

**Erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan
kokemuksia yhteistyöstä:
toimivat käytännöt.**

Anne Tervonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2017
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tervonen, Anne 2017. Erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan kokemuksia yhteistyöstä: toimivat käytännöt. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Tutkielmani tarkoitus on tarkastella erilaisia kokemuksia erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välisen yhteistyön kehittämisprosessista ja sen piirissä olevista toimivista käytännöistä. Näen aiheen tärkeänä työkaluna kaikille opetusalan asiantuntijoille, jotka haluavat kehittää yhteistyötaitojaan moniammatillisesti.

Tutkielman toteutin laadullisesti temahaastatteluina fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Aineiston analyysin tein aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineisto koostuu äänitetyistä haastatteluista, joita aineistoon sain kahdeksan, ja yhden haastattelun toteutin kirjaamalla muistiinpanoja keskustellessa.

Löysin tutkielmani tuloksissa viisi pääluokkaa, jotka liittyivät toimivien käytäntöjen muodostumiseen. Ne ovat arvostava vuorovaikutus, roolien selkeyttäminen, kommunikaatio eri ammattiryhmien välillä, aika yhteistyön rakentumiseen sekä ulkopuolinen tuki. Jokaisesta pääluokasta löytyy myös omat alaluokkansa, joita esittelen kirjoitettuna ja kuvioin tulos-osiossa.

Tutkielman teoreettisena johtopäätöksenä oli, että kaikki nämä pääluokat liittyvät vahvasti toimivan yhteistyön rakentumiseen ja hyvien käytäntöjen muodostumiseen. Nämä pääluokat esitettiin lähes jokaisessa haastattelussa. Erityisesti tutkielman tuloksissa korostui arvostavaan vuorovaikutukseen liittyvät seikat: kunnioituksen antaminen ja kokeminen, toisen arvostaminen ja arvostuksen kokeminen, yhteinen näkemys, luottamus, edellytykset toimivalle yhteistyölle, halu tehdä työtä yhdessä sekä rehellisyys. Nämä lähtökohdat ovat tärkeitä edellytyksiä onnistuneeseen vuorovaikutukseen ja kaiken hyvän yhteistyön pohjalla olevia ehtoja.

Hakusanat: yhteistyö, toimivat käytännöt, tiimityö, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	YHTEISTYÖ KOULUSSA	7
2.1	Yhteistyön määritelmä	7
2.2	Moniammatillinen yhteistyö koulussa	8
2.3	Yhteistyön rakentuminen koulussa.....	9
2.1.1	Yhteistyömallit koulussa	10
2.1.2	Yhteistyön onnistuminen koulussa.....	11
3	TIIMITYÖ KOULUSSA	13
3.1	Tiimi	13
3.1.1	Tiimityö erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä	13
3.1.2	Jaettu asiantuntijuus.....	17
3.2	Roolijako koulussa	20
3.2.1	Opettaja koulunkäynninohjaajan ohjaajana	20
3.2.2	Koulunkäynninohjaajan rooli	22
4	TUTKIMUSKYSYMYS	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
5.1	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	28
5.2	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	31
5.3	Teemahaastattelut.....	32
5.4	Aineiston analyysi	34
5.5	Luotettavuus.....	35
5.6	Eettiset ratkaisut.....	38
6	ERI AMMATTILAISTEN YHTEISTYÖN TOIMIVAT KÄYTÄNNÖT ..	41
6.1	Arvostava vuorovaikutus	42

6.2	Roolien selkeyttäminen.....	47
6.3	Kommunikaatio eri ammattiryhmien välillä	51
6.4	Aika yhteistyön rakentumiseen	55
6.5	Ulkopuolinen tuki.....	58
7	POHDINTA.....	62
	LÄHTEET	64
	LIITTEET.....	69

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani tarkoitus oli selvittää erityisluokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien kokemuksia toimivasta yhteistyöstä ja sen hyvistä käytännöistä. Aihe on erityispedagogiikan saralla tärkeä, ja yleistymässä inklusion myötä myös luokanopettajien työhön. Inklusiota kohti siirryessä yhteistyön merkitys tulee edelleen kasvamaan, sillä moniammatillista yhteistyötä toteutetaan oppilaiden sijoittumisessa lähikouluihinsa (Friend & Cook 1996, 15; Weiss, Pellegrino & Brigham 2017, 65). Koulutuksessamme ei ole käsitelty yhteistyön keinoja tai käytäntöjä koulunkäynninohjaajan kanssa. Halusin siis antaa välineitä niin opettajille, kuin ohjaajillekin, kuinka yhteistyötä voisi parhaiten kehittää. Rajasin tutkielmani ulkopuolelle kouluissa työskentelevät henkilökohtaiset ohjaajat ja keskityin yleisesti luokassa toimiviin koulunkäynninohjaajiin.

Tutkimusongelmani oli seuraava: Millaisista tekijöistä erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö muodostuu? Yhteistyötä kasvatustieteessä on tutkittu paljon, mutta ei niinkään toimivien käytäntöjen näkökulmasta. Devecchin ja Rousen (2010, 91) mukaan yhteistyö on prosessi, jossa ihmiset toimivat yhdessä saavuttaakseen tehtävän ja saavuttaakseen yhteisen ymmärryksen. Itse tämän tutkielman tekijänä nojaan vahvasti tähän määritelmään. Vincett, Cremin ja Thomas (2005, 43–54) ovat tutkineet sitä, kuinka koulunkäynninohjaajat ja opettajat voivat kehittää yhteistyötään. Curby, Boyer, Edwards ja Chavez (2012, 640) puolestaan tutkivat kuinka koulunkäynninohjaajat ja opettajat toimivat yhteistyössä eri osa-alueilla. Miten toimiva yhteistyö sitten määritellään? Jälleen kerran korostan Devecchin ja Rousen (2010, 91) tutkimusta ja määritelmää. He määrittelevät onnistuneen yhteistyön olevan tulosta sekä jaetuista rooleista ja vastuualueista, että myös tiimin jäsenten kyvystä kunnioittaa toisiaan ja luottaa toisen osaamiseen ja kokemukseen. Nämä asiat nousivat vahvasti esiin tutkielmani tuloksissakin, sillä pääluokiksi analyysissä nousivat arvostava vuorovaikutus, roolien

selkeyttäminen, kommunikaatio eri ammattiryhmien välillä, aika yhteistyön rakentumiseen sekä ulkopuolinen tuki työntekoon.

Tutkielmassani lähestyn yhteistyötä tiiminäkökulmasta. Tiimien kehityskaarta on tutkinut muun muassa Helakorpi (1996) ja Salas ym. (2008). Young ym. (2016) tarkastelevat tiimien erityispiirteitä ja Conderman (2016) kokoaa yhteen tehokkaiden ja tehottomien tiimien erityispiirteitä.

Tutkielmani ongelmaa päädyin lähestymään fenomenologis-hermeneuttisesti, sillä aikomukseni oli selvittää tutkittavien kokemuksia toimivasta yhteistyöstä ja hyvistä käytänteistä, sekä tehdä tulkintaa aineistosta. Aineiston analyysin toteutin sisällönanalyttisesti litteroitua aineistoa tarkastellen. Sisällönanalyysi on hyvä keino tarkastella kommunikatiivista aineistoa ja se antaa tutkijalle välineet sosiaalisen todellisuuden ymmärtämiseen tieteellisellä tavalla. (Ojala 2017, 53.) Sisällönanalyysin tavoite onkin tuottaa tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta asiasta, ja tutkielmani toi uutta ymmärrystä toimivien käytäntöjen muodostumisprosessiin.

2 YHTEISTYÖ KOULUSSA

2.1 Yhteistyön määritelmä

Ammatillisesta vuorovaikutuksesta puhuttaessa yhteistyön termi tulee mitä luultavimmin esiin. Kun yhteiskunnassa ja ympäröivässä maailmassa korostetaan yhteistyön merkitystä, se korostuu myös koulumaailmassa (Friend & Cook 1996, 13.) Tässä tutkielmassa liitän yhteistyön termin käsittämään erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välistä yhteistyötä.

Useat tutkijat Friendin ja Cookin (1996, 5) mukaan ovat yhtä mieltä yhteistyön määrittelystä kannustavana ja osapuolten välisenä kaikkia hyödyttävänä suhteena. Devecchin ja Rousen (2010, 91) mukaan yhteistyö on prosessi, jossa ihmiset työskentelevät yhdessä saavuttaakseen tehtävän ja saavuttaakseen yhteisen ymmärryksen siitä, kuinka ongelmia ratkaistaan. Friend ja Cook (1996, 6) määrittelevät tarkemmin ihmisten välisen vuorovaikutuksen olevan suoraa vuorovaikutusta ainakin kahden tasavertaisen osapuolen välillä. Osapuolet ovat vapaaehtoisesti sitoutuneet yhteiseen päätöksentekoon kun tavoitteena on yhteinen päämäärä. He korostavat yhteistyön olevan tyyli, joka vaihtelee eri yhteistyötä tekevien tahojen välillä. (Friend & Cook 1996, 6.) Myös Glazier ym. (2017, 3) kuvaavat yhteistyötä esiintyvän eri muodoissa ja laajuuksissa johtaen erilaisiin päämääriin.

Yhteistyötä määrittelevät seuraavat piirteet: vapaaehtoisuus ja osapuolten yhtäläinen osuus päätöksentekoon. Siihen kuuluu yhteiset tavoitteet, ja yhteistyö riippuu jaetusta vastuusta osallisuudessa ja päätöksenteossa. Yhteistyötä tekevät tahot jakavat resurssinsa ja vastuun lopputuloksesta. (Friend & Cook 1996, 7-9.) Myös luottamus osapuolten välisessä yhteistyössä on olennaista. Sitä vaaditaan yhteistyön alussa ja se kasvaa yhteistyön edetessä. (Friend & Cook 1996, 11.)

2.2. Moniammatillinen yhteistyö koulussa

Inklusiota kohti pyrkiessä yhteistyön merkitys kasvaa entisestään, kun moniammatillista yhteistyötä toteutetaan oppilaiden sijoittumisessa lähikouluihinsa (Friend & Cook 1996, 15; Weiss, Pellegrino & Brigham 2017, 65). Opettajat suunnittelevat yhteistyössä interventioita oppimisen tueksi ja yhteistyötä esimerkiksi vanhempien kanssa tarvitaan. (Friend & Cook 1996, 5). Yhteistyö on lupaava keino tehostaa sekä oppilaiden, että opettajien oppimista (Glazier, Boyd, Hughes, Able & Mallous 2017, 3). Devecchi ja Rouse (2010, 91) korostavat, että yhteistyö on enemmän kuin keino päästä inklusiivisiin tavoitteisiin, se on myös tavoite itsessään. Moniammatillisen työn merkitys on kasvanut erityisesti erityisopetuksen saralla. Erityisiä tukitoimia tarvitsevat oppilaat tarvitsevat yhä useammin moniammatillisuutta koulussa pärjäämiseen. (Graham & Wright 1999, 37.)

Hjörnen ja Säljön (2012, 5) mukaan moniammatillinen yhteistyö kasvattaa merkitystään monilla osa-alueilla. Asiantuntijuus yksilöiden välillä vaatii instituutioiden organisointia henkilöstövälisten suhteiden kehittämiseksi. Moniammatillisen yhteistyön kehittämisen kautta koulut voivat tarjota asiakkailleen entistä parempaa palvelua. (Hjörne & Säljö 2012, 5.)

Moniammatillisen tiimin tehtävä on tulkita ja ratkaista koulun ongelmia. Tiimin jäsenillä on erilainen ammatillinen tausta, kuten erityisluokanopettaja, luokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja, mukaan lukien koulupsykologit sekä terveydenhoitajat. Eri ammattialojen edustajien osallisuus päätöksentekoon lisää ongelmanratkaisutaitoja. (Hjörne & Säljö 2012, 5.) Moniammatillisuus kouluissa keskittyy usein sellaisen lapsen tukemiseen, jolla on vaikeuksia pärjätä koulutöissä. Tällaisen tiimin tehtävä onkin analysoida oppilaan vaikeudet ja keksiä interventiot siihen, kuinka tukea tarjotaan. Ideana on

erilaisten ammattiryhmien tietotaidon hyödyntäminen tilanteen kartoittamisessa. (Hjörne & Säljö 2012, 6.) Eri ammattiryhmien jäsenet tapaavat tasavertaisina ja tekevät päätöksiä yhdessä (Hjörne & Säljö 2012, 6). Tässä tutkielmassa käytän termiä moniammatillinen yhteistyö erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välisestä työskentelystä.

2.3. Yhteistyön rakentuminen koulussa

Onnistunutta yhteistyötä koulussa on tarkasteltu aiemmin esimerkiksi Meriläisen ja Rauhalan (2013) pro gradu -tutkielmassa. He keskittyivät opettajan ja ohjaajan välistä vuorovaikutukseen ja selvittivät millaista onnistunut yhteistyö on. Toimivaa yhteistyötä esiintyy silloin, kun yhteiset päämäärät ovat selvillä ja molemmat toimivat niitä kohti kulkien (Meriläinen & Rauhala 2013, 19).

Vincett, Cremin ja Thomas (2005, 43-54) ovat luokitelleet kolme eri mallia, joiden avulla opettaja ja ohjaaja voivat kehittää yhteistyötään luokkahuonetyöskentelyssä. Ensimmäinen malli on huoneen hallinta -malli. Tässä mallissa sekä opettaja että ohjaaja toimivat molemmat ikään kuin ohjaajan roolissa. 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. Kolmannessa - eli reflektiivisen tiimityön mallissa - opettaja ja ohjaaja voivat jakaa luokan eri alueisiin ja jokainen aikuinen huolehtii yhdestä alueesta luokassa ja ohjaa kaikkea alueella tapahtuvaa toimintaa. Kolmannessa mallissa vaaditaan enemmän suunnittelua ja se on lähempänä perinteistä tiimiopetusmallia. Ohjaaja ja opettaja vuorottelevat ohjaajan roolissa. Kun aikuinen ei ole opetuksesta vastuussa, hän toimii ohjaajana ja luokan sekä oppilaiden tarkkailijana. (Vincett ym. 2005, 43-54.)

Vincettin ym. (2005, 54) malleissa korostuu tiimityöskentely ja keskinäinen luottamus. Viimeinen, eli reflektiivisen tiimityön malli, vaatii myös huolellista suunnittelua. On myös muistettava, että opettajalla on aina kokonaisvastuu luokasta ja opettamisesta, vaikka ohjaajalle annettaisiinkin enemmän vastuuta tietyn oppilaan tai ryhmän opettamisesta. (Vincett ym. 2005, 54.)

2.1.1 Yhteistyömallit koulussa

Meriläisen ja Rauhalan pro gradu -tutkielmassa (2013, 59) raportoidaan yhteistyömallista, jossa molempien tietotaito otetaan tasapuolisesti käyttöön. Se vaatii päämäärien ja pelisääntöjen sopimista, sekä yhteisten arvojen tutkimista. He tiivistävät ohjaajan ja opettajan yhteistyön tapahtuvan neljällä seuraavalla eri alueella: oppitunneilla tapahtuva yhteistyö, yhteinen suunnittelu, oppilaiden arvionti sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Suurin osa heidän tutkimukseen osallistuneista teki yhteistyötä melkein kaikilla osa-alueilla. Yhteistyö oppitunneilla oli monipuolista. (Meriläinen & Rauhala 2013, 59)

Curby, Boyer, Edwards ja Chavez (2012, 640) tutkivat kuinka koulunkäynninohjaajat ja opettajat toimivat yhteistyössä kolmella eri osa-alueella: emotionaalinen tuki, luokkahuoneen hallinta sekä ohjeistuksellinen tuki. Työparia tutkittiin observoimalla heitä samaan aikaan. Tutkimuksen mukaan opettajat tarjosivat enemmän ohjeistuksellista tukea kuin koulunkäynninohjaajat. Ohjaajat puolestaan tarjosivat enemmän tukea emotionaalisella tasolla ja luokkahuonehallinnan tasolla. (Curby ym. 2012, 640.)

Conderman ja Hedin (2013, 157) esittelivät samanaikaisopetuksen malleja artikkelissaan, joitain näistä voisi hyödyntää myös koulunkäynninohjaajan ja erityisluokanopettajan välille. Ensimmäisessä mallissa toinen opettaa ja toinen tarkkailee opetusta ja oppilaita. Toisessa mallissa toinen opettaa ja toinen avustaa. Kolmannessa mallissa oppilaat kiertävät pysäkkimallisessa opetuksessa, joiden pisteissä ohjaaja ja opettaja ovat. Neljännessä mallissa, eli vaihtoehtoisen opettamisen mallissa toinen antaa ohjeita isommalle ryhmälle ja toinen samaan aikaan esiopettaa, kertaa tai arvioi pienempää oppilasryhmää.

Viidennessä mallissa eli tiimiopetus-mallissa molemmat antavat yhtäläisesti ohjeita suurelle ryhmälle. (Conderman & Hedin 2013, 157.)

2.1.2 Yhteistyön onnistuminen koulussa

Devecchi ja Rouse (2010, 91) määrittelevät onnistuneen yhteistyön olevan tulosta sekä jaetuista rooleista ja vastuualueista, että myös tiimin jäsenten kyvystä kunnioittaa toisiaan ja luottaa toisen osaamiseen ja kokemukseen. Heidän tutkimuksensa mukaan yhteistyö riippuu koulun henkilökunnan tuesta, osallisuudesta ja koulutuksesta (Devecchi & Rouse 2010, 95). Koulujen johtajilla on tärkeä rooli yhteistyön mallintamisessa kouluissa (Young, Hill, Morris & Woods 2016, 76). Yhteistyö hyödyttää sekä aikuisia työssään, että oppilaita oppimisessaan (Devecchi & Rouse 2010, 98).

Leikkaan ja Rantion (2003, 2) pro gradu -tutkielmassa tutkitaan koulunkäynninohjaajien arkikäytänteitä ja koulunkäynninohjaajan ja opettajan välisiä yhteistyön muotoja, sekä opettajan ohjaajille antamia ohjeistuksia. Tutkielmassa havaittiin, että ohjaajat saivat ohjeistusta verbaalisti ja nonverbaalisti eleiden kautta. Osa sai ohjeistusta myös kirjallisesti ja osa ei lainkaan. (Leikas & Rantio 2003, 2.) Myös Frenchin (2001, 41) tutkimuksessa nousi esiin opettajan ja ohjaajan rooleihin liittyviä seikkoja: opettajat antoivat ohjeita koulunkäynninohjaajille esimerkiksi käyttäytymisenhallintaan liittyvissä asioissa. Nämä ohjeet olivat pääsääntöisesti verbaalisia ohjeita. Osa opettajista raportoi yhteisen ajan koulunkäynninohjaajan kanssa olevan säännöllistä.

Leikkaan ja Rantion (2003, 2) tutkielmassa havaittiin, että koulunkäynninohjaajan perehdytys on tärkeää ja että opettajan rooli on olla koulunkäynninohjaajan ohjaaja. Tärkeää on myös miettiä, kuinka ohjaajasta saadaan paras tuki oppilaiden oppimiseen ja kehitykseen. Yhteistyö näiden tahojen välillä on tärkeää sekä oppilaille että kouluyhteisölle. (Leikas & Rantio 2003, 2.) Yhteistyö kouluissa koko henkilökunnan välillä on tärkeää, jotta oppilaiden pulmat voidaan tunnistaa ajoissa ja niihin voidaan puuttua varhaisessa vaiheessa (Haeuerwas & Goessling 2008, 3).

Enemmistön opettajista ja ohjaajista koetaan olevan tyytyväisiä yhteistyöhön, mutta pro gradu -tutkielmassa tuli ilmi, että yhteistyön tärkeyttä korostettiin erilaisissa asioissa (Meriläinen & Rauhala 2013, 80). Koulunkäynninohjaajat halusivat lisätä yhteydenpitoon liittyvää yhteistyötä, kun taas opettajat eivät tätä pitäneet yhtä tärkeänä (Meriläinen & Rauhala 2013, 21). Ohjaajat kokivat, että opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyötä olivat vaikeuttaneet erittäin paljon koulunkäynninohjaajien heikko perehdyttäminen toimenkuvaan sekä opettajan vähäiset tiedot koulunkäynninohjaajan koulutuksen sisällöstä. Opettajat sen sijaan kokivat seuraavien seikkojen vaikeuttava yhteistyötä: vähäiset tiedot koulunkäynninohjaajan koulutuksen sisällöstä ja vähäiset tiedot ohjaajan tiedoista ja taidoista, avustajan vähäiset akateemiset taidot, avustajan vähäinen perehdyttäminen ja toimenkuvan epämääräisyys. (Meriläinen & Rauhala 2013, 21.)

Puolet haastatelluista Meriläisen ja Rauhalan (2013, 62) pro gradu -tutkielmassa kuvasi yhteisen suunnitteluajan olevan riittämätöntä. Arvioinnin osa-alueella opettajan ja ohjaajan yhteistyö oli suuressa osassa. Se on usein jatkuvaa ja päivittäin tapahtuvaa keskustelua opettajan ja ohjaajan välillä. Arviointikeskusteluihin ohjaajan mukaan ottamisessa oli vaihtelevuutta, se oli joko itsestäänselvää tai ohjaajaa ei otettu keskusteluihin lainkaan mukaan. Lähes kaikki Meriläisen ja Rauhalan pro gradu -tutkielmaan osallistuneista ohjaajista raportoi pääsevänsä mukaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämä yhteistyön määrä ja tapa kuitenkin vaihteli. (Meriläinen & Rauhala 2013, 64.)

Leikkaan ja Rantion (2003) pro gradu -tutkielman mukaan emotionaalinen kiintymys ei ole aina tarpeen onnistuneelle yhteistyölle. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää aina yhteisyyttä ja kiinteyttä. Yhteisyys voidaan kuitenkin saavuttaa myös ammatillisen intressin, ei pelkästään tunnesuhteiden kautta. Kuitenkin hyvä toisen tunteminen ja kiintyminen työpariin helpottaa työtä ja luo tunnetta siitä, että toisen ajatuksia voi lukea katseen kautta.

Tunteilla ja henkilöiden välisillä suhteilla näyttää olevan vaikutus yhteistyön onnistumiseen, mutta se ei ole kaiken edellytys. (Leikas & Rantio 2003, 16.)

3 TIIMITYÖ KOULUSSA

3.1 Tiimi

Nykyään myös koulumaailmassa puhutaan verkostoitumisesta ja yhteistyöstä. Helakorpi (1996, 27) kirjoitti tällaisen verkosto-organisaation olevan moniammatillista ja siinä korostui yhteistyötaidot. Sen tarkoitus on madaltaa organisaatiota ja siirtää toiminnan painopistettä lähelle asiakasta. Tällaista asiantuntijaverkostoa kutsutaan tiimiksi. Myös Salas ym. (2008, 903) korostaa tiimien merkitystä nyky-yhteiskunnassa. Työelämässä on lisääntynyt kilpailu ja se vaatii yhteistyötä yli sekä yritysten että maantieteellistenkin rajojen. Tiimityöskentelyn kautta tämä onnistuu. (Salas ym. 2008, 903.)

3.1.1 Tiimityö erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä

Benishekin ym. (2016, 113) sekä Salasin ym. (2008, 906) tutkimusten mukaan tiimi muodostuu erilaisten tarpeiden kautta ja tiimiin kuuluu kaksi tai useampi ammattilainen. Heillä on tarkat roolit ja tiimin jäsenet ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tiimi työskentelee sopeutuvasti kohti yhteistä, arvostettua päämäärää. Helakorven (1996) mukaan tiimiopetus koulussa muodostuu usein kahdesta tai useammasta opettajasta ja koulunkäynninohjaajista. He suorittavat yhdessä suunnittelu-, opetus, ja arviointitehtäviä. Tiimeillä on tulosvastuullisuus ja se on itseohjautuvaa ja

joustavaa pedagogisten vaatimusten sisällä. (Helakorpi, 1996, 49.) Tässä tutkielmassa käytän tiimi -termiä myös erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välisestä yhteistyöstä.

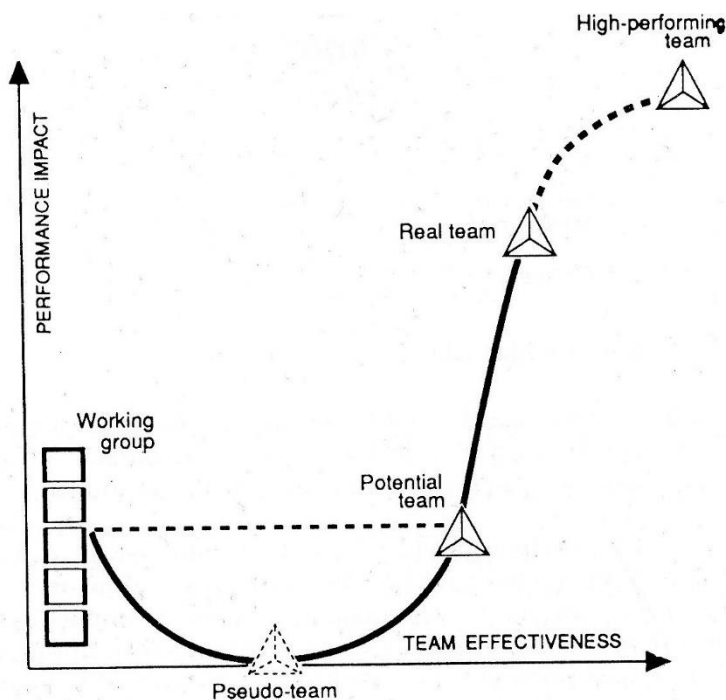
Yhteistyötä tekevien ihmisten ryhmää kutsutaan työelämässä tiimiksi, joka on työkokonaisuutta yhdessä suorittava ryhmä tai työpari. Yhteistyöhön tulisi kuulua suunnittelu, arviointi, kehittäminen sekä oppiminen. Tiimin työskentely on jokaista osapuolta vastuuttavaa ja jokaisesta itsestä lähtevää, eikä ryhmätyö poista yksilön vastuuta vaan korostaa sitä hyödyntäen jokaisen tiimin jäsenen osaamista ja asiantuntijuutta. (Helakorpi 1996, 27; Meriläinen & Rauhala 2013, 19–20.) Tiimillä tulisikin olla yhteiset arvot, tavoitteet ja selkeät toimintasäännöt, joiden avulla on mahdollista jakaa työtehtäviä tasaisemmin tiimin jäsenten kesken ja koordinoida tehtäviä paremmin (Helakorpi 1996, 34; Meriläinen & Rauhala 2013, 20). Tiimityön onnistuminen on kiinni monesta asiasta, kuten tiimin jäsenen henkilökohtaisista ominaisuuksista ja toisen työn arvostuksesta. Se edellyttää riittävää vuorovaikutusta ja ajankäytön sekä osaamisen hyödyntämistä. (Helakorpi 1996, 34.)

Salas ym. (2008, 903) kirjoittivat tiimin kehittämisestä. Heidän mukaansa tiimin asenteita, tietoja ja taitoja voi kehittää, jotta tiimi tekee parempia päätöksiä, selviytyy paremmin stressin alla sekä tekee vähemmän virheitä. Valjastamalla tiimimallit kouluihin, koulupohjaiset tiimit tulevat tehokkaammiksi, tarkemmiksi, ammattitaitoisemmiksi ja ne kestävät paremmin stressin alla (Benishek ym. 2016, 113).

Youngin ym. (2016, 76) artikkelissa on koottu neljä ”tiimien tiimin” piirrettä. Ensimmäisenä on luottamus ja yhteinen päämäärä, johon liitetään positiiviset ja sosiaaliset interaktiot koko koulun henkilöstön välillä. Toisena piirteenä on painotus tarkoituksella käytänteiden yli, sillä suurin kasvu tapahtuu kun seurataan yhteisiä arvoja jäykkien käytänteiden sijaan. Kolmantena mainitaan sitoutuminen tiedonjakoon korostaen yhteisten tapaamisten säännöllisiä ja aikataulutettuja aikoja. Viimeisenä piirteenä Young ym. (2016, 77) mainitsevat vahvan yhteyden tiimin jäsenten sekä eri tiimien välillä. Kun koulukulttuuri on hyvä, koulu toimii tehokkaammin.

Conderman (2016, 72) on koonnut tutkimuksessaan tehokkaiden ja tehottomien tiimien piirteitä. Kaikki opettajapohjaiset tiimit eivät ole tehokkaita, mutta suurella osalla on mahdollisuus kehittyä tehokkaammaksi tiimiksi. Tehokkaat tiimit edistävät tuottavuutta sekä yhteistyötä. He hyväksyvät vastuun lopputuloksesta ja toimivan tiimin jäsenet tukevat toisiaan. Tehokkaassa tiimissä jokaisella on oma, jokaisen vahvuuksia korostava roolinsa yhteistyössä ja heillä on lähtökohtana positiivinen ajatus muutoksesta, kun taas tehottomilla tiimeillä on ajatus, ettei muutosta tapahdu lainkaan. Tehottomat tiimit välttävät vastuuta ja heiltä puuttuu sitoutuminen tiimiin. Tehottomalla tiimillä on myös konfliktienpelkoa sekä luottamuspulaa. (Conderman 2016, 72.)

Helakorpi (1996) puolestaan kuvaa tiimin kehityskaarta kuviossa 1. Kehityskaari etenee työryhmästä korkeatasoiseksi tiimiksi. Työryhmä (*working group*) on irrallinen ryhmä, jolle on annettu tehtävä ja sen työtehtävä toteutetaan usein käskyttämisen kautta. Kuvion mukaan näennäistiimi (*pseudo-team*) on työryhmää heikompi. Se on nimellisesti muodostettu, mutta ei käytännössä toimi eikä se hyödynnä tiimin jäsenten voimavaroja. Potentiaalinen tiimi (*potential team*) on jo edellisiä parempi, mutta siinä ei ole vielä selvät tavoitteet eikä yhteisvastuullisuus ole jatkuvaa. Aito tiimi (*real team*) saa aikaan hyviä tuloksia, koska tiimin jäsenet ovat sitoutuneet yhteisiin tavoitteisiin sekä toimintatapoihin. Siinä hyödynnetään jo toisten jäsenten toisiaan täydentäviä taitoja. Korkean suoritustason tiimi (*high performing team*) on hyvien suoritusten lisäksi puolestaan kiinnostunut jäsenten henkilökohtaisesta kasvusta. (Helakorpi 1996, 38.)



KUVIO 1. Tiimin kehityskaari (Helakorpi 1996, 38).

Tiimin muodostuminen vie aikaa ja kärsivällisyyttä. Se ei ole vain yhteinen sopimus, vaan voi viedä muodostuakseen aikaa useita vuosia. Sitä luonnehtii ainutlaatuisuus, sillä jokaisen tiimin jäsenet ovat erilaisia. Kyse on pitkäkestoisesta yhteistyöstä, jossa kehitetään työyhteisöä. (Helakorpi 1996, 39.)

Douglas ym. (2016, 61–68) tutkivat, mitä onnistunut koulunkäynninohjaajan ohjaaminen pitää sisällään. Siihen kuuluu tehokkaiden tiimien luominen sekä koulutuksen ja arvioinnin mahdollistaminen. Tehokkaiden tiimien piirteisiin kuuluu muunmuassa tiimipalaverien luominen ja tiimin kanssa keskusteleminen, roolien selkeyttäminen, suunnittelu ja aikataulutukset sekä molemminpuolinen kunnioitus (Douglas ym. 2016, 64–66). Koulutuksen ja arvioinnin osalta olennaisiksi tutkimuksessa esiin nostettiin opettajan valmistaminen yhteistyöhön, koulunkäynninohjaajien koulutus, koulunkäynninohjaajan arviointi sekä palautteen anto tehdystä työstä (Douglas ym. 2016, 68–70). Wilsonin ja Bedfordin (2008, 147) mukaan tiimityöskentelyn kulttuuri ja sosiaalinen inkluisio koulun sisällä nähdään tärkeänä

työparitoiminnan kukoistamiselle, jotka ovat puolestaan seurausta tehokkaasta tiimityöskentelystä henkilökunnan eri jäsenten välillä.

3.1.2 Jaettu asiantuntijuus

Jaettua asiantuntijuutta on tutkittu jonkin verran suomalaisissa pro gradu -tutkielmissa sekä kansainvälisissä tutkimuksissa. Jaetun asiantuntijuuden voi määritellä Mohanin (2005, 43) mukaan systemaattiseksi prosessiksi, joka luo, vangitsee, jakaa ja analysoi tietoa näin parantaen ihmistenvälistä kommunikaatiota sekä tiedonjakoa. Jaetun asiantuntijuuden päämäärä on tiedon luominen sekä sen käyttäminen yhteisen hyödyn lisäämiseen. (Mohan, 2005, 43.)

Leikas ja Rantio (2003, 14) kirjoittivat pro gradu -tutkielmassaan jaetun asiantuntijuuden olevan prosessi, jonka aikana ihmiset jakavat tietoon ja tavoitteisiin liittyviä voimavaroja. Sen tarkoitus on saavuttaa se, mitä yksi ihminen ei voi saavuttaa. Tällaista jaettua asiantuntijuutta voi löytää opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisestä yhteistyöstä. He kirjoittivat koulunkäynninohjaajan ja opettajan kahdentyypisistä yhteistyöistä: suunnittelematon yhteistyö ja tavoitteellisempi ja suunnitellumpi yhteistyö. Ensimmäisessä mallissa yhteistyö voi olla satunnaista eikä yhteisiä tavoitteita aina tarvita. Toinen vaihtoehto on toimia ryhmänä, jolloin suunnittelu ja työskentely tapahtuu yhdessä ja vuorovaikutuksella pyritään edistämään yhteistä työskentelyä. Jälkimmäinen, eli jaetun asiantuntijuuden malli, edellyttää opettajaa harkitsemaan rooliaan uudelleen, jolloin yksinpuurtajasta muovautuu yhteistyön tekijä. (Leikas & Rantio 2003, 14.) Takalan (2007, 54) mukaan onnistunut yhteistyö vaatiikin yhteistä suunnittelua ja yleisin aika tälle oli välituntien aikana ennen oppitunnin alkua.

Meriläinen ja Rauhala (2013, 59) tarkastelivat pro gradu -tutkielmassaan koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyötä yleisopetuksen luokassa etsien tunnusmerkkejä jaetusta asiantuntijuudesta. Piirteitä jaetusta asiantuntijuudesta löytyi opettajien ja ohjaajien välillä. Näihin luetaan

keskustelu työn tavoitteista ja arvoista, opettajan tietoisuus ohjaajan vahvuuksista ja ammattitaidosta sekä roolirajojen rikkominen, tasavertainen yhteistyö sekä ohjaajan asiantuntijuuden monipuolinen hyödyntäminen. (Meriläinen & Rauhala 2013, 59.)

Myös Melasalmen ja Husun (2016, 430–431) mukaan työpari jakaa ammatillisia arvojaan. Ammatilliset arvot liittyvät henkilökohtaisiin työskentelytapoihin ja työparin väliseen toimijuuteen. Työparin välinen toimijuus puolestaan rakentuu molempien pedagogisista arvoista ja pohjautuu lasten tarpeisiin. Olennaista Melasalmen ja Husun (2016, 433) on onnistuneessa jaetussa asiantuntijuudessa selvät roolijaot työparin välillä.

Melasalmen ja Husun (2016, 476) tutkimuksessa tutkittiin opettajien välistä jaettua asiantuntijuutta, mutta se on yleistettävissä myös opettajan ja koulunkäynninohjaajan väliseksi toiminnaksi. Ylläpitääkseen ja lisätäkseen laadukkaita koulutuksellisia käytäntöjä, on olennaista jakaa pedagogista tietoa ja taitoa yhteistyössä työparin kanssa. Ammatillinen kehittyminen, joka hyödyntää tällaista yhteistyötä edistää opetuksen laatua ja käytäntöjä. (Melasalmi & Husu 2016, 476.)

Lin (2008, 1508) nostaa tutkimuksessaan esiin kolme tiedon jakamiseen liittyvää asiaa: organisationaalisen rakenteen piirteet, organisaation kulttuuri sekä yksikön sisäinen vuorovaikutus. Ensimmäiseen, eli organisationaalisen rakenteen piirteisiin Lin liittyy työn joustavuuden sekä tarpeen luovasta ympäristöstä Lin (2008, 1509). Toiseen – eli organisaation kulttuuriin – tutkija liittyy vastuun jokaisen asemasta, koordinaation sekä kompromissin sisäisistä operaatioista, vuorovaikutuksen organisaation eri tasojen välillä sekä henkilöstön päätöksentekovallan merkityksen. Johdon tulee antaa myös palautetta työntekijöilleen. (Lin 2008, 1509-1510.) Organisaation kulttuuri ja sen ehdot ovat tärkeitä tiedon jakamiselle yksiköiden välillä. Tunne sisäisestä identifikaatiosta vaikuttaa jaetun asiantuntijuuden syntymiseen (Lin 2008, 1511.) Kolmas tiedon jakamiseen liittyvä asia on yksikön sisäinen vuorovaikutus. Se puolestaan on suuri työkalu työntekijöille tiedon etsimiseen ja ongelmanratkaisuun. Ihmistenvälinen luottamus on tärkeä mekanismi

jaetussa asiantuntijuudessa. (Lin 2008, 1511.) Tieto muuttuu dynaamiseksi, jaetuksi tiedoksi, vain kun tieto pohjautuu sinnikkääseen sitoutumiseen sekä uskoon. (Lin 2008, 1508).

Lewisin, Asberryn, DeJarnettin ja Kingin (2016, 57) mukaan koulukulttuurissa uskomukset ja asenteet vaikuttavat siihen, kuinka koulu toimii. Parhaat käytännöt koulukulttuurin muokkaukseen ovat henkilökohtainen osaaminen ja osallisuus yhteistyöhön, tiimioppiminen ja jaetun asiantuntijuuden rakentaminen. Esimiehet kouluissa voivat käyttää kulttuuria työkaluna vaikuttaa ja saavuttaa jaettua asiantuntijuutta koulussa näin vaikuttaen suoraan oppilaiden osaamiseen. (Lewis ym. 2016, 57.) Henkilökohtainen osaaminen ja osallisuus vaikuttavat kouluympäristöön lisäten yhteyttä oppilaiden sekä koulun aikuisten välillä. Nuoret oppilaat, jotka ovat sitoutuneet emotionaalisesti, kognitiivisesti ja käytöksen kautta koulutukseen, näyttävät vähemmän merkkejä eristäytymisestä ja todennäköisemmin kiinnittyvät kouluun positiivisesti sekä suoriutuvat opinnoissaan paremmin. (Lewis ym. 2016, 58-59.) Tiimioppimisessa tehokkain strategia on luoda yhteistyöhön painottuva kulttuuri ja yhteisöllinen vastuu oppimisesta. Tähän kuuluu olennaisesti koulun henkilökunnan välinen tiedonjako. (Lewis ym. 2016 59.)

Yhteisen vision rakentamiseen kuuluu Lewisin ym. (2016, 60) mukaan hyvin määritelty kulttuuri, johon he liittävät yhteisten arvojen merkityksen, uskomusten ja käyttäytymismallien yhteneväisyyden. Nämä yhdessä lisäävät korkeatasoisempaa tuottavuutta kouluissa. Koulujen esimiesten rooli on merkittävä jaetun asiantuntijuuden syntymisessä (Lewis ym. 2016, 61). Opettajien havainnot koulun ilmapiiristä voivat estää yhteisöllistä päätöksentekoa ja vähentää yritystä poistaa esteitä. Kun koulun henkilökunta kokee ilmapiirin parempana, on työskentely luokkahuoneessa tehokkaampaa. Näin ollen esimiesten, jotka haluavat positiivisen kouluilmapiirin, tulisi keskittyä tarjoamaan henkilökunnalle riittävästi resursseja ja tukea. (Lewis ym. 2016, 61.) Myös Lee ja Roth (2009, 23) korostavat esimiesten roolia jaetun asiantuntijuuden synnyssä.

Melasalmen ja Husun (2016, 476) mukaan jaetun asiantuntijuuden prosessi vaatii kannustavaa ympäristöä; luottamusta, motivaatiota ja halukkuutta kehittyä. Yhteistyö jaetun asiantuntijuuden kautta lisää myös työpaikkailmapiirin kehittymistä. Jaetun asiantuntijuuden piiriin kuuluu ei pelkästään oman tietotaidon lisääminen vaan myös toisen tiedon lisääminen (Melasalmi & Husu 2016, 477). Tiedon jakaminen on jatkuvaa oppimista ja vuorovaikutusta työparin välillä mahdollistaen yksilöiden tietoisuutta edistymisestä sekä tavoitteista (Melasalmi & Husu 2016, 428). Myös Coakes, Coakes ja Rosenberg (2008, 12) kertovat tutkimuksessaan tiedon jakamisen merkityksestä tiimin kehittymisessä ja jaetun asiantuntijuuden piirissä. Heidän mukaansa useat eri tekijät vaikuttavat tiedon jakamiseen: sosiaaliset, organisationaaliset, yksilölliset sekä erityisesti persoonaan liittyvät tekijät (Coakes, Coakes & Rosenberg 2008, 12). Jaettu asiantuntijuus voi johtaa sekä näkyviin muutoksiin käytännöissä, että muutoksiin yksilöiden ajattelussa käytännöistä. Tällaiset prosessit ovat kehityksellisiä ja ne ovat hitaita sekä asteittaisia, vaaten jatkuvaa panostusta kyseenalaistaa omia käsityksiään. (Melasalmi & Husu 2016, 428.)

3.2 Roolijako koulussa

3.2.1 Opettaja koulunkäynninohjaajan ohjaajana

Erityisopettajien vastuulla on koulunkäynninohjaajan ohjaaminen ja tukeminen (Devecchi & Rouse 2010, 96). Douglasin ym. (2016, 60) sekä Wilsonin ja Bedfordin (2008, 148) mukaan opettajat eivät ole saaneet koulutusta rooliinsa koulunkäynninohjaajan ohjaajana. French (2001, 45) on tutkinut erityisopettajia ja heidän erilaisia käytäntöjään. Tutkimuksen mukaan opettajat valmistautuivat vähän ohjaamiseen ja 88 % tutkimukseen vastaajista käytti enemmän

elämäkokemusta ohjauksen perustana kuin kurseja tai tukea hallintoviranomaisilta. Opettajat raportoivat tehtävien limittävyydestä, vaikkakin työnjaossa oli selkeitä päälinjoja. Myös Douglasin ym. (2016, 60) tutkimuksessa raportoitiin roolijaon hajanaisuudesta. Frenchin (2001, 41) tutkimuksessa työnjako muodostui niin, että ohjaajat huolehtivat oppilaista henkilökohtaisemmalla tasolla, kun taas opettajat vastasivat opetuksesta sekä sen tavoitteiden saavuttamisesta, vanhemmille tiedottamisesta sekä tuntien suunnittelusta. Osa tehtävistä jaettiin tasapuolisesti opettajien ja ohjaajien välillä.

Opettajien käytössä olevat koulunkäynninohjaajan ohjausmenetelmät vaihtelivat ja opettajien aiheeseen liittyvälle koulutukselle olisi tarvetta. Koulunkäynninohjaajat tutkitusti selviytyvät työstään parhaiten asianmukaisen ohjauksen alla. Myös seuraavat seikat edistävät koulunkäynninohjaajan työssäonnistumista: roolijaon selvyys, aiheenmukainen koulutus ja tarjolla olevat säännöllisesti aikataulutetut suunnittelukokoukset. (French 2001, 41.)

Opettajat eivät välttämättä halua ohjaajaa, koska itse epäonnistuvat ohjeiden antamisessa tai suunnittelupalaverien järjestämisessä. Tulosten mukaan kolmasosa opettajista raportoi, ettei yhteistä suunnittelua ole vaan ohjaajat työskentelevät päivän mittaan suullisten ohjeiden varassa seurailen opetusta. Alle kolmasosa kertoi suunnittelevansa yhdessä ja 19 % kirjoitti kirjallisia ohjeita koulunkäynninohjaajalle. Syyksi yhteisen suunnittelun puutteelle ilmoitettiin aika ja sen puute. (French 2001, 45.) Wilson ja Bedford (2008, 148) kirjoittivat, että opettajat voivat pelätä ammatillisuutensa puolesta vaihtuvien ohjaajasuhteiden vuoksi. He voivat pelätä myös vähenevän vastuun näkymistä heikkoutena. Erityisesti vasta-aloittanut opettaja voi kokea kokeneemman aikuisen läsnäolon luokassa uhkaavana. (Wilson & Bedford 2008, 148)

Opettajan rooliin kuuluu myös koulunkäynninohjaajan tukeminen työssään. Opettaja voi osallistaa ohjaajaa päätöstentekoon sekä jakaa heille tarpeellista tietoa (Devecchi & Rouse 2010, 96.) Opettajan on Devecchin ja Rousen (2010, 96) tutkimuksen mukaan hyvä jakaa tuntisuunnitelma ohjaajalle

etukäteen, olla selkeä ohjeissaan oppitunnin aikana sekä asettaa selkeät käyttytymissäännöt. Antamalla tunnustusta avoimesti ohjaajille työstään, opettajat mahdollistavat ohjaajalla olevan myös auktoriteettia lasten silmissä (Devecchi & Rouse 2010, 96-97).

Devlin (2008, 41) on kirjoittanut ohjeita opettajille, kuinka koulunkäynninohjaajaa tulisi ohjata työssään ja näin mahdollistaa parempaa oppimisympäristöä myös oppilaille. Ensimmäisenä ohjeena hän mainitsee koulunkäynninohjaajan taitojen ja mielenkiinnonkohteiden löytämisen. Tämä luo pohjaa positiiviselle tiimisuhteelle heti alkuun ja mahdollistaa toisen taitojen ja kokemusten hyödyntämisen oppimisympäristössä. On myös olennaista korostaa puheessaan olevansa tiimi, joka pyrkii parantamaan yhdessä oppilaiden oppimistuloksia. Tärkeää on myös puhua opetuksen tyylistä. Kun puhutaan esimerkiksi täsmällisyydestä tai ohjaustyylistä, se vähentää ihmistenvälisen konfliktien syntymistä. Luokan sääntöjen läpikäyminen ohjaajan kanssa on myös keskustelunarvoinen asia. (Devlin 2008, 41.)

Yhtenä ohjeena Devlin (2008, 41) mainitsee henkilökohtaisen työnkuvauksen kehittämisen ohjaajalle. Tässä on olennaista tuntee koulunkäynninohjaajan taitotaso ja varmuus tehtävien suorittamiseen, jotta häntä voi ohjeistaa asianmukaisesti. Myös säännöllisen, rakentavan, palautteen antaminen ja säännöllisten suunnitteluaikeiden järjestäminen kuuluu opettajan tehtäviin. Devlinin (2008, 42) mukaan tärkeää on osallistaa ohjaajaa, esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

3.2.2 Koulunkäynninohjaajan rooli

Inklusion levitessä myös koulunkäynninohjaajien määrä kasvaa, kun erityistä tukea tarvitsevia oppilaita siirretään yleisopetuksen ryhmiin (Douglas, Chapin, Nolan 2016, 61; Friend & Cook 1996, 240; Devecchi & Rouse 2010, 92; Giangreco 2013, 95; Takala 2007, 50; Rubie-Davies, Blatchford, Webster, Koutsoubou ja Bassett 2010, 429). Opettajilla voi olla vaikeuksia kohdata sekä oppilasta, jolla

on tarve erityiselle tuelle, että koulunkäynninohjaajaa työssään. Vain 7 % erityisopettajan ajasta kohdistuu koulunkäynninohjaajalle (Douglas ym. 2016.) Inklusion mukana tuoma tiimityöskentely koulussa on tehokkaampaa, kun roolijaot ovat täysin selvillä. Myös kommunikaatio, suunnittelu sekä osallistuminen oppimistilanteisiin tehostavat puolestaan inklusion onnistumista. (Douglas ym. 2016, 61; Devecchi & Rouse 2010, 91.) Ongelmia voivat tuoda mukanaan opettajien puuttuvat tiedot siitä, kuinka koulunkäynninohjaajan kanssa työskennellään, sekä ohjaajien tietämättömyys omasta roolistaan (Friend & Cook 1996, 240). Myös Conderman ja Hedin (2013, 157) kirjoittivat erityisluokanopettajan epävarmuudesta tiimityöhön.

Koulunkäynninohjaajan työnkuva näyttää Takalan (2007, 50) mukaan vaihtelevan koulujen välillä ja heidän ammattiaan on tutkittu vähän Suomessa. Työnkuvan vaihtelun lisäksi myös yhteistyö ja työnjako opettajan ja ohjaajan välillä näyttää vaihtelevan. Suomessa koulunkäynninohjaajat palkataan yleensä auttamaan tukea tarvitsevia lapsia pärjäämään opinnoissaan sekä muissa koulutilanteissa. Wilsonin ja Bedfordin (2008, 148) tutkimuksen mukaan koulunkäynninohjaajia käytetään yhä enemmän opettajan sijaisena opettajan poissaollessa. Takalan (2007, 50) mukaan ohjaajan työnkuvansa kuuluu kaikenlaiset tehtävät, jotka mahdollistavat koulutuksen saavutettavaksi ja esteettömäksi monille lapsille. Koulujen iltapäivätoiminnat ovat usein myös ohjaajien vastuulla. Opettajan ja ohjaajan odotetaan työskentelevän läheisesti, jossa hyvät kommunikaatiotaidot ovat välttämättömät. (Takala 2007, 50.)

Rubie-Davies ym. (2010) vertailevat koulunkäynninohjaajan ja opettajan vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Heidän mukaansa suurin osa ohjaajan työstä on tukea oppilaita heidän oppimisessaan olemalla vuorovaikutuksessa joko yhden oppilaan kanssa kerrallaan tai pienen ryhmän kanssa (2010, 430), kuitenkin suurimman osan ohjaajan tukemista oppilaista ollen erityisoppilaita (2010, 439). Rubie-Daviesin ym (2010, 430) mukaan oppilaille on enemmän vuorovaikutusta ohjaajan kuin opettajan kanssa. Heidän mukaansa koulunkäynninohjaajan tehtävä on tarjota vaihtoehtoja tukea, ei lisätukea.

Giangreco (2013, 95) kuvaa koulunkäynninohjaajan tehtäviin kuuluvan sosiaalisen ja käyttäytymiseen liittyvän tukemisen, oppilaasta huolehtimisen sekä oppilaiden valvomisen. Heidän tehtävänsä on toimia opettajan ohjeiden mukaisesti, eikä pedagogisia ratkaisuja itse tehden. Ohjaajan rooli on tärkeä ja se mahdollistaa antaa enemmän aikaa opettajalle oppilaiden kanssa työskentelyyn. (Giangreco 2013, 95.)

Devecchin ja Rousen (2010, 91) tutkimuksessa havaittiin, että koulunkäynninohjaajilla on sekä hyödyllinen rooli oppilaiden emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta, että opettajan stressin ja työmäärän vähentämisessä. He esittelevät koulunkäynninohjaajan rooliin kuuluvan opettajan tukeminen, jota voi tapahtua esimerkiksi oppilaiden oppimisen tukemisena, opetuksen tukemisena ja opettajan itsensä tukemisena työssään sekä henkilönä. Koulunkäynninohjaajat voivat tukea opettajaa myös jakamalla tietoa oppilaiden emotionaalisesta tilasta ja ylipäättään kehityksestä muilla osa-alueilla. (Devecchi & Rouse 2010, 95.)

Vaikka koulunkäynninohjaajan tarkoitus on yleensä tukea yksittäistä oppilasta luokassa, niin opettajat kuin ohjaajatkin kokevat, että ohjaajan luokassaolo hyödyttää koko luokkaa. Ohjaajaa voi hyödyntää käyttäytymishallinnassa sekä siinä, että ohjaaja ilmoittaa opettajalle, mikäli joku oppilaista ei ymmärrä opetettavaa asiaa. (Devecchi & Rouse 2010, 96.)

Hauerwasin ja Goessllingin (2008, 5) tutkimuksessa koulunkäynninohjaajalle löytyi kaksi pääroolia: oppilaiden pitäminen turvassa sekä oppilaiden avustaminen tehtäväänkiinnittymisessä. Ohjaajat kuitenkin huomasivat olevansa mukana arviointiprosessissa. He kokivat myös jäävänsä ulkopuolelle ongelmanratkaisijoina interventioiden suunnittelussa. Olennainen huomio artikkelissa olikin, etteivät koulunkäynninohjaajat ole interventioiden laatijoita, mutta heidät tulisi ottaa mukaan niiden suunnitteluun. Koulunkäynninohjaajilla koettiin olevan paljon tietoa oppilaiden päivittäisistä haasteista ja tarpeista. (Hauerwas & Goesslling 2008, 5.)

Ohjaajan työ on pääsääntöisesti arvostettua ja tärkeää luokan kannalta (Meriläinen & Rauhala 2013, 72; Devecchi & Rouse 2010, 96). Arvostus ohjaajan

työtä kohtaan näkyy pro gradu -tutkielman mukaan ohjaajan mielipiteen huomioinnissa, vastuun antamisessa ja muussa luottamuksen osoituksessa sekä yhteistyötilanteisiin mukaan ottamisessa (Meriläinen & Rauhala 2013, 76). Devecchin ja Rousen (2010, 96) tutkimuksen mukaan opettajat tunnustavat koulunkäynninohjaajien merkityksen kouluissa. Myös kokemuksia arvostuksen puutteesta nousi kuitenkin esille. Arvostuksen saavuttaminen ei ole itsestään selvää, vaan siihen vaikuttaa muun muassa ohjaajan toiminta ja persoona. Tutkielman mukaan ohjaajien arvostus näyttäisi olevan kasvussa. (Meriläinen & Rauhala 2013, 90.)

Niin opettajien, kuin ohjaajienkin, mielestä opettajat voisivat kuitenkin huolehtia paremmin tiedonkulusta, ohjaajan huomioimisesta ja heidän työtehtävien määrittelystä (Meriläinen & Rauhala, 2013, 84). Myös Douglas ym. (2016, SIVU) tutkivat opettajia ja ohjaajia työssään. Ohjaajat kokevat menevänsä luokkaan valmistautumattomina. He eivät myöskään luota siihen, että opettaja ohjaa ja tukee heitä työssään.

Ohjaajaan kohdistuvat odotukset osoittautuivat ristiriitaisiksi. Toisaalta ohjaajalta odotettiin aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta, toisaalta heidän toivottiin pysyvän taustalla ja mukautuvan luokkaan. (Meriläinen & Rauhala 2013, 84.) Frenchin (2001, 42) mukaan opettajat suosivat sellaisia ohjaajia, jotka kykenevät toimimaan itsenäisesti ilman ohjausta.

Meriläisen ja Rauhalan (2013, 23) pro gradu -tutkielmassa sekä Devecchin ja Rousen (2010, SIVU) tutkimuksessa nousevat esiin myös koulunkäynninohjaajan rooli inkluusiivisessa koulussa, jossa olennaista on koko koulun henkilökunnan yhteistyö. Koulunkäynninohjaajan rooli tässä on vastuullista ja moninaista.

Meriläisen ja Rauhalan (2013, 62) mukaan yhteistyölle tulisi varata enemmän aikaa, vaikkakin kouluissa koettiin, ettei ajan riittämiseen voida itse vaikuttaa. Takalan (2007, 56) mukaan arvokkaan koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen tehokkaammin vaatiikin enemmän yhteistä suunnittelua ja yhteistyötä. Aiempaa tutkimustietoa tulisikin hänen mukaansa hyödyntää hyvien käytäntöjen kehittämisessä: tavoitteet, työkalut ja työnjako tulee olla

tarkoin harkittuja parhaan tuloksen aikaansaamiseksi. Myös Conderman ja Hedin (2013, 157) kirjoittivat yhteisen suunnitteluajan puuttumisesta tiimimalliseen opetukseen liittyen.

Wilsonin ja Bedfordin (2008, 149) tutkimuksen tuloksissa esiin nousee ajatus siitä, että opettajien ja koulunkäynninohjaajien koulutuksia kehitettäisiin ja yhdistettäisiin niin, että kumpikin osapuoli voisi harjoitella työskentelyä toisen kanssa näin kehittämällä hyviä käytäntöjä alusta alkaen.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSIÄ

Tutkielmani tavoite on vastata kysymykseen:

Millaisista tekijöistä erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen toimiva yhteistyö muodostuu?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkielmani on laadullinen, kuvaileva tutkimus. Siinä on oleellista nostaa esiin tieteenfilosofiset valinnat: ontologiset, epistemologiset ja metodologiset valinnat.

Aloin tehdä pro gradu - tutkielmaani etnografisella otteella, mutta aineiston kokoamisen myötä suuntasin tutkielmani *fenomenologis-hermeneuttiseksi*, koska tutkimuskohteena on eletty - subjektiivinen - kokemus ja elämys. Tuomen ja Sarajärven (2009, 34) mukaan fenomenologisen tutkimuksen kohteena onkin elämismaailma ja oma suhde elämäntodellisuuteensa. He kirjoittavat fenomenologisessa tutkimuksessa kohteena olevan kokemuksen tutkiminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Laineen (2015, 29) mukaan fenomenologiassa sekä siihen liittyvässä hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Hänen mielestään fenomenologiassa olennaista ovat tutkijan omat ennakko-oletukset, ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2015, 29.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää ilmiö - eli kokemuksen merkitys. Tavoite on siis tehdä jo tunnettu tiedetyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.)

Fenomenologisen filosofian perustajana pidetään Edmund Husserlia ja se sai alkunsa 1930-luvulla. Fenomenologia tulee kreikan sanoista *fainomenon*, "ilmiö" ja *logos* "oppi". Fenomenologia tarkoittaa siis oppia ilmenevästä (Ojala 2017, 43; Eriksson 2017, 54). Fenomenologiseen perinteeseen kuuluu kiinnostus elettyyn todellisuuteen. Siinä tarkastellaan ilmiötä ja niiden käsitteellistämistä ennemmin kuin valmista teoreettista viitekehystä. Tutkimuksen kohteena on ihmisen kokemusmaailma. (Ojala 2017, 43; Metsämuuronen 2006, 152.) Tätä kokemusmaailmaa ei voi kuitenkaan ymmärtää kontekstista irrallisena (Eriksson 2017, 54; Laine 2015, 30).

Olen kiinnostunut siitä, millaisia ovat erityisluokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien kokemukset toimivista yhteistyökäytännöistä ja siihen liittyvistä prosesseista. Tutkielmassani on aikomus kuvata toimivia käytäntöjä ja ymmärtää kokemuksia sekä luoda niistä merkitysverkosto. Tavoittelen tutkielmaani tehdessä kokemusten kautta syntyvää kokonaisvaltaista ymmärrystä ilmiöstä. Fenomenologia nojaakin holistiseen näkemykseen tieteestä (Giorgi 2012, 5). Laine (2015, 30) kirjoittaa fenomenologeille yhteistä olevan ajatus ihmisen rakentumisesta suhteessa maailmaan. He myös itse rakentavat omaa maailmaansa ja tätä vastavuoroista suhdetta maailman kanssa tutkitaan yksilön näkökulmasta. Tämä teoria tunnetaan nimellä ihmisen alkuperäinen maailmasuhde. (Laine 2015, 30.)

Nämä viitoittavat koko tutkielman rakentumista (Ojala 2017, 41). Ontologia käsittää tutkimuskohteen luonteen, mitä on jo olemassa. Ontologisia ratkaisuja kuvaa teoriaosuus: millaisena pidän tutkimuskohteen perusluonnetta (Ojala 2017, 41; Metsämuuronen 2006, 84). Sen pohjalta rakensin tutkimuskysymyksen. Tutkielmassani pyrin tutkimaan kokemuksia kielellisten kertomusten kautta. Epistemologiset ja metodologiset valinnat tehdään ontologisen tarkastelun kautta. Epistemologia eli tieto-oppi tarkastelee kysymyksiä tiedon alkuperästä ja luonteesta. Tutkimuksen menetelmällinen kulku viittaa taas metodologiaan. (Ojala 2017, 41.) Kun on päätetty millaisella metodologialla voidaan saada tieto, sen jälkeen voidaan valita tietty metodi (Metsämuuronen 2006, 85).

Tutkielmani nojaa konstruktivistiseen uskomusjärjestelmään, jossa ontologia muodostuu siitä, että todellisuus rakentuu eri tavoin riippuen tutkittavan taustasta, aikaisemmista käsityksistä sekä elämäkokemuksesta. Epistemologisesti tutkija on osa tutkittavaa todellisuutta ja se nojaa vahvasti subjektiivisuuteen. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342.) Metodologisesti tutkielmani lähti siitä, että etsin ja loin tulkintoja todellisuudesta kielen ja keskustelun kautta.

Ojalan (2017, 42) mukaan kokemukset ovat aina tosia sen kokijalle. Yksilöllisistä kokemuksista ja niiden tulkinnoista on kuitenkin mahdollista

luoda tietoa, joka yhdistää ihmisten näkökulmia (Ojala 2017 42). Laine (2015, 31) kirjoittaa kokemusten puolestaan rakentuvan merkityksistä. Kun tutkimme kokemuksia, tutkimme itseasiassa kokemusten merkityssisältöä rakenteineen. Metsämuurosen (2006, 167) mukaan toisen subjektiivinen kokemus pyritään tuomaan esiin mahdollisimman aitona, jolloin puhutaan kohdallisuudesta. Eri ihmisten suhde toisiinsa, ympäröivään maailmaan ja tapahtumiin on jokaisella meillä erilainen (Laine 2015, 30). Laine (2015, 30) jatkaa kirjoittamalla, että kunkin ihmisen oma ainutlaatuinen perspektiivi rakentuu elämänhistorian tuloksena. Siihen puolestaan liittyy muun muassa kokemukset, käsitykset ja arvot. Tämän elämänhistorian pohjalta tulkitsemme ja koemme asioita sekä rakennamme käsitystä ympäröivästä maailmasta. (Laine 2015, 30; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Ihminen on pohjimmiltaan yhteisöllinen olento, ja ihminen kasvatetaan tietyn yhteisön mukaisesti (Laine 2015, 31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34).

Hermeneutiikka puolestaan on tulkinnan oppia ja se viittaa ymmärtämiseen ja tulkintaan - tulkinnan ollen tutkijan kykyä olla avoin tilanteelle (Eriksson 2017, 54; Peltomäki 2017, 28; Laine 2015, 33). Hermeneuttis-fenomenologisen metodin kehittäjä on Martin Heidegger (Metsämuuronen 2006, 156). Tutkielman tavoitteena on toisen ymmärtäminen, vaikka toisen ihmisen kokemusta on vaikea täysin ymmärtää. Tulkinnan kautta kokemukset voivat kuitenkin tulla esiin. (Peltomäki 2014, 28-29.) Hermeneutiikka tarkoittaa ymmärtämisen taitoa (Ojala 2017, 43). Hermeneuttista lähestymistapaa tarvitaan tutkimukseen mukaan silloin, kun kyseessä on tulkintaa (Eriksson 2017, 54; Laine 2015, 31).

Hermeneuttinen tutkimus liittyy vahvasti ihmisten väliseen kommunikaatioon ja tulkinnan kohteena ovat ihmisten ilmaisut. Ilmaisuihin lasketaan mukaan niin kielellinen ilmaisu kuin kaikki kehollisetkin ilmaisut eleistä lähtien. (Laine 2015, 31.)

Hermeneutiikkaan kuuluu myös esiyymmärrys ja hermeneuttinen kehä (Peltomäki 2014, 28; Laine 2015, 34; Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Esiymmärryksellä tarkoitetaan kaiken ymmärryksen pohjalla olevaa tietoa.

Ymmärtäminen perustuu ennakolta ymmärrettyyn, eikä mikään ymmärtäminen lähde tyhjästä. Tutkijan esiymmärryksen näkyväksi tekeminen on olennaista uuden ymmärryksen luomiselle. Omaa esiymmärrystä tulee tehdä selväksi tutkielmaa tehdessä. (Peltomäki 2014, 28–29; Laine 2015, 34.)

Tutkielmani teoriaosuus tuo esiin omaa esiymmärrystäni aiheesta, jo ennen aineistonkeruuta. Teoriaosuuteen valikoitui asioita, joita minä itse aiheesta ymmärsin tutkielman teon alussa. Metsämuurosen (2006, 167) mukaan ennen fenomenologisen tutkimuksen tekoa on tutkijan hyvä pysähtyä pohtimaan omaa suhdettaan tutkimukseen. Lukijalle tulee tuoda fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa esiin tutkijan esiymmärrys (Peltomäki 2014, 30). Omaa esiymmärrystäni on karttunut vuosien aikana myös koulunkäynninohjaajan ja erityisluokanopettajan sijaisuuksia tehden. Olen nähnyt toimivia ja toimimattomia yhteistyömalleja, ja sitä kautta kiinnostuin siitä, mitä onnistunut ja toimiva yhteistyö pitää sisällään ja kuinka se prosessi kehittyi.

Hermeneuttinen kehä tarkoittaa jatkuvaa liikettä kolmen eri askeleen välillä: alustavan ymmärtämisen, rakenteellisen analyysin sekä kokonaisuuden käsittämisen välillä (Peltomäki 2014, 28). Laineen (2015, 37) mukaan hermeneuttinen kehä on mukana kaikessa tutkimuksenteon vaiheissa, se on tutkimuksellista dialogia aineiston kanssa. Tutkiva dialogi on aineiston ja tulkinnan välistä liikettä, jossa tutkijan ymmärryksen on tarkoitus syventyä sekä vapautua tutkijan minäkeskeisyydestä (Laine 2017, 38). Ennen kuin osien ja kokonaisuuden rakentuminen alkaa, tutkijalla täytyy olla esiymmärrys, josta hän astuu hermeneuttiseen kehään. Hermeneuttisessa kehässä uusi tulkinta johtaa uusiin vastauksia vailla oleviin kysymyksiin ja lopullisen tulkinnan saavuttaminen voi olla vaikeaa. (Peltomäki 2014, 29.)

5.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkittavinani oli kahden Valteri-koulun henkilökunnasta koulunkäynninohjaajat ja erityisluokanopettajat. Valteri on opetushallituksen alaisuudessa toimiva valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus, jonka kuusi eri yksikköä toimivat eri puolilla Suomea. Tutkimuksen toteutin tekemällä haastatteluja sekä havainnoiteja.

Haastattelin kahdeksaa koulunkäynninohjaajaa ja erityisluokanopettajaa, jonka lisäksi suoritin yhden keskustelun koulunkäynninohjaajan kanssa ilman äänitystä, muistiinpanoja tehden. Näistä kahdeksasta puolet olivat koulunkäynninohjaajia, joista kaikki oli naisia. Erityisluokanopettajia oli puolet, joista kaksi oli miehiä. Kaikkien haastateltavien työkokemukset erityisopetuksen parissa vaihtelivat 7–30 vuoteen.

Aloitin tutkimuksen teoriataustan tekemisen tammikuussa 2017. Aikataulunani oli saada kevään aikana kerättyä aineisto, joista viimeisen sain tehtyä toukokuun lopulla. Haastatteluajat toteutuivatkin pitkin kevättä, ensimmäisen haastattelun tapahtuessa helmikuussa. Aikomukseni oli saada aineisto analysoitua kesän 2017 aikana ja palauttaa valmis tutkielma syksyllä 2017.

Toteutin tutkielmassani myös observointia etnografiselle tutkielmalle tyypillisesti. Kuitenkin nämä havainnoinnit jäivät vähäisiksi, jonka vuoksi lähestymistapa vaihtui fenomenologis-hermeneuttiseksi. Havainnot jätin lopullisesta tutkielmasta ulkopuolelle.

5.3 Teemahaastattelut

Haastattelut tutkielmaani tein teemahaastatteluina. Haastattelin sekä koulunkäynninohjaajia, että erityisluokanopettajia ja suoritin nämä haastattelut yksilöhaastatteluina. Kukin haastattelu oli kestoaltaan 15–35 minuuttia. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 47) kertovat teemahaastattelulle tyypillistä olevan sen, että jokin tutkimuksen näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Myös kysymysten esitysjärjestys voi vaihdella, mutta kaikille haastateltaville esitetään

samat kysymykset, joihin he vastaavat omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat ja heidän antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutustilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Huomasin haastattellessa, että oli vaikea pysyä uskollisena haastattelurungolle, ja erityisesti loppuhaastatteluissa lisäsin mukaan lisäkysymyksiä, joita en aiemmissa ollut hoksannut kysyä. Haastatteluiden edetessä mielenkiintoni eri ilmiöihin kasvoi, ja siitä johtuivat lisäkysymykset. Sainkin näistä lisäkysymyksistä lisäarvoa tutkielman tulososioon.

Fenomenologiselle haastattelulle on olennaista mahdollisen avoimien kysymyksien esittäminen kokemusten esiin saamiseksi. Liian strukturoitu haastattelu ei ole paras keino haastatella fenomenologisessa haastattelussa. (Laine 2015, 39.) Fenomenologinen haastattelu onkin Laineen (2015, 39) mukaan mahdollisimman avoin sekä luonnollinen keskustelu. Siinä on tärkeä antaa haastateltavalle riittävästi tilaa. Kysymystenasettelun tulee olla sellainen, että se mahdollistaa avoimen ja kuvailevan vastauksen. (Laine 2015, 39.) Haastattelurunkoni oli puolistrukturoitu, jossa pyrin saamaan kuvailevia vastauksia.

Haastattelut äänitin ja litteroin puhtaaksi. Litterointivaiheessa muutin haastateltavien nimet ja tunnistetiedot kokonaan. Muuten olin uskollinen alkuperäiselle ääninauhalle ja kirjoitin sanat ja lauseet juuri niin kuin sanottiin, tallentaen litterointiin myös naurahdukset. Vain yhdessä haastattelussa muunsin voimakasta murretta enemmän kirjakieliseksi, jotta haastateltavaa ei voida tunnistaa. Yhteensä kahdeksasta haastattelusta sain litteroitua 57 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1.5.

Haastateltavat osallistuivat tutkielmaan vapaaehtoisesti ja tutkimukseen suostumuslomakkeen täyttämällä. Haastateltavat itse valitsivat haastatteluajakohdan. Haastatteluista lähes kaikki toteutin osallistujien työpaikalla, poislukien yhden, jonka toteutin osallistujan kotona.

Huomasin, että paikalla on merkitystä haastattelun laatuun ja keston. Kotona toteutettu haastattelu kesti pidempään ja oli avoimempi laadultaan.

Työpaikalla toteutetut haastattelut olivat nopeampia ja niissä keskustelu typistyi enemmän. Haastatteluille tyypillistä oli kuitenkin syvällisempi keskustelu, kun suljin nauhurin. Haastateltavat tuntuivat vapautuvan enemmän, nauhurin laitettuani kiinni.

5.4 Aineiston analyysi

Valitsin analyysitavaksi laadullisen sisällönanalyysin, jonka tavoite on kommunikatiivisen materiaalin tarkastelu (Ojala 2017, 52). Sisällönanalyysi soveltuu hyvin nimenomaan tekstiaineiston analysoimiseen. Se voidaan käsittää aineiston tunnistamisena, järjestämisenä ja luokitteluna. Sisällönanalyysi antaa tutkijalle välineet sosiaalisen todellisuuden ymmärtämiseen tieteellisellä, mutta subjektiivisella, tavalla. Sisällönanalyysin tavoite onkin tuottaa tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta asiasta. (Ojala 2017, 53.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee pelkistettyjen ilmauksien etsimisen (redusoinnin) kautta aineiston ryhmittelyyn (klusterointiin) ja lopulta teoreettisten käsitteiden luomiseen eli abstrahointiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Pelkistetyissä ilmauksissa on kyse siitä, että poimitaan aineistosta tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat ja nämä kiinnostavat asiat pelkistetään tiivimmiksi ilmaisuiksi. Samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan ja annetaan kategorialle sisältöä kuvaava nimi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101.) Tutkielman liitteenä 3 on taulukko pelkistetyistä ilmauksista ja niiden koonnista alaluokiksi.

Analyysi jatkuu siitä luokittelemalla alakategorioita yhteen ja muodostamalla yhä suurempia yläkategorioita. Samanlaiset merkitykset kuuluvat samaan kokonaisuuteen, kun taas siitä erottuvat muodostavat eri kokonaisuudet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 102). Klusteroinnissa siis pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Liite 4 kuvastaa alaluokkien luokittelua yläluokiksi, pääluokiksi sekä lopulta yhdistäväksi luokaksi. Abstrahointi - eli teoreettisten käsitteiden luominen -

muuntaa alkuvaiheen litteroidun tekstin ja sen puhekieliset ilmaukset teoreettisiin käsitteiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111).

5.5 Luotettavuus

Laadullinen tutkimus ei ole yhtenäinen tutkimusperinne ja sen piiristä löytyykin erilaisia käsityksiä luotettavuuteen liittyen. Epistemologisessa keskustelussa erotetaan neljä totuusteoriaa: totuuden korrespondenssiteoria, totuuden koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria ja konsensukseen liittyvä totuusteoria. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.)

Korrespondenssiteorian mukaan väite on totta, jos se vastaa todellisuutta. Koherenssiteorian mukaan väite on totta, jos se on johdonmukainen jo todeksi todettujen väitteiden kanssa. Pragmaattinen totuusteoria painottaa sitä, että uskomus on tosi, jos se on hyödyllinen. Konsensukseen perustuva teoria totuudesta painottaa puolestaan sitä, että ihmiset yhteistyössä luovat totuuden. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134 – 135.) Laadullinen tutkimus nojaa konsensukseen perustuvaan totuusteoriaan ja pragmaattiseen totuusteoriaan. Siihen kuitenkin liittyy väljästi myös koherenssiteoria. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135.)

Myös havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus tulee erottaa totuuskysymysten lisäksi. Puolueettomuus tarkoittaa, pyrkiikö tutkija ymmärtämään informanteja sellaisenaan vai suodattuuko informantin kertomus tutkijan lasien läpi, vaikka näin väistämättä jossain määrin on. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Eskolan ja Suorannan (1998, 211) luotettavuuskäsitykseen kuuluu subjektiivisuuden myöntäminen ja se, että tutkija on keskeisin tutkimusväline tutkimuksenteossa.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 137), Eskolan ja Suorannan (1998, 212) sekä Metsämuurosen (2006, 200) mukaan nykyään laadullisessa tutkimuksessa ollaan hylkäämässä käsitteiden reliabiliteetti ja validiteetti käyttö, tai ainakin korvata ne nimenomaan laadullisen tutkimuksen arviointiin sopivin keinoin.

Reliabiliteetti ja validiteetti ovat syntyneet vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137; Eskola & Suoranta 1998, 152). Metsämuuronen (2006, 200) korostaakin luotettavuuden kriteerien nousevan tutkimusprosessin analyysistä.

Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) kirjoittavat *uskottavuudesta, siirrettävyydestä, varmuudesta ja vahvistuvuudesta* liittyen luotettavuuteen. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkija tarkistaa vastaavatko hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tätä pyrin tuomaan esiin runsain aineistoesimerkein tuloksia aukikirjoittaessa. Metsämuuronen (2006, 200) viittaa uskottavuuden käsitteeseen termillä vastaavuus. Tutkimustulosten siirrettävyys on yleistettävyyttä, joka on mahdollista tietyin ehdoin. Siirrettävyys on sitä, että ovatko tulokset siirrettävissä toisiin olosuhteisiin (Metsämuuronen 2006, 201). Varmuutta tutkimukseen voidaan tuoda ottamalla huomioon myös ennustamattomat ennakkoehdot. Vahvistettavuus tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavista ilmiöistä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.) Metsämuuronen (2006, 201) mukaan vahvistettavuuteen voidaan viitata myös termillä neutraalisuus. Vahvistettavuutta sain tutkielmani tekoon löytämällä yhteneväisyyksiä teoriaosuuden sekä tulosten välillä.

Edellämainittujen luotettavuuteen liittyvien seikkojen lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) listaavat luotettavuuden arvioinnin ohjeita. *Tutkimukseni kohteena* oli prosessi siitä, kuinka toimivat käytännöt ja toimiva yhteistyö kouluissa erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä rakentuu. Listaan kuuluu myös kysymys *miksi?* Halusin lähteä tutkimaan aihetta omien kokemuksieni kautta, sillä olin kokenut ja nähnyt monenlaista yhteistyötä ja minua itseäni alkoi kiinnostamaan elementit, josta toimiva yhteistyö muodostuu. *Oma sitoutumiseni* tutkijana on ollut vahva alusta saakka. Halusin saada käytännön työvälineitä työelämään siitä, kuinka yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa olisi hedelmällisempää. Ajatukseni tutkielman teon alusta muuttuivat yllättävän vähän – tietoa oli ennestään, mutta nyt se järjestyi loogiseksi kokonaisuudeksi itselleni. *Aineiston keruusta* kerroin jo

edellä. *Tutkimuksen tiedonantajat* tulivat osittain valituksi vapaaehtoisuuden kautta: he saivat sähköpostiin tiedon tutkielmastani ja yhteydenottoa varten yhteystiedot. Kun tätä kautta en saanut riittävästi tutkittavia, otin henkilökohtaisesti yhteyttä työpareihin sähköpostilla. *Tutkija – tiedonantaja - suhde* toimi mielestäni hyvin. En ollut tutkittaville vieras ihminen ja sain avoimia kertomuksia ja kokemuksia vastauksina esittämiini kysymyksiin. *Tutkimuksen kestosta* ja aikataulutuksesta kerroin aiemmassa vaiheessa työtäni. Pysyin hyvin aikataulussa koko ajan, vaikka aineistonkeruuseen meni odotettua enemmän aikaa. *Aineiston analyysi* tapahtui sisällönanalyttisesti vaihe vaiheelta työtäni tallentaen ja liitteiksi lisäten. *Tutkimuksen luotettavuus* onnistui mielestäni hyvin, sillä teoriaosuuden tutkimukset olivat saaneet samankaltaisia tuloksia kuin minä tässä tutkielmassani. *Eettisyydestä* kerron lisää seuraavassa luvussa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.)

Metsämuurosen (2006, 198) mukaan tutkijalla on omat ennakkokäsitykset, intressit ja situaatio tutkimuksenteossa. Lisäksi Metsämuuronen (2006, 198) kirjoittaa fenomenologisen tutkimuksen luotettavuudesta ja termin tutkijaprofiilin merkityksestä. Siihen kuuluu tutkijan tiedekäsitys, viitekehys - johon tutkija on koulutettu - maailmakäsitys, teoreettinen käsitys käsitys omasta tutkimustyöstä ja käsitys tiedon perimmäisestä luonteesta. Tämän tutkijaprofiilin kuvaamisessa pitää pyrkiä läpinäkyvyyteen, jotta lukija saa käsityksen tutkimuksenteon lähtökohdista. Myös tutkijan ja tutkimuskohteen välinen yhteys tulee kuvata tutkielman teossa. (Metsämuuronen 2006, 198 – 199.)

Omat ennakkokäsitykseni muodostuivat vuosia kestäneiden sijaisuuksien kautta. Näkökulmani ja ajatukseni tulivat esiin teoriaosaa rakentaessa, mitä itse ajattelin ja mitä pidän oleellisena tutkielman aiheeseen liittyen. Koulutustaustani ollen erityispedagoginen, sen alan kysymykset askarruttavat minua. Koulutuksessani ei ole juurikaan puhuttu työskentelystä koulunkäynninohjaajan kanssa työskentelystä ja kaipasin siihen selkeyttä ja konkreettisia välineitä. Kummankin tutkimuskohteena olleen Valteri-koulujen

henkilökunta oli minulle ennestään tuttua. Haastateltavat tunsivat minut entuudestaan ja se mahdollisti avoimemman keskustelun haastattelutilanteessa.

Jäin miettimään sitä, olisiko haastattelut ollut hyvä videoida, olisiko se antanut jotain lisäarvoa? Myös toinen haastattelija tai havainnoija olisi tuonut lisää luotettavuutta tutkielmaani. Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005, 343) nostavat luotettavuudessa esiin tutkijan aiemmat kokemukset, tiedot ja ymmärtämysyhteydet. Olen tutkielmaa tehdessäni miettinyt paljon omia kokemuksiani sekä ennakkotietojani. Nämä näkyivät pitkälti teoriaosuutta tehdessäni sekä haastattelurunkoa rakentaessani, ennen haastatteluiden toteuttamista.

5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen etiikalla tarkoitetaan sitä, mitä tutkija voi tehdä ja mitä hän ei voi tehdä. Tätä kutsutaan tutkimusmoraaliksi. (Grönfors 1982, 188.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 125) mukaan tutkijalla on aina olemassa institutionaalinen asema, joka korostaa tutkijan asemaa ja luo sille toisenlaisen merkityksen kuin arjen tavallisessa kanssakäymisessä. Näin ollen myös tutkijan osalta tapahtuva, tutkittavan mahdollinen, kaltoinkohtelu saa erilaisen merkityksen. Tieteen etiikassa ilmenee viisi peruskysymystä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan ensimmäinen peruskysymys on se, millaista on hyvä tutkimus? Tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus on yksi hyvän tutkimuksen piirre. Argumentaatio ja hyvien lähteiden käyttö on olennaista. Pyrinkin käyttämään tutkielmani teossa vertaisarvioituja artikkeleita mahdollisimman paljon. Hyvän tutkimuksen toinen kriteeri on eettinen kestävyys. Laadullinen tutkimus ei aina ole välttämättä laadukasta tutkimusta. Eettinen kestävyys liittyy tutkimuksenteon eri vaiheisiin, kuten laadukkaaseen

tutkimussuunnitelmaan ja hyvään raportointiin. Hyvää tutkimusta ohjaakin eettinen sitoutuneisuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 127.) Pyrin itse omassa tutkielmassani pitämään tutkimuksen laadukkaana ja perustelemaan asiat jo tiedetyillä tutkimustuloksilla ja oman tutkielmani tuloksilla.

Seuraava kysymys koskee tiedonkeruun hyväksyttävyyttä eri asioissa. Perinteenä tutkimuksenteossa on ollut tiedonkeruun laajuus ja uuden tiedon rajaton tuottaminen. Se on vaikuttanut käytäntöön siitä, että kaikkea mahdollista saa ja pitää tutkia. Nykyään moraalinen aspekti on tullut mukaan tähän, ja on huomattu, että tieteen tekeminen voi olla myös haitallista. Omassa tutkielmassani keskityin toimiviin käytäntöihin ja keskustelu pysyi positiivissävytteisenä alusta alkaen. Epäeettistä olisi ollut tutkia ei-toimivia käytäntöjä, sillä sellaisen tutkielman palauttamisen jälkeen siitä olisi koitunut haittaa työyhteisöihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128.)

Kolmannessa kohdassa menemme tutkimusaiheen valintaan ja sen eettisyyteen. Siinä on olennaista pohtia miksi tutkimukseen lähdetään ja kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan. Jokaisella alalla on omat arvolähtökohtansa ja ihmiskäsityksensä. Nämä puolestaan ohjaavat tutkimuskohteen valintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129 – 130.)

Neljännessä kohdassa tutkijalla on vastuu tulosten soveltamisesta. Onko tulosten soveltaminen eettisesti kyseenalaista? Sen lisäksi on vielä viides kohta, jossa on hyvä pohtia myös tiedonhankintaan ja tutkittavien suojaa koskeviin normeihin. Jo ihmisoikeudet muodostavat eettistä perustaa. Tutkittavien suojaan liittyy se, että tutkijan on tehtävä selväksi tutkimuksen tavoitteet ja mahdolliset riskit. Lisäksi tutkittavien suojaan kuuluu vapaaehtoinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131; Eskola & Suoranta 1998, 56.) Tämän vapaaehtoisen suostumuslomakkeen jokainen tutkielmaani osallistunut osapuoli on täyttänyt, ja siinä selvitin tutkimuksen kulkua ja aineiston käsittelyä ja sen hävittämistä. Suostumuslomakkeesta tuli myös ilmi, mistä tutkimuksessa on kyse.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 131), Eskolan ja Suorannan (1998, 57) sekä Grönforsin (1982, 189) mukaan oleellinen osa tutkittavien suojaa on myös

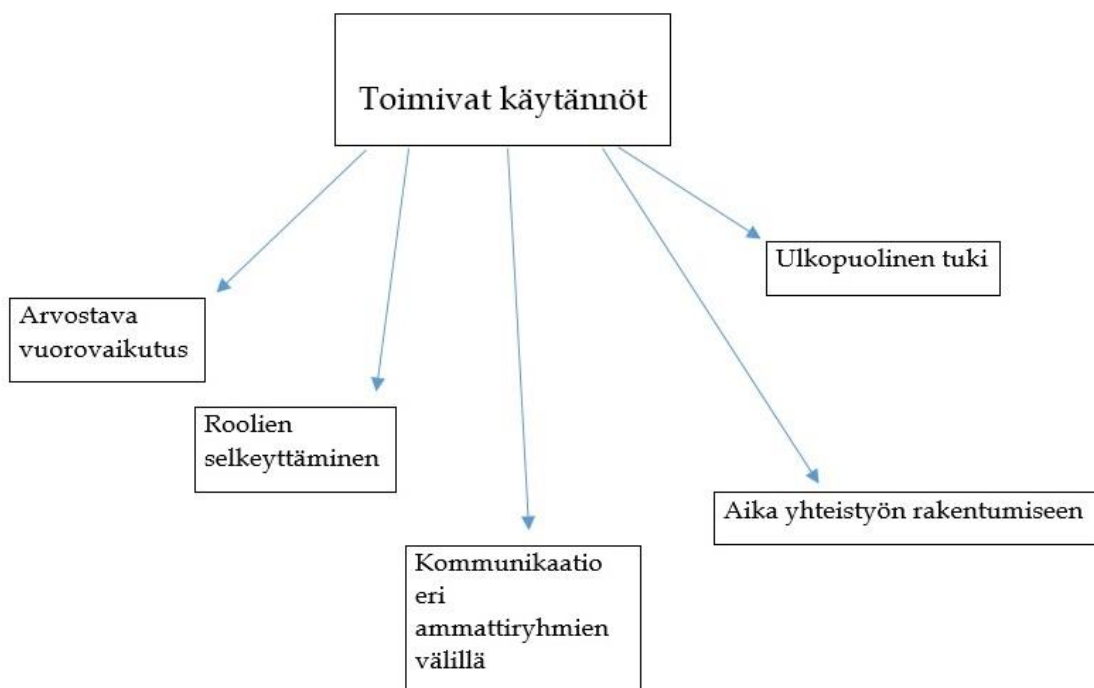
osallistujien hyvinvoinnin turvaaminen. Tietojen on oltava luottamuksellisia, niitä ei luovuteta ulkopuolisille eikä niitä saa käyttää muihin kuin tutkimuksen teon tarkoituksiin. Osallistujien anonymiteetti on luonnollisesti tärkeää: vaikka tutkittava antaisi luvan nimensä paljastamiseen, on se arveluttavaa. Tiedot järjestetään niin, että anonymiteetti taataan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Grönfors (1982, 189) kirjoittaa myös siitä, että tutkijan ei pitäisi tehdä tutkimusta, jonka kohteena hän ei itse suostuisi olemaan. Tutkija ei myöskään saa käyttää hyväkseen asemaansa pakottaakseen tutkittavat osallistumaan tutkimukseen.

Litteraateissa muutin osallistujien nimet sekä yhdessä haastattelun litteroinnissa muutin hieman osallistujan vahvaa murretta henkilöllisyyden salaamiseksi. Litteroin kuitenkin tämänkin haastattelun sanasta sanaan. Myös tutkimukseen osallistujilla on oikeus odottaa tutkijalta se, että sovitut lupaukset pidetään vastuullisesti, eikä tutkimuksen rehellisyyttä vaaranneta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Haastatteluäänitteet säilytin salasanan takana tietokoneella ja litteraateista ei henkilöllisyyttä saa selville. Eskolan ja Suorannan (1998, 54) mukaan tutkittavien ja tutkijan välillä ei saa vallita riippuvuussuhdetta, joka voi vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Oma roolini tutkielman tekijänä oli vapaa riippuvuussuhteista, sillä haastattelin jo alalla pitkään olleita, aikuisia, työntekijöitä, itse ollen noviisi.

Grönfors (1982, 190) kirjoittaa tutkimusongelman valinnasta eettisten kysymysten näkökulmasta. Historiassa on tehty eettisesti arveluttavia tutkimuksia. Oma tutkielmani ei ole millään lailla eettisesti arveluttavaa, sen keskittyessä toimiviin käytäntöihin ja hyvään yhteistyöhön. Myös tutkimusraporttiin voi liittyä eettisiä ongelmia Grönforsin (1982, 200–201) mukaan. Kyse on siitä, mistä raportoidaan, miten raportoidaan ja kuinka tulokset julkistetaan. Tutkielmassani ei ole näitä ongelmia. Tulosten julkistaminen ei aiheuta kenellekään pahaa mieltä eikä aiheuta halveksuntaa.

6 ERI AMMATTILAISTEN YHTEISTYÖN TOIMIVAT KÄYTÄNNÖT

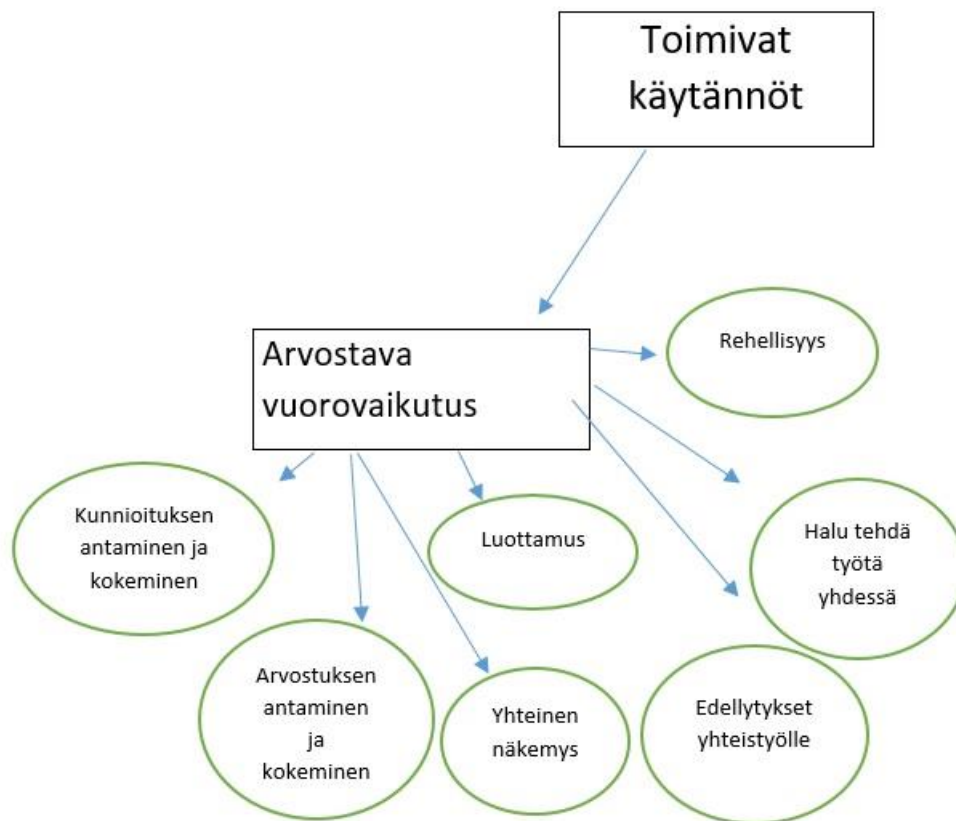
Tutkielmassa kartoitin toimivan yhteistyön muodostumisprosessia ja sitä kautta muodostuvia toimivia käytäntöjä. Toimivien käytäntöjen muodostumiseen liittyy viisi eri pääluokkaa: **arvostava vuorovaikutus**, **roolien selkeyttäminen**, **kommunikaatio eri ammattiryhmien välillä**, **aika yhteistyön rakentumiseen** sekä **ulkopuolinen tuki**. Kaikkien näiden alle kuuluu puolestaan omat alaluokkansa, joita käsittelen seuraavissa kappaleissa. Alaluokat on nähtävissä myös liitteessä 3.



KUVIO 2. Toimivien käytäntöjen muodostuminen eri tekijöistä.

6.1 Arvostava vuorovaikutus

Arvostavaan vuorovaikutukseen löysin erilaisia alaluokkia. Siihen kuuluu **kunnioituksen antaminen ja kokeminen**, joka nousi esiin suurimmassa osassa haastatteluissa jollakin tavalla. Myös **toisen arvostaminen ja arvostuksen kokeminen** ovat keskeisiä aiheita tutkielman aineistossa. Arvostavaan vuorovaikutukseen kuuluu myös **yhteinen näkemys**, luottamus, **edellytykset toimivalle yhteistyölle**, **halu tehdä työtä yhdessä** sekä **rehellisyys**.



KUVIO 3. Arvostavan vuorovaikutuksen alaluokat.

Aineistosta nousee esiin vahvasti se, että molemminpuolinen **kunnioitus** on toimivan yhteistyön peruselementti. Aineiston mukaan sekä koulunkäynninohjaajat että erityisluokanopettajat kokivat kunnioitusta työparin osalta. Teoriaosuudessa esittelemäni Devecchi ja Rouse (2010, 91) määrittelevät onnistuneen yhteistyön olevan tulosta osaltaan myös tiimin jäsenten kyvystä kunnioittaa toisiaan ja luottaa toisen osaamiseen ja kokemukseen.

"Toisen kunnioittaminen varmaan se, ja myös toisen työn kunnioittaminen on ne peruslähtökohdat."
(H7, 161–162)

"Ainakin se että hyökäsy tai niinkun kunnioittaa toisen ammattitaitoa, se on must se tärkein."
(H3, 86–88)

(Toimivan yhteistyön edellytys on) *"avoimuus, kunnioitus"*
(H7, 159)

(Onnistunut yhteistyö on) *"keskustelua ja toisen kunnioitusta tietysti ja semmosta avointa keskustelua"*
(H4, 119)

"Toisen kunnioittaminen varmaan se, ja myös toisen työn kunnioittaminen on ne peruslähtökohdat."
(H7, 161–162)

"Mä oon sitä mieltä, et mä oon töissä täällä, mun pitää tulla ohjaajan kanssa toimeen niin pitkälle kun se on mahdollista ja tota, siitä se mun mielestä lähtee, toisen kunnioittamisesta ja toisen työn arvostamisesta."
(H7, 134–136)

Myös **arvostuksen kokeminen ja sen antaminenkin** liittyy arvostavaan vuorovaikutukseen. Sekin nousi vahvasti aineistosta esiin. Samanlaiseen tulokseen ovat tulleet erilaiset tutkijat ja pro gradu –tutkielmien tekijät. Helakorven (1996, 34) kirjassa nousee esiin tiimityön onnistuminen. Se on kiinni monesta asiasta, kuten toisen työn arvostuksesta. Ohjaajan työ on pääsääntöisesti arvostettua kouluissa Devecchin ja Rouse (2010, 96) mukaan.

Myös Melasalmen ja Husun (2016, 430–431) mukaan työpari jakaa keskenään ammatillisia arvojaan.

*”Pitää osata arvostaa sitä ohjaajaaki”
(H1, 77–78)*

*”Et sen toisen sen työparin arvostus oli se sit opettaja tai toinen avustaja
nii se on hirveen tärkeitä.”
(H1, 164–166)*

*”Todella luontevaa on meillä kyllä siis yhteistyö. että sillä tavalla öö, mulla on
ohjaaja joka on pitkään ollut tässä, tehnyt pitkään, niin hänellä on tosi vahva
ammattitaito”
(H8, 42–45)*

*”Ohjaajilla on myös niinku kokemusta just siitä siitä tota oppilaiden haasteista,
kielen haasteista. niin siihen mä oon ollut tyytyväinen. et heillä on tavallaan se
ammattitaito siinä niinkun... yleisesti luokassa toimimisessa”
(H8, 100–102)*

*(Oma rooli on) ”tärkee, tosi tärkee. se on tosi tärkee mulle on (työpari) sen niin monta
kertaa sanonut nii mä uskon sen. ja se on myös toisin päin, et jos (työparia) ei oo niin
siitä puuttuu niinku se palanen...”
(H3, 55–57)*

*”Kyllä täällä saa itse vaikuttaa enemmän ja osallistua enemmän ja jotenki siis omaa
niinku semmonen tarpeellisuus niinku sen huomaa ja kokee olevansa... mikä se sana
on... tarpeellinen ja arvostettu.”
(H5, 103–107)*

*”Sanotaan että on ollut ihan aarteita ne (ohjaajat), jotka on ollut pitkään töissä ja sit se
voi sujua täysin kuin unelma.”
(H7, 149–150)*

*”Molemminpuolista semmosta suvaitsevaisuutta ja joustoa ja arvostusta.”
(H5, 112)*

Frenchin (2001, 42) tutkimuksen mukaan opettajat suosivat sellaisia ohjaajia, jotka kykenevät toimimaan itsenäisesti ilman ohjausta.

*”Mä arvostan kun ohjaajalla on semmonen oma-alotteisuus ja pelisilmä, ettei tarte koko
ajan ohjeistaa. et silloin puhutaan niinku ammattitaidosta.”*

(H7, 80-81)

Yhteinen näkemys ja samanlaiset arvot olivat yhdessä keskustelussa esiin tulevia seikkoja. Tämä nousee myös esiin tutkimuksissa, Devecchin ja Rousen (2010, 91) mukaan yhteistyön kehittyminen on prosessi, jossa ihmiset työskentelevät yhdessä saavuttaakseen tehtävän ja saavuttaakseen yhteisen ymmärryksen siitä, kuinka ongelmia ratkaistaan. Helakorven (1996, 34) mukaan tiimillä tulisikin olla yhteiset arvot, tavoitteet ja selkeät toimintasäännöt, joiden avulla on mahdollista jakaa työtehtäviä tasaisemmin tiimin jäsenten kesken ja koordinoida tehtäviä paremmin.

"Molemminpuolista luottamusta toisen ammattitaitoon sekä samanlaisia arvoja elämässä. Onnistunut työsuhte pitää sisällään myös työpari-asetelman ylläpitoa ja toisen arvoitusta tasavertaisena."

(K1)

Oleellinen alaluokka arvostavassa vuorovaikutuksessa on myös **luottamus**. Luottamus toiseen työparina ja luottamus siihen, että toinen hoitaa työnsä. Myös Friendin ja Cookin (1996, 11) mukaan luottamus yhteistyössä on tärkeää. Luottamusta vaaditaan yhteistyön alussa ja se kasvaa entisestään yhteistyön edetessä. Lisäksi Vincettin ym. (2005, 54) yhteistyömalleissa korostuu tiimityöskentely ja keskinäisen luottamuksen merkitys sen suhteen. Myös Linin (2008, 1511) mukaan ihmistenvälinen luottamus on tärkeä mekanismi jaetussa asiantuntijuudessa.

"Se on varmaan se persoonallisuus ja se, että se ää se opettaja niinku kuuntelee, koska opettaja ei oo kuitenkaan ohjaajan esimies, että se kuuntelee sitä ja käyttäytyy niinku siis miten mie sanoisin. se on niinku siinä vuorovaikutuksessa ja se, että sillä ois niinku taas niinku luottamus ja tasa-arvo et ne on kuitenkin aikuisia ihmisiä ja kumpiki osaa sen työnsä."

(H1, 190-194)

"No se toisen kuunteleminen ja se, että ei niinku tallo toisen päälle. Toisen arvostaminen ja siitä tulee se luottamus."

(H1, 196-197)

Erityisluokanopettaja kertoo **edellytyksiä onnistuneelle yhteistyölle** ja erityisesti erityisopettajan työhön.

”Erityisluokanopettajalla pitää olla todella hyvät yhteistyötaidot, että pystyy siinä verkostossa miten se tuki tota oppilaalle, mitä kautta se sitten missä kunnassa tulee ja minkä tahojen kautta niin pystyy siinä olemaan mukana ja koordinoimaan ja joskus jopa rakentamaan sitä verkostoo. niin pitää niinku... se on mun mielestä edellytys erityisopettajan työhön, et on hyvät vuorovaikutustaidot ja yhteistyötaidot”
(H8, 78–82)

Myös Takala (2007, 50) kirjoitti väitöskirjassaan siitä, että opettajan ja ohjaajan odotetaan työskentelevän läheisesti, jolloin hyvät kommunikaatiotaidot ovat välttämättömät.

Myös **halu tehdä työtä yhdessä** nousi esiin yhdessä haastattelussa. Erityisluokanopettajan mukaan ei ole enää nykypäivää tehdä yksin töitä, vaan siihen rinnalle kuuluu kiinteästi koulunkäynninohjaaja sekä muukin koulun henkilökunta.

”Mä tykkään tehdä töitä yhdessä ja mä ajattelen, että tänä päivänä että niinku opettaja öö, opettajan rooliin kuuluu ne tietyt esim arvioinnin kohdat mitkä opettaja tekee yksin, et tänä päivänä erityisluokanopettaja ei voi ajatella, että tota toimii tavallaan niissä pulmissa yksin, se ei oo mun mielestä tätä päivää.”
(H8, 75–78)

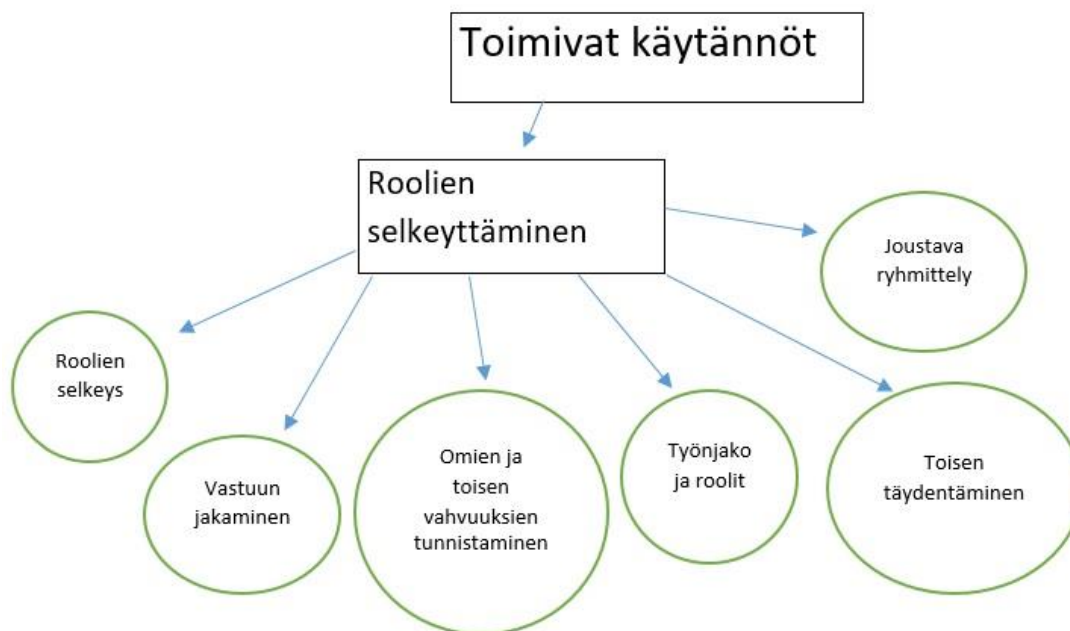
Grahamin ja Wrightin (1999, 37) tutkimuksen mukaan moniammatillisen työn merkitys on kasvanut erityisesti erityisopetuksen saralla. Erityisiä tukitoimia tarvitsevat oppilaat tarvitsevat yhä useammin moniammatillisuutta koulussa pärjäämiseen.

Rehellisyyttä korosti yksi haastattelemiini koulunkäynninohjaaja.

”Mä nään ku työparilla toimii se työsuhde siinä ja kun ollaan ihan aitoja ja rehellisiä ja niinkun ei tarvii niinku esittää mitään tai olla olevinaan fiksumpi ku mitä onkaan, niin tota se kuvastuu niihin nuoriin tai niihin oppilaisiin ja mun mielestä se luottamus tulee sitä kautta.”
(H3, 149–152)

6.2 Roolien selkeyttäminen

Roolien selkeyttämiseen kuuluvat puolestaan ylipäätään **roolien selkeys, vastuun jakaminen, omien ja toisen vahvuuksien tunnistaminen, työnjako ja roolit, toisen täydentäminen** sekä **joustava ryhmittely**.



KUVIO 4. Roolien selkeyttämisen alaluokat.

Roolien selkeys nousi esiin monissa haastatteluissa. Eräältä erityisluokanopettajalta kysyin hänen omia kehitystarpeitaan, ja hän oli sitä mieltä, että yhä edelleen voisi selkeyttää koulunkäynninohjaajalle hänen työnkuvaansa.

”Toki vois selkeyttää rooleja et mitä odotan häneltä, et sitä vois selkeyttää jos mieltii.”
(H7, 195–196)

Eräissä koulunkäynninohjaajan haastattelussa ohjaaja itse korosti roolien selkeyttä ja kunkin osapuolen vahvuuksien selvittämistä opetusta rikastamaan:

"Tavallaan ja niinkun omien työ tai silleen, et toinen tuntee toisen ja toisen työtehtävät, et missä niinkun... Mihin toinen on erikoistunu esimerkiks ja et mihin toinen on ja mitkä asiat kuuluu. Et sellanen rooli tai sellanen työtehtävien selkeys ja työtehtävien jako pitäis olla silleen selkee. Selkeellä pohjalla."
(H5, 114–117)

Tutkimusten mukaan onnistuneessa yhteistyössä ja jaetussa asiantuntijuudessa onkin selvät roolijaot työparin välillä (Melasalmi & Husu 2016, 433; Douglas ym. 2016, 64 – 66; French 2001, 41).

Haastatteluiden mukaan erityisluokanopettajat ovat valmiita **jakamaan vastuuta** koulunkäynninohjaajalle tietyissä oppiaineissa tai tilanteissa. Kuitenkin opettajat muistavat oman pedagogisen vastuunsa vastuuta jakaessaan. Vincett ym. (2005, 54) kehoittaa myös muistamaan, että opettajalla on aina kokonaisvastuu luokasta ja opettamisesta, vaikka ohjaajalle annettaisiinkin enemmän vastuuta tietyn oppilaan tai ryhmän opettamisesta.

"Mulla on tässä vetovastuu ja ohjaaja on yleensä siinä mukana ja samantien, hyvän ohjaajan kans toimii silleen saumattomasti. Ja jos näkyy, että ohjaaja haluaa vastuuta niin sitten sille voi antaa enemmän vastuuta, että tota. Suunnitteluvastuuta esim jossain askartelussa tai kädentaitotyössä ja tämmösissä voi antaa sitten. Tai jossain systemaattisissa harjoituksissa voidaan sopia. se riippuu niin paljon avustajan taidoista ja persoonasta ja itseluottamuksesta että miten sille voi antaa vastuuta."
(H7, 45–52)

"Välillä vaihdetaankin sitä roolia, että toinen jututtaa ja ite saa seurata vähän enemmän ja kuunnella ja tarkastella, että semmonen roolituksen vaihto unohtamatta kuitenkin sitä että opettaja on siitä päävastuussa"
(H2, 111–113)

Devlinin (2008, 42) mukaan on hyvin oleellista osallistaa koulunkäynninohjaajaa, esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

"Ainakin mun mielestä tosi hyvä asia, et se ohjaaja kävi siellä kotikäynnillä kuraattorin kanssa, se oli mun mielestä hyvä käytänne sillä tavalla että, hän loi sit niinku kotiin"

myös tavallaan semmosen semmosen suhteen... Koska minä erityisluokanopettajana mulla on kuitenkin se pedagoginen kulma kuitenkin siihen, niin mä meen siinä roolissa. Hänellä oli erilainen rooli mutta hän kuitenkin toimii niissä oppimisen hetkissä. Se oli mun mielestä niinku hirveän onnistunu sen takia ja hän pysty sitten niinku, siitä juteltiin ja peilattiin niitä tilanteita myös niihin tilanteisiin missä on haasteita...
(H8, 116–122)

Eräs erityisluokanopettaja koki hyvänä sen mallin, että ohjaajan ja opettajan työnjakamisessa rajat ovat hälventymään päin eivätkä roolit ole enää niin jäykkiä kuin ennen.

"Kaikenkaikkiaan niinku on semmonen niinku rooli on ehkä vähentynyt tai pitäis vähentyä, että kuka on ohjaaja ja silleen. Vastuunjakaminen.. nämä on opettajan töitä ja nämä on ohjaajan töitä, nämä on onneks vähän väljentyneet ja helpottunut, ettei niin tarkasti katota aina."
(H7, 121–124)

Omien ja toisen vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää sekä koulunkäynninohjaajista, että erityisluokanopettajista. Näiden vahvuuksien hyödyntäminen työssä vie eteenpäin. Tehokkaassa tiimissä jokaisella onkin oma, jokaisen vahvuuksia korostava, roolinsa yhteistyössä (Conderman 2016, 72).

"Voi käyttää just niitä kukin omia vahvuuksia, eli et millä tavalla voi sitä monialaista oppimista hyödyntää."
(H5, 142–143)

"Se on niin kiinni siitä, mitkä on esimerkiksi sen ohjaajan vahvuudet, että missä tavallaan se yhteistyö... silloin kun se on luontevaa, silloin se on hyvää."
(H7, 138–140)

Työnjako ja roolit nousevat esiin monissa haastatteluissa. Kun ohjaaja ja opettajat tuntevat perustyötehtävänsä, sujuu arki koulussa helpommin. Olennainen asia eräässä erityisluokanopettajan haastattelussa on kuitenkin se, että ohjaajalta ei saa vaatia enempää, kuin mitä hän pystyy työssään tekemään. Töiden limittäisyyttä esiintyy erään haastattelun mukaan, sekä aiemmin tehdyn tutkimuksen mukaan. French (2001, 45) on tutkinut erityisopettajien käytäntöjä ja huomasi, että opettajat raportoivat tehtävien limittäisyydestä, vaikkakin

työnjaossa oli selkeitä päälinjoja. Frenchin (2001, 41) tutkimuksessa työnjako muodostui ohjaajien huolehtimisesta oppilaista, kun opettajat puolestaan vastasivat opetuksesta sekä sen tavoitteiden saavuttamisesta. Opettajien tehtäviin kuuluu myös vanhemmille tiedottaminen ja tuntien suunnittelu. Osa näistä työtehtävistä kuitenkin jaettiin opettajien ja ohjaajien kesken. (French 2001, 41.)

"Silleen tää luokka pysyy järjestyksessä ettei mun tarte laittaa asioita paikalleen kun on ohjaaja siinä, joka huolehtii siitä."
(H4, 116–117)

"Opettaja ohjaa vaikka opetuskeskustelua ni sitten ohjaaja on siinä vaikka kirjurina ja pystyy tarvittaessa puuttumaan tai tarkentamaan jotaki asiaa tai tuomaan siihen jonku lisäkysymyksen, että jos toinen puhuu nii toinen esimerkiksi kirjoittaa tai kirjaa... Nii siinä on usein sellanen hedelmällinen yhteistyömalli"
(H2, 104–108)

"Ja sitte se, että mikä tyyli meillä on, et mä usein kirjoitan taululle vaikka (työpari) ei sitä pyydäkään... Mä oon oppinut sen, että millon ois hyöä kirjoittaa mitä."
(H3, 101–102)

"Kyllähän se selkeyttää sitä toimintaa, että tota ohjaaja ei tarvitse ajatella, että häneltä odotetaan enemmän kun hän pystyy tekemään esimerkiksi. Ja sitten kun ne roolit, et ohjaajalla on ne tietyt vastuut, jotka hänen pitäis hoitaa ja... Jos mä jätän tietyt asiat niin se hoitaa ne. Sellasta päällekkäistä työtä jossain ihan käytännönasioissa."
(H7, 168–171)

Toisen täydentäminen nähdään tutkielman aineiston mukaan tärkeänä. Jos koulunkäynninohjaajalla on vahvuuksia sellaisella alueella, missä erityisluokanopettajalla ei ole, niin koulunkäynninohjaaja voi ottaa hieman enemmän vetovastuuta, näin täydentäen opettajan sanomisia.

"Se tuntien suunnittelupuolikin vois olla sillä tavalla, että et jos tavallaan niinkun tavallaan ohjaajalla on jotain vahvuuksia nii se parhaimmillaan se yhteistyö voi olla sitä, että toinen täydentää toista. Että jos ohjaajalla on vahvuuksia jossain toisessa missä taas opettajalla ei oo, nii sit ne tavallaan täydentää toinen toistaan."
(H5, 91–94)

”Mä muistan silloin kun aloitettiin yhdessä, niin (työpari) saatto käyttää semmosia sanoja mitä ei niinku oppilaat ei ymmärtäny, et ne oli liian abstrakteja sanoja. Et mä hyvin usein pysäytin sellasessa kohtaa, et tiiättekö mitä tää sana tarkoittaa.”
(H3, 102–105)

Joustava ryhmittely ja ryhmien eriyttäminen on yleistä. Oppilaita jaetaan pienempiin ryhmiin ja ohjaaja ohjaa toista, opettaja toista. Eri tilojen joustava hyödyntäminen nähdään hyvänä asiana.

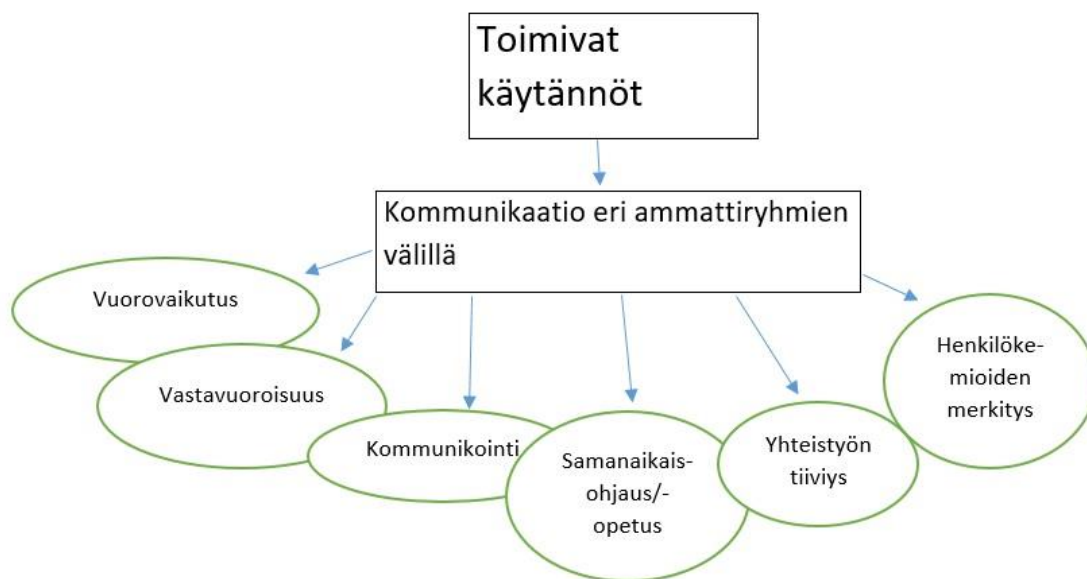
”Ihan siis tänä vuonna on ollu se, että me alettiin ryhmittelemään oppilaita pienempiin porukoihin ja annettiin heidän tehdä parityöskentelyä ja sitten jokainen ohjas vähän sitte sitä omaa...”
(H4, 122–124)

”Se eriyttäminen sillä tavalla on, et silloin kun ryhmä tarvitsee jakaa niin tota se on tosi hyvä silleen, et jos on resurssia ja ohjaajia käytettävissä et pystyy sen eriyttämisen tekemään... Et voidaan käyttää eri tiloja hyväks.”
(H5, 121–122)

”Mulla on ollu se toinen ryhmä, jotka on tavallaan no, etenee nopeemmin ja joilla on sitte taitoja pikkasen enemmän, et niitten kanssa mennään eri kirjaa ja sitten taas (opettajalla) on toinen ryhmä joka etenee hitaammin ja tarvitsee enemmän tukea.”
(H5, 123–125)

6.3 Kommunikaatio eri ammattiryhmien välillä

Eri ammattiryhmien väliseen kommunikaatioon liittyy **vuorovaikutus, vastavuoroisuus, kommunikointi, samanaikaisohjaus/-opetus, yhteistyön tiiviys ja henkilökemioiden merkitys.**



KUVIO 5. Kommunikaatio eri ammattiryhmien välillä -kategorian alaluokat

Vuorovaikutus nähdään oleellisena työvälineenä ja hyvät vuorovaikutustaidot niin koulunkäynninohjaajalla kuin erityisluokanopettajallakin vievät työtä eteenpäin. Friend ja Cook (1996, 6) määrittelevät vuorovaikutuksen olevan suoraa vuorovaikutusta kahden ihmisen välillä. Osapuolet ovat vapaaehtoisesti sitoutuneet päätöksentekoon, kun tavoitellaan yhteistä päämäärää.

"Ihmistuntemus niitten työkavereitten välillä on minusta aika ratkaseva ja se vuorovaikutus siinä."
(H1, 79–80)

"Se persoonallisuus ja se että se, se opettaja niinku kuuntelee, koska opettaja ei oo kuitenkaan ohjaajan esimies, että se kuuntelee sitä ja käyttäytyy niinku siis miten mie sanoisin. Se on niinku siinä vuorovaikutuksessa ja se että sillä ois niinku tasa... niinku luottamus ja tasa-arvo, et ne on kuitenkin aikuisia ihmisiä ja kumpiki osaa sen työnsä."
(H1, 190–194)

"Kyllä täytyy molempien tietää missä mennään."
(H2, 63)

"Se on semmosta molemminpuolista vuorovaikutusta."
(H5, 49)

"Vuorovaikutuksen ylläpitäminen kehittää (yhteistyötä)"
(H6, 135)

Vastavuoroisuus ja palautteenanto puolin ja toisin on tärkeä asia työssä. Kuten allaolevassa lainauksessa erityisluokanopettajan haastattelusta tulee ilmi, on myös ohjaajalla oikeus antaa palautetta erityisluokanopettajalle tehdystä työstä. Uskallus antaa toiselle palautetta näin ollen kehittää työtä jatkoa ajatellen.

"On saatu tehdä niinku useempi vuos töitä yhdessä sitten ja niinku tehdä yhdessä työtä että kyllä se on se on tosi tärkeä ja tärkeä myös se semmonen niinku palaute puolin ja toisin, että voiaan sit antaa semmosta vähän keskustelua ja voi kysyä toiselta, että mitä tässä nyt tapahtu ja menikö tää niinku hyvin ja oliko tässä jotain liikaa tai liian vähän."
(H2, 45–49)

Kommunikointi on tutkielmani aineiston mukaan *"kaiken aa ja oo"* työnteossa ja työparitoiminnassa. Tämä alaluokka nousi lähes joka haastattelussa esiin, kommunikaatiota tärkeänä korostettaessa.

"Sehän on se kommunikointi kaiken aa ja oo että onnistuu."
(H1, 93–94)

"Toisen elekielestä pystyy tulkitsemaan, et mitä pitää tai ei pidä tehdä tai mistä poikki tai minne lähtee... Et ihan älytöntä. Se on ihan parasta tossa hommassa, et jos tota niinku toimii sen työparin kanssa."
(H1, 63–65)

"Se, että kumpikin luottaa toisensa työhön ja antaa tehdä sitä ja... ja just se, että tuo tiedot esille, mitä tietää, jotka vaikuttaa tähän hommaan ja se viesti kulkee."
(H6, 112–113)

"Varmaan vielä vaan enemmän sitten ehkä jutella. Jos tarvis vaatii. Mut se on toi tiimijuttu on kyllä ihan hyvä meillä ollu."
(H6, 140–141)

"(Yhteistyö kehittyi) keskustelujen kautta, ja tietää missä niinku mennään näien kanssa ja mitä niinku odotetaan, että, et tekee siihen suuntaan sitä hommaa."
(H6, 129–130)

"Keskustelu, se että yhdessä jutellaan niin oppilaista kuin niinku luokan asioista, tulevista oppimisen aiheista, kuntoutumisesta, se että on sitä yhteistä keskustelua, se vie niinku eteenpäin."
(H8, 105–107)

"Et enemmänkin se menee niin päin, et jos jää joku epäselväks, niin sit mä kysyn. Et ehkä ihan sillon alussa ku tulit (töihin) niin saatto olla sellanen olo et mitä mun

ylipäättään pitäis kysyä ja miten päin olla. Mut se oli luontevaa sen opettajan kanssa, et puolin ja toisin keskusteltiin.”
(H5, 32–34)

”Meillä (ohjaajan) kanssa ihan toimiva käytänne ollut, et se on siinä päivän aikana niissä tilanteissa ja sitten yleensä kyllä kanssa koulun jälkeen sitte jutellaan.”
(H8, 37–38)

Samanaikaisohjaus/-opetus nousi esiin yhden erityisluokanopettajan puheessa. Myös Vincett ym. (2005, 43–54) esittelivät tutkimuksessaan kolme yhteistyömallia, joista kolmas oli reflektiivisen tiimityöskentelyn malli. Siinä mallissa ohjaaja ja opettaja vuorottelevat ohjaajan roolissa. Kun toinen aikuinen ei ole opetuksesta vastuussa, hän toimii ohjaajana sekä tarkkailijana.

”Tiivistä yhteistyötä ja tietynlaista tiimityötä ja ei voi puhua samanaikaisopettajuudesta, mutta kyllä se musta sellasta samanaikaisohjausta/ -opetusta siinä tapahtuu.”
(H2, 54–56)

Yhteistyön tiiviys ja yhteistyön toimivuus liittyvät kommunikaatioon eri ammattiryhmien välillä. Kuten koulunkäynninohjaajan haastattelusta tulee ilmi, sitä voi parhaimmillaan kuvata tiimityöskentelyksi. Yhteistyötä voidaan silloin kuvata kokonaisvaltaiseksi ja mutkattomaksi. Tiimityössä onnistuminen edellyttääkin vuorovaikutusta ja ajankäytön sekä osaamisen hyödyntämistä (Helakorpi 1996, 34). Douglasin ym. (2016, 64–66) mukaan tehokkaiden tiimien piirteisiin kuuluu muun muassa tiimipalavereiden luominen ja tiimin kanssa keskusteleminen, suunnittelu ja aikataulutus.

”Minusta se on ihan hiroeen tärkeätä et semmonen tiimityöskentely.”
(H1, 89–90)

”Mie oon aika onnekas noitten asioitten kans, ku niitten opettajien kans nivoutunut niin tiiviiks se yhteistyö, et se on ollu niinku jatkuvaa kokonaisvaltaista.”
(H1, 121–122)

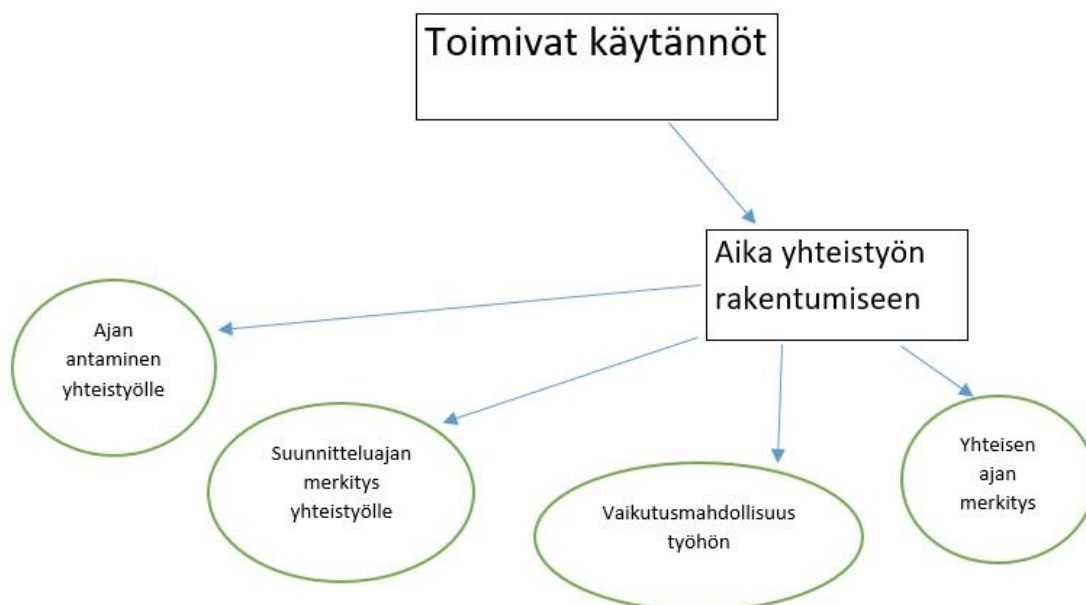
”(Yhteistyö on) tosi silleen mutkatonta ja sellasta, että hyvin menee niinku yksiin.”
(H8, 47)

Henkilökemioiden merkitys tuli esiin useissa haastatteluissa ja näkyy myös edellä olevissa lainauksissa. Tässä alla olevassa lainauksessa on erityisluokanopettajan vastaus siihen, voiko yhteistyö rakentua hyväksi, mikäli henkilökemiat eivät yhtään täsmää.

”Mä en nyt tiiä henkilökemioista jos ne ei niinku toimi, ni kyllähän se tosi hankalaa on, ja mä aattelen että jos henkilökemiat ei toimi niin siinä tulee sellasia perustavanlaatuisia ristiriitoja jotka vaikuttaa niinku opetukseen ja sitten en nää, että miten sitä sitten tehdään niinku oppilaitten kanssa ja ollaan oppilaitten edessä. Ristiriitoineen se on tosi vaikeeta. kyllä mä kuvittelen että se aika vaillinaiseksi jää se yhteistyö.”
(H2, 122-126)

6.4 Aika yhteistyön rakentumiseen

Toimiva yhteistyö rakentuu prosessinomaisesti ajan ja työn kuluessa. Se vaatii sinnikästä työtä sen kehittymisen eteen. Aika yhteistyön rakentumiseen – pääluokkaan kuuluu **ajan antaminen yhteistyölle**, **suunnitteluajan merkitys yhteistyölle**, **vaikutusmahdollisuus työhön** sekä **yhteisen ajan merkitys**.



KUVIO 6. Aika yhteistyön rakentumiseen-pääloukan alaluokat.

Ajan antaminen yhteistyölle on aineiston ja aiempien tutkimusten mukaan oleellista. Helakorven (1996, 39) mukaan tiimin muodostuminen vie aikaa ja se vaatii kärsivällisyyttä. Se ei ole pelkästään sopimus, vaan voi viedä muodostuakseen aikaa useita vuosia. Kyse on pitkäkestoisesta yhteistyöstä, jossa kehitetään koko työyhteisöä. Hyvän yhteistyön kehittämisprosessi vaatii myös kummankin osapuolen panostuksen kehittyäkseen. (Helakorpi 1996, 39.)

”Yhteistyölle on ollut aikaa rakentua että yhteistyö ei synny hetkessä, ei viikossa eikä kahdessa, että on saatu työskennellä useampi vuosi yhdessä.”
(H2, 89-90)

”Että että sitä aikaa ei tarvi paljon, mutta on jos ei ole jos tuntuu et on hiroee kiire nii tekee sellasen ajan millon on aikaa tavata ja puhua sellaset asiat mitkä askarruttaa ja mitä pitää tehdä ja mitä pitää huomioida. Et sen ajan etsiminen ni sen pystyy aina löytämään. Miust on aivan jätetöntä sanoo et ei oo aikaa. Sen ajan pystyy aina löytämään, et sen voi löytää ni pistää minkä tahansa jutun pistää sen poikki et nyt nää asiat pitää tästä selvittää.”
(H1, 200-205)

Suunnitteluajan merkitys yhteistyölle nousi esiin useissa haastatteluissa sekä ohjaajien että erityisluokanopettajien tahoilta. Se on vahvasti esillä myös aiemmissa tutkimuksissa, kuten Takalan (2007, 54) väitöskirjassa. Takalan mukaan onnistunut yhteistyö vaatii yhteistä suunnittelua, ja yleisin aika tälle oli välituntien aikana ennen oppitunnin alkua. Kukaan aineistoa varten haastatelluista ei sanonut, että ei tarvitse yhteistä suunnittelu-aikaa, vaan melkein kaikki kaipasivat sitä lisää, jopa niin, että lukujärjestykseen varattaisiin tietty aika suunnittelulle. Frenchin (2001, 41) tutkimusten mukaan säännöllisesti aikataulutetut suunnittelukokoukset auttavat koulunkäynninohjaajia työssään. Devlinin (2008, 41) mukaan säännöllisen, rakentavan, palautteen antaminen ja säännöllisten suunnittelu-aikojen järjestäminen kuuluu opettajan tehtäviin.

”Suunnittelu-aika on aina semmonen että että kyllä sitä sais olla enemmän.”
(H2, 85)

"Jos sais ees viikottaisen sellasen lyhyen suunnittelu tai palautetuokion sen ohjaajan kans. Et vois koota sen menneen viikon ja sitte orientoitua tulevaan. Se varmaan selkeyttäis sitä niinku molemmin puolin."

(H2, 135-137)

"Suunnitteluun enemmän yhteistyötä, tai mä toivosin aikaa sille yhteistyölle."

(H3, 61-62)

"Suunnitteluaikaa... Se vie eteenpäin ja tuo siihen semmosen vankan pohjan sille heti alusta alkaen."

(H3, 121-124)

"Sit varmaan vois olla hyvä semmonen siinä vaiheessa semmosiin tilanteisiin kun vaihtuu ope, tulee uus työpäri, et tavallaan semmonen alotus, kunnon alotussuunnittelupalaveri, missä käytäs vaikka koko ois joku runko, joku lukukausi esimerkiks tai koko lukuvuosikin vois olla. Et joku sellanen aikakalenteri et millon suurinpiirtein voitais tehdä jotain ja sit tulis roolien ja tehtävien jaot silleen selkeesti, et mitä toinen odottaa toiselta ja sillä tavalla. Et se tuntuu, et se koulun alotus tulee niin äkkiä."

(H5, 143-148)

Takalan (2007, 56) tutkimuksessa nousi esiin, että koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen tehokkaammin vaatii enemmän yhteistä suunnittelua ja yhteistyötä. Lopuksi lisää vielä Condermanin ja Hedinin (2013, 157) huomion yhteisen suunnitteluajan puuttumisesta tiimimalliseen opetukseen liittyen.

Vaikutusmahdollisuus työhön koettiin tärkeäksi työssäviihtymisen kannalta. Ohjaajat olivat kiitollisia siitä, että pääsevät vaikuttamaan pienissäkin asioissa, esimerkiksi materiaalien valmistamisessa ja eräs kertoi osallistuvansa mm. kuvataidetuntien suunnitteluun ideoiden yhdessä opettajan kanssa.

"Pikkujutuissakin pääsee vaikuttaan."

(H3, 132)

Eräs haastattelemani erityisluokanopettaja erityisesti kehui työpariaan osaavaksi työntekijäksi, että hänelle voi antaa jopa keskivertoa enemmän vastuuta. Hän kokee, että koulunkäynninohjaaja on niin kokenut, että osaa tehdä melko itsenäisestikin materiaaleja ja pohtia mitä ja kuinka oppilaiden kanssa asioita käsitellään. Devlin (2008, 41) mainitseekin henkilökohtaisen

työnkuvan kehittämisen koulunkäynninohjaajalle. Sitä tehdessä on olennaista tuntea koulunkäynninohjaajan taitotaso ja varmuus tehtävien suorittamiseen, jotta häntä voi ohjeistaa asianmukaisesti.

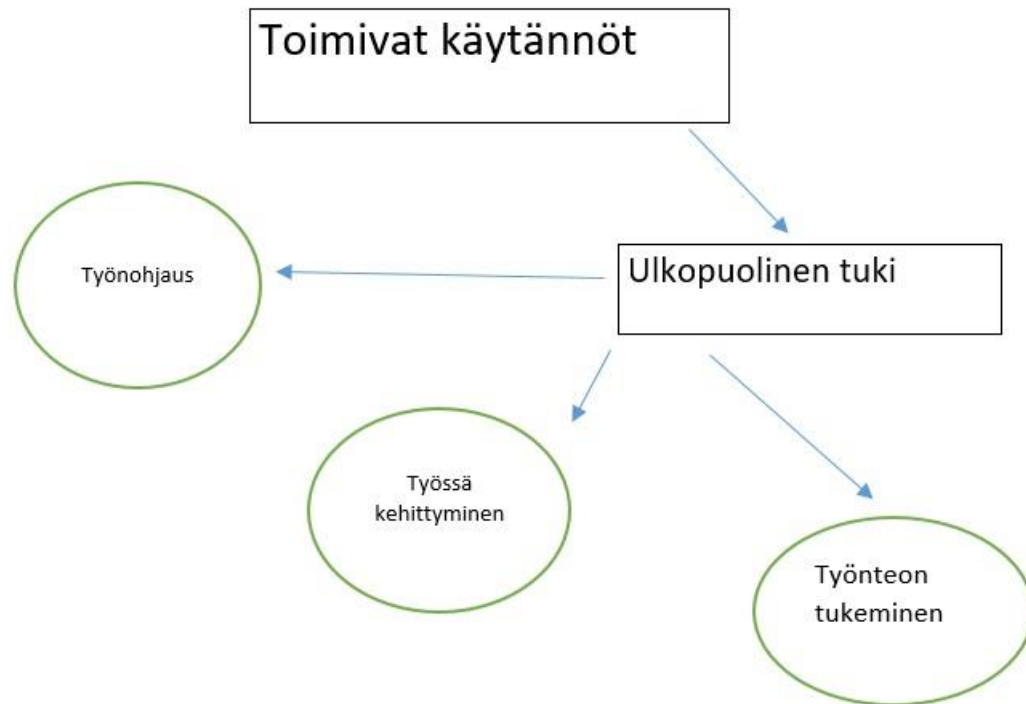
"Hänellä (ohjaajalla) on osallisuus, koska hän on nii taitava työssään ja tehnyt tän tota niin tän kaltaisten lasten kans pitkään töitä niin hällä on tosi hyvä näkemys siitä."
(H8, 56-57)

Yhteisen ajan merkitys nousi esiin ensimmäisessä haastattelussa, jossa koulunkäynninohjaaja korosti yhteisten hetkien merkitystä. Hetkien ei tarvitse olla suuria eikä kestä kauan, mutta niiden tulisi tapahtua säännöllisesti arjessa.

"Ihan kiva olla sellasia yhteisiä hetkiä."
(H1, 217)

6.5 Ulkopuolinen tuki

Tuen tarpeesta puhuttiin haastatteluissa myös paljon. Tukea tarvitaan **työnohjauksen** merkeissä. **Työssä kehittymisen** sekä **työnteon tukemisen** liitin myös tähän pääluokkaan.



KUVIO 7. Ulkopuoliseen tukeen liittyvät alaluokat.

Työnohjaus on erään haastateltavan mukaan todella tärkeä osa-alue työssä jaksamiseen ja kehittymiseen. Birmanin, Desimoren, Porterin ja Garetin (2000, 28) mukaan oppilaiden oppimisen edellytys on hyvin toimiva suhde luokan aikuisten välillä. Heidän mukaansa myös ohjauksen pitkäkestoisuudella on parempi vaikutus onnistuneeseen lopputulokseen.

*"(On tärkeä saada) ohjausta siihen yhteistyöhön ulkopuoliselta taholta."
(H2, 92)*

*"Mun mielestä työnohjaus on yks, että on selkeesti saatu työnohjausta ja on pystytty siellä tuomaan esille niitä asioita mihinkä sitä niinku tarvitaan. Kyllähän meillä on näkemys näistä oppilaista ja siitä sellasesta tavoitteellisesta etenemisestä, niin meillä on sama näkemys, ollaan samalla linjalla."
(H2, 95–98)*

*"Sitä pitää rakentaa ja sitä yhteistyötä pitää niinku harjoitella ja yhteistyöhön pitäis olla myös mahdollisuus saada ohjausta. Et nää on musta sellasia keinoja, että sitä ei automaattisesti ole eikä sitä automaattisesti tule. Se on työn ja ohjauksen tulos."
(H2, 116–118)*

Työssä kehittyminen on esillä kahdessa haastattelussa. Niissä erityisluokanopettaja sekä koulunkäynninohjaaja toivovat yhteisiä koulutuksia molemmille samaan aikaan, jotta uusien käytäntöjen siirtäminen kentälle olisi tehokkaampaa. Koulun henkilökunnan välinen yhteinen ohjaus liittyy myös jaetun asiantuntijuuden kehittämiseen (Birman ym. 2000, 30).

"No ehkä kannattas mennä samoihin joihinki koulutuksiin yhdessä. Et se molemmilla ois se sama tieto ja sit tää uuden opsin sisäistäminen ei oo ihan helppoo. Et siinä jos on kauheen eri tasolla., se aiheuttaa paljon ristiriitaa jos toinen opettaa vanhan opsin mukaan ja tavoitteet tulee sieltä ja arviointikriteerit ja mallit ja kaikki nii se on hankala."
(H4, 143–146)

"Ehkä täällä talossa ois mahdollista sellasta niinku koulutuksellisista asioista tehdä yhteistyötä. Työparinakin mennä välillä johonki koulutukseen. Et sitä mä ainakin kaipaan paljon enemmän, ku siihen on sit täällä resursseja kuitenkin."
(H5, 73–75)

Eräs erityisluokanopettaja näkee yhteistyön kehittämisen taustalla myös olevan ohjaajan halun kehittyä työssään.

"Jos on oma draivi ohjaajalla niin kyllähän se kehittyy koko ajan ja se yhteistyö sitä kautta."
(H7, 157)

Sama haastateltava kokee, että yhteistyön kehittämisen tulisi lähteä osapuolista itsestään, eikä vain toiselta. Hän myös nostaa esiin sen, että ylemmän tahon määräys kehittää jotain, ei kehitä lopulta mitään ilman osapuolien omaa halua.

"Mä en usko näihin kehittämisiin. varsinkin jos kehittäminen ei lähde molempien motivaatiosta vaan sen toisen pelkästään... Varsinkin jostain ylemmältä taholta."
(H7, 178–179)

Erään haastatellun erityisluokanopettajan mukaan koulunkäynninohjaajalle eivät kuulu esimerkiksi kiinteistönhuollolliset tehtävät näin vieden hyvää resurssia oppimistilanteista. Hänen mukaansa koulunkäynninohjaajaa tulee

tukea työssään ja hänelle tulee mahdollistaa tilaisuudet luoda kannustava suhde oppilaaseen.

*"Semmonen pitäis mahdollistaa, että ohjaajalla ois kanssa mahdollisuus luoda hyvä suhde siihen lapseen tai nuoreen oppilaaseen."
(H8, 151–152)*

7 POHDINTA

Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaiset tekijät määrittävät toimivaa yhteistyötä eri ammattilaisten kesken. Tutkimusaineisto koottiin teemahaastatteluina, joihin osallistui sekä erityisluokanopettajia että koulunkäynninohjaajia. Keskeiset tutkimustuloksieni sain nostettua esiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tuloksista selvisi, että toimivan yhteistyön muodostumisprosessiin ja sitä kautta muodostuviin toimiviin käytäntöihin liittyy viisi pääluokkaa. Ne ovat arvostava vuorovaikutus, roolien selkeyttäminen, kommunikaatio eri ammattiryhmien välillä, aika yhteistyön rakentumiseen sekä ulkopuolinen tuki. Näiden pääluokkien alla olevat yläluokat ja alaluokat ovat tarkemmin esitelty tulososiossa sekä liitteissä 3 ja 4.

Aiemmat tutkimukset tukivat näitä löydöksiä, joten voin pitää omaa tutkielmaani ja tuloksiani luotettavina. Tuloksien yleistäminen voi olla haasteellista. Kyseessä on kuitenkin tapaustutkimus kahdesta eri valtion koulusta. Tarkoitukseni tutkielmaa tehdessä olikin kuvata prosessia eikä niinkään erilaisia teemoja tai tyyppejä. Tämä prosessin kuvaaminen voi hyödyntää asiaa pohtivia kasvatustutkijain ammattilaisia ja kannustaa heitä kehittämään omia yhteistyötaitojaan. Näitä prosessin piirteitä voi kuitenkin siirtää käyttöön kouluun kuin kouluun, tai miksei muihinkin työyhteisöihin.

Tutkimusmenetelmänä fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa oli minulle uusi. Ehkä sen rajoituksia olikin kokemusten kuvaaminen autenttisina, sellaisena kuin informantit niitä välittivät, eikä niin, että omat käsitykseni sumensivat kriittistä otetta analyysiin. Ehkä hermeneuttisen kehän liikettä olisi voinut hyödyntää enemmän; pohtia kriittisesti omia näkemyksiään edestakaisessa kehässä. Omia ennakkokäsityksiäni ja esiyymmärrystäni pyrin kuitenkin tuomaan esiin tutkielman eri vaiheissa: sen pohjalta rakensin teoriaosuuden ja haastattelurungon.

Pro gradu - tutkielmani lisäsi tietoa siitä, mitä onnistunut yhteistyö pitää sisällään. Se jäsensi omia ajatuksiani aiheesta hyvin. Uskon saaneeni tutkielmastani oppia tulevaan työhöni erityisluokanopettajana. Uskon, että tällä

tutkielmalla on tarjottavaa myös muille kasvatustieteen ammattilaisille, vaikkapa suosituksena hyvistä käytännöistä ja sovellusesimerkkeinä eri työympäristöihin.

Jatkotutkimusaiheena pohdin esimiehen roolia toimivan yhteistyön muodostumiseen. Tutkielmassani nousi esiin toteamus siitä, että ylhäältä tuleva käsky kehittää yhteistyötä ei johda mihinkään ilman osallisten omaa motivaatiota aiheeseen. Olisi mielenkiintoista selvittää, mitä esimiehet voivat tehdä työyhteisön eteen, yhteistyöhön kannustamalla.

Yleisesti voin pro gradu -tutkielmani tulosten sekä aiemman tutkimuksen valossa todeta, että onnistunut yhteistyö hyödyttää sekä aikuisia työssään, että oppilaita oppimisessaan (Devecchi & Rouse 2010, 98). Kaikista tärkeintä tutkielmani tulosten mukaan on kuitenkin arvostava vuorovaikutus: toisen ja hänen työnsä kunnioitus, luottamus ja todellinen halu tehdä töitä yhdessä ja pyrkiä parempaan työparitoimintaan.

LÄHTEET

- Benishek, L., E., Gregory, M., E., Hodges K., Mewell, M., Hughes, A., M., Marlow, S., Lacerenza, C., Rosenfield, S. & Salas E. 2016. Bringing the Science of Team Training to School-Based Teams. *Theory Into Practice*, 55:112–119
- Birman, B., Desimode, L., Porter, A. & Garet, M. 2000. Designing Professional Development That Works. *Educational leadership*. May/2000
- Chambers, D. 2015. *International Perspectives on Inclusive Education: Working with Teaching Assistants and other Support Staff for Inclusive Education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Curby, T. W., Boyer C., Edwards, T. & Chavez C. 2012. Assistant Teachers in Head Start Classrooms: Comparing to and Working With Lead Teachers. *Early Education and Development*, Vol 23: 640–653.
- Devecchi, C- & Rouse, M. 2010. An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for LearninP* Vol. 25 (2).
- Coakes, E., Coakes, J. & Rosenberg D. 2008. Co-operative work practices and knowledge sharing issues: A comparison of viewpoints. *International Journal of Information Management* 28 (2008) 12–25.
- Devlin, P. 2008. Create Effective Teacher–Paraprofessional Teams. *Intervention in School and Clinic*, Vol 44 (1): 41–44.
- Douglas, S. N., Chapin, S. E. & Nolan, J. F. 2016. Special Education Teachers’ Experiences Supporting and Supervising Paraeducators. Implications for Special and General Education Settings. *Teacher Education and Special Education*, Vol. 39 (1): 60–74.
- Downing, J., Ryndak, D. & Clark, D. 2000. Paraeducators in Inclusive Classrooms. Their own perceptions. *Remedial and Special Education*, vol 21 (3): 171–181.
- Drake, P., Jacklin, A., Robinson, C. & Thorp, J. 2004. *Becoming a Teaching Assistant: A Guide for Teaching Assistants and Those Working with Them*. SAGE Publications Ltd.

- Eriksson, T. 2017. Ikääntyvät ja työhyvinvointi : 45-64-vuotiaiden työssäjaksamiskokemuksia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Vastapaino. Tampere.
- French, N. K. 1998. Working Together. Resource Teachers and Paraeducators. Remedial and Special Education, Vol. 19 (6): 357-368
- French, N. K. 2001. Supervising paraprofessionals. A survey of teacher practices. The Journal of Special Education, vol 35: 41-53
- Friend, M. & Cook, L. 1996. Interactions. Collaboration Skills for School Professionals. 2. Painos. N. Y. Longman Publishers USA. N. Y.
- Giangreco, M. F. 2013. Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. Australasian Journal of Special Education, vol. 37 (2): 93-106
- Giorgi, A. 2012. Journal of Phenomenological Psychology 43 (2012) 3-12
- Glazier, J. A., Boyd, A., Hughes, K., B., Able H. & Mallous, R. 2017. The Elusive Search for Teacher Collaboration, The New Educator, 13(1), 3-21
- Graham, J. & Wright J. 1999. What does 'inter-professional collaboration' mean to professionals working with pupils with physical disabilities? British Journal of Special Education Volume 26 (1): 37-41.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. WSOY. Juva.
- Hauerwas, L. B. & Goessling D. P. 2008. Who are the Interventionists? Guidelines for Paraeducators in RTI. TEACHING Exceptional Children Plus. Vol. 4 (3):
- Haycock, D. & Smith A. 2011. To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. International Journal of Inclusive Education, Vol. 15, (8): 835-849
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Bookwell Oy. Porvoo.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kasvatus 36 (5), 340-354.
- Helakorpi, S. 1996. Koulun Tiimityö. Riihimäen kirjapaino.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Loki-kirjat, Helsinki

- Hjörne, E. & Säljö, R. 2012. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63: 5-14
- Koskela, S. 2013. "Mie teen vaan oman työni" Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämistä. Jyväskylän Yliopisto. Väitöskirja.
- Lacey, P. 2010. The Role of Learning Support Assistants in the Inclusive Learning of Pupils with Severe and Profound Learning Difficulties. *Educational Review*, Vol. 53 (2): 157-167
- Laine, T. 2015. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. s. 29-52. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim. Valli R. & Aaltola J. 2015. PSkustannus. Bookwell Oy. Juva.
- Leger-Rodriguez, T. N. 2010. Paraprofessional Preparation and Supervision in Special Education. University of California, Riverside. Väitöskirja.
- Leikas, R. & Rantio, P. 2003. "TAITEILUA OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISSÄ -OLLA HUOMAAMATON, MUTTA TEHOKAS" Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto
- Lewis, J., Asberry, J., DeJarnett, G. & King, G. 2016. The Best Practices for Shaping School Culture for Instructional Leaders. *The Alabama Journal Of Education*. Vol. 3. 57-36.
- Lin, W-B. 2008. The effect of knowledge sharing model. *Expert Systems with Applications* 34 (2008) 1508-1521.
- Melasalmi, A. & Husu, J. 2016. The content and implementation of shared professional knowledge in early childhood education. *Early Years*. Vol. 36, (4), 426-439
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Meriläinen, S. & Rauhala, A. 2013. JAETUN ASIANTUNTIJUUDEN TOTEUTUMINEN MONIAMMATILISESSA YHTEISTYÖSSÄ. Koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto
- Mohan, R. 2005. Knowledge Management. A Teacher Educator's perspective. *Journal of Educational Technology*, Vol. 21 (21): 43-48.

- Morgan, J. & Ashbaker, B. Y. 2009. Supporting and Supervising your Teaching Assistant. Continuum.
- Morgan, J. & Ashbaker, B. Y. 2001. A Teacher's Guide to Working with Paraeducators and Other Classroom Aides.
- 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: PSkustannus.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti : opettajien kokemuksia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Peltomäki, P. 2014. Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi : fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Roth, G. L. & Lee H. (2009). A conceptual framework for examining knowledge management in higher education contexts. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(4), 22-37.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M. & Bassett, P. 2010. Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 21, (4): 429-449
- Rutherford, G. 2011. Doing Right By Teacher Aides, Students With Disabilities, And Relational Social Justice. *Harvard Educational Review*, Vol 81 (1)
- Salas, E., DiazGranados D., Klein, C., Shawn Burke C., Stagl K., C., Goodwin, G., F. & Halpin, S., M. 2008. Does Team Training Improve Team Performance? A Meta-Analysis. *HUMAN FACTORS*, Vol. 50, (6): 903-933
- Salminen, J. 2013. Onnistu tiimityössä : tiimin jäsenen kirja.
- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, Vol. 34 (1): 50-57
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s. 89-113). Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Hansaprint Oy. Vantaa.

- Vincett, K., Cremin, H. & Thomas, G. 2005. *Teachers and Assistants Working Together*. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.
- Weiss, M. P., Pellegrino A. & Brigham, F., J. 2017. Practicing Collaboration in Teacher Preparation: Effects of Learning by Doing Together. *Teacher Education and Special Education*, Vol. 40(1) 65-76
- Wilson, E. & Bedford, D. 2008. 'New Partnerships for Learning': teachers and teaching assistants working together in schools - the way forward. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 34, (2): 137-150
- Young, C., Hill, R., Morris, G. & Woods, F. 2016. Engaging in COLLABORATION: A TEAM OF TEAMS Approach. *Kappa Delta Pi Record*, 52: 76-78

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko erityisluokanopettajalle

Perustiedot:

1. Nimi?
2. Työvuodet?
3. Koulutus?

Työtehtävät:

4. Kuinka kuvailisit työtehtäviäsi?
5. Kuka ohjeistaa työtehtäviäsi?
6. Kuinka nämä ohjeet annetaan?
7. Koetko ohjeiden olevan riittäviä toimiaksesi niiden mukaan?
8. Onko sinulla yhteistä suunnittelu-aikaa ohjaajan kanssa? Kuinka usein?

Yhteistyö:

9. Kuinka kuvailisit yhteistyötäsi ohjaajan kanssa?
10. Missä eri asioissa yhteistyötä tapahtuu?
 - a. Oppitunneilla?
 - b. Oppituntien suunnittelussa?
 - c. Oppilaan arvioinnissa?
 - d. Koti-koulu -yhteistyössä?
 - e. Muualla? Missä?
11. Millainen sinun roolisi on yhteistyössä?
12. Minkälaisiin asioihin toivoisit enemmän yhteistyötä?
13. Oletko tyytyväinen yhteistyöhön ohjaajan kanssa? Mihin olet erityisen tyytyväinen?
14. Mitkä seikat sinusta ovat tärkeitä edellytyksiä onnistuneelle yhteistyölle?
15. Kuvaile mitkä ovat toimivia tapoja tehdä yhteistyötä ohjaajan kanssa?
16. Kuinka erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan välistä yhteistyötä voisi mielestäsi kehittää?
 - a. Mitä itse voisit tehdä toisin kehittääksesi yhteistyötä?

Liite 2. Haastattelurunko koulunkäynninohjaajalle

Perustiedot:

1. Nimi?
2. Työvuodet?
3. Koulutus?

Työtehtävät:

4. Kuinka kuvailisit työtehtäviäsi?
5. Kuka ohjeistaa työtehtäviäsi?
6. Kuinka nämä ohjeet annetaan?
7. Koetko ohjeiden olevan riittäviä toimiaksesi niiden mukaan?
8. Onko sinulla yhteistä suunnittelu-aikaa erityisopettajan kanssa? Kuinka usein?

Yhteistyö:

9. Kuinka kuvailisit yhteistyötäsi erityisopettajan kanssa?
10. Missä eri asioissa yhteistyötä tapahtuu?
 - a. Oppitunneilla?
 - b. Oppituntien suunnittelussa?
 - c. Oppilaan arvioinnissa?
 - d. Koti-koulu -yhteistyössä?
 - e. Muualla? Missä?
11. Millainen sinun roolisi on yhteistyössä?
12. Minkälaisiin asioihin toivoisit enemmän yhteistyötä?
13. Oletko tyytyväinen yhteistyöhön erityisopettajan kanssa? Mihin olet erityisen tyytyväinen?
14. Mitkä seikat sinusta ovat tärkeitä edellytyksiä onnistuneelle yhteistyölle?
15. Kuvaile mitkä ovat toimivia tapoja tehdä yhteistyötä erityisopettajan kanssa?
16. Kuinka erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan välistä yhteistyötä voisi mielestäsi kehittää?
 - a. Mitä itse voisit tehdä toisin kehittääksesi yhteistyötä?

Liite 3. Pelkistettyjen ilmauksien luokittelu alaluokiksi.

1. Millaisista tekijöistä erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö muodostuu?	ALALUOKAT
Tasa-arvoisuus (H1, 190-194)	Kunnioituksen antaminen ja kokeminen
Tasavertaisuus (H3, 110-111)	
Toisen kunnioitus (H7, 134-136)	
Toisen ammattitaidon kunnioitus (H8, 100-102)	
Toisen ammattitaidon kunnioitus (H3, 86-88)	
Toisen ammattitaidon kunnioitus (H8, 42-45)	
Toisen kunnioitus (H4, 119)	
Toisen työn kunnioitus (H7, 161-162)	
Ammattitaidon kunnioitus (K1)	
Kunnioitus (H7, 159)	
Kunnioitus (H7, 161-162)	
Arvostus ohjaajaa kohtaan (H1, 77-78)	Arvostuksen antaminen ja kokeminen
Toisen arvostus (H1, 196-197)	
Oma-alotteisuuden arvostus (H7, 80-81)	
Työkokemuksen arvostus (H7, 149-150)	
Toisen työn arvostus (H7, 134-136)	
Oman roolin arvokkaana kokeminen (H3, 55-57)	
Työparin arvostus (H1, 164-166)	Vuorovaikutus
Luonnollisuus kanssakäymisessä (H7, 190-193)	
Vuorovaikutus (H1, 79-80)	
Tiimityö (H1, 89-90)	
Tiimipalaverit (H6, 140-141)	
Kommunikointi (H1, 93-94)	
Kommunikaatio (H2, 45-49)	
Kommunikointi (H6, 129-130)	
Kommunikointi (H6, 112-113)	
Kommunikointi (H6, 140-141)	
Kommunikointi (H8, 105-107)	
Elekielen merkitys (H1, 63-65)	
Avoin keskustelu (H4, 119)	
Vuorovaikutus (H6, 135)	
Molemminpuolinen vuorovaikutus (H5, 49)	
Yhteistyö läsnä arjessa (H8, 90-92)	
Kuunteleminen (H1, 196-197)	
Toistensa täydentäminen (H5, 91-94)	
Yhteistyön kokonaisvaltaisuus (H1, 121-122)	
Yhteistyön tiiviys (H2, 54-56)	
Saumattomuus yhteistyössä (H7, 45-52)	Henkilökemioiden merkitys
Mutkattomuus yhteistyössä (H8, 47)	
Yhteistyön saumattomuus (H3, 59)	Vastavuoroisuus
Henkilökemiat (H1, 190-194)	
Henkilökemioiden merkitys (H2, 122-126)	
Henkilökemiat (H7, 138-140)	Vastavuoroisuus
Palautteen antaminen (H2, 45-49)	
Tiedon jakaminen (H2, 63)	

Luottamus (H1, 196-197)	Luottamus
Molemminpuolinen luottamus (K1)	
Toisen työhön luottaminen (H6, 112-113)	
Yhteiset hetket (H1, 217)	Ajan antaminen yhteistyölle
Pitkäaikainen työnteko yhdessä (H2, 45-49)	
Ajan antaminen yhteistyölle (H2, 89-90)	
Toive ajasta yhteistyön kehittämiseen (H3, 61-62)	Samanaikaisohjaus/-opetus
Samanaikaisohjaus/-opetus (H2, 54-56)	
Ulkopuolinen ohjaus (H2, 92)	Ulkopuolinen tuki työhön
Työnohjaus (H2, 95-98)	
Yhteistyön harjoittelu (H2, 116-118)	
Ohjaus yhteistyöhön (H2, 116-118)	
Toive suunnitteluajasta (H2, 85)	Suunnitteluajan merkitys yhteistyölle
Toive suunnitteluajasta (H2, 135-137)	
Toive suunnitteluajasta (H3, 61-62)	
Toive suunnitteluajasta (H3, 121-124)	
Toive yhteisestä suunnitteluajasta (K1)	
Toive suunnittelupalaverista (H5, 143-148)	
Toive yhteisistä koulutuksista (H4, 143-146)	
Toive yhteisistä koulutuksista (H5, 73-75)	Vaikutusmahdollisuus työhön
Vaikutusmahdollisuus (H8, 56-57)	
Vaikutusmahdollisuus (H6, 53)	
Vaikutusmahdollisuus (H3, 132)	Roolien selkeys
Roolien selkeyttäminen (H7, 195-196)	
Roolien selkeys (H4, 116-117)	Omien ja toisen vahvuuksien tunnistaminen
Vahvuuksien huomiointi (H7, 138-140)	
Vahvuuksien huomioiminen (H5, 91-94)	Työssä kehittyminen
Molempien halu kehittyä (H7, 178-179)	
Työssä kehittyminen (H7, 157)	Yhteinen näkemys
Samanlaiset arvot (K1)	
Yhteinen näkemys työstä (H2, 95-98)	Halu tehdä työtä yhdessä
Halu yhteistyöhön (H8, 75-82)	
Yhdessä tekeminen (H8, 109)	Edellytykset yhteistyölle
Hyvät yhteistyötaidot (H8, 75-82)	
Ihmistuntemus (H1, 79-80)	
Hyvät vuorovaikutustaidot (H8, 75-82)	
Avoimuus (H7, 159)	Vastuun jakaminen
Vastuun jakaminen (H7, 45-52)	
Ohjaajan työn mahdollistaminen (H8, 151-152)	Työnteon tukeminen
Huoli työparin vaihdoksesta (H7, 205-207)	Huoli työparin vaihdoksesta

Ajan järjestäminen yhteistyölle (H1, 200-205)	Yhteisen ajan merkitys
Selkeät tehtäväjaot (H2, 104-108)	Työnjako ja roolit
Selkeä työnjako (H5, 114-117)	
Roolien vaihtaminen (H2, 111-113)	
Selkeät tehtäväjaot (H3, 101-102)	
Joustavuus rooleissa (H7, 121-124)	
Joustavuus työnjaossa (H7, 168-171)	
Vastuun jakaminen (H8, 116-122)	
Roolien selkeys (K1)	Toisen täydentäminen
Toisen täydentäminen (H3, 102-105)	

Aitous (H3, 149-152)	Rehellisyys
Rehellisyys (H3, 149-152)	
Oppilaiden ryhmittely (H4, 122-124)	Joustava ryhmittely
Eriyttäminen (H5, 121-122)	
Ryhmän jakaminen (H5, 123-125)	
Vuorovaikutus (H5, 32-34)	Kommunikointi
Kommunikointi (H8, 37-38)	
Keskustelu oppitunnin sisällöistä (H3, 99-101)	

Liite 4. Taulukko sisällönanalyysista.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<ul style="list-style-type: none"> -Kunnioituksen antaminen ja kokeminen -Arvostuksen antaminen ja kokeminen -Luottamus -Rehellisyys -Yhteinen näkemys -Halu tehdä työtä yhdessä -Edellytykset yhteistyölle 	Kunnioituksen antaminen ja kokeminen	Arvostava vuorovaikutus	<p>Yhteistyön toimivat käytännöt</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Roolien selkeys -Vastuun jakaminen -Omien ja toisen vahvuuksien tunnistaminen -Työnjako ja roolit -Toisen täydentäminen -Joustava ryhmittely 	Roolien selkeys	Roolien selkeyttäminen	
<ul style="list-style-type: none"> -Vuorovaikutus -Vastavuoroisuus -Kommunikointi -Samanaikaisohjaus/-opetus -Yhteistyön tiiviys -Henkilökemioiden merkitys 	Kommunikaatio ja yhteistyö	Kommunikaatio eri ammattiryhmien välillä	
<ul style="list-style-type: none"> -Ajan antaminen yhteistyölle -Suunnitteluajan merkitys yhteistyölle -Vaikutusmahdollisuus työhön -Yhteisen ajan merkitys 	Ajan ja suunnittelun merkitys	Aika yhteistyön rakentumiseen	
<ul style="list-style-type: none"> -Työnohjaus -Työssä kehittyminen -Työnteon tukeminen 	Työssä jaksaminen	Ulkopuolinen tuki	