäädä näennäiseksi, eikä todellista yhteistä merkitys- ja tavoitepohjaa pystytä luomaan. (Isoherranen 2005, 18.) Pellinen (1996) huomasi tutkimuksessaan, että yhteisen äänen löytymisen ei tarvitse olla itseisarvona, vaan lähtötilanteeksi tulisi pikemminkin asettaa ihmisten toiseuden oivaltaminen. Jokainen ihminen on omanlaisensa, joten erilaisuus ja erikielisyys tulee hyväksyä. Tämän tilanteen kanssa vain on tultava toimeen ja osattava sopeutua yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa. Ensiarvoisen tärkeää onkin oppia tuntemaan yhteistyökumppaninsa ja rakentaa toimivaa yhteistyötä kommunikoimalla jatkuvasti sekä luomalla yhteistä toimintakulttuuria. (Pellinen 1996, 135–136.)

Kauppila (2006) on kuvaillut erilaisia vuorovaikutustyyliä ja niiden piirteitä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen perusmuotoja ovat hänen mukaansa ystävällinen, ohjaava, hallitseva, uhmaainen, aggressiivinen, epävarma, alistuva sekä joustava. Nämä muodot on lisäksi jaoteltu nelikentäksi, jolloin kaksi tyyliä on aina yhdistetty keskenään. Ystävällis-joustava vuorovaikutus on määrittelyn mukaan erityisesti yhteistyökykyistä, toista henkilöä kunnioittavaa, huomaavaista ja kohteliasta. Yhteistyökumppanista tehdään positiivisia havaintoja ja suhtautuminen on ymmärtäväistä sekä luottavaista. Omista mielipiteistä ei tarvitse pitää jääräpäisesti kiinni, vaan välillä voi antaa myös periksi. Tällöin vuorovaikutus on avointa, kiireetöntä ja vaivatonta. Tällaisen tyylin edustaja kykenee tulemaan toista ihmistä lähelle. (Kauppila 2006; 51–53, 62.) Muut vuorovaikutuspiirteet eivät sisällä yhtä paljon hyviä ominaisuuksia toimivaa yhteistyötä ajatellen.



### 2.3.3 Yhteiset tavoitteet ja arvot työn taustalla

Vaikka työparin vuorovaikutus olisi toimivaa, yhteistyön voidaan katsoa olevan melko hyödytöntä, ellei kaikille yhteistyön osapuolille ole tiedossa miksi työtä tehdään. Ojurin (1996) tutkimuksen mukaan yhteistyön jäsenten käsitykset toiminnan tavoitteista tulisi olla mahdollisimman yhteneväiset (Ojuri 1996, 119). Virkkunen (1983) muistuttaa myös, että yhdessä toimimisen tulisi olla orientoitunutta. Tietoinen yhteistoiminta edellyttää jonkinlaista yksimielisyyttä motiiveista ja päämääristä. On kuitenkin muistettava, että jokainen ihminen tarkastelee toiminnan kohdetta omasta näkökulmastaan ja orientoituminen saattaa siis olla erilaista kuin toisella ihmisellä. Yhteistyön osapuolten on siis suunnattava ajatuksensa myös toisiinsa ja muiden aikeisiin. Tällöin yksilöllisiä näkökulmia pyritään sovittamaan yhteen ja luomaan jonkinlainen yhteinen käsitys tavoitteista ja toiminnan ehdoista. (Virkkunen 1983, 22–23.) Myös Villan ym. (2004) ja Kuuselan (1996) mukaan yhteistyössä tulisi kiinnittää huomiota siihen, että molemmilla on samanlaiset työn tavoitteet sekä samanlainen ihmiskäsitys. Työskentelyn tavoitteet tulisi tiedostaa selkeästi ja tuoda niitä myös julki yleisesti. (Villa, Thousand & Nevin 2004, 36; Kuusela 1996, 101.) Tavoitteiden tiedostamisen lisäksi jokaisen tulisi pystyä sitoutumaan tavoitteiden suuntaiseen työskentelyyn ja toimia yhdessä laadittujen pelisääntöjen mukaisesti. Vastuu jakautuu tavoitteellisessa toiminnassa tasapuolisesti ja työntekeä on motivoitunutta. (Kauppila 2006, 107–108.)

On tärkeää, että jokainen koulussa työskentelevä tiedostaa työyhteisönsä arvot ja toimintatavat, jotta he voivat omalla toiminnallaan edistää näiden arvojen siirtymistä myös oppilaisiin. Koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan työhön liittyviä eettisiä arvoja on käsitelty laajasti kummassakin koulutuksessa sekä alaan liittyvässä kirjallisuudessa. (Parviainen 2011, 18.) Helakorpi (2001) kuvailee erilaisten tiimien onnistunutta toimintaa. Oleellista yhteistyölle on toteuttaa koulun päämääriä ja keskeisiä arvoja. Työn lähtökohtana tulisi olla asiakkaat eli koulun oppilaat. Jokaisella yhteistyötiimillä tulisi olla lisäksi omia tarkempia päämääriä ja tavoitteita sekä yhteisesti sovitut pelisäännöt. Näistä asioista keskustelulle tulisi löytää aikaa säännöllisin väliajoin. Jokaisella tulisi olla yhtäläiset vaikutusmahdollisuudet päätöksissä ja tavoitteiden asettamisessa ja heidän tulisi tuntea olevansa vastuussa omasta työstään. (Helakorpi 2001; 126–127, 149.)

Yhteisen tavoitteen määrittäminen ei ole aina helppoa. Tavoitteista keskustelu ei saisi olla pelkästään ajatusten vaihtoa ja toiminnan koordinoitua, vaan tulisi pyrkiä rakentamaan aidosti yhteistä ajatusmaailmaa. Tämä voi olla vaikeaa, jos yhteistyökumppaneilta puuttuu yhteinen kieli ja yhteisymmärrys kielessä käytetyistä käsitteistä. (Isoherranen 2005, 101.) Tavoitteen määrittämiseen liittyvät olennaisesti myös työntekijöiden suhtautuminen ja halukkuus työskentelyyn sekä kyky hahmottaa toiminta kokonaisuutena. Työntekijöiden omat tulkinnat vaikuttavat siihen, tavoittelevatko he työllään omia henkilökohtaisia tavoitteitaan vai yhteisesti päätettyä työn päämäärää. (Ojuri 1996, 119.) Yhteistyön ”tavoitteettomuus” saattaa muodostua ongelmaksi toimivan yhteistyön kehittämisessä. Onnistuakseen yhteistyön osapuolten tulisi tiedostaa omien tavoitteiden lisäksi työn kokonaisuuteen kuuluvana yhteistyökumppanin työn tavoite ja merkitys. (Ojuri 1995, 119.) Keskustelulle yhteistyön lähtökohdista ja yhteisistä tavoitteista tulisi antaa aikaa kaikesta kiireestä huolimatta (Pellinen 1996, 138).

#### 2.3.4 Työyhteisön merkitys

Työyhteisön hengellä ja kulttuurilla on merkittävä rooli siinä, kuinka yhteisössä viestitään ja kommunikoidaan. Ihanteellinen yhteisö on sellainen, jossa vuorovaikutus on avointa, jokainen saa sanoa mielipiteensä ja kaikki tulevat kuulluksi. Viestit kulkevat esimiehiltä alaisille ja myös toiseen suuntaan. Jokainen saa olla oma itsensä ja asiat sekä palaute ilmaistaan positiivisella tavalla. Jokaista vuorovaikutustilanteessa olevaa arvostetaan ja kunnioitetaan. (Leinonen & Mattila-Aalto 2004, 17-18.)

Koko työyhteisön kollektiivinen yhteistyö ja keskinäinen tuki ovat tärkeä osa yhteistyön mahdollistumista. Jyrkiäinen (2007) selvitti tutkimuksessaan koulun toimijoiden toimintaa ja osaamisen jakamista verkostoissa. Erityisesti rehtorin tuki nousi olennaiseksi osaksi yhteistyön onnistumista. Rehtorin rooli on tärkeä esimerkiksi erilaisten yhteistyömallien kokeilemiseen rohkaisemisessa. (Jyrkiäinen 2007, 140.)

Ojuri (1996) huomauttaa, ettei työyhteisön toimintaa voi selittää pelkästään virallisilla kirjallisesti ilmaistuilla tavoitteilla ja säädöksillä. Näiden pintarakenteiden lisäksi jopa enemmän ihmisten toimintaan vaikuttavat usein kulttuuriset

syväkenteet. Tämä todellisuus voi olla aivan toisenlainen kuin viralliset arvot ja tavoitteet voisivat antaa olettaa, ikään kuin eräänlainen vastakulttuuri. Toimintaan voivat esimerkiksi vaikuttaa pitkään vallalla olleet myytit tai ennakoasenteet, jotka olisi toimivan yhteistyön syntymisen kannalta ensiarvoisen tärkeää tiedostaa. (Ojuri 1996, 117–118.)

### 3 ASIANTUNTIJAT YHTEISTYÖSSÄ

Koulunkäynninohjaaja ja luokanopettaja ovat molemmat oman alansa ammattilaisia ja tuovat omaa asiantuntijuuttaan yhteistyöhön. Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin asiantuntijuuden käsitettä sekä jaettua asiantuntijuutta näiden kahden edellä mainitun ammattiryhmän välillä.

#### 3.1 Asiantuntijuuden tutkimussuuntauksia

Perinteisesti asiantuntijuus on jaoteltu kognitiiviseen eli mielensisäiseen näkökulmaan sekä situationaaliseen eli osallistumisnäkökulmaan (Tynjälä 2008, 84). Launin (1997) mukaan perinteinen käsitys asiantuntijuudesta kohdistuu yksilöön ja sitä on pidetty yksilön suljettuna ominaisuutena. Asiantuntija on kuvailtu taitavaksi ja koulutetuksi henkilöksi, jolla on paljon omaan alansa liittyvää erityistietoa ja kokemusta. Asiantuntijuus on tällaisen henkilön ominaisuus. Noviisista ekspertiksi kehittymisen nähdään tapahtuvan vaiheittain. (Launis 1997, 122.) Mielensisäisen näkökulman mukaan oppiminen tapahtuu tarkasti eriteltävissä olevien kognitiivisten tiedonkäsittelyprosessien kautta tietoa hankkimalla ja omaksumalla. Toisaalta yksilöasiantuntijuuden nähdään rakentuvan hiljaisesta tai äänettömästä ammattitiedosta ja intuitiosta. Esimerkiksi asiantuntijuuden kehittymisen vaiheet noviisista ekspertiksi ovat olleet tämän tutkimussuuntauksen kiinnostuksen kohteena. (Tynjälä 2008, 84-86; Launis 1995, 6-8, 10-11.) Myös Heinilä ym. (2009) painottavat asiantuntijuuden olevan prosessi joka rakentuu yksilön tietämyksen ja kokemuksen välisessä vuorovaikutuksessa. Tähän he lisäävät asiantuntijuuden koostuvan lisäksi yksilön sisäisistä ominaisuuksista kuten henkilökohtaisesta arvomaailmasta, ihmiskäsitykseen liittyvistä kysymyksistä sekä itsesäätelytaidoista ja – tiedoista. (Heinilä, Kalli & Ranne 2009, 11.) Perinteinen yksilökeskeinen näkemys olettaa, että asiantuntija pystyy toimimaan muista riippumattomasti omiin näkemyksiinsä luottaen (Metteri 1996, 12-13).

Osallistumisnäkökulma painottaa asiantuntijuuden rakentuvan kulttuuriin ja erilaisiin yhteisöihin osallistumalla. Tämä yleistynyt tutkimussuuntaus tarkastelee asiantuntijuutta yhteisöllisenä ominaisuutena. Näkökulma syntyi kritiikkinä

perinteistä kognitiivista näkökulmaa kohtaan 1980-luvulla. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 454-457.) Asiantuntijuuden yksilökeskeisyyttä on kritisoitu sen yksipuolisuudesta eikä sen nähdä olevan riittävä, kun halutaan ymmärtää asiantuntijuutta sisällöllisesti, historiallisesti sekä vuorovaikutuksena tapahtuvana toimintana. Uudet haasteet työelämässä, kuten informaatioteknologian kehittyminen, ovat sellaisia joihin ei voida vastata pelkällä yksilösuorituksella. (Launis 1997, 123.) Myös koulutuksen ensiarvoinen merkitys asiantuntijuudelle kyseenalaistetaan. Perinteinen käsitys koulutukseen ja ammattihierarkiaan perustuvasta asiantuntijuudesta nähdään keinotekoisena eikä se vastaa todellista työelämää. Ammattitieto näyttää syntyvän usein muualla kuin yliopistoissa. (Ks. esim. Launis & Engeström 1999, 64.) Tämä näkemys on ristiriidassa perinteisen asiantuntijakäsityksen kanssa, jossa koulutus saa ensiarvoisen merkityksen (Launis 1997, 128).

Osallistumisnäkökulmassa lähtökohtana on ajatus siitä, että asiantuntijuus ei voi olla vain ajasta ja paikasta riippumaton yksilön ominaisuus. Osallistumisnäkökulmassa yksilön mielensisäiseen prosessiin yhdistyy yksilön aktiivinen osallistuminen työyhteisön kulttuuriin. Aloittelija oppii kokeneemmilta asiantuntijoilta heidän hiljaista tietoaan erilaisissa sosiaalisissa käytänteissä. Hakkaraisen ym. (2002) mukaan työyhteisön ja yksilön molemminpuolinen osaamisen vaihto toteutuu kuitenkin vain harvoin työelämässä. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 454–457.)

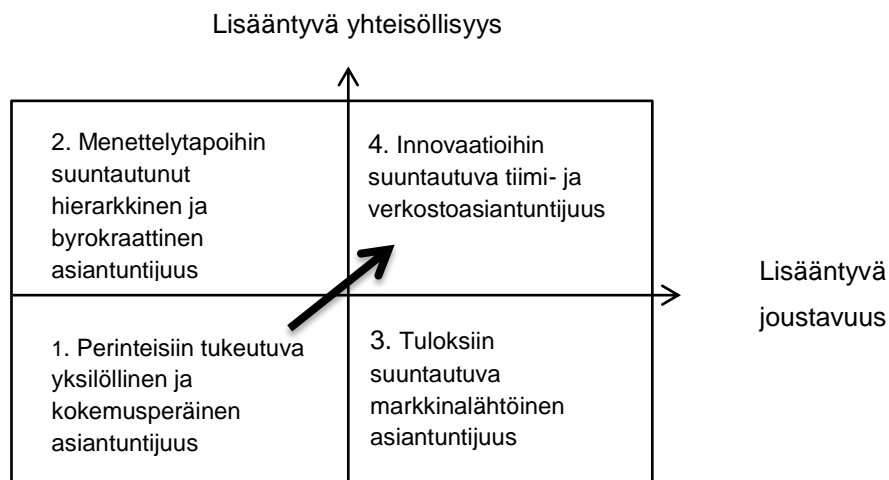
Myös Hakkarainen ym. (2002) erottavat asiantuntijuudesta mielensisäisen- ja osallistumisnäkökulman. Näiden rinnalle he nostavat vielä kolmanneksi osa-alueeksi tiedonluomisnäkökulman. Tämä osa-alue on tärkeä ja se toimii välittävänä tekijänä prosesseissa, joissa uutta tietoa luodaan vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä. Toimintaympäristöjen muuttuessa asiantuntijoilta ja koko työyhteisöltä vaaditaan kykyä sopeutua muutoksiin. Asiantuntijuuden tärkeä osa on luoda uutta tietoa ja muuttaa aiempia käytäntöjä innovatiivisesti toimintaympäristön vaatimalla tavalla. Kolmas ja uusin näkemys asiantuntijuudesta painottaa siis sen sosiaalista luonnetta. Kaikki kolme asiantuntijuuden osa-aluetta toimivat keskenään vuorovaikutuksessa eivätkä ne sulje toisiaan pois. (Hakkarainen ym. 2002, 448-461; Tynjälä 2008, 84–86.)

Launin (1995) mukaan mielensisäisen- ja osallistumisnäkökulman lisäksi asiantuntijuutta on tutkittu myös valtasuhteina ja reviirien määrittäjänä. Tällöin tutkimukset kohdistuvat esimerkiksi asiantuntijoiden asemaan. Keskinäiset valtasuhteet ja arvostus määrittyvät pitkälti muodollisen koulutuksen pituuden ja tieteellisyyden mukaan. (Launis 1995; 6-8, 10–11.) Asiantuntijuutta on käsitelty hieman eri näkökulmasta myös sosiologian tieteenalalla. Asiantuntijuus voidaan nähdä inhimillisenä pääomana, jolloin yksilön tietoja ja taitoja korostetaan. Laajemmin ajateltuna pääoma voi olla myös sosiaalista, jolloin yksilö hyödyntää muiden osaamista ja tietoa. (Meyerson 1994, 383-388.)

### 3.2 Asiantuntijuuden käsite murroksessa

Käsitys asiantuntijuudesta on murroksessa ja yksilöllisestä näkökulmasta on siirretty laajempaan asiantuntijuuden määrittelyyn. Työelämän muutokset kohti yhteistyötä ja erilaisten rajojen ylityksiä mahdollistavat uudenlaisen asiantuntijuuden (Launis 1997, 128). Asiantuntijuuden yksilönäkökulma nähdään edelleen tärkeänä, mutta yksin tarkasteltuna se on liian kapea. Työelämä ja kulttuuri ovat läpikäyneet nopeita sosiaalisia, taloudellisia ja teknisiä muutoksia. Työ ei ole enää luonteeltaan pysyvää vaan se muuttuu jatkuvasti. Työntekijöiltä vaaditaan nopeaa mukautumiskykyä, jatkuvaa kehittymistä ja siirtymistä erilaisten yhteisöjen välillä. Työtä tehdään yhä enemmän yhdessä ja tieto on jakaantuneena eri ihmisten ja teknologian välille. (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004, 3.) Tutkimuksemme kannalta on oleellista, että käsitys asiantuntijuudesta on muuttunut. Tavoitteita ei enää nykyajan työelämän haasteissa saavuteta yksin, vaan tavoite nähdään yhteisenä. (Isoherranen 2005, 77.) On oivallettu, että moniammatillisessa yhteistyössä jokaisella toimijalla on omat erityisosaamisensa ja -tietonsa, jotka jaetaan koko asiantuntijaryhmän kesken. Tällaisen tiimin tuottama ratkaisu koostuu monenlaisesta osaamisesta ja hyödyntää niiden erilaisuutta. Tällöin puhutaan jaetusta asiantuntijuudesta. (Isoherranen 2005, 78; Metteri 1996, 12-13.)

Engeström on seuraavassa kuviossa (kuvio 1) kuvannut asiantuntijatyön historiallista kehittymistä lisääntyvän yhteistyön ja joustavuuden näkökulmasta. Mallissa painottuu asiantuntijuuden yhteisöllinen luonne ja moniammatillinen yhteistyö.



Kuvio 1. Asiantuntijuuden historiallinen kehittyminen

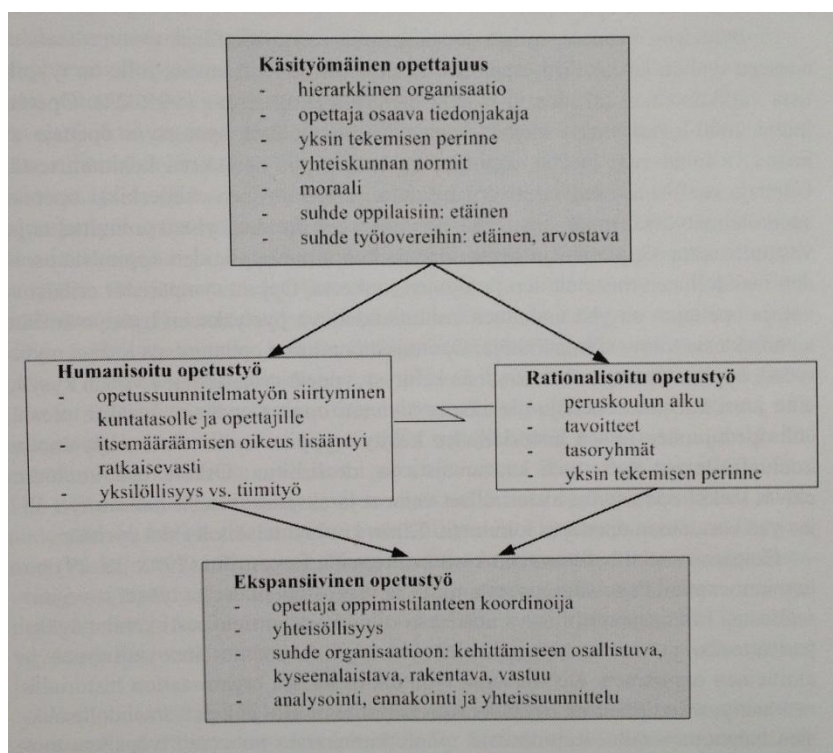
*Perinteisiin tukeutuvassa yksilöllisessä ja kokemusperäisessä asiantuntijuudessa yhteisöllisyyden aste on alhainen. Tässä historiallisesti vanhimmassa kehitysmallissa asiantuntijuuden nähdään rakentuvan yksilön kokemusten kautta. Engeström (1992) puhuu käsityömäisestä organisaatiosta, jossa työtä tehdään itsenäisesti eikä yhteistyön kehittämiseen kiinnitetä huomiota. Tämä perinne on säilynyt pitkään korkeasti koulutettujen asiantuntijoiden keskuudessa.*

*Menettelytapoihin suuntautuvassa hierarkkisen ja byrokraattisen asiantuntijuuden vaiheessa puhutaan jo moniammatillisesta yhteistyöstä. Yhteistyö on kuitenkin näennäistä, sillä se ei ole tietoisesti kehitettävä periaate työn taustalla. Työntekijät on organisoitu hierarkkisesti ja asiantuntijoiden työt vain liitetään yhteen erilaisten ohjeiden ja normien mukaisesti. Tuloksiin suuntautuvassa markkinalähtöisessä asiantuntijuudessa hierarkkista rakennetta pyritään purkamaan ja työn joustavuutta lisäämään. Yhteistyö ei perustu niinkään keskinäiseen auttamiseen ja tukemiseen vaan kilpailuun tuloksista.*

*Viimeisessä mallissa eli innovaatioihin suuntautuvassa tiimi- ja verkostoasiantuntijuudessa lähtökohtana on, että hierarkkiset ja byrokraattiset rakenteet murretaan. Työryhmien itseohjautuvuus, avoin tiedonkulku sekä keskinäinen ryhmien sisäinen ja välinen auttaminen, tukeminen ja vastavuoroisuus*

nähdään tärkeinä asioina. Yhteisöllisyys on toisin kuin aikaisemmissa malleissa tietoisesti kehitettävissä oleva periaate. Arvojen ja voimavarojen vaihto korostuu verkostoissa. (Engeström 1992, 25; Engeström 1995, 28–30; Launis 1997, 126-127.)

Jyrkiäinen (2007) tiivisti tutkimuksessaan Engeströmin hahmottelemia työn historiallisia kehitystyyppejä. Monimutkaisuuden lisääntyminen monilla elämän osa-alueilla pakottaa työyhteisöjä kehittämään joustavampia toimintamalleja ja uusia työtapoja. Uudenlaisille organisaatioille on ominaista verkkomainen rakenne ja hierarkioiden vähentäminen minimiin. Työyhteisön jäsenillä on vahva yhteinen tietoperusta, jolloin toimenkuvien monipuolistuminen ja ammattirajojen sekä roolien ylitykset mahdollistuvat. Jyrkiäinen hahmottelee opettajan työn muutoksia käsittelevän kuvion (kuvio 2) mukailleen Luukkaisen ja Engeströmin ajatuksia. (Jyrkiäinen 2007, 54.)



Kuvio 2. Opetustyön historiallinen muuttuminen



### 3.3 Luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan jaettu asiantuntijuus

Eri tutkijoiden puheessa korostuu vahvasti opettajan työn muuttuminen yksin tekemisen kulttuurista kohti jaettua asiantuntijuutta (ks. esim. Launis 1997, 125-126; Mikkola 2011, 147; Isoherranen 2005, 15). Seuraavassa kuvailemme vielä tarkemmin mitä jaettu asiantuntijuus tarkoittaa, mitkä asiat ovat sen edellytyksiä ja mitkä mahdollisesti esteitä sen toteutumiselle koulunkäynninohjaajan ja opettajan välisessä yhteistyössä.

Käsite jaettu asiantuntijuus tulee englanninkielisestä sanasta *shared cognition* tai *socially distributed cognition*. Käsitteelle on erilaisia määritelmiä, mutta yhteistä määritelmille on se, että asiantuntijuus nähdään laajempaan kuin vain yksilön ominaisuutena. Jaettu asiantuntijuus voidaan määrittää kuvastamaan tilannetta, jossa yksilön sijaan asiantuntijuus nähdään koko yhteisön ja sen jäsenten sekä ympäristön yhteisenä ominaisuutena. Asiantuntijuus on pikemminkin koko työyhteisön toimintaa kuin yhden henkilön ominaisuus. (esim. Lehtinen & Palonen 1997, 116; Launis & Engeström 1999, 75; Hakkarainen ym. 2001, 146.) Jaettu asiantuntijuus liittyykin vahvasti moniammatilliseen yhteistyöhön, eikä näitä käsitteitä voi täysin erottaa toisistaan. Hyvin toimivassa yhteistyössä on paljon piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta.

Yhden määritelmän mukaan jaettu asiantuntijuus nähdään prosessina, jossa useat henkilöt jakavat älyllisiä voimavaroja keskenään saavuttaakseen jotain sellaista, jota yksittäinen asiantuntija ei pystyisi yksin saavuttamaan. Asiantuntijuutta jakamalla älyllinen suorituskäkyimme voi parantua ja helpottaa vaativienkin ongelmien ratkaisemista. Tällaisessa prosessissa rakennetaan yhteistä näkemystä työn kohteesta. (Launis 1994, 76–77; Hakkarainen ym. 2001, 143.)

Termi asiantuntijakulttuuri tarkoittaa tilannetta, jossa asiantuntijuus jakaantuu yksilön ulkopuolelle monimutkaisiin toimintaympäristöihin. Usein työelämässä tarvittava tieto on pirstoutuneena yhteisön erilaisiin käytäntöihin eri muodoissa. Siksi erilaisia saavutuksia ei voida palauttaa vain yhden asiantuntijan suorituksiksi. Aineelliset ja henkiset tuotokset vaativat usein usean henkilön ja toimintaympäristöjen välistä vuorovaikutusta. (Lehtinen & Palonen, 1997; 113, 117–

118.) Asiantuntijuuden määrittelyssä keskeistä ei enää ole koulutuksen tuoma asema vaan asiantuntijaryhmään voidaan katsoa kuuluvan minkä tahansa ammattiryhmän edustajia. Vanhoja ja perinteisiä hierarkkisia rakenteita on siis murrettava. (Launis & Engeström 1999, 64-66, 75; Launis 1997, 125.) Moniammatillisuus ja toimiva yhteistyö edellyttävät, että yhteisössä asiantuntijuutta jaetaan horisontaalisesti eri ammattiryhmien välillä. Rajojen ylittäminen nähdään tärkeänä, jotta yhteistyö voi kehittyä. (Launis 1997, 125–126.) Pääpaino työyhteisössä on jaetussa kognitiossa. Yksilölliset tavoitteet korvautuvat koko yhteisön tavoitteena. Yksilön tehtävänä ei ole enää saavuttaa tiettyä kokonaisuutta vaan täydentää muiden osaamista. (Lehtinen & Palonen 1997, 117.) Sosiaalisesti jaettu kognitio tarkoittaa ihmisten älyllistä yhteistyötä yhteisen ongelman ratkaisemiseksi. Sen avulla ihmiset tulevat tietoisiksi omasta ja muiden ajattelusta. (Leinonen, Järvelä & Häkkinen 2006; 142, 144.)

Wenger (1998) näkee asiantuntijoiden osaamisen välittymisen kannalta tärkeänä, että ympäristönä toimii asiantuntijoista koostuva yhteisö. Käytännöyhteisöjä on arjessa useita ja jokaisessa niistä toimitaan erilaisiin tavoitteisiin pohjaten. Wenger hahmottelee käytännöyhteisöjen kolme perustekijää. Yhteisön toimintaan kuuluu kaikkien ryhmän jäsenten sitoutuminen ja vastavuoroisuus toiminnassa. Jokaisen täytyy toimia tavoitteellisesti ja vastuuntuntoisesti yhdessä samaa päämäärää kohti. Kolmas tärkeä osatekijä on ryhmän kyky hyödyntää jokaisen ryhmän jäsenen asiantuntemusta ja osaamista. Toimivalla asiantuntijaryhmällä tulisi siis olla välineitä, rutiineja ja työtapoja, joiden avulla yhteisö kykenee neuvottelemaan yhdessä sekä nostamaan esille jäsentensä tietoja ja taitoja. Yhteisön osaamista pyritään aina kehittämään uusien päämäärien ja tavoitteiden suuntaisesti. (Wenger 1998; 72–85, 136–137.)

Myös Housley (1999) näkee, että asiantuntijuus syntyy ja sitä tuotetaan nimenomaan moniammatillisen tiimin vuorovaikutuksessa. Asiantuntijuudella on siis dynaaminen luonne. Tiimin jäsenten tulee osata antaa omaa asiantuntijuuttaan muiden käyttöön erilaisissa ja vaihtelevissa vuorovaikutustilanteissa. (Isoherranen 2005, 19.) Tämä vaatii tiimin jäseniltä oivallusta siitä, että heidän ei tarvitse tietää kaikkea kaikkea, vaan asiantuntijat rakentavat uusia ratkaisuja ongelmiin yhteisen ihmettelyn ja keskustelun kautta. Jaettu asiantuntijuus voi parhaimmillaan johtaa aivan uusien ja laajempien ratkaisumallien syntymiseen. (Isoherranen 2005, 76.)

Asiantuntijuuskäsite sekoitetaan usein ammattitaidon käsitteeseen. Käsitteissä on yhtäläisyyksiä, mutta ne eroavat kuitenkin siinä, että ammattitaitoa rajaa aina jokin tietty ammatillinen asema. Asiantuntijuutta ei rajaa henkilön asema vaan pikemminkin asia, aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue. (Eteläpelto 1996, 21.) Tutkimuksessamme on tärkeää pitää mielessä, että näemme sekä koulunkäynninohjaajan että luokanopettajan asiantuntijoina. He muodostavat asiantuntijatiimin, jossa asiantuntijuutta jaetaan ja rakennetaan kollegiaalisessa yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa ammattiryhmien välillä. Jotta asiantuntijuutta voidaan jakaa ja yhteistyö onnistuu, täytyy näiden ammattiryhmien välillä tapahtua rajojen ylittämistä ja perinteisiä hierarkkisia rakenteita on murrettava (ks. esim. Launis 1997, 125–126). Jotta Hargreavesin esittelemä ihanteellinen kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri ja Engeströmin kuvaama innovaatioihin suuntautuva tiimi- ja verkostoasiantuntijuus toteutuisivat luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan työskentelyssä, täytyy opettajan irtaantua perinteisestä yksin tekemisen mallista. Osallistumisnäkökulma painottaa koko työyhteisön merkitystä asiantuntijuudessa.

Sekä opettajan että koulunkäynninohjaajan asiantuntijuus ja työn vaatimukset ovat muuttuneet. Koko opetuskulttuuri on läpikäynyt murroksen. Syynä voidaan nähdä tiedon nopea lisääntyminen ja oppimiskäsityksen muuttuminen tiedon jakamisesta oppimisen ohjaamiseen. Tämän myötä erityisesti opettajan työn vaatimukset ovat kasvaneet ja asiantuntijuuden haasteet ovat suurempia kuin perinteisessä opettajuudessa. (Tynjälä 2006, 112.) Yhteistyön tekemisen merkitys korostuu erilaisissa opettajan asiantuntijuudelle annetuissa määritelmässä. Esimerkiksi Helakorpi (2008) jakaa opettajan asiantuntijuuden substanssiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen, kehittämisosaamiseen ja työyhteisöosaamiseen. Kollegiaalisen yhteistyön tekeminen on tärkeä osa tulevaisuuden opettajan ammattitaitoa (esim. Helakorpi 2008, 2; Luukkainen 2004, 266). Tynjälä (2006) jaottelee opettajan asiantuntijuuden kolmeen osa-alueeseen. Näitä ovat teoreettinen tieto, kokemuksellinen tieto sekä itsesäätelytieto. Jotta asiantuntijuuden osa-alueet toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, tarvitaan työntekijöiden vuorovaikutusta ja yhteistyötaitoja. Esimerkiksi yhteisten keskusteluiden avulla teoretietoa muutetaan käytännöksi ja käytännön kokemuksia käsitteellistetään. (Tynjälä 2006, 105-109.)

Jyrkiäinen (2007) kuvailee koulun tehtävän laajentumista maailman monimutkaistuesssa. Tämä yhteiskunnan toimintatapojen laaja muutos edellyttää myös koulun henkilökunnalta tiedollista, pedagogista ja yhteisöllistä asiantuntijuutta. Moninaisten ongelmien ratkaisemiseen ei riitä totutuissa toimintatavoissa pitäytyminen, vaan rutiineja tulisi kyetä muuttamaan. Organisaation toiminnan kehittämiseksi tulisi kyseenalaistaa toimintaa jatkuvasti ja kehittää tarpeen vaatiessa uudenlaisia toimintamalleja. (Jyrkiäinen 2007, 54.)

### 3.3.1 Roolien tiedostaminen jaetussa asiantuntijuudessa

Sosiaalisessa ryhmässä on olemassa normeja ja sääntöjä, kuinka kunkin tietyissä tehtävissä ja asemassa olevan henkilön odotetaan käyttäytyvän. Ryhmän jäsenillä on siis erilaisia sosiaalisia rooleja. Roolit edellyttävät myös toisten ihmisten vastaavia rooleja ja molemminpuolisia odotuksia vuorovaikutuksessa olevien ihmisten välillä. Molemminpuolisuus on siis olennaista roolien muodostumisessa. (Allardt 1988, 60-61.) Roolit selittävät ihmisten välistä erilaisuutta, joka on hyväksyttyä ja jopa odotettua (Sulkunen 1998, 106). Ammattirooli on peräisin koulutuksesta ja työelämästä, mutta rooliin vaikuttaa olennaisesti myös ihmisen oma persoonallisuus ja elämäkokemukset (Ojala & Uutela 1993, 39).

Eri ammattiryhmien työskennellessä keskenään vallitsee väistämättä ainakin jonkinlaisia ammatillisia reviierejä, sillä valta ja vastuu jakautuvat eri tavalla työntekijöiden välillä. Ojuri (1995) tutkimuksessa kävi ilmi, että tällaisia ryhmien rajoja on selkeästi havaittavissa ainakin jossain määrin. Reviiriajattelu kuuluu sosiaaliseen todellisuuteen ja vaikuttaa näin ollen myös yhteistyön muotoutumiseen. Toisaalta myös reviirien ylityksiä pidettiin hyväksyttynä asiana työpäivien käytännöissä. Reviireihin liittyvät kysymykset hierarkiasta ja vallasta aiheuttivat tutkimuksen mukaan jännitteitä eri ammattiryhmien välille. (Ojuri 1995; 64–65, 116.)

Ojuri (1996) mukaan yhteistyön onnistuminen vaatii sitä, että oman työtehtävän hallitsemisen lisäksi jokaisen työyhteisön jäsenen on tiedostettava toisten työn tehtävä ja rooli yhteistyössä. Jokaisella työntekijällä on oma merkityksensä yhteistyön kokonaisuudessa ja yhteistyö edellyttää erillisyyden hallintaa

onnistuakseen. Ongelmia saattaa siis muodostua, jos yhteistyössä ei huomioida toisen ihmisen tavoitteita ja roolia eikä tunneta hänen työtehtäviään. (Ojuri 1996, 119.)

Yhteen henkilöön kohdistuvat odotukset eivät aina ole kuitenkaan yhteneviä. Eri ihmiset tai ryhmät saattavat odottaa hyvinkin erilaisia asioita samalta ihmiseltä. Tällöin puhutaan roolikasaatumasta tai jopa rooliristiriidoista. Samalla henkilöllä saattaa olla useita eri tehtäviä ja häneen saatetaan tästä syystä kohdistaa ristiriitaisia odotuksia. (Allardt 1988, 61.) Etenkin verrattain uudet ammattiryhmät, kuten koulunkäynninohjaajat, kohtaavat usein epäselviä ja eriäviä odotuksia työpaikalla (Ojala & Uutela 1993, 44). Moninaiset roolit liittyvät olennaisesti sekä luokanopettajien että koulunkäynninohjaajien työnkuvaan. On tärkeää, että työelämän roolit eivät ole päälle liimattuja tai näyteltyjä, vaan niiden tulisi olla sisäistettyjä ja persoonallisuuteen osaksi tullutta (Allardt 1988, 61). Rooliristiriitoja tulisi pyrkiä ehkäisemään avoimella keskustelulla ja selkeillä toimintaohjeilla heti työnteon alusta alkaen (Ojala & Uutela 1993, 44).

Kauppila (2006) on koonnut yhteen toimivan yhteistyön tunnusmerkkejä, jotka liittyvät läheisesti jaetun asiantuntijuuden piirteisiin. Työntekijöiden olisi kyettävä kehittämään toimintatapojaan tilanteiden vaatimalla tavalla ja sopeutumaan eli toimimaan joustavasti. Työntekijöiden tulisi kyetä ottamaan tiedostetusti vastaan heille osoitetut roolit. Työnjako ei saisi kuitenkaan olla mielivaltaista, vaan sen tulisi perustua työntekijöiden kykyihin, koulutukseen ja kiinnostuksen kohteisiin. (Kauppila 2006, 107–108.)

Moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat usein ammatillisten rajojen väljyys ja valmius sopeuttaa rooleja tavoitteiden ja asiakkaan tarpeiden mukaisesti (Isoherranen 2005, 17). Tällöin työskentely ei ole sokeasti vanhojen tapojen mukaan kulkevaa, vaan ammattilaisilla on kyky toimia tilanteen vaatimalla tavalla ja välillä improvisoiden. Ei ole tarkoituksenmukaista jämähtää vanhoihin tuttuihin malleihin, vaan on oltava avoinna myös uusille ajatuksille ja toimintatavoille. Yhteistyötä edistävä tekijä on yhteistyön elastisuus eli joustavuus, mihin liittyy työntekijöiden kyky ja halu muunnella työtapoja ja yhteistyökäytäntöjä tilanteen vaatimilla tavoilla (Ojuri 1995, 120–121). Työssä vastaan tulevia ongelmia ei ole mahdollista ratkaista ainoastaan säilyttämällä rutiinit ja olemassa olevat asiantilat. Koulua tulisi pyrkiä

kehittämään ja löytää uusia ratkaisuja tilanteisiin. Tämä vaatii joustavuutta ja innovatiivisuutta jokaiselta työntekijältä. (Jyrkiäinen 2007, 54.)

Ojuri (1996) on huomannut liian ritualisoitumisen ja pitäytymisen totutuissa toimintatavoissa negatiivisena asiana yhteistyössä. Tämä nähdään merkinä liiasta byrokratiasta, hierarkkisuudesta ja valtaongelmista. Organisaation rakenteiden ei tulisi toimia esteenä erilaisten työtapojen kokeilussa, vaan rutiineista tulisi kyetä joustamaan ja niitä tulisi muunnella vaihtuvien tarpeiden mukaan. Kyseenalaistamalla vanhoja rakenteita saadaan yhteistyöstä joustavampaa ja toimivampaa. (Ojuri 1996, 125–126.)

### 3.3.2 Jaetun asiantuntijuuden haasteet

Jaetun asiantuntijuuden siirtyminen työyhteisöön vaatii muutoksia koko työyhteisöltä ja sen jäseniltä. Työelämä on murroksessa ja sen haasteet ovat käyneet niin suuriksi, että ainoastaan yksilöasiantuntijan valmiuksien parantamisella ei saada aikaan merkittäviä tuloksia. Tarvittavien muutosten on oltava sekä rakenteellisia että kulttuurisia. Työn yhteisöllisyyttä on lisättävä ja uusia toimintamalleja sekä sääntöjä on kehitettävä. Työntekijöiden ammattitaitoa ja työnjakoa tulee soveltaa ja yhdistää yhä joustavammin. (Launis & Engeström 1999, 64–65.)

Monet tutkijat painottavat, että uudenlaisen asiantuntijakulttuurin omaksuminen työelämässä ei ole niin yksiselitteistä. Omasta asiantuntijavallasta halutaan pitää kiinni, mutta toisaalta ollaan tietoisia yhteisöllisyyden vaatimuksista (Launis 1997, 123). Mönkkösen (1996) mukaan omasta asiantuntijavallasta luopuminen voi olla haastavaa. Vastuun jakaminen ja muiden asiantuntijatietoon luottaminen saattaa olla itsenäiseen työskentelyyn tottuneelle vieras tapa toimia. Omalta mukavuusalueelta poistuminen ja tuntemattoman tutkiminen on kuitenkin välttämätöntä asiantuntijatiimin toiminnassa. (Mönkkönen 1996, 63.)

Haasteena moniammatillisessa yhteistyössä voi olla myös se, että asiantuntija ei itse tunnista omaa osaamistaan ja erityistietouttaan. Esimerkiksi koulun toimintaympäristössä on paljon erityistietoutta, joka on yhteistä kaikille. Oman asiantuntijuuden tiedostaminen on tärkeää, jotta omat tiedot voidaan antaa koko ryhmän yhteiseen käyttöön. Jos omaa ammatillista asiantuntijuutta ei ole vielä

sisäistänyt kunnolla, yhteistä asiantuntijuutta voi olla vaikea rakentaa. (Isoherranen 2005; 19, 79.) Asiantuntijan ajattelussa on paljon myös ns. hiljaista tietoa ja asiantuntija toimii usein ”näppituntumalla”. Hiljaista tietoa on vaikea purkaa ja välittää muille ihmisille. (Hakkarainen ym. 2001, 75-76.)

Haasteena jaetulle asiantuntijuudelle ja moniammatilliselle yhteistyölle on se, että koulutuksessa on edelleen vallalla perinteinen ja yksilökeskeinen näkemys asiantuntijuuteen ja oppimiseen. Koulutuksessa keskitytään oman ammattitiedon kartuttamiseen, mutta se ei aina anna eväitä työelämän yhteisöllisiin haasteisiin. Jaetun asiantuntijuuden käytäntöjä on kehitetty enemmän työelämässä kuin koulutuksessa. (Hakkarainen ym. 2001, 146.) Isoherranen (2005) mukaan sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa on tehty koulutuksellisia kokeiluja, joissa pyritään edistämään jaettua asiantuntijuutta eri alojen välillä. Eri alan opiskelijat opiskelevat yhdessä opintojen alkuvaiheessa. Jaetun asiantuntijuuden ei ole kuitenkaan näissä kokeiluissa nähty toteutuvan kovin hyvin, sillä nähdään, että opiskelijalla tulisi olla takanaan jonkin verran oman alan opintoja ennen kuin hän sisäistää oman asiantuntijaroolinsa. (Isoherranen 2005, 79.)

Ojuriin (1995) tutkimuksessa sosiaali- ja terveydenhuollon eri ammattiryhmien yhteistyöstä nousi esille erilaisia epävirallisia normeja ja sääntöjä, jotka vaikuttavat moniammatilliseen yhteistyöhön. Työssä oli nähtävissä hierarkkisuutta, näennäisyhteisöllisyyttä sekä toiminnallisuuden staattisuutta. *Hierarkkisuus* ja erilaiset valta-asetelmat näkyivät tiettyinä tottumuksina, joista saattoi havaita eroja eri ammattiryhmien välisessä arvostuksessa. *Näennäisyhteisöllisyyttä* havaittiin vuorovaikutuksessa työntekijöiden kesken. Ristiriitoja ja ongelmia ei kyetty käsittelemään avoimesti ja tunteet sotkeutuivat usein asioiden käsittelyyn eikä tilanteita kyetty täten hahmottamaan kokonaisvaltaisesti. *Toiminnan staattisuutta* oli nähtävissä käytännössä, kun pitäydettiin totutuissa toimintatavoissa kykenemättä muuttaa niitä tarpeen vaatiessa. Nämä kaikki edellä mainitut asiat voivat muodostua ongelmakohdaksi toimivan yhteistyön muotoutumisessa. Vaikka keskinäisen yhteistyön tärkeyttä korostetaan, samalla saattaa toiminnassa näkyä aivan muuta, esimerkiksi selvittämättömiä ristiriitoja, jännitteitä ja ongelmia. (Ojuri 1995; 70–73, 119.)

Ojuri (1995) tutkimuksen mukaan yhdessä tekeminen ja oma ammatillinen asiantuntijuus saattaa olla toisinaan vaikeaa yhdistää. Uusi rooli yhteistyötä tekevänä asiantuntijana nähtiin toisinaan ongelmallisena. Vastuun jakaminen saattoi olla vaikeaa, kun ideaalina oli totuttu pitämään itsenäisen työn tekemistä. Ratkaistakseen kaksijakoisen ongelman osa työntekijöistä loi itselleen kaksi erilaista roolia: organisaation vaatiman yhteistyötä tekevän roolin sekä varsinaisen ammattiroolin, jonka työntekijä koki omakseen. Työntekijöiden tulisi tiedostaa tämä ristiriita ja puhua tästä avoimesti, jotta yhteistyö voi toimia. Erilaisista oletuksista tulisi kommunikoida avoimesti, jotta työn ominaisuudet ovat kaikille selvillä. (Ojuri 1995; 68, 120.)

Osa opettajista saattaa olla vuosien varrella tottunut yksin työskentelyyn ja saadessaan koulunkäynninohjaajan yhteistyökumppanikseen muutos saattaa tuntua suurelta. Ihmisillä on erilaisia tapoja suhtautua muutokseen, joka vaikuttaa myös heidän asenteeseensa yhteistyön muodostamisessa. Muutos voidaan nähdä positiivisena asiana, haasteena tai jopa uhkana. Jarvis (1994) on jaotellut erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Osa ihmisistä haluaa pitää perinteistä kiinni ja torjuvat mahdollisia oppimistilanteita pitääkseen kaiken ennallaan. Sopeutujat muuttavat käytöstään vaaditulla tavalla, mutta eivät kuitenkaan välttämättä tiedosta syvällisemmin oppimisen merkityksiä. Ehkä hedelmällisin tapa olisi kuitenkin tiedostaa oppiminen, olla valmis muutoksiin ja toimia tilanteissa uusilla, yksilöllisillä ja luovilla tavoilla. (Jarvis 1994, 154–155.)

Roolirajojen rikkominen ei ole välttämättä helppoa. Sosiaalisissa järjestelmissä, kuten työpaikoilla, on usein näkyvissä hierarkkisia järjestyksiä eriarvoisten statusten välillä. Yksilön asemaan hierarkiassa vaikuttavat muun muassa ammatin arvostus, koulutus- ja tulotaso sekä yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet. Usein varsinkin suomalaisessa kulttuurissa koulutuksen arvostus on korostuneessa asemassa. (Ojala & Uutela 1993, 40–41.) Sulkunen (1998) puhuu roolijäykkyydestä, jolloin ajatellaan liikaa roolien arvostusta toisiin verrattuna eikä keskitytä oleelliseen eli varsinaisiin työtehtäviin. Roolin haltija pyrkii parantamaan oman roolinsa asemaa, jos työskennellään eriasteisesti arvostettuja ammattilaisia sisältävässä moniammatillisessa tiimissä. Tällainen roolijäykkyys voi näkyä esimerkiksi “roolikalustosta”, kuten työtiloista tai työpaikkakoulutuksista, kilpailuna. Oman



roolin asemaa saatetaan toisaalta pyrkiä parantamaan liioittelemalla sen arvostetuimpia puolia. Roolijäykkyyden kolmas ilmenemismuoto on rooliin liittyvien velvollisuuksien rajaaminen niin, että vähiten arvostetut jätetään ulkopuolelle. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tiettyjen ikävempien tehtävien nähdään kuuluvan “alempiarvoisempien” roolien omaaville henkilöille. (Sulkunen 1998, 114–116.) Yhteistyön toimivuuden kannalta olisi tärkeää irrottautua tällaisesta roolijäykkyydestä ja sen piirteistä.

Yhteistyön tehostamiselle nähtiin Ojurin tutkimuksessa tarvetta. Yhtenä suurimmista ongelmista nähtiin ajan riittämättömyys yhteistyölle ja tapaamisten sopimisen hankaluus. (Ojuri 1995, 67.) Ajan riittäminen yhteistyölle on koulumaailmassa ainainen ongelma. Ajan rajallisuus ja tiukka lukujärjestys asettavat rajoituksensa yhteistyön tekemiselle. Oppilaiden läsnä ollessa kaikki huomio tulee suunnata heihin ja oppituntien jälkeen aikaa jää hyvin vähän muulle toiminnalle. Ajankäyttöä tulisi jotenkin kyetä kehittämään, jotta opettajan olisi mahdollista kehittää uusia toimintamalleja yhteistyölle. Työyhteisön tulisi tiedostaa, että oppilaiden kanssa tehtävän työn lisäksi suunnittelu- ja kehittämistyö on yhtäläillä tärkeää ja sillekin tulisi siis varata aikaa lukujärjestykseen säännöllisesti. Resursseja ja työaikatauluja tulisi pyrkiä järjestelemään niin, että henkilökunnan väliselle yhteistyölle jäisi riittävästi aikaa. (Maeroff 1993, 117–121.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA – KYSYMYKSET

Koulunkäynninohjaajan työ ja toimenkuva ovat muuttuneet aiempaa monipuolisemmiksi sekä ammattimaisemmiksi ja ohjaaja toimii yhä useammin opettajan työparina luokassa. Opettajan ja ohjaajan välisen yhteistyön sujuvuuteen vaikuttavat monet asiat. Tärkeää on esimerkiksi toisen tunteminen, molemminpuolinen luottamus, toisen työpanoksen arvostaminen sekä hyvät vuorovaikutustaidot. Oleellista on, että molempien asiantuntijuutta tarvitaan yhteistyön onnistumiseksi. On kiinnostavaa tarkastella, kuinka yhteistyön osapuolet itse kuvailevat yhteistyötään ja onko siinä heidän mielestään kehitettävää. Tarpeellista on myös selvittää, näkyykö ohjaajan aiempaa ammatillisempi rooli yhteistyössä ja arvostetaanko ohjaajia ja heidän asiantuntijuuttaan kouluyhteisössä. On kiinnostavaa tutkia, kuinka jaettu asiantuntijuus toteutuu kahden eri ammattiryhmän välillä. Näihin asioihin pyrimme löytämään tuoreita näkökulmia seuraavien tutkimuskysymysten avulla.

1. Miten koulunkäynninohjaajat ja luokanopettajat kuvailevat yhteistyötään?
2. Onko koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyössä piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta?
3. Millainen on koulunkäynninohjaajan asema kouluyhteisössä ja osana koulun moniammatillista tiimiä?
4. Kuinka koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyötä olisi mahdollista kehittää?

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU

Seuraavassa kuvailemme lyhyesti laadullista tutkimusmenetelmää ja haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Avaamme myös tarkemmin tutkimusprosessin kulkua eli aineiston keruuta, aineiston analysointia sekä raportointia.

### 5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on pääsääntöisesti laadullista tutkimusta. Valitsimme laadullisen lähestymistavan, koska halusimme saavuttaa syvempää ymmärrystä koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista yhteistyöstä. Bogdanin ja Biklenin (2007, 43) mukaan laadullinen tutkimus tavoittelee parempaa ymmärrystä ihmisen käyttäytymisestä ja kokemuksesta. Lähtökohtana on siis todellisen elämän kuvaaminen, ja tutkittavat ovat yleensä laadullisessa tutkimuksessa ihmisiä (Hirsjärvi, Remes & Sajevaara 2009, 161). Tutkimuksemme perustana on fenomenologis-hermeneuttinen filosofia, jonka lähtökohtana on ihmisen inhimillisten kokemusten ja hänen luomiensa merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta. Merkitysten taustalla on aina yhteisö, jonka vaikutuspiirissä yksilö on. Tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi tutkittavien kokemuksia ja niiden merkityksiä eli toisin sanoen “tehdä tunnettu tiedetyksi”. Se on myös tulkinnallista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Hirsjärven ym. (2009) mukaan laadullista tutkimusta tarvitaan, kun ollaan kiinnostuneita asioista, joita ei voi yksinkertaisella tavalla mitata määrällisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on aineiston yksityiskohtainen tarkastelu, eikä määrälliselle tutkimukselle tyypillinen teorian tai hypoteesien testaaminen. (Hirsjärvi ym. 2009; 160–161, 164.) Kun pyrkimyksenä on ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen, ei tutkittavien joukon tarvitse olla kovin suuri (Patton 2001, 7). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään antamaan tutkittaville mahdollisuus tuoda esiin omia ajatuksia ja näkökulmia. Jokaista tapausta pidetään ainutlaatuisena ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Tutkimuksessamme haastattelu

antoi tutkittaville mahdollisuuden kuvailla kokemuksiaan omin sanoin. Määrällinen lähestymistapa ei olisi tuonut ohjaajien ja opettajien omaa ääntä samalla tavalla kuuluviin.

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muuttuu tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen toteuttaminen on siis joustavaa ja suunnitelmia voidaan muuttaa tarpeen mukaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Tässä tutkimuksessa alkuperäinen tutkimussuunnitelma muuttui melko paljon tiedon ja ymmärryksen lisääntyessä. Esimerkiksi vasta teoriataustaan tutustumisen jälkeen pystyimme laatimaan haastattelurungon vastaamaan tarkoituksenmukaisemmalla tavalla tutkimuskysymyksiimme.

## 5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimusmenetelmäksi valitsimme haastattelun. Haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonkeruumuodoista ja se onkin hyvin joustava menetelmä. Haastattelussa vuorovaikutus on suoraa ja kielellistä, minkä johdosta tutkimuksen tekijän on mahdollista suunnata keskustelua tilanteen mukaan ja tiedustella esimerkiksi vastausten takana piileviä motiiveja. Ei-kielelliset vihjeet ovat myös oleellinen osa vastausten merkitysten ymmärtämisessä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.) Hirsjärven ym. (2009) mukaan haastattelu on hyvä tutkimusmenetelmä, kun tutkittava ihminen halutaan nähdä tutkimustilanteessa subjektina, joka tuo esille itseään koskevia asioita. Haastattelun avulla saadaan tutkittavasta ilmiöstä ja henkilön kokemuksista monitahoisempaa ja syvällisempää tietoa kuin esimerkiksi kyselylomakkeen avulla. (Hirsjärvi ym. 2009, 205–206.) Haastattelu on hyvä menetelmä myös siksi, että aiheitamme ei ole aikaisemmin tutkittu kovin paljoa emmekä osaa ennustaa minkälaisia vastauksia tutkimuksemme tuottaa. Tutkimusaiheemme on lisäksi hyvin monitahoinen, joten itse haastattelemalla on helpompi selventää vastauksia ja tarvittaessa esittää lisäkysymyksiä. Haastattelussa on helpompi motivoida tutkimuksen kohdehenkilöä kuin esimerkiksi kyselylomakkeella kysyttäessä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35–36.)

Haastattelulla aineistonkeruumenetelmänä on myös muutamia huonoja puolia muihin menetelmiin verrattuna. Se on aikaa vievää ja vaatii paljon järjestelyjä sekä

aikatauluttamista. Se on myös kalliimpaa, sillä tutkimuksen tekijän täytyy matkustaa haastattelupaikoille. Haastattelu on lisäksi haastavaa etenkin vähäisen aikaisemman haastattelukokemuksen takia. Keskustelun johdattelu ei ole kovin yksinkertaista jos siihen ei ole hankkinut pätevää koulutusta. Haastattelun haittana on myös se, ettei haastateltaville voida taata samanlaista anonyymiutta kuin esimerkiksi kyselylomakkeella vastattaessa. On myös vaikeaa arvioida, kuinka paljon haastateltava kaunistelee vastauksiaan tai antaa sosiaalisesti suotuisamman kuvan sen takia, että haastattelu tapahtuu kasvotusten. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35–36.)

Haastattelumme oli puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Siinä oli siis piirteitä sekä strukturoidusta lomakehaastattelusta että avoimesta haastattelusta. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja niiden järjestys on ennalta määritelty. Avoimessa haastattelussa keskustelu on vapaampaa ja aidon tilanteen mukaan menevää eikä selkeää ennalta määrättyä runkoa ole olemassa. Näiden kahden välimuodossa eli teemahaastattelussa haastattelun teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten muotoa ja järjestystä ei ole etukäteen päätetty. (Hirsjärvi ym. 2009, 207-208.) Haastatteluissamme käytimme ennakkoon suunniteltua kysymyspohjaa ja kysyimme kysymykset aina lähes samassa järjestyksessä. Saatoimme kysyä kuitenkin myös jatkokysymyksiä ja otimme esille tilanteessa mieleen tulevia asioita. Ensimmäisten haastatteluiden pohjalta keksimme myös muutaman uuden kysymyksen, joita halusimme käyttää tulevissa haastatteluissa. Työskentelytapamme oli siis melko joustava. Teemahaastattelu oli tutkimuksellemme sopiva menetelmä, sillä sen avulla pystyimme etenemään tiettyjen teemojen varassa keskittymättä liikaa yksityiskohtaisiin kysymyksiin sekä saimme myös enemmän tutkittavien omaa ääntä kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Nauhoitimme jokaisen haastattelun varmuuden vuoksi kahdella eri nauhurilla. Nauhoitetut äänitteet siirrettiin tietokoneelle ja litteroitiin tekstiksi. Tekstin litteroiminen tarkoittaa aineiston sanatarkkaa puhtaaksi kirjoittamista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138). Käytimme apuna Transcribe-ohjelmaa, jonka avulla hidastimme puhetta. Pyrimme kirjoittamaan haastattelut sanatarkasti sekä haastateltavan että haastattelijan osalta, jotta niissä ei näkyisi omaa tulkintaamme. Emme jättäneet pois mitään, vaan litteroimme myös tutkimukseemme varsinaisesti kuulumattomia asioita. Annoimme jokaiselle haastateltavalle koodinimen (esim. opettaja O1, O2 jne. sekä

ohjaaja A1, A2 jne.) ja korvasimme niillä tunnistettavat henkilötiedot. Litteroidun tekstin määrä oli 72 sivua.

### 5.3 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Valitsimme sisällönanalyysin aineistomme analyysimenetelmäksi, koska se sopii hyvin dokumenttien eli erilaisten kirjalliseen muotoon saatettujen materiaalien analysoimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Hämäläisen (1987) mukaan sisällönanalyysillä pyritään tiivistämään aineisto tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältöä ja informaatiota. Toisin sanottuna hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jotta tutkija pystyy tekemään selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Sisällönanalyysiä voidaan tehdä kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tutkimuksessamme käytämme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Miles ja Huberman (1994) kuvaavat analyysia prosessiksi, johon kuuluu kolme vaihetta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Redusoinnissa aineistoa pelkistetään siten, että siitä karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen aines pois tutkimusongelman ohjaamana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.) Tutkimuksessamme tämä vaihe tarkoitti sitä, että alleviivasimme eri väreillä litteroiduista haastatteluista tutkimusongelmiemme kannalta olennaisia asioita. Keräsimme nämä asiat yhteen muusta aineistosta erilleen ja ryhmittelimme ne eri teemojen alle. Tätä vaihetta voi kutsua myös alustavaksi teemoitteluksi. Teemahaastattelussa tämä menetelmä on luonteva, sillä haastattelun teemojen avulla aineistoa on helppo jäsentää ja pilkkoa eri aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Joitakin kiinnostavia asioita oli jätettävä tutkimuksen ulkopuolelle, sillä ne eivät olisi tuottaneet vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Aineiston alustavan ryhmittelyn jälkeen aineistosta alettiin etsiä kunkin teeman osalta siihen liittyviä näkemyksiä. Aineiston klusteroinnissa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Tämä tarkoittaa sitä, että samankaltaiset asiat yhdistetään luokiksi ja luokat nimetään kuvaavilla käsitteillä. Aineisto tiivistyy, kun yksittäiset tekijät

yhdistetään yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi on samankaltainen aineistolähtöisen analyysitavan kanssa, lukuun ottamatta viimeistä vaihetta eli abstrahointia. Tässä vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaavassa menetelmässä käsitteet tuodaan valmiina aiemmasta teoreettisesta viitekehystä. Aineistolähtöisessä menetelmässä teoreettiset käsitteet muodostuvat aineiston pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Tässä tutkimuksessa teoreettiset käsitteet ja pääluokat muodostuivat oman pohdinnan ja tulkinnan lisäksi aikaisempien tutkimusten ohjaamana.

#### 5.4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme teoreettiseen viitekehukseen tutustumisen jälkeen aloitimme aineiston keräämisen. Laadimme haastattelurungon, jossa tarkoituksena oli mahdollisimman monipuolisesti kysyä tutkimuksemme kannalta oleellisia asioita. Laadimme haastattelurungot erikseen sekä luokanopettajille (liite 1) että koulunkäynninohjaajille (liite 2). Pyrimme kuitenkin kysymään molemmilta tutkittavilta ryhmittä samankaltaisia asioita, jotta voisimme vertailla vastauksia keskenään.

Ennen varsinaista tutkimusta testasimme haastatteluita kahdella eri opettajalla eli teimme esihaastatteluja. Näiden lyhyiden pilottihaastatteluiden pohjalta teimme varsinaiseen haastattelurunkoon vielä joitakin muutoksia, jotta kysymykset olisivat selkeämpiä ja niihin olisi helpompi vastata. Esihaastatteluiden tarkoitus olikin testata haastattelurunkomme ja kysymystemme muotoilun toimivuutta. Saimme myös tuntumaa siitä, minkä pituisia haastatteluista tulisi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.)

Kun haastattelurunko oli valmis, aloimme etsiä haastateltavia opettajia ja ohjaajia tutkimukseemme. Otimme ensin koulun rehtoreihin yhteyttä puhelimitse ja pyysimme lupaa rekrytoida koulun henkilökuntaa osallistumaan tutkimukseemme. Yhden koulun kohdalla lupaa täytyi anoa ensin kaupungin koulutoimenjohtajalta. Luvan saatuaamme lähetimme laatimamme tutkimuslupapyyntö -lomakkeen (liite 3) opettajille ja ohjaajille. Joissain tapauksissa soitimme suoraan opettajille ja ohjaajille

ja pyysimme heitä suullisesti osallistumaan tutkimukseen. Kerroimme jo haastattelupyynnön yhteydessä tiettyjä asioita tutkimuksen eettisyydestä: haastateltavan kertomat asiat ovat luottamuksellisia eikä haastateltavan henkilöllisyyttä voida tunnistaa tutkimuksesta.

Haastattelut toteutimme yksilöhaastatteluina helmikuun 2013 aikana. Kolme haastattelua teimme yhdessä ja loput jaettiin itsenäisesti tehtäväksi. Haastattelut olivat kestoaltaan 25–55 minuuttisia. Tutkimukseemme osallistui viisi luokanopettajaa ja viisi koulunkäynninohjaajaa kolmesta kunnasta eri puolilta Suomea. Opettajat olivat iältään 36–56-vuotiaita ja ohjaajat 29–56-vuotiaita. Kaikki haastateltavat olivat naisia. Valikoimme haastatteluihin sellaisia ohjaajia, joilla kaikilla oli joko aiempi koulunkäyntiavustajan tutkinto tai nykyinen koulunkäynninohjaajan tutkinto. Yhdellä oli lisäkoulutusta autismista ja kahdella aiempaa koulutustaustaa esimerkiksi sairaanhoitajana. Kaikilla haastatelluista oli työkokemusta takanaan vähintään viisi vuotta. Seitsemän haastatelluista oli työskennellyt useammassa kuin yhdessä koulussa. Kaikilla opettajilla oli kokemusta ohjaajan kanssa työskentelystä, vaikkei kahdella ollutkaan sillä hetkellä ohjaajaa omassa luokassa. Perustelut ohjaajan saamiseksi luokkaan vaihtelivat. Kahdeksan haastatelluista kertoi ohjaajan työskentelevän käytännössä koko luokan ohjaajana, vaikka syy palkkaamiseen saattoi olla yhden tai muutaman oppilaan tarvitsema erityinen tuki. Kaksi ilmoitti ohjaajan toimivan vain tietyn oppilaan kanssa.

## 5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehdessä on mietittävä jatkuvasti myös eettisiä näkökulmia. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa on joitakin eettisiä kysymyksiä, jotka on ratkaistava. Etenkin ollessaan suorassa kontaktissa haastateltavien ihmisten kanssa tutkimuksen tekijä kohtaa erityisen monitahoisia eettisiä ongelmia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000) kokosivat yhteen tutkimuksen eri vaiheissa ilmeneviä eettisiä kysymyksiä, joita itsekkin olemme kohdanneet tutkimusta tehdessämme. Jo tutkimuksen *tarkoitusta* pohtiessa pyrimme huomioimaan, että tutkimuksestamme voisi olla mahdollisesti jotain hyötyä tutkimuksen kohteena oleville henkilöille sekä ammattikunnallemme. Laadimme *tutkimussuunnitelman* tiedostaen kokoajan



luottamuksellisuuden takaamisen tutkimuksen kohteena oleville henkilöille, jottei tutkimuksesta voisi seurata mitään negatiivista heille. *Haastattelutilanteissa* teimme haastateltaville selväksi, että heidän antamansa tiedot ovat luottamuksellisia eikä niitä luovuteta ulkopuolisille. Haastateltavien henkilötiedot eivät tule ilmi missään vaiheessa tutkimusprosessia eikä tutkimusraportista voi päätellä, kuka on sanonut mitään. Näillä keinoilla pyrimme varmistamaan, että haastateltavat uskaltavat sanoa totuuden eikä asioita tarvitse kaunistella. Haastatteluja *litteroidessamme eli purkaessamme* kopioimme puhetta mahdollisimman sanatarkasti, jotta pienetkin vivahteet saataisiin tallennettua. Emme myös missään vaiheessa näyttäneet litteroitua tekstiä kenellekään ulkopuoliselle. *Analyysivaiheessa* tutkijat voivat joskus tulkita haastateltavan sanomisia väärin ja vaikuttaa omalla ylitulkinnallaan tutkimustuloksiin. Vaikka tulkinta on aina subjektiivista, pyrimme olemaan huolellisia ja välttämään “rivienvälistä lukemista”. On kuitenkin vaikea olla varma, tarkoittivatko kaikki haastateltavat henkilöt sanomiaan asioita vai pyrkivätkö he esimerkiksi kaunistelemaan totuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.)

Pohdimme tarkasti kuinka paljon haastateltaville tulisi kertoa tutkimuksesta ja sen tavoitteista sekä avata tutkimusaiheeseen liittyviä termejä. Liika tieto saattaa johdatella haastateltavia, muuttaa heidän käytöstään ja näin ollen vinouttaa tuloksia. Yleispätevää ohjetta ei ole olemassa, missä raja kulkee informaation antamisen määrässä. Tärkeintä tutkimuksessa kuitenkin on antaa sen verran tietoa, jotta tutkimuksen kohdehenkilön on mahdollista antaa tutkimukselle suostumuksensa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.) Päädyimme johdattelemaan tutkimusaiheeseen ja sen tarkoitukseen hyvin vähän, sillä aihe oli jokaiselle haastateltavalle varmasti tuttu ja heillä oli siitä runsaasti kokemusta. Halusimme havainnoida, mitä heille jokaiselle nousisi luonnostaan päällimmäisenä mieleen yhteistyökokemuksistaan ja mielikuvistaan. Kerroimme lähinnä tutkivamme koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien yhteistyötä, ja kaikki haastateltavat suostuivat haastatteluun jo tämän informaation pohjalta.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että tutkijoina toimi kaksi henkilöä tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tämän ansiosta tulkinnat sekä havainnot tarkentuivat ja virheet pystyttiin välttämään paremmin. Keräsimme kokemuksia kahdelta eri ammattiryhmältä, mikä lisäsi myös tulkintojen luotettavuutta. Otimme

tutkimuksessamme huomioon useita teoreettisia näkökulmia. Näitä edellä mainittuja asioita eli tutkijoiden, aineiston sekä teorian moninaisuutta kutsutaan triangulaatioksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144–145.)

## 6 TULOKSET

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään millaista koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyö on ja onko siinä piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta. Tutkimme myös millainen asema ohjaajilla on koulun työyhteisössä. Haluamme lisäksi selvittää opettajien ja ohjaajien käsityksiä siitä, kuinka yhteistyötä olisi mahdollista kehittää. Pyrimme tarkastelemaan molempien ammattiryhmien käsityksiä ja niissä näkyviä yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Tuloksia esitellessämme käsittelemme molempia ryhmiä pääsääntöisesti yhdessä, sillä näkemykset ja kokemukset olivat hyvin samankaltaisia.

### 6.1 Yhteistyö koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kuvaamana

Tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan yhteistyötä luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä. Haastatteluissa esittämämme kysymykset koskivat seuraavia yhteistyön osa-alueita: 1) oppitunneilla tapahtuva yhteistyö, 2) yhteinen suunnittelu, 3) oppilaiden arviointi sekä 4) ohjaajan mukanaolo kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Olimme valikoineet nämä osa-alueet tutkimukseemme, sillä koimme ne asioiksi, jotka yleensä ovat opettajan vastuulla, mutta joissa voisi mielestämme myös hyödyntää ohjaajan asiantuntijuutta. Tulokset osoittivat, että suurin osa haastatelluista teki yhteistyötä kaikilla näillä osa-alueilla jonkin verran tai paljon. Taulukossa 1 tiivistämme tutkimuksemme tuloksia ohjaajien ja opettajien yhteistyön kuvauksista. Tämän jälkeen käsittelemme yksityiskohtaisemmin näitä yhteistyön eri osa-alueita ja niistä esiin nousseita teemoja.

<i>Alkuperäisilmaukset</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Päälouokka</i>
<p>”---se oppilaan tuki siinä opetustilanteessa---” (ohjaaja 3)</p> <p>”On ollut vaikka kolmekin luokkaa että ne on jaettu niinku tasoittain vaikka matematiikassa eri ryhmiin. Niin sitten et mä oon ollut sitten yhden ryhmän vetäjänä.” (ohjaaja 1)</p> <p>”Välillä joo, just tämmösiä samanaikaisopetus ja muita juttuja... voiko avustaja mennä vaikka nämä asiat tälleen yhdessä luokan kanssa...mä meen sillon jonkun oppilaan kanssa käymään se asia hitaasti läpi---” (opettaja 2)</p> <p>”---kurinpitäjän rooli---” (ohjaaja 4)</p> <p>”---mukauttaa sitä opetusta ja yksinkertastaa, helpottaa, lyhentää niitä juttuja ja keksii omia menetelmiä---” (ohjaaja 3)</p>	<p>Yhden oppilaan tai koko luokan ohjaaminen</p> <p>Itsenäinen opettaminen</p> <p>Samanaikais-opetus</p> <p>Työrauhan ylläpitäminen</p> <p>Eriyttäminen</p>	<p>Ohjaajan rooleja oppitunneilla</p>
<p>”---me tultiin jo kahdeksaksi vaikka koulu alkoi puoli yhdeksältä. Niin siinä aamulla aina käytiin keskustelua.” (opettaja 3)</p> <p>”---käyään se (opettajan) pohjalta tekemä suunnitelma läpi aamulla tai joskus millon keretäänkään... joskus tulee semmosia että onko ideoita---” (ohjaaja 3)</p> <p>”---jonkin verran mutta ei niin kuin jotenkin tarpeeksi, ois hyvä. Se opettaja pitää siellä oman pään sisällä aika paljon, että niitä ei niin kuin pohdita vaan todetaan.” (ohjaaja 4)</p> <p>”---(ohjaaja) ite suunnittelee ne (musiikki)tuokiot---” (opettaja 1)</p>	<p>Vakiintunut käytäntö tai ajankohta</p> <p>Satunnaisuus</p> <p>Riittämättömyys</p> <p>Ohjaajan itsenäinen suunnittelu omissa vahvuusalueissa</p>	<p>Suunnittelu</p>
<p>”Päivän päätteeks sitten aina katottiin että mikä oli onnistunu ja mikä ei.” (opettaja 2)</p> <p>”---(opettaja) kysyy että mitä mieltä mä oon siitä että tota jos mä nyt tämmösen arvioinnin tästä oppilaasta että ootko samaa mieltä tai onko sulla jotain lisättävää tai haluatko tulla mukaan arviointikeskusteluun?” (ohjaaja 2)</p> <p>”Arviointikeskusteluissa ei ole ollut... tietyn oppilaan (ohjaaja), niin sitten on ollut mukana---” (opettaja 3)</p>	<p>Jatkuva keskustelu</p> <p>Ohjaajan oppilaan-tuntemuksen hyödyntäminen</p> <p>Arviointi-keskustelut</p>	<p>Oppilaiden arviointi</p>
<p>”Monesti avustaja viestitti itse, niinku itsenäisesti kotiin...he oli keskenään yhteyksissä enkä minä puuttunu siihen väliin ollenkaan... liikuntavaatteet puuttuu tai muuta tämmösiä, niin sillon avustaja voi olla yhteyshenkilönä.” (opettaja 2)</p> <p>”---vanhempainilloissa mukana ja HOJKSeissa.” (ohjaaja 3)</p> <p>”Ei oo kyllä avustajat meillä ollut vanhempainilloissa---” (opettaja 5)</p>	<p>Ohjaajan yhteydenpito vanhempiin käytännön asioissa</p> <p>Kasvokkain tapahtuvat yhteistyötilanteet</p>	<p>Kodin ja koulun yhteistyö</p>

Taulukko 1. Luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyön piirteitä eri osa-alueilla

### 6.1.1 Oppitunneilla tapahtuva yhteistyö

Tutkimuksessamme ilmeni, että opettaja ja ohjaaja tekevät yhteistyötä oppitunneilla paljon ja monin eri tavoin. Erityisesti korostui sekä yhden oppilaan että koko luokan tukeminen ja ohjaaminen, mikä onkin ohjaajan ensisijainen työtehtävä. Eräs opettaja kuvaili, että ilman ohjaajaa opettajan aika ei yksinkertaisesti riittäisi jokaisen oppilaan huomioimiseen. Sijaisopettajana toimiminen oli myös yleistä koulunkäynninohjaajien keskuudessa eli luokanopettajan ollessa pois töistä ohjaaja palkataan opettajan sijaiseksi. Neljä ohjaajaa ja neljä opettajaa eli suurin osa haastateltavista mainitsi yleiseksi toimintatavaksi oppitunneilla luokan jakamisen pienryhmiin siten, että opettaja ohjaa toista ja ohjaaja toista ryhmää. Tätä tehtiin esimerkiksi yhdysluokilla, joissa toisen luokka-asteen vetovastuu saattoi olla välillä kokonaan ohjaajalla. Kolme opettajaa ja kolme ohjaajaa kuvaili ohjaajan myös opettavan oppitunneilla itsenäisesti tai samanaikaisesti luokanopettajan kanssa. Tällaiset tilanteet olivat toisinaan suunniteltuja ja toisinaan spontaaneja. Ohjaaja ja opettaja tekivät muutamien mainintojen mukaan yhteistyötä myös työrauhan ylläpitämisessä, esimerkiksi pitämällä kuria tai valvomalla häiriötä aiheuttavia oppilaita erityisen tarkasti. Lisäksi ohjaaja ja opettaja tekivät yhteistyötä oppilaiden eriyttämisessä.

*Mukauttaa sitä opetusta ja yksinkertastaa, helpottaa, lyhentää niitä juttuja ja keksii omia menetelmiä (ohjaaja 3)*

Molempien haastateltujen ammattiryhmien mielestä tietyissä oppiaineissa yhteistyö ohjaajan ja opettajan välillä korostui. Näitä oppiaineita olivat taito- ja taideaineet, matematiikka sekä ympäristö- ja luonnontieto ohjaajan vahvuuksien mukaisesti. Esimerkiksi terveysalan koulutuksen hankkineelle ohjaajalle annettiin terveydenhoidollisia vastuualueita kuten insuliinin laittaminen tai haavojen hoitaminen. Kyseinen ohjaaja sai myös opetusvastuuta ympäristö- ja luonnontiedon oppitunneilla murrosikään liittyvissä asioissa.

Haastatteluiden perusteella voidaan sanoa, että oppitunnin aikana opettajan ja ohjaajan yhteistyö vaihtelee tilanteiden mukaan ja ohjaajalle annetaan vastuuta toimia ajoittain myös opettajan roolissa. Opettajan ja ohjaajan erottavana tekijänä

nähtiin lähinnä opettajalla oleva pedagoginen vastuu, jota kuitenkin siirtyy usein myös ohjaajalle.

*Aika usein tämmöisiä ryhmätilanteita on, missä avustaja on ihan tasavertaisena opettajan kanssa. Samantyyppistä kuin opettajarooli. Sitten ryhmänohjaajana. Ja kyllä isossa luokassa niin se on hyvin paljon niin kuin tasavertaisesti se opetuskin jaettu avustajan kanssa, koska eihän se oo semmoista opettajajohtoista, että opettaja luennoi, vaan se on ehkä vähän toisen tyyppistä, niin siinä on avustaja mukana. (opettaja 4)*

*Että tietysti meillä ei oo sitä pedagogista vastuuta mutta että niinku autetaan koko ajan sit ja tuetaan sitä opettamistyötä. (ohjaaja 2)*

### 6.1.2 Yhteinen suunnittelu

Kaikki haastateltavat kertoivat tekevänsä yhteistyötä suunnittelussa ainakin jollain tapaa. Haastatteluissa nousi esille eroja suunnittelun määrässä, vastuun jakautumisessa sekä suunnittelun sisällöissä. Puolet haastatelluista, eli kaksi opettajaa ja kolme ohjaajaa, kuvasivat yhteistyön määrää suunnittelussa vähäiseksi tai riittämättömäksi. Käytännöt ja ajankohdat suunnittelulle olivat vaihtelevia. Lähes kaikilla haastateltavista oli vakiintunut käytäntö tai ajankohta suunnittelulle. Se saattoi olla esimerkiksi päivä viikon alussa tai lopussa, ajankohta ennen koulun alkua tai sovittu tunti lukujärjestyksessä. Joissakin tapauksissa suunnittelun kuvailtiin tapahtuvan satunnaisesti ajan puitteissa, esimerkiksi viime tinkaun tai välitunneilla. Yksi opettaja kertoi tekevänsä yhteistyötä myös kouluvuoden alussa tapahtuvassa suunnittelussa.

*Käyvään aina tuo viikko-ohjelma läpi alkuviikosta, sit käyvään vielä tarkemmin aina päiväohjelma läpi, jaetaan vähän töitä. (opettaja 1)*

*Sovitaan ennen tunnin alkua mitä tulee tapahtumaan ja sen jälkeen, että ei me hirveesti lopulta edes etukäteen suunnitella että mitä me tehhään. (opettaja 5)*

Vastuu suunnittelussa vaihteli tapauskohtaisesti. Kaksi ohjaajaa ja yksi opettaja kuvailivat päävastuun suunnittelussa olevan opettajalla. Kaksi opettajaa mainitsi kuitenkin, että ohjaaja voi suunnitella oppitunteja myös itsenäisesti. Esimerkiksi eräs opettaja kertoi ohjaajan suunnittelevan ja vetävän itsenäisesti viikoittaisen musiikkituokion. Yksi ohjaaja puolestaan kertoi, että suunnittelu tehdään yleensä yhdessä ja molemmat saavat tuoda omia ideoita sekä ajatuksiaan esille.

Yhteisen suunnittelun *sisällöt* vaihtelivat. Kaksi opettajaa ja yksi ohjaaja kuvailivat, että yhteiseen suunnitteluun ei liittynyt niinkään opetuksen sisällöt vaan enemmänkin opetuksen toteutus. Tämä kertoo siis siitä, että opettaja määrittäi usein oppimisen tavoitteet, kun taas ohjaajaa hyödynnettiin enemmän työtapojen ja käytännön järjestelyiden suunnittelussa. Yksittäisiä mainintoja tuli siitä, että ohjaajat osallistuivat suunnitteluun erityisesti silloin kun kyseessä oli jokin toiminnallinen oppiaine, kuten käsityöt, liikunta tai jokin muu suurempi projekti. Myös ohjaajan omat vahvuusalueet vaikuttivat joissain tapauksissa yhteisen suunnittelun määrään.

*Ei varsinaisesti (tehdä yhteistyötä) niin kuin sillain sen opetuksen sisällön suunnittelussa, mutta sitä ollaan sitten käyty läpi, että miten tää on järkevintä ottaa. Niinkuin mä sanoin, että monesti sillä avustajalla on näiden erityisoppilaiden kohdalla se asiantuntemus ja niin kuin oppilaantuntemus parempi kuin minulla. (opettaja 3)*

### 6.1.3 Oppilaiden arviointi

Tutkimuksemme mukaan arvioinnin osa-alueessa yhteistyö oli myös korostuneessa osassa ohjaajan ja opettajan välillä. Jokaisessa haastattelussa tuli esille, että luokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja tekevät yhteistyötä arvioinnissa ainakin jossain muodossa. Arviointi nähtiin neljän opettajan ja kahden ohjaajan mielestä jatkuvana ja päivittäisenä keskusteluna esimerkiksi oppilaiden edistymisestä. Oppitunnin jälkeen saatettiin esimerkiksi pohtia ymmärsikö oppilas asian vai pitäisikö hänen kohdallaan aiheeseen paneutua vielä tarkemmin. Neljä opettajaa ja kaksi ohjaajaa kertoi, että osa opettajista hyödynsi ohjaajan oppilaantuntemusta ja monipuolisempaa kuvaa oppilaiden työskentelystä kysymällä mielipidettä todistuksia kirjoittaessa tai muuten epäselvissä tilanteissa. Ohjaajan oppilaantuntemusta lisää se, että hän näkee oppilasta myös sellaisissa tilanteissa missä opettaja ei itse välttämättä ole paikalla. Ohjaajalla siis saattaa olla erilaisia näkökulmia kuin opettajalla.

Yksi ohjaajista toi esille, että arviointivastuu on kokonaan opettajalla. Tällöin ohjaajan mielipiteet ja oppilaantuntemus jätetään hyödyntämättä. Käytäntö ohjaajien ottamisesta mukaan arviointikeskusteluihin vaihteli. Joissakin kouluissa ohjaajia ei otettu koskaan mukaan arviointikeskusteluihin, tai ainoastaan painavista syistä. Joissakin tapauksissa pidettiin taas itsestään selvänä ohjaajien mukaan ottamista tällaisiin keskusteluihin. Opettajien kuvailuista oli pääsääntöisesti kuitenkin

pääteltävissä, että ohjaajan työpanosta arvostetaan. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa eräs opettaja kuvailee ohjaajan olevan tärkeä tuki opettajalle.

*Se on semmoinen ihan meidän yhteinen keskustelu aina ennen arviointia, että keskustellaan avustajan kanssa yhdessä. Että siinä istutaan ihan oikeasti alas ja keskustellaan. Se on tuki opettajalle ja sitten siihen tulee semmoisia hyviä näkökantoja kouluavustajalta. (opettaja 4)*

#### 6.1.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Kaikki yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta kertoivat, että koulunkäynninohjaaja on mukana kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Yhteistyön määrä ja tapa vaihtelivat kuitenkin vastanneiden kesken. Yhden opettajan mukaan myös yhteiset retket ja juhlat olivat tilanteita, joissa koulunkäynninohjaajan ja vanhempien välistä yhteistyötä tapahtuu. Eräs ohjaaja kuvaa yhteistyön olevan erityisen tiivistä ja hän muun muassa saattoi oppilaan kotoa kouluun. Suurin osa koulunkäynninohjaajista oli suorassa yhteydessä vanhempiin, esimerkiksi reissuvihkon, Wilman tai puhelimen välityksellä.

*Joka päivä laitan viestiä tai välitän viestiä joko viestiviholla tai Wilmalla tai jollain vanhemmille. Joko jälkkäri- tai kouluasioissa. Mä tiedän, että jotkut ohjaajat ei tee ihan yhtä laajaa työtä, mutta mää oon oppinut. (ohjaaja 2)*

Useimmiten yhteistyö liittyi käytännön asioihin, kuten unohtuneisiin liikuntavarusteisiin. Oppimiseen liittyvissä asioissa opettaja oli yleensä se, joka hoiti yhteydenpidon vanhempien kanssa.

Eniten eroja havaittiin ohjaajien osallistumisessa erilaisiin yhteistyötilanteisiin. Koulunkäynninohjaajien mukaan ottaminen esimerkiksi vanhempainiltoihin, vanhempainvartteihin ja kehityskeskusteluihin vaihteli molempien ammattiryhmien mielestä. Suurin osa haastatelluista kertoi ohjaajien olevan mukana tällaisissa vanhempien kanssa kasvokkain tapahtuvissa tilanteissa, mutta kolme opettajaa ja yksi ohjaaja mainitsi, etteivät ohjaajat yleensä osallistu tällaisiin tilanteisiin. Vastuu kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä nähtiin siis selkeästi olevan opettajalla. Ohjaajan osuus yhteistyöhön jäi pinnallisemmaksi.



## 6.2 Jaetun asiantuntijuuden piirteet yhteistyössä

Tutkimuksessamme selvitimme näkykö koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien yhteistyössä piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta. Tutkimuksessamme lähtökohtana tällaiselle yhteistyölle on se, että molemmat osapuolet ovat tietoisia työn tavoitteista ja sen taustalla olevista arvoista. Oleellista on myös se, että luokanopettaja on tietoinen koulunkäynninohjaajan opinnoista, ammattitaidosta ja vahvuuksista. Tärkeää on lisäksi, että ammattien välisiä roolirajoja ja hierarkioita kyetään murtamaan joustavasti. Luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan tulisi osata nähdä toisensa tasavertaisina yhteistyökumppaneina. Näiden asioiden lisäksi pyrimme selvittämään sekä luokanopettajien että koulunkäynninohjaajien kokemuksia yhteistyössä jaetusta asiantuntijuudesta. Nämä edellä mainitut jaetun asiantuntijuuden lähtökohdat olimme poimineet jo etukäteen lukemamme teorian pohjalta ja ne toimivat haastatteluidemme pohjana. Näiden aihealueiden alle nousi haastatteluista teemoja, jotka esittelemme taulukossa 2. Tämän jälkeen kuvailemme tuloksia tarkemmin.

<i>Alkuperäisilmaukset</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
<p>”---kun laaditaan lukuvuosisuunnitelma niin kyllähän meillä vuosittain on joku teema, niin siinä keskustellaan suunnittelukokouksissa ainakin tämän tyyppisistä (opetuksen) tavoitteista. Ja kyllä jonkin verran tulee keskustelua niistä tavoitteista varsinkin jos on tällöinen eriyttävä oppilas... Se on sellaista keskustelua aina tunnin alussa ja ennen koetta ja välitunnilla ja muuten.” (opettaja 4)</p> <p>”---(ohjaajalla) täytyy olla ihan samanlainen arvopohja varmaan kuin mitkä on niin kuin meidän koulun tavoitteet ja arvopohja.” (opettaja 4)</p> <p>”---nyt on menossa just parasta aikaa arvokeskustelu... et ihan käyään niinku tän talon arvoja sitte läpi... meillä myös on niinku avustajat aina mukana---” (opettaja 1)</p>	<p>Tavoitteista keskustelua yksittäisen oppilaan, yksittäisen oppitunnin tai koko vuoden tavoitteiden osalta (esim. suunnittelukokoukset)</p> <p>Keskustelua opetuksen taustalla olevista arvoista tietoisesti ja tiedostamatta (esim. arjen kasvatustilanteet, koulun yhteiset kokoukset)</p>	<p>Yhteiset työn tavoitteet ja arvot selkeät molemmille yhteistyökumppaneille</p>
<p>”Mun mielestä melkein perusajatus siinä on, että sun pitää oppia tunteen se sun avustaja... Sulla pitää olla aikaa tutustua siihen ihmiseen ja sen persoonaan eli se vaatii ehkä keskustelua.” (ohjaaja 4)</p> <p>”Kyllä ollaan puhuttu ja hän tuossa samalla myös opiskelee, tämän avustajatyön ohella tekee lisäopintoja, niin sit mä oon ollu niissä sitten tukemassa---” (opettaja 1)</p>	<p>Keskustelun merkitys ja toisen tunteminen</p> <p>Opettajan tuki ohjaajan opinnoissa</p>	<p>Tietoisuus yhteistyökumppanin opinnoista, ammattitaidosta ja vahvuuksista</p>
<p>”No ylipäänsä sit jos on samassa luokassa nii siis sehän on semmosta tiimihommaa että vaihellaan välillä, välillä ope tekkee open hommat ja välillä saattaa vaihtua osat niinki päin että ope on sen yhen kanssa ja ite opettaa sitte isompaa ryhmää tai muuta.” (ohjaaja 3)</p>	<p>Roolien sekoittuminen ja vaihtelu (esim. ohjaaja opettajan roolissa)</p>	<p>Roolirajojen joustavuus</p>
<p>”---tämähän on tavallaan niin kuin tiimityötä. Että avustaja on työpari.” (opettaja 4)</p>	<p>Toisen näkeminen työparina</p>	<p>Tasavertaisuus yhteistyössä</p>
<p>”---sitten sellaisella tunnepuolella niin oppilaalla on monesti semmoinen herkkä ja läheinen suhde kouluavustajaan. Että sieltä tulee useasti sitten semmoistakin tietoa oppilaasta kouluavustajalta, jota opettaja ei oo niin kuin välttämättä huomannut.” (opettaja 4)</p> <p>”---mää oon ollut niin pitkään työelämässä, että huomaan, että (ohjaajilla) on uusinta tietoa kuitenkin jostakin erityislapsen liittyvästä asiasta.” (opettaja 3)</p> <p>”---(ohjaajalla) on sitte sieltä edellisestä koulutuksesta ja työstä niin näitä sairaanhoidollisia puolia, mitkä meillä kenelläkään muulla ei oo yhtä hyvin hallinnassa.” (opettaja 5)</p> <p>”---ja mun mielestä aika hyvin tässä työmaassa on huomattu se mikä on kenenkin vahvuus ja pyritään käyttämään aika niitä vahvuuksia hyväksi. Et jos joku on näppärä käsitöissä niin saa olla siellä ja toinen taas liikunnassa ja näin.” (ohjaaja 4)</p>	<p>Oppilaan ja koulukulttuurin tuntemus</p> <p>Suhde oppilaaseen ja perheeseen</p> <p>Erityispedagogiikka</p> <p>Elämäkokemus ja työhistoria</p> <p>Eri oppiaineet</p>	<p>Asiantuntijuuden hyödyntäminen ja mielipiteen kysyminen</p>

Taulukko 2. Jaettu asiantuntijuus koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyössä

### 6.2.1 Yhteiset tavoitteet ja arvot työn taustalla

Kaikki haastatelluista yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta kertoivat, että he ovat käyttäneet aikaa työn tavoitteista keskusteluun. Useimmiten keskustelua tapahtui yksittäisen oppilaan kohdalla yksilöllisten tavoitteiden pohjalta. Tavoitteita käytiin läpi laajemmin koko vuoden sekä yksittäisten oppituntien osalta. Yksi ohjaaja kertoi tavoitteista keskustelun erikseen olevan tarpeetonta, koska niitä on käsitelty niin paljon jo ohjaajan koulutuksessa. Myös kasvatusarvoista oli käyty yhteistä keskustelua lähes jokaisen haastateltavan mukaan. Kaksi opettajaa ja yksi ohjaaja kertoivat selkeästi, että arvoista puhutaan koko koulun kesken, esimerkiksi suunnittelukokouksissa. Lisäksi keskustelua käytiin kolmen opettajan ja kahden ohjaajan mukaan yhdessä työparin kanssa, esimerkiksi erilaisissa kasvatustilanteissa. Kaksi ohjaajaa kertoi, ettei näistä asioista oltu suoranaisesti keskusteltu vaan arvot tulivat ilmi arjessa. Vaarana saattaakin olla, että yhtenäisiä arvoja pidetään itsestäänselvyytenä ja niistä unohdetaan keskustella.

*No ei ehkä suoraan semmosta keskustelua, mutta tuleehan ne ilmi siellä arjessa, mut ei oo ollu semmosta keskustelua, et mitkä on sinun arvot ja mitkä on minun. (ohjaaja 3)*

Seuraavan opettajan kuvailussa ilmenee se, kuinka tärkeää on vaihtelevista käytännöistä huolimatta samanlaisen arvopohjan jakaminen työparin kanssa.

*(Ohjaajalla) täytyy olla ihan samanlainen arvopohja varmaan kuin mitkä on niin kuin meidän koulun tavoitteet ja arvopohja. (opettaja 4)*

### 6.2.2 Tietoisuus ohjaajan ammattitaidosta

Pääsääntöisesti opettajat olivat sekä luokanopettajien että koulunkäynninohjaajien mukaan tietoisia ohjaajien vahvuuksista, opinnoista ja ammattitaidosta. Vahvuuksien tiedostamisen kannalta oleelliseksi nousi neljän opettajan ja kolmen ohjaajan mukaan keskustelun merkitys sekä toisen tunteminen.

*Mun mielestä melkein perusajatus siinä on, että sun pitää oppia tunteen se sun avustaja. Sulla pitää olla aikaa tutustua siihen ihmiseen ja sen persoonaan eli se vaatii ehkä keskustelua. (ohjaaja 4)*

Tutkimukseemme valikoituneet opettajat olivat kaikki sattumalta olleet osallisena koulunkäynninohjaajan opinnoissa tukijana tai ohjaavana opettajana. Tätä kautta heille kertyi tietämystä ohjaajien koulutuksesta ja ammattitaidosta.

Ohjaajilla oli erilaisia näkemyksiä heidän ammattitaitonsa ymmärtämisestä. Kahdella ohjaajalla oli kokemuksia siitä, ettei sitä täysin ymmärretä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, ettei heille anneta ammattitaitoa vastaavia työtehtäviä. Toisinaan ohjaajalle saatettiin antaa tehtäväksi pelkästään askartelua, monistusta tai muita valmistelutehtäviä, kun tosiasiaassa ohjaajan työnkuva on paljon laajempi.

*Edelleen meille joskus pulpahtaa näitä ajatuksia varsinkin vanhemmilta opettajilta, että ikään kuin se avustaja tai se ohjaaja ois sitä opettajaa varten, avustaisi opettajaa, josta ei tietenkään oo kysymys. (ohjaaja 5)*

Syyksi ammattitaidon ymmärtämättömyydelle nähtiin esimerkiksi se, ettei ohjaajan käyttöön luokassa oltu totuttu ja opettaja oli tottunut työskentelemään yksin.

*Hän ei ollut ihan oikeesti tottunut mikä on koulunkäyntiavustaja ja hän oli tottunut tekeen töitä yksin. Hän ei pitänyt siitä, että hän teki töitä toisen aikuisen kanssa. (ohjaaja 4)*

### 6.2.3 Roolirajojen joustavuus

Haastatteluissa ilmeni, että kaikki rikkovat työssä roolirajoja ohjaajan ja opettajan välillä melko runsaasti kahta opettajaa lukuun ottamatta. Yksi opettaja ja yksi ohjaaja mainitsivat, ettei selkeitä roolirajoja ole edes näkyvillä, vaan opettaja ja ohjaaja tekevät lähes samankaltaista työtä. Kaksi opettajaa ja kaksi ohjaajaa kertoivat, että roolit sekoittuvat myös ulkopuolisten silmin. Vieraan ihmisen tullessa luokkaan saattaa olla mahdotonta sanoa, kumpi aikuisista on opettaja ja kumpi ohjaaja. Myös oppilaat sekoittavat nämä roolit. Kaikkien opettajien ja kolmen ohjaajan mukaan koulunkäynninohjaaja toimii usein koulupäivän aikana myös opettajan roolissa ja esimerkiksi opettaa uutta asiaa itsenäisesti. Kolmen maininnan mukaan ohjaajaa saatetaan käyttää myös sijaisopettajana.

*Mutta monesti tuntuu että hän ei oo mikkään avustaja sanan varsinaisessa merkityksessä vaan semmonen toinen opettaja siinä luokassa. (opettaja 5)*

*Joskus voi olla, että mä jätän ohjaajalle luokan ja meen ite muutaman oppilaan kanssa. (Ohjaaja) toimii tavallaan niin kuin opettaja. Välillä mulla*

*oli semmonenkin avustaja, että minä kuuntelin kun hän ohjas ja sitten lähdettiin liikkeelle. (opettaja 2)*

*No ylipäänsä sit jos on samassa luokassa nii siis sehän on semmosta tiimihommaa että vaihellaan välillä, välillä ope tekkee open hommat ja välillä saattaa vaihtua osat niinki päin että ope on sen yhen kanssa ja ite opettaa sitte isompaa ryhmää tai muuta. (ohjaaja 3)*

Kolme ohjaajaa ja yksi opettaja kuvailivat, että roolirajojen vaihtelusta huolimatta opettajan ja ohjaajan roolit ovat melko perinteiset. Yksi ohjaaja ja yksi opettaja toivat esille, ettei heillä ole halua murtaa perinteisiä roolirajoja. Yksi ohjaaja kertoi myös kuulleensa kollegoiltaan kokemuksia siitä, että omasta työnkuvasta saatetaan olla hyvin tarkkoja. Ohjaajat eivät välttämättä halua tehdä heidän työhönsä kuulumattomia työtehtäviä.

*Mä tykkään että se on se opettajalla on ne selkeet roolit et se tietää sen oman vastuunsa ja se tietää sen minun vastuun. Se yhteistyö pelaa siellä minun toiveunelmissani just sillä lailla että minun ei tarvii kuitenkaan olla siinä opettajana. (ohjaaja 3)*

Tuloksissa havaitsimme ristiriitaisuuksia rooliajattelussa. Toisaalta joustavuus roolirajoissa nähtiin positiivisena asiana, mutta toisaalta myös perinteisten roolien nähtiin selkeyttävän työn tekemistä eikä rooleja haluttu välttämättä murtaa tai vaihdella. Joustavuutta ja vanhoista toimintamalleista luopumista ei ole vielä täysin omaksuttu ohjaajien ja opettajien yhteistyössä.

#### 6.2.4 Tasavertaisuus yhteistyössä

Kahdeksasta haastattelusta nousi esille ilmaisia, jotka kuvasivat luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyökumppanuutta. Emme erikseen kysyneet tähän johdattelevia kysymyksiä. Tällaisia ilmauksia olivat esimerkiksi “työkumppanuus”, “työpari”, “avustajapari”, “yhteistyökumppani”, “tiimityö”, “opettajan työpari” ja “tiimihomma”. Kaikki paitsi kaksi opettajaa käyttivät jotain näistä ilmaisuista. Tällainen puhetapa kertoo ohjaajan ja opettajan tasavertaisuudesta yhteistyössä.

*Tämähän on tavallaan niin kuin tiimityötä. Että avustaja on työpari. (opettaja 4)*

Seuraava ohjaajan ilmaisu heijastaa kuitenkin sitä, että halun tällaisen yhteistyön rakentamiseen täytyy lähteä molemmista yhteistyön osapuolista eikä se kehity

itsestään. Työparityöskentelyn toteutuminen ei ole kuitenkaan vielä itsestäänselvyys, mikä kertoo siitä, että yksin tekemisen kulttuurista ei ole vielä täysin irtauduttu.

*Ei voi tuota kettään pakottaa semmoseen yhteistyöhön, että työparina on työskenneltävä. Ei oo vielä tänäpäivänäkään itsestäänselvyys, että koulunkäynninohjaaja on opettajan työpari, niin se on että kaikki opettajat ei sitä ajatusta siedä, että siellä luokassa on joku toinen aikuinen. (ohjaaja 5)*

#### 6.2.5 Asiantuntijuuden hyödyntäminen

Jokaiselta haastatellulta löytyi kokemuksia tilanteista, joissa koulunkäynninohjaajan asiantuntemusta hyödynnetään. Kaikki myös kokivat, että ohjaajan mielipidettä kysytään erilaisissa tilanteissa. Tämä kertoo selkeästi siitä, että koulunkäynninohjaaja nähdään osana moniammatillista tiimiä. Haastatteluista nousi esiin viisi teemaa, joissa ohjaajalla nähdään olevan erityisesti asiantuntemusta ja mitä myös hyödynnetään työssä. Näitä olivat 1) oppilaan- ja koulukulttuurin tuntemus, 2) suhde oppilaaseen ja tämän perheeseen, 3) erityispedagogiikka, 4) elämäkokemus ja työhistoria sekä 5) tietyt oppiaineet.

Kaikki haastateltavat yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta toivat esille, että ohjaajien asiantuntijuutta hyödynnetään erityisesti oppilaantuntemukseen liittyvissä asioissa. *Oppilaan- ja koulukulttuurin tuntemusta* hyödynnettiin kahden ohjaajan mukaan esimerkiksi uuden opettajan saapuessa kouluun. Tällöin ohjaaja toimi perehdyttäjänä uudelle työntekijälle.

*Nyt kun on uus opettaja esimerkiks. Et on tosiaan vasta joulun jälkeen tullut, niin mun tehtävä on mun mielestä ollut hyvin vahvasti ollut kertoa se että millä tasolla ne menee. Et jos opettaja esimerkiks sanoo et tehdäänpä tällöinen näin, vaikka kuvistyö. Niin mää voin kertoa sille et nyt menee liian korkealentoiseksi. Tää voi olla liikaa niille, että pystytkö loiventaan vähäsen tai pystytkö tekemään jotakin pientä muutosta että saadaan se paremmin menemään. Et voihan sitä kokeilla tällä mutta mää epäilen että tää ei kyllä mee näillä ohjeilla tällä ryhmällä. (ohjaaja 4)*

Kaksi opettajaa ja yksi ohjaaja kuvailivat, että ohjaajilla on usein mahdollisuus havainnoida erilaisia tilanteita opettajaa tarkemmin. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi siirtymät välitunneille ja ruokailut, jolloin opettaja ei välttämättä aina ole itse läsnä.

*Ei opettajan silmät ja korvat aina kaikkee huomaa ja nää, niin sit on hyvä kun on se toinen, toinen siinä niinku sitten vähän tukemassa sitä minunki työtä sitte. (opettaja 1)*

Kolme opettajaa ja yksi ohjaaja näkivät ohjaajan *suhteen oppilaaseen* empaattisempana ja läheisempänä kuin opettajalla. Opettajaan verrattuna ohjaaja koettiin kahden maininnan mukaan helpommin lähestyttäväksi henkilöksi oppilaalle tai oppilaan vanhemmille.

*Jos opettajan ja ohjaajan yhteistyö toimii silleen mukavasti, niin se ohjaaja on lapsille ja niiden lasten vanhemmille ihan yhtä tärkeä oikeestaan kuin se opettaja. Se voi olla helpompikin joskus, koska me ollaan kuitenkin niitä maanläheisempiä. Se ero siinä on että meihin on ehkä helpompi ottaa yhteyttä ja sit tavallaan jälkkärissä vielä me ollaan tosi paljon lasten kans. (ohjaaja 2)*

Koulunkäynninohjaajien asiantuntijuutta hyödynnetään haastatteluiden mukaan paljon *erityispedagogiikkaan* liittyvissä asioissa. Kaikki opettajat ja kaksi ohjaajaa kokivat, että ohjaajilla on erityispedagogista tietoutta ja jopa päivitetymppää tietoa kuin opettajalla. Eräs opettaja esimerkiksi kuvaili, että hän uskoo ohjaajan koulutuksen sisältävän enemmän erityispedagogisia aihealueita kuin luokanopettajankoulutuksen. Kahden opettajan mukaan ohjaajilla saattaa olla myös kokemusta erityisoppilaisiin liittyen esimerkiksi eriyttämisen keinoista. Eräs ohjaaja kuvaili esimerkiksi yksinkertaistavansa opettajan opetusta ja keksivänsä omia vaihtoehtoisia menetelmiä oppilaan oppimista helpottaakseen.

Ohjaajien *elämäkokemus ja työhistoria* nähtiin useissa sekä opettajien että ohjaajien haastatteluissa asiana, jota on mahdollista hyödyntää työssä. Elämäkokemuksen tuomat tiedot ja taidot koettiin rikkautena, joiden avulla opetuksesta saadaan monipuolisempaa. Eräs ohjaaja kuvaili elämäkokemuksen merkitystä erityisen oleelliseksi.

*Ei välttämättä pelkästään se akateeminen koulutus auta sua ymmärtämään ihmistä ja ihmisen lasta. Elämän kokemusta, sää tarvit semmoista enemmän kuin kirjan sivistystä niin sää tarvitset sitä sydämen sivistystä. (ohjaaja 4)*

Kolme opettajaa ja kolme ohjaajaa kertoivat, että ohjaajien tietoutta hyödynnetään myös erilaisissa yhteisissä kokouksissa ja palavereissa. Lisäksi ohjaajat vetävät itsenäisesti esimerkiksi erilaisia kerhoja. Yksi opettaja ja yksi ohjaaja mainitsivat,

ettei ohjaajia oteta mukaan esimerkiksi oppilashuoltokokouksiin. Ohjaaja saatetaan ottaa kokouksiin mukaan kuitenkin sellaisessa tilanteessa, kun kyseinen oppilas on ohjaajan henkilökohtainen avustettava.

*Musta tuntuu että se arvostus on noussut ja kouluavustajat on niin kuin otettu tasavertaisina koulun tiimiin mukaan. (opettaja 4)*

*Meitä ei oikeastaan oteta mukaan kokonaisvaltaisesti. Ei kehityskeskusteluihin, ei hojkseihin, ei mihinkään. Tuntuu että se on niin kuin suotavaa että niistä pysyy erossa. (ohjaaja 4)*

Sekä opettajien että ohjaajien haastatteluissa nousi esille *tiettyjä oppiaineita*, joissa ohjaajan asiantuntijuutta hyödynnetään eniten. Näitä ovat taito- ja taideaineet ja erityisesti käsityöt. Ohjaajan omat vahvuudet otetaan huomioon ja niitä hyödynnetään sopivissa tilanteissa, kuten ympäristö- ja luonnontieteen oppitunneilla, terveydenhoidollisissa asioissa sekä erilaisissa projekteissa.

*Jos ajatellaan ihan noita oppiaineita ja opetustilanteita, niin siellä tietysti sitä sairaanhoitajan kokemusta hyödynnetään. Pidän lapsille ensiaputunteja ja sen tyyppisiä juttuja. Ja noita biologian tunteja ja semmosia, niin tietysti on sillä lailla täsmäkoulutus niin tuota sit se tieto voi olla ainakin toisenlaista kuin se opettajan koulutukseen liittyvä tieto. (ohjaaja 5)*

### 6.3 Koulunkäynninohjaajan asema työyhteisössä

Tutkimuksemme osoitti, että koulunkäynninohjaajien asema työyhteisössä on arvostettu. Tätä mieltä olivat kaikki haastatelluista yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta. Ohjaajien koetaan muun muassa olevan suuri apu ja tärkeä osa luokan toimintaa. Toisen aikuisen mukanaolo luokassa koetaan myös oikeusturvaksi opettajalle esimerkiksi ristiriitatilanteissa. Tämän kertonut opettaja sanoi myös, ettei haluaisi enää työskennellä ilman työpariaan.

*Mä koin sen helpotuksenakin että okei, nyt kun mä meen työelämään niin heti siellä on niin kuin jo joku toinen. No eihän se avustaja oikeasti välttämättä niin kuin seuraa mitä se opettaja siellä tekee. Tai eihän se sitä varten siellä ole, mutta niinhän meistä opettajista monesti tuntuu tai ainakin näin siitä niin kuin keskusteltiin, että joku seuraa että mitä mä teen. (opettaja 3)*



Usean haastattelun mukaan ohjaajille suotaisiin jopa enemmän arvostusta. Yksi opettaja mainitsi, että ohjaaja voisi ammattitaitonsa puolesta toimia hyvin myös opettajana. Kahdella ohjaajalla ja yhdellä opettajalla oli kokemuksia koulunkäynninohjaajien arvostuksen puutteesta kouluyhteisössä. Mainintoja tuli esimerkiksi siitä, ettei ohjaajien mielipiteitä oteta aina huomioon tai että kaikki opettajat eivät siedä ajatusta toisesta aikuisesta luokassa. Yksi ohjaaja kertoi kuulleensa tapauksista, joissa ohjaajia “ei pidetä minään”.

*No kyllä minä oon huomannu eroja, niin, silloin että ei tuota ei avustajat ollu tervetulleita kaikkiin luokkiin. Et heitä ei niinku ikään kuin tarvittu ja se oli nimenomaan niin että joko opettaja koki että häntä tullaan sinne arvioimaan, tää on minun ajatus vaan, ei siitä puhuttu, taikka sitten että hän ei tarvii apua että hän kyllä pärjää, että hänen ammattitaitonsa riittää siihen että kun siitä, niin, ei oo kysymys ollenkaan. (opettaja 5)*

Neljä opettajaa ja kolme ohjaajaa kertoi ohjaajien olevan tasavertaisessa asemassa työyhteisössä. Heidät otetaan mukaan kaikkeen toimintaan ja heillä on tasa-arvoinen ääni opettajanhuoneessa. Yksi ohjaaja kertoi kuitenkin, ettei koe aina olevansa tasavertainen jäsen. Tämä kokemus johtui siitä, että ohjaaja ei saanut vastakaikua mielipiteilleen opettajilta. Toisinaan hän kuvaili törmäävänsä “hiljaisuuden muuriin” ja kertoi ajattelevansa, että ajatukset on parempi pitää ominaan, jottei hyppisi liikaa opettajien varpaille. Yksi opettaja ilmaisi, etteivät lapset kohtele ohjaajia yhtä arvostavasti kuin opettajat. Eräs ohjaaja puolestaan koki, että lapset näkevät molemmat luokan aikuiset samanarvoisina ja esimerkiksi kutsuvat heitä molempia opettajiksi.

Kaikki haastateltavat kokivat, että rehtorilla on koulun johtajana suuri merkitys yhteistyöilmapiirin luomisessa. Rehtorin asenne ohjaajia kohtaan nähtiin kolmen ohjaajan ja kahden opettajan mielestä tärkeänä esimerkkinä työyhteisölle ohjaajien arvostamisessa. Eräs ohjaaja arvosti rehtoria juuri siitä syystä, ettei hän kyseenalaista ohjaajan ammattitaitoa vaan osoittaa luottamusta tätä kohtaan julkisesti.

*Rehtori ei oo koskaan kyseenalaistanut sitä eikä vähätellyt sillai et kun mä vien sen oppilaan sinne hänen nenän eteensä. Et rehtorikin on sit sanonut oppilaalle et ohjaaja on ollut tässä talossa niin kauan et se ku sanoo jotakin nii se sit on. Et se luottamus on niin ku häneltäkin. (ohjaaja 1)*

Rehtorin vastuulla on muun muassa ohjaajien työtehtävien täsmentäminen ja palaveriinkin mukaan ottaminen sekä yhteisten pelisääntöjen ja tavoitteiden luominen. Yksi ohjaaja mainitsi myös, että vastuu on rehtorin lisäksi työyhteisön muilla jäsenillä. Vastuuta ei voi sysätä vain yhden henkilön harteille. Lisäksi yksi opettaja koki, että kaikki rehtorit eivät kuitenkaan pyri vaikuttamaan millään lailla koulun käytännön arkeen.

Taulukossa 3 on tiivistettynä kuinka ohjaajien arvostus näkyy koulun arjessa, kuinka arvostusta on mahdollista saavuttaa ja kuinka se on muuttunut haastateltavien kokemusten mukaan. Tämän jälkeen käsittelemme näitä aihealueita tarkemmin.

<i>Alkuperäisilmaukset</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
<p>”---kyllä mua sitten aika hyvin kuunnellaan... uskotaan ja luotetaan... on tavallaan sellainen tärkeä olo, että minuun uskotaan ja luotetaan, että mää hoidan tän homman.” (ohjaaja 1)</p> <p>”---tasapuolinen sillä tavalla työpäriin---” (opettaja 1)</p> <p>”---ohjaaja... täytyy tehdä alussa aika paljon töitä että ne oppilaat ottaa sen niinku että toi on ihan tasavertainen aikuinen siinä luokassa... Täytyy ite pitää siitä omasta omanarvontunnosta kiinni. Mut tietysti sekin auttaa että on ollut jo talossa ja maine on kiirinyt.” (ohjaaja 1)</p> <p>”---kuulee joskus et ohjaajat ei saa tulla samaan tilaan kuin opettajat ja kaikkea tällaisia ihme tarinoita. Et meillä ei oo tällaista. Kaikki ihmiset on niinku samalla viivalla.” (ohjaaja 1)</p> <p>”---rehtori antaa positiivista palautetta ja myös opettajat. Et niinku semmonen reilu meininki.” (ohjaaja 2)</p> <p>”---mahollisimman vähän askartelu- ja käsityövalmisteluja, että et tuota hänen aikansa ei saa mennä siihen, vaan luokassa oppilaan tukena.” (opettaja 1)</p>	<p>Mielipiteen kysyminen ja huomioonottaminen</p> <p>Luottamuksen osoittaminen</p> <p>Vastuun antaminen</p> <p>Erilaisiin yhteistyötilanteisiin mukaan ottaminen</p> <p>Hierarkioiden puuttuminen</p> <p>Samassa tilassa työskentely</p> <p>Positiivinen palaute</p> <p>Ammattia vastaavien työtehtävien antaminen</p>	<p>Arvostuksen näkyminen</p>
<p>”---ite arvostat ittees ja sitä omaa työtä... markkinoimaan ammattiryhmää---” (ohjaaja 2)</p> <p>”Pitkä työkokemus vaikuttaa.” (opettaja 4)</p> <p>”Kun huomataan, että pystyy tai suoriutuu työstään kunnialla ja että on luottamuksen arvoinen... Että luottamus on myös ansaittava.” (ohjaaja 5)</p> <p>”---oma-aloitteinen ja puuttua asioihin ilman että täytyy aina ennakkoon sopia kaikki.” (opettaja 5)</p>	<p>Itsensä ja oman ammattikuntansa arvostaminen</p> <p>Työkokemuksen hankkiminen</p> <p>Työstä hyvin suoriutuminen</p> <p>Oma-aloitteisuus</p>	<p>Arvostuksen saavuttaminen</p>
<p>”---se koulutustaso ja avustajien määrä ylipäättään ja se, että jotenki opettajatkin hyväksyy nyt paremmin sen että siellä luokassa on joku toinen joka ei oo hänen avustajansa vaan oppilaitten avustaja.” (opettaja 5)</p> <p>”---on opittu käyttämään avustajaa. Siis ihan oikeasti ymmärtämään että sillä on muutakin ammattitaitoa kuin että se osaa keittää kahvia ja monistaa---” (ohjaaja 4)</p> <p>”Ja nyt kouluavustajat on kaikki koulutettuja ja siis se koulutus näkyy ihan selvästi. Ennen kouluavustajat tuli melkeen aivan niin kuin, oli kunnan työllistämiä ja se koulutus saattoi olla ompelijasta siivoojaan, keittäjään. Ihan mitä vaan.” (opettaja 4)</p>	<p>Ohjaajien määrän kasvu</p> <p>Ohjaajien ammattitaidon parempi hyödyntäminen</p> <p>Asenteiden muuttuminen</p> <p>Muutokset ohjaajien koulutuksessa</p> <p>Tietoisuuden lisääntyminen ammattikunnasta</p>	<p>Syitä arvostuksen kasvulle</p>

Taulukko 3. Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien kokemuksia koulunkäynninohjaajien asemasta koulu yhteisössä

### 6.3.1 Arvostuksen näkyminen

Tutkimuksessa kysyimme haastateltavilta, mistä ohjaajien arvostuksen voi heidän kokemuksensa mukaan huomata. Haastatteluista nousi esiin seuraavia teemoja: mielipiteen kysyminen ja huomioonottaminen, luottamuksen osoittaminen, vastuun antaminen, erilaisiin yhteistyötilanteisiin mukaan ottaminen, hierarkioiden puuttuminen, samassa tilassa työskentely, positiivinen palaute sekä ammattia vastaavien työtehtävien antaminen. Kuvailimme näitä edellä mainittuja osa-alueita seuraavaksi tarkemmin.

Kaksi opettajaa ja kaksi ohjaajaa mainitsivat, että ohjaajien *mielipiteitä kysytään* ja heitä kuunnellaan esimerkiksi erilaisissa koulun toimintaan liittyvissä suunnitteluryhmissä. Yksi ohjaaja koki, että arvostuksen kannalta on tärkeää, että ei tule ohitetuksi työyhteisössä. Kolme ohjaajaa ja yksi opettaja kokivat, että *luottamuksen osoitus ja vastuun saaminen* ovat merkkejä arvostuksesta. Vastuuta annetaan ohjaajille esimerkiksi kerhojen vetämisessä, terveydenhoitoon liittyvissä tehtävissä sekä erilaisissa suunnittelutöissä. Yksi ohjaaja kuvaili, että vastuun saamisen myötä hän kokee itsensä tarpeelliseksi.

*Ylipäänsä se että luotetaan, et ei niinku kyseenalaisteta sitä etteikö tuo osais tai että, et pystyy luottamaan ja antaa semmosia hommia et ei tarvii opettajan mieltä et kykeneeköhän tuo niihin tekemään, ei tarvii olla siinä opettajan silmän alla kokoajan, vaan pystyy tekemään itsenäisesti oppilaitten kanssa. (ohjaaja 3)*

Eräs ohjaaja koki luottamuksen puutteeksi tilanteet, joissa häntä ei otettu *mukaan yhteisiin kokouksiin*, kuten oppilashuoltoryhmiin. Kolmen opettajan ja kolmen ohjaajan mielestä arvostuksen kokemuksen huomaa myös siinä, ettei työyhteisössä ole nähtävissä *hierarkkisia rajoja* tai kuppikuntia. Tällöin opettajan ja ohjaajan nähdään olevan samalla viivalla, mikä näkyy esimerkiksi erilaisissa tilanteissa auttamisena puolin ja toisin.

*Ja ope on sanonukin niinku hyvin tässä että hän ei niinku koe sitä että työ ootte alhaalla ja hän on ylhäällä, että niinku et hän kokee että myö ollaan samalla viivalla ja aikuisia. (ohjaaja 3)*

*Että opettajat ei pidä itteään niinku mitenkään parempina ihmisinä mun mielestä. Ne esimerkiks saattaa sanoa että mä meen sun välkkävuorolla, vaikka hänellä ei ees ole välkkävuoroa. (ohjaaja 2)*

Yksi ohjaaja näki hierarkkisten valtasuhteiden vaikutuksen työyhteisössä. Hänen mukaansa hierarkiassa korkeammassa asemassa olevalla henkilöllä mielipiteen painoarvo on suurempi. Häntä ei oteta aina tosissaan esimerkiksi pedagogisissa kysymyksissä.

*Kun mennään johonkin tämmöiseen vähän tiukempaan juttuun vaikka pedagogiseen tai tämmöiseen lasten tiettyihin diagnooseihin tai johonkin muuhun tämmöiseen syvempään, niin silloin joskus tulee semmoinen olo et mua ei ihan oikeasti oteta tosissaan. Jos mä sanon vaan, että mä nään tän asian ilman mitään pitempää koulutusta, niin se ei mee läpi sillä. Tässä hierarkiassa minun auktoriteettini on aika pieni eli mun mielipiteeni painoarvo on aika pieni. Vaikka mä tietäisin enemmän kuin se kenellä on suurin auktoriteetti. (ohjaaja 4)*

Kaksi ohjaajaa ja yksi opettaja toivat esille, että olennainen asia on esimerkiksi kaikkien työyhteisön jäsenten työskenteleminen fyysisesti samassa tilassa. Moniammatillisen tiimi toiminnalle on tärkeää pystyä vaihtamaan ajatuksia jatkuvasti ja tutustua toisiinsa. Arvostusta osoitetaan kolmen ohjaajan mukaan työyhteisössä myös antamalla suoraan *positiivista palautetta*. Yhden opettajan ja yhden ohjaajan mukaan arvostuksen puutteen voi nähdä siinä, minkälaisia *työtehtäviä ohjaajille* annetaan. Toisinaan ohjaajilla teetetään yksipuolisesti askareita, jotka eivät varsinaisesti kuulu ohjaajan työnkuvaan. Ohjaajaa saatetaan käyttää esimerkiksi opettajan apurina erilaisissa valmistelutöissä, kuten monistamisessa, vaikka ohjaajan tärkein tehtävä olisi olla oppilaan tukena. Kaksi opettajaa mainitsi ohjaajien heikosta palkasta, jonka koettiin kertovan arvostuksen puutteesta. Ohjaajat eivät kuitenkaan itse nostaneet tätä asiaa esille.

### 6.3.2 Arvostuksen saavuttaminen

Ohjaajien arvostuksen ansaitsemista ei haastatteluiden mukaan pidetä itsestään selvänä. Kaksi ohjaajaa ja yksi opettaja kertoivat, että ohjaajan on tärkeää arvostaa itseään ja työpanostaan sekä markkinoida ammattikuntansa merkitystä. Arvostusta voi saavuttaa myös kahden ohjaajan ja yhden opettajan mukaan työkokemusta hankkimalla, suoriutumalla työstä hyvin sekä olemalla oma-aloitteinen. Eräs opettaja kertoi ajattelevansa, että työssä hyvin suoriutumiseen vaikuttavat hyvät kommunikointitaidot sekä tietynlainen vaisto ja tilanteenlukukyky. Työntekoa helpottaa, jos kaikkea ei tarvitse aina sopia etukäteen vaan ohjaaja osaa toimia myös itsenäisesti. Yhden opettajan mukaan arvostus voi olla henkilöstä riippuvaista ja

erään ohjaajan mielestä arvostuksen kehittymiseen vaikuttaa myös työntekijän syvempi tunteminen.

Yksi ohjaaja kuvaili mahdollisia syitä kokemaansa arvostuksen puutteeseen laajasti. Näitä olivat esimerkiksi opettajan tottumattomuus ohjaajan kanssa työskentelyyn, opettajan ammattilypeys, työparin persoona sekä asenteet.

*Ja hän ei kokenut että hänellä ois käyttöä mulle. Mää olin vähän niin kuin rasite, lainausmerkeissä. Varmaan siitä et hän ei ollut ihan oikeesti totunut mikä on koulunkäyntiavustaja ja hän oli totunut tekeen töitä yksin. Hän ei pitänyt siitä että hän teki töitä toisen aikuisen kanssa. (ohjaaja 4)*

Lisäksi tämän ohjaajan mukaan ohjaajan alempi koulutustaso saattaa vaikuttaa siihen, ettei heitä arvosteta yhtä paljon kuin opettajia. Tätä yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta muilta haastatelluilta ei tullut kuitenkaan tämän suuntaisia ajatuksia näin vahvoista merkeistä opettajan halusta toimia luokassaan yksin.

### 6.3.3 Muutokset arvostuksessa

*Ei kukaan koe kynnyskysymykseksi sitä, että toinen tulee mun luokkaan. Se on vähän niin kuin sitä nykypäivää. Että ennen laitettiin luokan ovet kiinni ja pidettiin oppitunti. Mutta eihän ne ovet enää nykyään ole kiinni vaan tässä kaikki on näkyvää ja kuuluvaa, että ei sulkeuduta sinne neljän seinän sisälle. (opettaja 3)*

Tutkimuksessamme havaitsimme muutosta koulunkäynninohjaajan ammatin arvostuksessa kouluyhteisössä, minkä voi selkeästi havaita myös edellisestä opettajan kuvailusta. Kaikki opettajat ja kaksi ohjaajaa havaitsivat ohjaajien arvostuksen kasvaneen heidän työuransa alkuajoista. Haastatteluista nousi erilaisia syitä arvostuksen lisääntymiselle. Näitä olivat ohjaajien määrän kasvu, ohjaajien ammattitaidon parempi hyödyntäminen, muutokset koulunkäynninohjaajan koulutuksessa, tietoisuuden lisääntyminen ammattikunnasta, asenteiden muuttuminen, ohjaajien lisääntynyt tarve oppilasaineksen muuttumisen takia ja kolmiportaisen tuen yleistyminen kouluissa. Ainoastaan yksi ohjaaja ei ollenkaan nähnyt ohjaajien arvostuksen lisääntymistä. Seuraavaksi kuvailemme tarkemmin syitä arvostuksen lisääntymiseen.

Arvostuksen lisääntyminen näkyi kolmen opettajan ja kahden ohjaajan mukaan siinä, että koulunkäynninohjaajien määrä on kasvanut haastateltavien työuran aikana. Yksi

ohjaaja oli ainoastaan sitä mieltä, että ohjaajien määrää on vähennetty. Ohjaajien työtehtävät ja toiminta luokassa ovat muuttuneet selkeästi. Neljä opettajaa ja yksi ohjaaja kertoivat, että aikaisemmin ohjaaja oli enemmän opettajan apuna tekemässä erilaisia valmistelutehtäviä. Nykyisin osataan paremmin *hyödyntää ohjaajien ammattitaitoa* heidän varsinaisessa tehtävässään eli oppilaiden tukemisessa. Eräs ohjaaja näki opettajan iän vaikuttavan ohjaajien arvostamiseen. Hänen mukaansa kaikki vanhemmat opettajat eivät ole tietoisia ohjaajien ammattitaidosta ja heidän käsityksensä mukaan ohjaaja on opettajaa varten luokassa.

Kaksi opettajaa ja kaksi ohjaajaa näkivät, että koulunkäynninohjaajien arvostuksen lisääntymiseen ovat vaikuttaneet *muutokset koulunkäynninohjaajien koulutuksessa*. Koulutus on kehittynyt ja nykyisin pätevyyttä vaaditaan enemmän, kun aikaisemmin lähes minkä tahansa ammattikunnan edustaja pystyi toimimaan ohjaajan roolissa. Yksi ohjaaja koki, että *tietoisuus koulunkäynninohjaajien ammattikunnasta* on parantunut ja kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että *asenteet ovat muuttuneet* siten, että ohjaajat hyväksytään nykyisin paremmin osaksi työyhteisöä.

*Ja nyt kouluavustajat on kaikki koulutettuja ja siis se koulutus näkyy ihan selvästi. Ennen kouluavustajat tuli melkeen aivan niin kuin, oli kunnan työllistämiä ja se koulutus saattoi olla ompelijasta siivoojaan, keittäjään. Ihan mitä vaan. (opettaja 4)*

*Nii varmaan se koulutustaso ja avustajien määrä ylipäätään ja se, että jotenki opettajatkin hyväksyy nyt paremmin sen että siellä luokassa on joku toinen joka ei oo hänen avustajansa vaan oppilaitten avustaja. Että silloin tuntuu että oli sitä keskustelua että en minä tarvii avustajaa, kun siitä ei oo ollu koskaan kysymykään varmaankaan. (opettaja 5)*

Syyksi arvostuksen nousulle nähtiin myös se, että ohjaajia tarvitaan enemmän. Kaksi ohjaajaa ja yksi opettaja mainitsivat, että *oppilasaines on muuttunut* jossain määrin haastavammaksi ja inklusion myötä erityisoppilaiden määrä yleisopetuksessa on kasvanut. Yhden opettajan mukaan koulu on avautunut enemmän moniammatilliselle yhteistyölle esimerkiksi *kolmiportaisen tuen* myötä.

*Koulu on ehkä avautunut tällaiseen oppilaan tuen piiriin enemmän ja kyllä kouluavustaja on niin arvokas lisä tässä työssä että aikaisemmin sitä ei ehkä osannut sillä lailla ajatellakaan niin kuin mää puhuin että aikaisemmin avustaja oli opettajan avustaja eikä oppilaan avustaja. Se on niin kuin tänä*

*päivänä muuttunut sellaiseksi. Se on nimenomaan se tuki oppilaalle. Lisätuki. (opettaja 4)*

Tutkimuksessamme tuli siis ilmi, että ohjaajien koulutuksen ja ammattikunnan kehityksellä näyttäisi olevan yhteys ohjaajien arvostuksen lisääntymiseen. Lisäksi ohjaajien aiempaa suuremmalla määrällä kouluissa voi olla vaikutusta siihen, että ammattikuntaa ymmärretään nykyisin paremmin. Myös koulukulttuurin muutokset, kuten moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen sekä oppilasaineksen muuttuminen heterogeenisemmaksi, voidaan nähdä ohjaajien määrää ja arvostusta lisääviksi tekijöiksi.

## 6.4 Yhteistyön kehitystarpeita

Tutkimuskysymyksemme oli selvittää koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien käsityksiä yhteistyön laadusta ja sen kehitystarpeista. Kaikki ohjaajat sekä neljä opettajaa kuvailivat olevansa pääosin tyytyväisiä yhteistyöhön, vaikkemme sitä erikseen kysyneet. Yhteistyötä kuvailtiin monin positiivisin ilmauksin. Sen nähtiin olevan esimerkiksi tiivistä, jatkuvaa sekä läheistä. Kehitystarpeita yhteistyön parantamiseksi löytyi jonkin verran. Kysyimme haastatteluissa molemmilta ammattiryhmiltä mitä sekä luokanopettaja että koulunkäynninohjaaja voivat tehdä toisin kehittääkseen yhteistyöstä. Kysyimme myös, onko heidän kokemustensa mukaan olemassa muita ohjaajista ja opettajista riippumattomia tekijöitä, joilla on merkitystä yhteistyön toimivuuteen. Seuraavaksi kuvailemme asioita, jotka haastateltavat kokivat tärkeäksi yhteistyön onnistumisen kannalta. Jokaiseen osioon olemme koonneet taulukon, jossa sekä opettajien että ohjaajien kokemat kehitystarpeet ovat tiivistettynä.

### 6.4.1 Mitä sekä koulunkäynninohjaaja että luokanopettaja voivat tehdä

Haastatteluissa nousi esiin lukuisia asioita, joita sekä ohjaaja että opettaja voivat tehdä kehittääkseen yhteistyötään. Vastaukset liittyivät työparin tuntemiseen, keskinäiseen luottamukseen, persoonien yhteensopivuuteen, keskusteluiden laatuun sekä vuorovaikutuksen toimivuuteen.



<i>Alkuperäisilmaukset</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
<p>”---tunnetaan toinen toisemme ja tunnetaan toistemme vahvuudetkin.” (opettaja 3)</p> <p>”---kaikki asiat tehdään oikeestaan yhdessä. Joka tietysti sitte lähentää niitä välejä toisalta ja sitä semmosta yhteenkuuluvuuden ja yhdessä toimimisen fiilistä.” (ohjaaja 5)</p>	<p>Ihmisenä näkeminen</p> <p>Yhteenkuuluvuus</p>	<p>Tunteminen</p>
<p>”---aikuisten pitää keskenään luottaa jotta ne voi kertoa toisilleen että tätä lasta pitää auttaa---” (ohjaaja 4)</p> <p>”---se luottamus siihen että molemmat hoitaa ne hommat niinkun parhain päin---” (ohjaaja 5)</p>	<p>Molemminpuolinen luottamus ammattitaitoon</p> <p>Asioiden jakaminen</p>	<p>Luottamus</p>
<p>”---samansuuntaiset näkemykset ja sitten tietysti persoonat vaikuttaa---” (ohjaaja 5)</p> <p>”---mä hiukan olin varpaillani siinä --- henkilökemia ei pelannu niin hyvin.” (opettaja 2)</p>	<p>Ajatusmaailmat</p> <p>Henkilökemiat</p>	<p>Persoonien yhteensopivuus</p>
<p>”---tarvittaisiin yhteinen keskustelufoorumi.” (ohjaaja 2)</p> <p>”Avoimempaa ja semmoista suoraa keskustelua.” (ohjaaja 4)</p> <p>”---antaa ymmärtää että määhän ihan oikeesti kuuntelen. Et oikeesti tartun niihin ja autan ja teen.” (ohjaaja 2)</p>	<p>Keskustelufoorumi</p> <p>Ideoiden heittäminen</p> <p>Toisen kuuleminen</p>	<p>Keskustelu</p>
<p>”---aulis auttamaan ja ystävällinen ja ja niinku tartut niihin juttuihin mitä ihmiset sanoo---” (ohjaaja 2)</p> <p>”---toinen toistaan tukien---” (opettaja 5)</p> <p>”---pitää pystyä aukasemaan ne asiat... avoimuutta, että ei tuu semmosia klikkejä --” (ohjaaja 3)</p> <p>”---kyllä se vuorovaikutuksesta se lähtee se yhteistyön onnistuminen---” (ohjaaja 4)</p>	<p>Ystävällisyys</p> <p>Toisen tukeminen</p> <p>Avoimuus</p> <p>Hyvä yhteishenki</p>	<p>Toimiva vuorovaikutus</p>

Taulukko 4. Mitä sekä koulunkäynninohjaajat että luokanopettajat voivat tehdä kehittääkseen yhteistyötä

Yhteistyön kehittämisen kannalta neljä ohjaajaa ja kolme opettajaa pitivät tärkeänä toisen tuntemista esimerkiksi persoonan ja vahvuuksien osalta. Neljä ohjaajaa ja yksi opettaja mainitsivat yhteistyön osapuolten keskinäisen luottamuksen tärkeyden.

*Tosi tosi läheistä on se yhteistyö ja semmosta tiivistä että kuullaan kyllä niinku toisiamme ja raportoidaan asioista että, siihen vaikuttaa tietysti se että pitkään oltu molemmat tässä samassa työpaikassa ja ollaan tosi tuttuja niin*

*se luottamus siihen että molemmat hoitaa ne hommat niin kun parhain päin niin varmaan vaikuttaa. (ohjaaja 5)*

Kolme opettajaa ja kaksi ohjaajaa olivat sitä mieltä, että ajatusten ja kemioiden yhteensopivuudella on merkitystä. Esimerkiksi yhden opettajan kokemus oli, että yhteistyön toimiminen hankaloituu jos ajatusmaailmat ovat erilaisia. Neljän ohjaajaan ja kahden opettajan haastatteluissa keskustelun merkitystä, ideoiden heittäjä puolin ja toisin sekä yhteisen suunnitteluajan tai palaverin varaamista korostettiin. Yksi ohjaaja esimerkiksi toivoi uudenlaisen keskustelufoorumin löytymistä yhteistyön helpottamiseksi. Keskinäinen toimiva vuorovaikutus nähtiin neljän ohjaajan ja yhden opettajan mukaan oleellisena osana yhteistyön onnistumista. Vuorovaikutukseen sisällytimme seuraavat maininnat: ystävällisyys, toisen auttaminen ja tukeminen, avoimuus sekä toisen kuuleminen. Näihin asioihin liittyivät myös yhdessä tekeminen ja hyvän yhteishengen luominen.

*Kaikki asiat tehään oikeestaan yhdessä. Joka tietysti sitte lähentää niitä välejä toisalta ja sitä semmosta yhteenkuuluvuuden ja yhdessä toimimisen fiilistä. (ohjaaja 5)*

*Aulis auttamaan ja ystävällinen ja niinku tartut niihin juttuihin mitä ihmiset sanoo. Antaa ymmärtää että määhän ihan oikeesti kuuntelen. Et oikeesti tartun niihin ja autan ja teen. (ohjaaja 2)*

Yhden ohjaajan mukaan yhteistyössä auttaa myös hyvä mielikuvitus sekä oikeanlainen asenne. Yhteistyön onnistuminen mahdollistuu erään opettajan mukaan, kun työn kohde ja yhteiset pelisäännöt ovat selkeitä molemmille osapuolille. Opettajalla ja ohjaajalla tulee olla esimerkiksi yhtäläinen käsitys siitä, mihin oppitunneilla pyritään sekä mikä luokassa on sallittua ja mikä kiellettyä. Kuten kappaleessa 6.2.3 toimme jo esille, maininnat roolirajoista olivat ristiriitaisia. Esimerkiksi yhden ohjaajan mielestä yhteistyön edellytyksenä olivat selkeästi määritellyt roolit, kun taas yksi opettaja näki joustavuuden rooleissa olevan tärkeää. Voidaan siis päätellä, että joustavuus roolirajoissa nähdään sekä etuna että haittana henkilöstä riippuen.

#### 6.4.2 Mitä koulunkäynninohjaaja voi tehdä

Tutkimuksessa nousi esille asioita, joita koulunkäynninohjaaja voi tehdä helpottaakseen yhteistyötä opettajan kanssa. Ohjaajan vaikutusmahdollisuudet

liittyivät oman toiminnan aktiivisuuteen sekä toisaalta mukautumiseen luokassa ja taustalla pysymiseen.

<i>Alkuperäisilmaukset</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Pääloukka</i>
<p>”---ite pitää olla hirveen aktiivinen.” (ohjaaja 1)</p> <p>”---oma-aloitteinen ja puuttua asioihin ilman että täytyy aina ennakkoon sopia kaikki... (ohjaajilta) aika paljon semmosta alotetukykyä ja rohkeutta kertoa omia mielipiteitään---” (opettaja 5)</p> <p>”Mä ainakin yritän kysellä, että anna palautetta ja että saa sanoa, että tykkäätkö tästä toimintatavasta---” (ohjaaja 3)</p>	<p>Oma-aloitteisuus</p> <p>Ajatusten esiintuominen</p> <p>Tietojen ja palautteen pyytäminen</p>	<p>Aktiivisuus omassa toiminnassa</p>
<p>”---totta kai sitä aina niinku sen työparin mukaan tunnustelee sitä, että mitä kaikkee niinku minulle kuuluu ja minulta toivotaan---” (ohjaaja 5)</p> <p>”---(ohjaajan) pitää kyllä olla tosi tarkkana, koska jokainen opettaja toimii eri tavalla ja odottaa vähän eri asioita... muistais että ai niin, tässä luokassa toimittiin näin, eikä sitten toimi omalla tavallaan vaan sen luokan tavalla... mukautua siihen minun ajatusmaailmaan ja siihen luokkaan---” (opettaja 2)</p>	<p>Oman roolin hakeminen luokassa</p> <p>Opettajan tyyliin sopeutuminen</p>	<p>Mukautuminen luokkaan</p>
<p>”---malttia mää tarviisin. Just sitä semmoista vähemmän ääntä pitämistä... yritän purra kieleeni ettei mun tarvii joka mielipidettäni toittotaa... jos mää oisin hiljaa niin mää oisin sit muka parempi kuuntelija... opettaja opettaa ja avustaja kulkee hiljaa taustalla eikä näy eikä kuulu---” (ohjaaja 4)</p> <p>”---osa on niitä vahvoja persoonia --- itsekin joutuu keskeyttämään sen tunnin pidon kun se toinen on siellä niin vahvasti ottanut jonkun asian esille---” (opettaja 3)</p>	<p>Varovaisuus toiminnassa</p> <p>Persoonan hillitseminen</p>	<p>Taustalla pysyminen</p>

Taulukko 5. Mitä koulunkäynninohjaaja voi tehdä kehittääkseen yhteistyötä

Neljän opettajan ja kolmen ohjaajan mielestä koulunkäynninohjaaja voi omalta osaltaan parantaa yhteistyön laatua olemalla aktiivinen ja oma-aloitteinen. Tämä voi näkyä esimerkiksi omien ajatusten esiin tuomisena sekä tietojen ja palautteen pyytämisenä. Toiseksi yleisin näkökulma oli ohjaajan kyky mukautua luokkaan ja opettajan tyyliin sekä etsiä omaa roolia työssä. Tämä tuli esiin kolmen opettajan ja kolmen ohjaajan haastatteluissa. Lisäksi ohjaajan katsottiin kolmen ohjaajan ja yhden opettajan mukaan edistävän yhteistyön onnistumista pysymällä taustalla ja olemalla varovainen, jottei astuisi toisen varpaille.

*(Ohjaajan) pitää kyllä olla tosi tarkkana, koska jokainen opettaja toimii eri tavalla ja odottaa vähän eri asioita. Muistais että ai niin, tässä luokassa toimittiin näin, eikä sitten toimi omalla tavallaan vaan sen luokan tavalla, mukautua siihen minun ajatusmaailmaan ja siihen luokkaan. (opettaja 2)*

Yksi ohjaaja ja yksi opettaja kertoivat myös, että ohjaajan täytyy välillä hillitä omaa vahvaa persoonaansa mukautuakseen paremmin luokan kulttuuriin. Ohjaajan “sooloilua” yksi ohjaaja ja yksi opettaja pitivät negatiivisena asiana. Eräessä tapauksessa opettaja koki, että hän on joutunut jopa puuttumaan ohjaajan häiritsevään käytökseen. Tulosten mukaan koulunkäynninohjaajaan kohdistuu ristiriitaisia odotuksia. Toisaalta ohjaajien odotetaan olevan aktiivisia ja omaaloitteisia, mutta toisinaan taas heidän toivotaan pysyvän taustalla ja mukautumaan opettajan tyyliin.

Yksittäisten mainintojen mukaan ohjaaja voi kehittää yhteistyötä valmistautumalla työtehtäviinsä etukäteen sekä ymmärtämällä työnsä sisällön. Erään opettajan mielestä olisi tärkeää, että ohjaaja ymmärtää esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöjä sekä pääpiirteitä lapsen kehityspsykologiasta. Lisäksi kolme opettajaa näkivät koulunkäynninohjaajan koulutuksen ja kokemuksen määrällä olevan positiivista merkitystä yhteistyön onnistumiseen.

#### 6.4.3 Mitä opettaja voi tehdä

Luokanopettaja pystyy tutkimustulosten mukaan vaikuttamaan yhteistyön muotoutumiseen monilla eri tavoilla. Haastattelussa nousi esille seuraavia asioita: tiedonkulun tehostaminen tai varmistaminen, työn sisällön määrittäminen, ohjaajan huomioiminen, ajan varaaminen yhteistyölle sekä oman toiminnan perustelu.

<i>Alkuperäisilmaukset</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
<p>”No juuri sitä, että enemmän etukäteen yhdessä sopii asioista ja tekee enemmän yhteistyötä jo etukäteen.” (opettaja 2)</p> <p>”Asioista tiedottaminen on monesti sellaista niinku hieman viime hetkellä tapahtuvaa, että tota se on ehkä semmonen mikä mulle tällä hetkellä eniten aiheuttaa yllätyksiä.” (ohjaaja 2)</p> <p>”---oon kuullut että on niin että ohjaajalta salataan asioita. Eihän se hyödytä ketään. Että täällä kyllä tuota niinku tavallaan halutaan että ohjaaja tietää sen saman asian minkä opettajakin siitä oppilaasta.” (ohjaaja 1)</p> <p>”Jos se tilanne ois hyvin suunniteltu, huoliteltu etukäteen niin se helpottas kummasti.” (ohjaaja 3)</p>	<p>Sopiminen etukäteen</p> <p>Asioista tiedottaminen</p> <p>Kirjalliset suunnitelmat</p>	<p>Tiedonkulun tehostaminen tai varmistaminen</p>
<p>”---mää en tiedä mitä opettajat toivoo... kerro mulle suoraan mitä sää haluat ja mitä sää et halua.” (ohjaaja 4)</p> <p>”Että ne tietää että mitä multa odotetaan ja miten tää menee.” (opettaja 3)</p>	<p>Selkeät tehtävänannot</p> <p>Palaute</p>	<p>Työn sisällön määrittäminen</p>
<p>”Että meilläkin kun on monenlaisia avustajia täällä koulussa. Mutta toisaalta kun ne tuntee ja tietää, niin tunninkin voi suunnitella niin, että kaikki sujuu mahdollisimman mutkattomasti.” (opettaja 3)</p> <p>”---(opettajat) ei pidä meitä minään kopiointikoneina. Ja sitten se niin kuin ammattitaitoon luottaminen... Ja sitten mitä mieltä ohjaajat on niinku lapsen oppimiskyvystä tai miksei se vaikka opi. Niin kyllä ne tarkkaan kuuntelee.” (ohjaaja 2)</p> <p>”---pyritään ihan suuntautumaankin niin jos on joku vahvuus. Ja sitä pyritään hyödyntämään ja sekin justiin sitä työmotivaatiota parantaa.” (opettaja 4)</p>	<p>Persoonaa</p> <p>Mielipiteet</p> <p>Ammattitaito</p> <p>Vahvuudet</p>	<p>Ohjaajan huomioiminen</p>
<p>”---perjantaipalaverit ja muut nii vaan antaa aikaa niin paljon... välitunnilla sanoo muutaman sanan... niin se ei riitä kyllä---” (opettaja 2)</p> <p>”---omaa aikaa... jos niitä aamuja uhraa tai niitä iltapäiviä---” (opettaja 3)</p>	<p>Suunnittelu</p> <p>Kehittämistyö</p>	<p>Ajan varaaminen yhteistyölle</p>
<p>”---sai niitä omia toimintaperiaatteita samalla selittää --- helpotti, kun vaivautukin selittämään (ohjaajalle) --- miks mää näin tein ja sit se sai kertoa että miks mää tein tietyllä tapaa.” (opettaja 3)</p> <p>”---varmaan ne suunnitelmat on niin pitkälle opettajan päässä, niin ei ehkä niin selkeästi tule avustajalle sitä koko punaista lankaa, koko lukuvuoden suunnitelmaa---” (opettaja 4)</p>	<p>Toimintaperiaatteet</p> <p>Suunnitelmat</p>	<p>Oman toiminnan perustelu</p>

Taulukko 6. Mitä luokanopettaja voi tehdä kehittääkseen yhteistyötä

Neljä ohjaajaa ja neljä opettajaa toivat ilmi, että he kokevat päävastuun työhön liittyvissä asioissa olevan opettajalla. Neljä ohjaajaa ja kaksi opettajaa näkivät, että luokanopettaja voisi paremmin huolehtia tiedonkulusta, antaa enemmän ennakkotietoa ohjaajille sekä sopia asioista etukäteen yhdessä.

*Ohjaaja on siellä luokassa vaan tietämättä miksi, jotakin tiettyä lasta ohjataan, mikä on se ongelma mihinkä tätä ohjausta tarvitaan. Niin onhan se aika erikoinen tilanne, melkein ku lääkäriin menisit eikä lääkäri sais koskaan tietää et mikä sua vaivaa et ihan vaan niinku siinä haastatellen sitten selvittelis. (ohjaaja 5)*

Kolme ohjaajaa toivoi, että opettajat laatisivat kirjallisia suunnitelmia helpottaakseen ohjaajan työtä. Kaksi opettajaa ja kaksi ohjaajaa olivat sitä mieltä, että opettajan tulisi tuoda ohjaajalle selkeästi esille tehtävänannot, odotukset sekä toivotut roolit ja antaa palautetta ohjaajan työstä. Neljä opettajaa koki, että heidän tulisi antaa enemmän aikaa yhteiselle suunnittelulle ja ottaa heidät mukaan yhteiseen kehittämistyöhön sekä ottaa paremmin huomioon ohjaajan persoona, vahvuudet ja mielipiteet. Eräs opettaja koki, että huomioimalla ohjaajien vahvuuksia saadaan samalla parannettua myös heidän työmotivaatiotaan. Kaksi opettajaa myös mainitsi, että yhteistyötä olisi mahdollista kehittää perustelemalla ja avaamalla omaa toimintaa selkeämmin. Yksittäisiä mainintoja tuli ohjaajilta siitä, että he toivovat opettajan antavan heille tilaa toteuttaa omia toimintatapojaan ja luottavan heidän ammattitaitoonsa. Yhden ohjaajan mielestä merkityksellinen asia yhteistyölle on se, kuinka paljon opettajalla on aiempaa kokemusta ohjaajan kanssa työskentelystä.

Kaikki haastatellut opettajat kokivat, ettei koulutus ollut antanut heille valmiutta koulunkäynninohjaajan kanssa toimimiseen. Heidän mukaansa yhteistyötä oli opittu kokemuksen myötä ja kantapään kautta. Yksi opettaja totesi kuitenkin saaneensa opettajankoulutuksesta tärkeitä yhteistyön tekemiseen vaadittavia taitoja, kuten kykyä olla läsnä.

#### 6.4.4 Muut yhteistyöhön vaikuttavat asiat

Aineistostamme nousi esille myös muita yhteistyöhön vaikuttavia asioita, jotka eivät ole riippuvaisia koulunkäynninohjaajista tai luokanopettajista. Tällaisia olivat ajan riittäminen yhteistyölle, yhteistyön jatkuvuus sekä koulukulttuurin vaikutus.

<i>Alkuperäisilmaukset</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
<p>”---enemmän sitä aikaa pitäis olla, sitä yhteistä aikaa ---” (opettaja 1)</p> <p>”---(ohjaajien) työaika. Yksi minkä huomaa kun avustajilla on niin vähän tunteja. Niillä on vähemmän kuin oppilailla tunteja. Niin tarvittais oikeasti.” (opettaja 3)</p> <p>”---usein avustajilla on että ne on jossain muualla... jälkkärin puolella---” (opettaja 2)</p>	<p>Kiire</p> <p>Ohjaajien työaika</p> <p>Muut velvollisuudet</p>	<p>Ajan riittäminen yhteistyölle</p>
<p>”---vaihtuvuus suuri opettajissa tai avustajissa, että ei tunneta toista.” (ohjaaja 4)</p> <p>”---meilläkin on sit melko lailla sama porukka mitä tässä on ollu, et vaihtuvuus on ollut aika pientä. Et kaikki on tavallaan tuttuja keskenään ja on opittu tuntemaan. Että kyllähän se aina niinku auttaa asiaa.” (ohjaaja 1)</p>	<p>Vaihtuvuus henkilökunnassa</p>	<p>Yhteistyön jatkuvuus</p>
<p>”---semmonen kulttuuri että avustajat on tärkeitä työntekijöitä samalla tavalla, ihan samalla viivalla kuin opettajat---” (opettaja 5)</p> <p>”---rehtori on mun mielestä avainasemassa siinä että tällainen yhteistoiminta ja niin sanotusti hyvä työyhteisöhenki syntyy ja että kaikilla on sellaiset yhteiset tavoitteet ja päämäärät ja että kaikki on tietoisia niistä.” (opettaja 4)</p>	<p>Arvostuksen ilmapiiri</p> <p>Rehtorin vaikutus</p>	<p>Koulukulttuuri</p>

Taulukko 7. Muut yhteistyöhön vaikuttavat tekijät, jotka eivät ole riippuvaisia opettajasta tai ohjaajasta

Kolmen ohjaajan ja kolmen opettajan haastattelussa mainittiin kiire tai ajanpuute, joka estää yhteistyötä esimerkiksi yhteisen suunnittelun osalta. Ohjaajat kokevat esimerkiksi muiden velvollisuuksien ja kiireiden, kuten koulupäivän jälkeisten kerhojen, estävän osallistumisen henkilökunnan yhteisiin palavereihin.

*Yhteistyö voisi olla toimivampaa, jos voitais varmistaa se, että jokainen työyhteisön jäsen pystyis olemaan siellä yt-kokouksessa. (ohjaaja 2)*

Eräällä ohjaajalla oli myös kokemus siitä, ettei häntä päästetty mukaan kokouksiin. Neljä opettajaa ja yksi ohjaaja näkivät ohjaajien suuren vaihtuvuuden yhteistyötä hankaloittavana tekijänä. Jos ohjaajalla on mahdollisuus olla pitkään samassa luokassa, niin tutustumisen kautta yhteistyön tekeminen helpottuu. Edellä mainittujen lisäksi oli haastatelussa paljon hajontaa ja yksittäisiä mainintoja yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä. Koulun sisäinen kulttuuri ja esimerkiksi arvostuksen ilmapiiri työyhteisössä vaikuttavat myös omalta osaltaan kahden

opettajan ja yhden ohjaajan kokemusten mukaan yhteistyöhön. Kaikki haastateltavat näkivät, että rehtorin esimerkillä on suuri merkitys yhteistyön muotoutumisessa.

*No rehtori on mun mielestä avainasemassa siinä että tällainen yhteistoiminta ja niin sanotusti hyvä työyhteisöhenki syntyy ja että kaikilla on sellaiset yhteiset tavoitteet ja päämäärät ja että kaikki on tietoisia niistä. (opettaja 4)*

Lukujärjestysteknisten asioiden sekä ohjaajan lyhyen työajan nähtiin kahden opettajan mielestä tuovan haasteita yhteistyölle. Ohjaajien työaika on usein yhtä lyhyt kuin oppilailta, kun taas opettajien työaika on joustavampi. Koulun resursseilla ja fyysisellä rakenteella oli kahden ohjaajan mielestä merkitystä yhteistyön toimivuuteen. Esimerkiksi koulun epäkäytännölliset tilat saattavat hankaloittaa yhteistyön toteuttamista. Toisaalta yksi ohjaaja koki, ettei koulun rakenne vaikuta yhteistyöhön millään lailla, vaan kaikki asiat on ratkaistavissa oikein asennoitumalla. Yksittäisiä mainintojen mukaan opettajan väsyminen työhön, työn arvaamattomuus sekä ohjaajan kaukainen asuinpaikka saattavat vaikuttaa yhteistyön laatuun negatiivisesti. Esimerkiksi ohjaajan pitkän työmatkan vuoksi eräs opettaja ei halunnut velvoittaa ohjaajaa saapumaan enää työajan ulkopuolisiin tilaisuuksiin, kuten vanhempainiltoihin. Yksi ohjaaja näki, että yhteisillä koulutuksilla, esimerkiksi yhteistyöhön liittyen, voidaan parantaa yhteistyön laatua.



## 7 POHDINTA

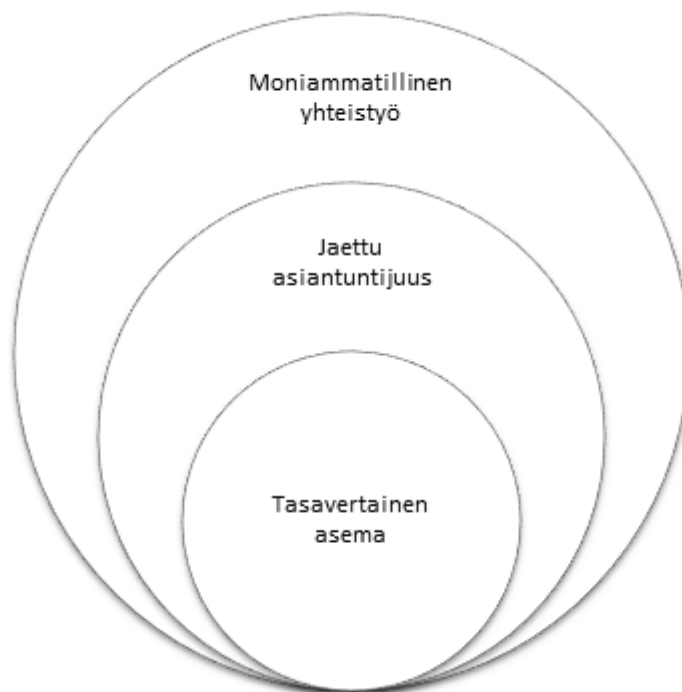
Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, millaista koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyö yleisopetuksen luokassa on ja onko siinä piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta. Lisäksi halusimme tutkia, millainen asema koulunkäynninohjaajalla on osana koulun moniammatillista tiimiä. Viimeinen tutkimustehtävämme oli selvittää, kuinka koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyötä olisi mahdollista kehittää yleisopetuksessa. Tulevina luokanopettajina tämä on meitä erityisesti kiinnostava aihe ja haluamme saada konkreettisia välineitä toimivan yhteistyön rakentamiseen. Tutkimuksessamme halusimme kuulla molempien ammattiryhmien kokemuksia luodaksemme mahdollisimman kattavan ja totuudenmukaisen kuvan yhteistyöstä. Halusimme myös selvittää, onko opettajien ja ohjaajien käsityksissä yhteistyöstä eroavaisuuksia.

Tutkimuksemme mukaan ohjaajan ja opettajan yhteistyö toimii pääsääntöisesti hyvin ja molemmat ammattiryhmät ovat suhteellisen tyytyväisiä siihen. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Koski & Nyyssönen 2003). Yllättävää oli, ettei suuria eroja havaittu ohjaajien ja opettajien kokemuksissa. Ainoastaan yhdeltä ohjaajalta tuli selkeästi negatiivisempia kuvauksia yhteistyöstä. Lisäksi pieni ero nähtiin ammattiryhmien välillä siinä, että kaikki ohjaajat eivät kokeneet opettajien ymmärtävän heidän ammattitaitoaan. Haastatellut opettajat taas kokivat olevansa hyvin tietoisia ohjaajien ammattitaidosta.

Aineistosta nousi esille monia erilaisia yhteistyömuotoja oppituntien aikana, suunnittelussa, arvioinnissa sekä kodin ja koulun yhteistyössä. Käytännöt vaihtelivat yhteistyön määrässä, sen sisällöissä ja vastuun jakautumisessa. Tutkimuksessamme selvisi, että luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyöstä löytyi paljon piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta. Käsittelemme yhteistyötä ja asiantuntijuuden jakamista joiltain osin yhdessä, sillä mielestämme toimiva yhteistyö eri ammattiryhmien välillä ei onnistu ilman jaetun asiantuntijuuden piirteitä. Toimivan yhteistyön ja jaetun asiantuntijuuden piirteitä olivat esimerkiksi keskustelu työn tavoitteista ja arvoista, opettajan tietoisuus ohjaajan vahvuuksista, opinnoista ja ammattitaidosta, roolirajojen rikkominen, tasavertainen yhteistyö sekä ohjaajan

asiantuntijuuden monipuolinen hyödyntäminen. Edellä mainitut asiat nousivat esille myös aiemmista tutkimuksista tärkeänä osana toimivaa yhteistyötä (ks. esim. Isoherranen 2005, Ojuri 1995, Koski & Nyyssönen 2003, Rossi 2008, Villa ym. 2004, Helakorpi 2001, Launis & Engeström 1999, Launis 1997).

Tutkimuksemme osoitti, että koulunkäynninohjaajien asema työyhteisössä on pääsääntöisesti arvostettu ja heidän koetaan olevan tärkeä osa luokan toimintaa. Kokemuksia myös arvostuksen puutteesta nousi kuitenkin esille. Esimerkiksi Naukkarisen tutkimuksessa on tullut esille samansuuntaisia tuloksia (Naukkarinen 2003, 80). Ohjaajan arvostus näkyi muun muassa ohjaajan mielipiteen huomioonottamisena, luottamuksena ja vastuun antamisena, erilaisiin yhteistyötilanteisiin mukaan ottamisena sekä hierarkioiden puuttumisena. Arvostuksen saavuttaminen ei ole itsestään selvää, vaan siihen vaikuttaa muun muassa ohjaajan toiminta ja persoona. Tutkimuksemme mukaan ohjaajien arvostus näyttäisi olevan kasvussa.



Kuvio 3. Luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan toimivan yhteistyön piirteitä

Yllä oleva kuvio 3 tiivistää opettajan ja ohjaajan toimivan yhteistyön osa-alueita. Yhteistyön toimiminen kahden eri ammattiryhmän välillä vaatii asiantuntijuuden jakamista ja tasavertaisina työkumppaneina toimimista. Tutkimuksessamme nousi esille useita kehitystarpeita yhteistyölle. Ilman näiden seuraavien asioiden toteutumista toimiva moniammatillinen yhteistyö ei välttämättä ole mahdollista. Tärkeänä pidettiin molemminpuolista tuntemista ja luottamusta. Lisäksi keskustelua ja toimivaa vuorovaikutusta korostettiin. Yhteistyö vaatii toimiakseen myös persoonien yhteensopivuutta. Kehitysehdotukset erosivat jonkin verran siinä, mitä opettaja ja ohjaaja voivat tehdä yhteistyötä kehittääkseen. Sekä opettajien että ohjaajien mielestä opettajat voisivat huolehtia paremmin tiedonkulusta, ohjaajan huomioimisesta ja hänen työtehtäviensä määrittelystä. Omaa toimintaa pitäisi kyetä perustelemaan paremmin ja yhteistyölle tulisi varata enemmän aikaa. Ohjaajaan kohdistuvat odotukset osoittautuivat ristiriitaisiksi. Toisaalta ohjaajalta odotettiin aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta, kun taas toisaalta heidän toivottiin pysyvän taustalla ja mukautuvan luokkaan. Ajan riittäminen, toisen tunteminen ja koulukulttuuri nähtiin tekijöinä, joihin opettaja ja ohjaaja eivät aina voi itse vaikuttaa.

### 7.1 Koulunkäynninohjaaja ja luokanopettaja kollaboratiivisena työparina

Hargreaves (1995) on esitellyt neljä erilaista opettajan ammattikulttuuria eli tapaa toteuttaa yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa löysimme luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyöstä piirteitä kolmesta eri opettajan ammattikulttuurista. Eniten piirteitä löytyi kollaboratiivisesta eli yhteistyöhön suuntautuneesta kulttuurista. Tutkimuksessamme opettajat ja ohjaajat näkivät yhteistyön usein voimavarana ja asiantuntijatietoa jaettiin runsaasti. Työskentelyn perustaksi nähtiin esimerkiksi keskinäinen luottamus ja tukeminen sekä avoimuus tiedonkulussa. Tällaisessa yhteistyössä työskentely on kokonaisvaltaista, vapaaehtoista sekä spontaania. Löysimme opettajien ja ohjaajien yhteistyöstä piirteitä myös Hargreavesin kuvailemasta teennäisen yhteistyön ja kollegiaalisuuden kulttuurista. Tulkitsimme, että opettajien ja ohjaajien yhteistyö keskittyi usein tietyn asian tai tehtävän ympärille eikä se aina ollut kovin spontaania. Mielestämme aito yhteistyö ei ole sitä, että esimerkiksi opettaja jakaa ohjaajalle tehtäviä ja tämä suorittaa niitä itsenäisesti. Tällöin yhteistyöstä puuttuu toisen näkemysten

kuunteleminen ja oman ajattelun haastaminen. Aidon yhteistyön lähtökohtana pitäisi olla työn kehittyminen, eikä vain sääntöjen mukaan toimiminen. Muutamia mainintoja tuli myös piirteistä, jotka sopivat mielestämme opettajan yksilöllisen eristäytymisen malliin. Esimerkiksi yhdellä ohjaajalla oli kokemuksia opettajasta, joka halusi työskennellä luokassaan mieluiten yksin. Tällaiset opettajat saattavat pelätä kritiikkiä eikä ideoiden jakaminen, yhteinen suunnittelu ja avunantaminen ole heille välttämättä luontevaa. (Hargreaves 1995, 165–215.)

Myös Engeström on tutkinut Hargreavesin tapaan yhteistyötä, mutta hänen näkökulmanaan on asiantuntijatyön historiallinen muutos. Hänen mukaansa asiantuntijuus on muuttunut yksilöasiantuntijuudesta yhä joustavammaksi, yhteisöllisemmäksi ja vastavuoroisemmaksi. (Engeström 1992 & 1995.) Tutkimuksemme tuloksissa on vielä havaittavissa joitakin piirteitä asiantuntijatyön hierarkkisuudesta ja byrokratiasta, mutta yksin tekemisen kulttuurista ollaan kuitenkin selkeästi pääsemässä eroon ja yhteistyö on muuttunut monipuolisemmaksi. Toisaalta esimerkiksi Naukkarinen (2005) näkee koulun rakenteen yhä kannustavan opettajia tekemään työtä yksin. Monet opettajat ovat hankkineet koulutuksensa silloin, kun perinteinen käsitys opettajuudesta ja asiantuntijuudesta oli vallalla. Nyt tulisi osata toimia toisenlaisessa kulttuurissa. (Tynjälä 2006.)

Positiivista oli se, että yhteistyötä ohjaajan kanssa ei yleensä pidetty rasisiteena, kuten joissain aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt (ks. esim. Ojuri 1995). Päinvastoin lähes kaikki haastatellut kuvailivat yhteistyötään työkumppanuudeksi tai työparityöskentelyksi. Nämä ilmaisut kertovat mielestämme siitä, että luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö on tasavertaisempaa ja heidän tehtäväroolinsa ovat lähentyneet. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. (ks. esim. Leikas & Rantio 2003; Naukkarinen & Ladonlahti 2001.) Pohdimme, mistä vahva työpariajattelu näiden kahden ammattiryhmän välillä johtuu. Työparityöskentelystä ja tiimiopetuksesta puhutaan kirjallisuudessa kyllä paljon kahden opettajan, esimerkiksi luokan- ja erityisopettajan välillä, mutta ei nähdäksemme paljoa opettajan ja ohjaajan välillä. Opettajaa on yleensä pidetty hierarkiassa ohjaajaa korkeammalla eikä ehkä ole osattu ajatella, että ohjaajalla voisi olla näin suuri rooli opettajan kanssa tehtävässä yhteistyössä. Toisaalta vahva työkumppanuus voi johtua siitä, että kaikki haastatellut ohjaajat

olivat suorittaneet koulunkäynninohjaajan koulutuksen, jonka sisällöissä painotetaan työparityöskentelyn merkitystä (Parviainen 2011, 10).

Myös tämä tutkimus osoittaa, että ohjaajan työnkuva muistuttaa paljon opettajan työtä. Mielestämme oli yllättävää, kuinka paljon ohjaajalle annetaan pedagogista vastuuta päivittäisessä työssään jopa ilman opettajan ohjeistusta, vaikka virallisesti vastuun tulisi olla opettajalla. Ohjaaja voi esimerkiksi opettaa luokkaa itsenäisesti tai toimia sijaisopettajana. Joustavuus roolirajoissa nähdään oleellisena osana asiantuntijoiden yhteistyötä (ks. esim. Isoherranen 2005). Jotkut ohjaajat kuitenkin toivat esille, että he saavat jopa liikaa opettajalle kuuluvaa vastuuta. Myös Giangreco ja Saloviita ilmaisevat huolensa siitä, että ohjaajaan tukeudutaan yleisopetuksen luokassa liikaa. Giangreco painottaa, että ohjaajien ei tulisi joutua liikaa opettajan rooliin ja tekemään pedagogisia ratkaisuja yksin. Saloviita ilmaisee asian vielä jyrkemmin, sillä hänen mukaansa ohjaajia ei tarvittaisi kouluissa ollenkaan. (Giangreco 2013; Saloviita 2012.)

Tutkimuksemme mukaan ja omasta mielestämme ohjaajien merkitys luokassa on suuri. Heiltä löytyy paljon tarpeellista asiantuntijuutta, jota voisi hyödyntää vielä nykyistäkin enemmän yleisopetuksessa. Täytyy kuitenkin olla tarkkana, ettei ohjaajia kuormiteta liian suurella määrällä vastuuta. Mielenkiintoista oli myös se, että yhteistyön kehittymisen lisäksi koulunkäynninohjaajien arvostus ja tasavertaisuus näyttäisi olevan kasvussa. Pohdimme, onko lisääntyvällä yhteistyön määrällä ja arvostuksen kasvulla yhteyttä keskenään.

## 7.2 Haasteiden tiedostaminen yhteistyön kulmakivenä

Tutkimuksemme mukaan luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö on toimivaa ja siihen ollaan pääosin tyytyväisiä. Aina on kuitenkin kehitettävää ja työparin on mahdollista vaikuttaa keskinäisen yhteistyönsä muotoutumiseen. Tärkeää on löytää omat tapansa toteuttaa yhteistyötä, sillä monenlainen yhteistyö voi olla toimivaa. Tiettyihin asioihin täytyy kuitenkin kiinnittää huomiota, jotta haasteet pystyttäisiin välttämään. Aiemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi erilaisia yhteistyön kehitystarpeita. Mikkola (2011) havaitsi tutkimuksessaan, että ohjaajan ja opettajan välisessä yhteistyössä yleisimpiä haasteita ovat puutteet toisen työn tuntemisessa,

opettajan yksilölliseen työkuultuuriin tottuminen sekä organisoinnin vaikeus ja ajanpuute (Mikkola 2011, 195). Naukkarisen (2003) tutkimuksessa tuli ilmi, että ohjaajat kokevat haastavana sen, ettei heillä ole mahdollisuutta muiden työtehtävien ja ajanpuutteen vuoksi osallistua yhteistyötapaamisiin. Lisäksi ongelmallisena nähtiin ohjaajien heikko palkka ja epäselvä toimenkuva. (Naukkarinen 2003, 80–81.)

Omassa tutkimuksessamme näkyi samansuuntaisia kehitystarpeita. Suurimpia haasteita yhteistyölle opettajan ja ohjaajan välillä näyttivät olevan perinteisissä rooleissa pitäytyminen, tottumattomuus työparityöskentelyyn, koulun hierarkkiset rakenteet, keskustelun vähäisyys sekä ohjaajien jättäminen ulkopuolelle joissakin yhteistyötilanteissa. Lisäksi opettaja ei välttämättä aina ymmärtänyt ohjaajan ammattitaitoa tai osannut käyttää sitä hyödyksi. Haasteeksi tutkimuksen mukaan nousikin henkilökunnan suuri vaihtuvuus. Toiseen tutustumisen on haastavaa, kun työpari vaihtuu jatkuvasti. Myös ohjaajiin kohdistuvat ristiriitaiset odotukset voidaan nähdä yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä, kuten myös muissa tutkimuksissa on havaittu (ks. esim. Koski & Nyysösen 1998). Odotuksista täytyisi pystyä keskustelemaan ja sopimaan yhdessä, jotta ristiriidoilta vältyttäisiin.

Tutkimuksessamme näkyi, että vaikka muutosta parempaan on tapahtunut, niin kouluissa ovat edelleen osittain vallalla hierarkkiset rakenteet, jossa opettajalla ja ohjaajalla on eriarvoinen asema. Hierarkiat näkyivät mielestämme esimerkiksi ohjaajaan kohdistuvina toiveina taustalla pysymisestä sekä erilaisista tiimeistä tai kokouksista ulkopuolelle jättämisestä. Tämä saattaa kertoa siitä, että ohjaajan ammattitaitoa väheksytään eikä heitä pidetä samalla viivalla olevina yhteiskumppaneina opettajien kanssa. Moniammatillisen yhteistyön hierarkkisuutta on havaittu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Cremin ym. 2003, Ojuri 1995). Hierarkiat ovat kulttuurisesti muotoutuneita ja johtuvat usein eroista eri ammattien arvostuksen välillä (Ojala & Uutela 1993). Jaetun asiantuntijuuden toteutumisen kannalta on olennaista, että hierarkkisia rakenteita voidaan murtaa (Launis & Engeström 1999, Launis 1997). Itse emme näe esteitä ohjaajien osallistumiselle esimerkiksi oppilashuoltopalaverihin. Mielestämme ohjaajat voisivat tuoda arvokasta tietämystä tällaisiin asiantuntijaryhmiin. Naukkarisen (2005, 52) mukaan ohjaaja tulisi ottaa mukaan esimerkiksi oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKS:n laatimiseen.

Haastatteluista välittyi mielestämme ajatus siitä, että kaikki suurimmat haasteet yhteistyössä voi ratkaista kohtaamalla työpari aidosti ja tutustumalla toiseen. Olennaista on siis keskustella esimerkiksi työn taustalla olevista arvoista ja tavoitteista sekä molempiin kohdistuvista odotuksista. On myös tärkeää, että molemmat kuuntelevat toistensa mielipiteitä ja haastavat ajatteluaan.

### 7.3 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus

Tutkimuksemme aihe on tärkeä, sillä luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyötä yleisopetuksessa ei ole tutkittu kovin paljoa. Tutkimuksemme vahvuus aiempiin tutkimuksiin verrattuna on se, että kaikilla haastateltavilla opettajilla ja ohjaajilla oli taustalla koulutus ammattiinsa. Mielestämme voimme tutkia aitoa moniammatillista yhteistyötä vain silloin, kun molemmat osapuolet ovat koulutettuja oman ammattialansa asiantuntijoita. Sattumalta kaikki tutkimukseemme osallistuneet opettajat olivat olleet jollain tapaa mukana ohjaajan koulutuksessa. Tämän myötä opettajan tietoisuus ohjaajan ammattitaidosta saattoi olla parempi kuin opettajilla yleensä. Tämä saattoi olla myös syynä sille, että ohjaajien ja opettajien kokemukset erosivat hyvin vähän toisistaan. Olisi mielenkiintoista selvittää, olisivatko tutkimuksemme tulokset erilaisia, jos opettajat eivät olisi yhtä tietoisia ohjaajan koulutuksesta ja ohjaajilla ei olisi koulunkäynninohjaajan koulutusta. Esimerkiksi Kosken ja Nyysösen (1998) mukaan yhteistyötä vaikeuttaa opettajien ja ohjaajien mielestä se, että opettajat eivät ole tietoisia ohjaajien ammattitaidosta ja koulutuksesta. Lisäksi opettajat kokevat hankalaksi sen, että ohjaajilla ei ole tarvittavia akateemisia valmiuksia työlle. (Koski & Nyysönen 1998, 107–111.)

Yhteistyöstä annettu kuva oli hyvin positiivinen, mutta pohdimme toteutuvatko hienot puheet käytännössä vai jäävätkö ne vain puheen tasolle. Tätä asiaa olisi mahdollista tutkia seuraamalla opettajan ja ohjaajan yhteistyötä pidemmällä aikavälillä. Haastatteluissa on kuitenkin aina se vaara, että haastateltava kaunistelee totuutta tietoisesti tai tiedostamattomasti (Hirsjärvi 2009, 201).

Aineisto oli mielestämme tarpeeksi kattava, sillä siitä nousi monipuolisesti esiin erilaisia yhteistyön kuvauksia. Aineisto olisi voinut olla toki laajempikin, mutta jo tällaisella otannalla nousi esiin paljon samoja asioita eri vastaajien kesken. Aineiston

voidaan sanoa olevan tarpeeksi kattava silloin, kun samat asiat alkavat toistua eri haastatteluissa eivätkä uudet haastattelut toisi enää uutta ja tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa (Hirsjärvi ym. 2009, 177). Tutkimustulokset olivat osittain samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää juuri näiden haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia, eikä niiden pohjalta ole tarkoitukseen yleistää tutkimuksen tuloksia koskemaan kaikkia yhteistyön tekijöitä. Yhteistyö on subjektiivinen ja moniulotteinen asia, joka muotoutuu omanlaisekseen jokaisen työparin kohdalla. Tutkimus antaa kuitenkin suuntaviivoja sille, millaista yhteistyö voi olla ja kuinka sitä voisi kehittää.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on se, että tunsimme osan haastateltavista etukäteen. Tästä voi olla sekä hyötyä että haittaa. Haastateltavien tunteminen saattoi lisätä luottamuksen ilmapiiriä, mutta on mahdollista, että he myös tästä syystä miettivät tarkemmin sanojaan. Emme kuitenkaan usko, että tuntemisella oli suurta vaikutusta tutkimuksen tulosten luotettavuuteen. Jotta haastattelutilanne olisi mahdollisimman avoin ja rento, on tärkeää tehdä selväksi haastateltaville, ettei heidän henkilöllisyytensä paljastu missään vaiheessa. (Eskola & Suoranta 2008, 56–57.)

#### 7.4 Tutkimuksen merkitys luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan työlle

Mielestämme tutkimuksemme antaa luokanopettajille ja koulunkäynninohjaajille välineitä kehittää yhteistyötään kohti jaettua asiantuntijuutta. Tulokset toivottavasti herättävät opettajat ja ohjaajat pohtimaan keskinäistä yhteistyötään syvällisemmin sekä huomaamaan sen kehitysmahdollisuudet. Vaikka yhteistyötä voi toteuttaa eri tavoin, olisi tärkeää, että se olisi tiedostettua ja siitä keskusteltaisiin enemmän. Monet tutkimuksessa ilmi tulleista asioista saattavat tuntua itsestään selviltä, mutta niitä tulee kuitenkin harvemmin tietoisesti ajateltua. Tutkimus kokoaa siis yhteen tärkeitä asioita, joita yhteistyössä tulisi muistaa.

Vaikka ohjaajien asema moniammatillisessa tiimissä näyttäisi olevan tutkimuksemme mukaan entistä parempi, on siinä edelleen kehitettävää. On huomioitava, että asiantuntijuuden jakaminen ammattiryhmien välillä mahdollistuu



paremmin, kun yhteistyön osapuolet ovat tasavertaisessa asemassa (ks. esim. Helakorpi 2001). Tällainen kulttuurinen muutos vaatii aikaa ja työtä molemmilta yhteistyön osapuolilta, kuten myös koko työyhteisöltä.

Ohjaajan ammattitutkinnon sisältöihin perehtyessä huomasimme, kuinka laaja ja monipuolinen se on. Tämä näkyy myös ohjaajan työnkuvassa, joka vaihtelee koulu- ja luokkakohtaisesti. Opettajan ja ohjaajan vastuulle jää viime kädessä työnkuvan täsmentäminen ja yhteistyömuotojen muokkaaminen. Mielestämme on hyvä asia, että jokainen työpäri voi tehdä oman näköistään yhteistyötä. Pohdimme kuitenkin, antavatko opettajien ja ohjaajien koulutukset tarpeeksi valmiuksia tällaisen yhteistyön rakentamiseen. Oman kokemuksemme mukaan luokanopettajankoulutuksessa ei käsitellä ohjaajan ammatin sisältöä tai yhteistyötä ohjaajan kanssa juuri ollenkaan. Työnkuvasta ja rooliodotuksista keskustelu on ensiarvoisen tärkeää, jotta ristiriidoilta ja odotusten yhteentörmäyksiltä vältytään. Ilman keskustelua vaarana on, että jäädytään toimimaan perinteiden ja totuttujen kaavojen mukaisesti. Pohdimme, olisiko tarpeellista yhdistää ohjaajien ja opettajien opintoja jossain määrin esimerkiksi harjoittelujaksojen osalta. Yhteistyökoulutuksia voisi järjestää myös työelämään siirtymisen jälkeen täydennyskoulutuksina.

Pyrkimyksemme on tulevaisuuden työssämme toimia mahdollisimman paljon yhteistyössä muiden työntekijöiden kanssa. Yhteistyöllä saavutetaan paljon enemmän, jos osataan tehdä sitä avoimesti ja kehittävästi eikä jäädä perinteisen yksin tekemisen kulttuurin vangiksi. Ihannetilanne tulevaisuudessa meille olisi toimia opettajana asiantuntevan koulunkäynninohjaajan rinnalla.

## LÄHTEET

Aaltonen, A. 2009. Luokat pienentyneet ja opettajia enemmän kuin koskaan. Perusopetuksen laatu on parantunut. Kuntatyönantajalehti 4/2009, 8. Viitattu 12.4.2013

*[http://www.kuntatyönantajalehti.fi/fi/arkisto/2009/4/Documents/409\\_Perusopetuksen\\_laatu\\_on\\_parantunut.pdf](http://www.kuntatyönantajalehti.fi/fi/arkisto/2009/4/Documents/409_Perusopetuksen_laatu_on_parantunut.pdf)*.

Allardt, E. 1988. Sosiologia I. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (5<sup>th</sup> edition). Boston: Pearson Education.

Cremin, H., Thomas, G. & Vincett, K. 2003. Learning zones: an evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork. Support for Learning. 18 (4). 154–61. Viitattu 10.3.2013.

*<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=1017526>*

Dunderfelt, T. 1998. Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä. Juva: WSOY.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työtutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.

Engeström, Y. 1992. Interactive Expertise. Studies in Distributed Working Intelligence. Research Bulletin 83. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Eteläpelto, A. 1996. Asiantuntijuuden kehittyminen. Miten tullaan noviisista ekspertiksi? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Friend, M. & Cook, L. 1996. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals, Second Edition. Longman Publishers USA.

Giangreco, M. F. 2013. Teacher Assistant supports in Inclusive Schools: Practices and Alternatives. Australasian Journal of Special Education. 5, 1-14. Viitattu 25.5.2013.

[http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F11270\\_15A8CF56A33F601D0326EEAFC7E87352\\_journals\\_\\_JSE\\_S1030011213000018a.pdf&cover=Y&code=adcc5ac8372d74720e528452fc6608c7](http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F11270_15A8CF56A33F601D0326EEAFC7E87352_journals__JSE_S1030011213000018a.pdf&cover=Y&code=adcc5ac8372d74720e528452fc6608c7)

Groom, B., & Rose, R. 2005. Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. Journal of Research in Special Educational Needs, 5, 20-30.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia, 37, 6, 448-464.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of Networked Expertise. Professional and Educational Perspectives. Amsterdam: Elsevier.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY

Hargreaves, A. 1995. Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age. Professional development and practice series. Repr. New York: Teachers College Press.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi - Avain innovatiivisuuteen. Vantaa: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.) 2009. Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Helakorpi, S. 2008. Ammatillisen opettajan asiantuntijuus. Viitattu 2.4.2013.

[http://openetti.aokk.kokeva/pdf/Osaamiskartoitus\\_Kokeva\\_Start\\_1\\_.pdf](http://openetti.aokk.kokeva/pdf/Osaamiskartoitus_Kokeva_Start_1_.pdf).

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

Hiltunen, M., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2008. Ohjaan ja avustan. Koulunkäyntiavustajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Himanen, P. 2004. Challenges of the global information society. Committee for the Future. Parliament of Finland.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

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

Housley, W. 2003. Interaction in Multidisciplinary Teams. Cardiff Papers. Aldershot. Ashgate. England.

Housley, W. 1999. Role as an Interactional Device and Resource in Multidisciplinary Team Meetings. Sociological Research Online, September, Vol 4:3. Kirjaan viitattu teoksessa: Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.

Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa: Kajanto & Tuomisto (toim.). Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

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

Koski, R. & Nyyssönen, N. 1998. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö – Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Koulunkäynninohjaaja osuvampi nimike kuin koulunkäyntiavustaja. Julkisten- ja hyvinvointialojen liitto JHL. 2011. Uutisarkisto. 2.12.2011. Viitattu 4.11.2012. <http://www.jhl.fi/portal/fi/ajankohtaista/uutisarkisto/?bid=1623>.

Kumpulainen, T. (toim.) 2011. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5. Opetushallitus. Tampereen yliopistopaino. Viitattu 1.6.2013. [http://www.oph.fi/download/141011\\_Koulutuksen\\_tilastollinen\\_vuosikirja\\_2011.pdf](http://www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf).

Kuusela, K. 1996. Ohjauksen idea sosiaalityössä - Kokemuksia moniammatillisesti toteutetuista työhön ja koulutukseen valmistavista kursseista. Teoksessa: Metteri, A. 1996. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Oy Edita Ab.

Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia - Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:19. Vammalan kirjapaino Oy.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa: Eteläpelto, A & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa: Kirjonen, J., Remes, P. ja Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Launis, K. 1995. Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. Käsityksiä ja arkipraktiikkaa. tutkimuksia 50. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen - haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa: Kirjonen, J., Remes, P. ja Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Leinonen, A. & Mattila-Aalto, M. 2004. Esteettömään osallistumiseen - Koulunkäynnin tukemisen ja ohjauksen opas. Työväen Sivistysliitto TSL ry. Ylöjärvi: Painohäme Oy.

Leinonen, P., Järvelä, S. & Häkkinen, P. 2006. Yhteisöllinen oppiminen ja tietoisuustyökalut hajautetun tiimityön kontekstissa. Teoksessa: Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Linnossuo, O. 1996. Tuottaako sosiaalityö pummeja vai oman elämänsä sankareita, seikkailijoita? Teoksessa: Metteri, A. 1996. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Oy Edita Ab.

Lockhart-Wood, K. 2000. Collaboration Between Nurses and Doctors in Clinical Practice. *British Journal of Nursing* 9 (5), 276-280.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Paino Oy Juvenes Print.

Maeroff, G. I. 1993. Team Building for School Change. Equipping Teachers for New Roles. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, N.Y.

Merimaa, E. ja Virtanen, P. 2007. Koulunkäyntiavustajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Metteri, A. (toim.) 1996. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Oy Edita Ab.

Meyerson, E. M. 1994. Human capital, social capital and compensation: The relative contribution of social contacts to managers' incomes. *Acta Sociologica* 37 (4).

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

Moberg, S. 2001. Opettajan näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

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

Naukkarinen A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 8.4.2013. [http://www.oph.fi/download/47221\\_osallistu2005.pdf](http://www.oph.fi/download/47221_osallistu2005.pdf)

Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Moniste 9/2003. Jyväskylä: Opetushallitus.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö. Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.

Ojuri, A. 1995. Ammatillista yhteistyötä – keiden kanssa ja keiden ehdoilla? Tapaustutkimus eri toimijoiden yhteistyöstä Varsinais-Suomen erityishuoltoapiirin

kehitysvammaneuvoissa. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. B, Tutkimusraportteja ja selvityksiä, 0788-768X; 21.

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

Opetushallitus. 2010. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto. Näyttötutkinnon perusteet. Määräys 63/011/2010. Viitattu 15.5.2013. [http://www.oph.fi/download/131494\\_Koulunkaynnin\\_at\\_net.PDF](http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net.PDF).

Opetusministeriön kirje 17/400/91

Parviainen, K. (toim.) 2011. Koulunkäynninohjauksen opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. C-sarja. Yliopistopaino, Helsinki 02/2011.

Patton, M. Q. 2001. Qualitative Research and Evaluation Methods (2<sup>nd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Payne, M. 2000. Teamwork in Multiprofessional Care. Aardwark Editorial, Suffolk. UK.

Pellinen, S. 1996. Moniammatillisen työryhmän kehitysvaiheet - Erikieliset yhteistyössä. Teoksessa: Metteri, A. (toim.) 1996. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Oy Edita Ab.

Perusopetuslaki 21.8.1988/628

Rossi, M. 2008. Eriytyneitä tehtäviä ja yhteistä toimintaa. Keskusteluanalyttinen tutkimus opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutuksesta oppitunneilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikan pro gradu – tutkielma.

Saari, H. 2012. Uusi ammattiryhmä koulussa - tehtävän nimikkeestä riita. Suomen Kuvalehti. 7.12.2012. Viitattu 31.7.2013.



*<http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/uusi-ammattiryhma-koulussa-tehtavan-nimikkeesta-riita>*

Salomäki, J. 2002. Tiimit ja työhyvinvointi. Forssa: Forssan kirjapaino Oy.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli "osallistava kasvatusta" - Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Viitattu 15.5.2013

*<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>*

Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) 1999. Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Sulkunen, P. 1998. Johdatus sosiologiaan . Käsitteitä ja näkökulmia. Juva: WSOY.

Sullivan, T. J. (edit.) 1998. Collaboration: A Health Care Imperative. The McGraw Hill Companies, USA.

Suomi, A. 2007. Koulunkäyntiavustajan työ ja sen kehittäminen. Esimerkkinä Päiväharjun koulu. Teoksessa Merimaa, E. ja Virtanen, P. 2007. Koulunkäyntiavustajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksentutkimuslaitos.

Tynjälä, P. 2008. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa: Hillilä, M. & Rähkä, P. (toim.) 2008. Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vartiainen-Hynönen, E. 2003. Ratkaisu työnantajakannan mukainen. Koulunkäyntiavustajien työsopimukset. Työtuomioistuimen tuomio 15.8.2003, TT 2003-52. Kuntatyönantajalehti 5/2003, 20-21. Viitattu 12.4.2013. [http://www.kuntatyönantajalehti.fi/fi/arkisto/2003/5/Documents/Koulunk%C3%A4yntiavustajien\\_ty%C3%B6sopimukset.pdf](http://www.kuntatyönantajalehti.fi/fi/arkisto/2003/5/Documents/Koulunk%C3%A4yntiavustajien_ty%C3%B6sopimukset.pdf)

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

Virkkunen, J. 1983. Ryhmäteoriat ja henkilöstökoulutus, yhteistyö opetuksen tavoitteena ja keinona. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 22, 1983. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Virtanen, P. & Ikonen, O. 2001. HOJKS – Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa: Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge University Press.

Övretveit, J. 1995. Moniammatillisen yhteistyön opas. Helsinki: Hakapaino.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko luokanopettajille

#### a) *Perustiedot*

- Ikä
- Työvuodet
- Onko ohjaajaa luokassa tällä hetkellä tai onko ollut aikaisemmin?
- Millä perusteella ohjaaja on saatu luokkaan?
- Onko ohjaaja yhden oppilaan vai isomman ryhmän ohjaaja?

#### b) *Kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä*

- Kuvaile minkälaista yhteistyötä teet ohjaajan kanssa?
- Minkälaisiin asioihin toivoisit lisää yhteistyötä?
- Onko ohjaajan kanssa toimiminen ja työtehtävien jakaminen luokassa helppoa vai vaikeaa? Miksi?
- Mitä voisit itse tehdä toisin kehittääksesi yhteistyötä?
- Mitä ohjaaja voisi tehdä toisin jotta yhteistyö olisi toimivampaa?
- Tuleeko mieleesi muita asioita tai keinoja jotka edistäisivät yhteistyön kehitystä?
- Saitko koulutuksessasi valmiuksia koulunkäynninohjaajan kanssa työskentelyyn? Millaisia?

#### c) *Jaettu asiantuntijuus*

- Oletko tietoinen ohjaajan opinnoista ja ammattitaidosta? Entä ohjaajan henkilökohtaisista vahvuuksista? Oletteko keskustelleet näistä asioista?
- Onko ohjaaja mielestäsi osa koulun moniammatillista tiimiä, jossa jokaisen jäsenen asiantuntijuutta hyödynnetään?
- Kerro esimerkkejä yhteistyötilanteista, joissa ohjaajan asiantuntijuutta hyödynnetään?
- Koetko, että ohjaajalla on koulutuksen tai kokemuksen mukana tullutta asiantuntijatieta, jota opettajalta ei välttämättä löydy?

*d) Roolirajojen rikkominen*

- Pysyvätkö ohjaajan ja opettajan työtehtävät ja roolit luokassa jatkuvasti samanlaisina? Rikotteko työssänne roolirajoja joissakin tilanteissa?
- Oletteko keskustelleet yhdessä opetuksen tavoitteista? Entä opetuksen taustalla olevista arvoista?
- Oletteko tehneet yhteistyötä ohjaajan kanssa opetuksen suunnittelussa? Kuvaile yhteistä suunnitteluanne.
- Onko ohjaaja mukana opetustilanteissa? Jos on, niin millaisissa rooleissa?
- Käytätkö ohjaajan asiantuntijuutta ja oppilaantuntemusta apuna oppilaiden arvioinnissa? Kuvaile tällaista yhteistyötä.
- Onko ohjaaja mukana kodin ja koulun yhteistyössä? Millä tavalla?

*e) Arvostuksen kokemus*

- Tuoko ohjaaja esille omia ehdotuksiaan, näkemyksiään ja mielipiteitään luokassa? Kysytkö hänen mielipidettään asioihin? Kerro esimerkkejä tällaisista tilanteista.
- Tekevätkö opettaja ja ohjaaja tasapuolisesti aloitteita vuorovaikutustilanteissa vai teetkö opettajana yleensä aloitteet?
- Minkälaiseksi koet yleisesti koulunkäynninohjaajien arvostuksen koulu yhteisössä? Ovatko he tasavertaisia työntekijöitä työyhteisössä? Miten se ilmenee?

## Liite 2. Haastattelurunko koulunkäynninohjaajille

### *a) Perustiedot*

- Ikä
- Työvuodet
- Koulutus
- Millä nimikkeellä toimit koulussa?
- Oletko toiminut tai toimitko koko koulun/ luokan/ yhden oppilaan ohjaajana?

### *b) Kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä*

- Kuvaile minkälaista yhteistyötä teet luokanopettajan kanssa?
- Minkälaisiin asioihin toivoisit lisää yhteistyötä?
- Mitä voisit itse tehdä toisin kehittääksesi yhteistyötä?
- Mitä luokanopettaja voisi tehdä toisin jotta yhteistyö olisi toimivampaa?
- Tuleeko mieleesi muita asioita tai keinoja jotka edistäisivät yhteistyön kehitystä?

### *c) Jaettu asiantuntijuus*

- Onko opettaja mielestäsi tietoinen opinnoistasi ja ammattitaidostasi? Entä henkilökohtaisista vahvuuksistasi? Oletteko keskustelleet näistä asioista?
- Koetko olevasi osa koulun moniammatillista tiimiä, jossa jokaisen jäsenen asiantuntijuutta hyödynnetään?
- Kerro esimerkkejä yhteistyötilanteista, joissa asiantuntijuuttasi hyödynnetään?
- Olisiko asiantuntijuuttasi mahdollista hyödyntää enemmän? Missä asioissa?
- Koetko omaavasi koulutuksen tai kokemuksen mukana tullutta asiantuntijatietoa, jota opettajalta ei välttämättä löydy?

### *d) Roolirajojen rikkominen*

- Pysyvätkö ohjaajan ja opettajan työtehtävät ja roolit luokassa jatkuvasti samanlaisina? Rikotteko työssänne roolirajoja joissakin tilanteissa?

- Oletteko keskustelleet yhdessä opetuksen tavoitteista? Entä opetuksen taustalla olevista arvoista?
- Oletteko tehneet yhteistyötä luokanopettajan kanssa opetuksen suunnittelussa? Kuvaile yhteistä suunnitteluanne.
- Oletko mukana opetustilanteissa? Jos olet, niin millaisissa rooleissa?
- Hyödyntääkö luokanopettaja asiantuntijuuttasi ja oppilaantuntemustasi apuna oppilaiden arvioinnissa? Kuvaile tällaista yhteistyötä.
- Oletko mukana kodin ja koulun yhteistyössä? Millä tavalla?

*d) Arvostuksen kokemus*

- Tuotko esille omia ehdotuksia, näkemyksiä ja mielipiteitä luokassa? Kysyykö opettaja mielipidettäsi asioihin? Kerro esimerkkejä tällaisista tilanteista.
- Tekevätkö opettaja ja ohjaaja tasapuolisesti aloitteita vuorovaikutustilanteissa vai tekeekö opettaja yleensä aloitteet?
- Koetko, että sinua arvostetaan tasavertaisena työntekijänä työyhteisössäsi? Missä tilanteissa se näkyy?
- Mistä luulet johtuvan, että koet/ et koe työyhteisössäsi arvostusta?

## Liite 3. Tutkimuslupapyyntö – lomake

Hyvä koulunkäynninohjaaja/luokanopettaja,

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Teemme parhaillaan kasvatustieteiden pro gradu – tutkielmaa. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien käsityksiä toimivasta yhteistyöstä.

Saimme luvan koulunne rehtorilta haastattelupyyntöön ja toivomme, että saamme haastatella Sinua. Haastattelun kesto on noin 30–40 minuuttia. Haastattelu on täysin luottamuksellinen eivätkä haastateltavien henkilötiedot tule julki missään vaiheessa.

Olisimme kiitollisia jos Sinulla olisi aikaa osallistua haastatteluun ja näin edistää tutkimustamme. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa helmikuun aikana Sinulle sopivassa paikassa.

Jäämme odottamaan yhteydenottoasi haastatteluajankohdan sopimiseksi. Vastaamme myös mielellämme, jos Sinulla on tutkimuksemme liittyviä kysymyksiä.

Ystävällisin terveisin,

Asta Rauhala

Sanna Meriläinen

kasv. tiet. kand.

kasv. tiet. kand.

[asta.m.rauhala@student.jyu.fi](mailto:asta.m.rauhala@student.jyu.fi)

[sanna.m.merilainen@student.jyu.fi](mailto:sanna.m.merilainen@student.jyu.fi)

puh. xxx xxxxxxxx

puh. xxx xxxxxxxx

Tutkielman ohjaaja:

Riitta-Leena Metsäpelto, Opettajankoulutuslaitos

[riitta-leena.metsapelto@jyu.fi](mailto:riitta-leena.metsapelto@jyu.fi)

puh. xxx xxxxxxxx