

Koulunkäynninohjaajan roolit ja työn arvostus

Suvi Simola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Simola, Suvi. 2018. Koulunkäynninohjaajan roolit ja työn arvostus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 74 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulunkäynninohjaajien käsityksiä roolistaan koulussa sekä kokemuksia työnsä arvostuksesta. Koulunkäynninohjaajien roolit ja työnkuva on aiemmin havaittu epäselviksi ja tarvitsevan tarkennusta. Myös ohjaajien kokema arvostus työstään on vaihdellut suuresti.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkittava joukko koostui 78 koulunkäynninohjaajasta eri puolilta Suomea. Aineisto kerättiin vapaa-muotoisina kirjoitelmina sähköiselle kyselylomakkeelle. Saatu aineisto analysoitiin tutkimuskysymyksittäin fenomenografisesti ja sisällönanalyysiä noudattaen.

Saatujen tulosten mukaan koulunkäynninohjaajan työ koostuu useasta sisällöltään erilaisesta roolista. Nämä roolit eroavat toisistaan erityisesti moniammatillisuuden ja oppilaan lähellä työskentelyn suhteen. Myös koetun arvostuksen suhteen ilmeni eroja. Osa koulunkäynninohjaajista koki tekevänsä arvostettua työtä, toisten kokiessa työnsä jäävän täysin vaille arvostusta.

Saadut tulokset vahvistavat osaltaan aiemmin löydettyjä koulunkäynninohjaajan rooleja, tuoden kuitenkin myös oman lisänsä tutkimuskentälle. Ohjaajan monipuolinen ja vaihteleva työnkuva sekä hyvin vaihtelevat arvostuksen kokemukset antavat ajateltavaa koulunkäynninohjaajille sekä kaikille heidän kanssaan työskenteleville. Jokaisen työntekijän roolin tulisi sopia tilanteeseen ja koulunkäynninohjaajan taitoihin. Olisi myös tärkeää, että jokainen voisi kokea tekemänsä työn arvostetuksi.

Asiasanat: koulunkäynninohjaaja, koulunkäyntiavustaja, rooli, arvostus, moniammatillinen yhteistyö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	KOULUNKÄYNNINOHJAAJA	8
2.1	Koulunkäynninohjaajan työnkuva ja oikeudellinen asema	8
2.2	Koulunkäynninohjaajien tulo kouluihin ja koulutus	10
2.3	Koulunkäynninohjaaja koulussa	11
2.4	Koulunkäynninohjaajan rooli	13
2.4.1	Mitä tarkoitetaan roolilla?	13
2.4.2	Tutkimuksissa aiemmin löydettyjä rooleja.....	14
2.4.3	Roolien muutokset ja ristiriidat.....	15
2.5	Yhteistyötä ja moniammatillisuutta	17
2.5.1	Onnistunut yhteistyö	17
2.5.2	Kohti moniammatillista työtettä.....	19
2.5.3	Moniammatillisen yhteistyön haasteita	20
2.5.4	Moniammatillisen yhteistyön erilaisia muotoja	21
3	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖN ARVOSTUS	22
3.1	Mitä tarkoitetaan arvostuksella?.....	22
3.2	Arvostus ja työssä jaksaminen	24
3.3	Työn merkityksellisyys työntekijälle	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	30
5.2	Tutkimukseen osallistujat	32

5.3	Aineiston keruu.....	33
5.4	Aineiston analyysi	34
5.4.1	Fenomenografinen analyysi.....	35
5.4.2	Sisällönanalyysi	38
5.5	Eettiset ratkaisut.....	40
6	TULOKSET.....	41
6.1	Koulunkäynninohjaajien käsitykset roolistaan	41
6.1.1	Oppimisen ohjaaja.....	42
6.1.2	Hoidollisen työn tekijä.....	43
6.1.3	Opettajan sijainen	43
6.1.4	Kurinpitäjä.....	44
6.1.5	Tukihenkilö	44
6.1.6	Opettajan työpari.....	45
6.1.7	Sihteeri	45
6.1.8	”Juoksutyttö”	46
6.1.9	”Jokapaikanhöylä”	46
6.2	Roolien suhde moniammatillisuuteen sekä lähellä oppilasta tapahtuvaan työskentelyyn	47
6.3	Koulunkäynninohjaajien kokemukset työn arvostuksesta.....	50
6.3.1	Työtä arvostetaan	50
6.3.2	Työ ei saa arvostusta.....	52
7	POHDINTA.....	55
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	55
7.1.1	Koulunkäynninohjaajan yhdeksän roolia.....	55
7.1.2	Arvostettua vai täysin arvostamatonta työtä?	60
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	63

LÄHTEET	67
LIITTEET.....	73

1 JOHDANTO

Olen edelliseltä ammatiltani koulunkäynninohjaaja ja työnkuva jäi kiinnostamaan minua. Huomasin työssäni, kuinka tärkeää työtä ohjaajat tekevät ja kuinka suuri merkitys heillä on oppilaille. Kuitenkin konkreettiset työtehtävät vaihtelevat paljon jo koulukohtaisesti ja arvostuksissa on suuriakin eroja. Koulujen välillä eroja on jo nimikkeiden käytössä. Ohjaajat nähdään usein kouluissa jonkinlaisina yleisinä aikuisresursseina, joita hyödynnetään kulloinkin eniten tarvittavissa paikoissa (Eskelinen & Lundbom 2016, 45). Haluan tulevana opettajana suhtautua oikein mahdolliseen luokassani olevaan koulunkäynninohjaajaan ja osata nähdä hänelle koulutustaan vastaavat tehtävät. Moni opettaja koee, ettei osaa toimia yhdessä koulunkäynninohjaajan kanssa ja ohjata tätä työssään (Douglas, Chapin & Nolan 2016, 68–69). Näin ollen tutkimusta aiheesta tarvitaan lisää.

Koulunkäynninohjaajan läsnäolo luokassa on yksi yleisen tuen muodoista (OPS 2014, 62–63). Ohjaajien läsnäolo koulussa koetaan usein tärkeäksi. Heidän antamallaan oppimiseen kohdistuvalla tuella on havaittu olevan positiivinen vaikutus oppilaan menestykseen luokassa (Hauerwas & Goessling 2008, 6). Koulunkäynninohjaajien työstä on raportoitu kuitenkin myös haittoja. On ajateltu oppilaiden eristäytyvän sosiaalisesti muista oppilaista ollessaan paljon tekemisissä yhden aikuisen kanssa, jäävän paitsi erityisopetuksesta tai tulevan riippuvaiseksi ohjaajastaan. (Chambers 2015, 14.) Opettajan on myös ajateltu olevan tärkeää tehdä tiiviisti yhteistyötä ohjaajan kanssa, jotta ei kehittyisi työtapoja, jotka olisivat haitallisia oppilaan oppimisen kannalta (Saloviita 2009, 69). Kiristynyt taloustilanne on lisäksi jatkuvasti vähentänyt mahdollisuuksia palkata kouluille päteviä ohjaajia (Eskelinen & Lundbom 2016, 44). Keskustelua on herättänyt myös tutkintonimike. Aiemmin koulunkäyntiavustajana tunnettu tutkintonimike muuttui koulunkäynninohjaajaksi. Tämä nimikkeiden käyttökin on osaltaan vaikuttamassa ohjaajien kokemaan työnsä arvostukseen (Chopra ym. 2004, 228). Nimikkeiden on nähty myös kertovan työnkuvasta. Koulunkäynninohjaajan työhön kuuluu lukuisia erilaisia tehtäviä koulusta ja ohjaajasta

itsestään riippuen. Opettajat ovat useasti ilmaisseet, etteivät tulisi toimeen ilman luokkansa koulunkäynninohjaajaa. Samalla työntekoa ovat varjostamassa kehnoksi koettu palkka, pitkät lomautukset ja jopa jatkuva väkivallan uhka. (Ilta-Sanomat 11.12.2017, 8–9.)

Koulunkäynninohjaajien yhteistyötä luokanopettajan kanssa on tutkittu melko paljon. Tutkimusta on tehty usein lähinnä luokanopettajan tai erityisopettajan näkökulmasta (kts. esim. Douglas ym. 2016). Tämän tutkimuksen tarkoitus on keskittyä ohjaajien käsityksiin roolistaan kouluyhteisössä, selvittäen samalla myös heidän kokemaansa arvostusta. Koulunkäynninohjaajien roolit on usein nähty sekavina ja näiden selvittämiselle on nähty tarvetta (Chambers 2015, 10; Wilson & Bedford 2008, 146). Usein luokkatasolla toimiva ohjaaja joutuu kohtaamaan monia roolivaihdoksia riippuen opettajista ja eri ryhmien toimintatavoista (Mikola 2011, 152). Samalla tutkimuksessa tulee hahmotetuksi ohjaajien yleistä työnkuvaa, jonka selkeydelle on nähty tarvetta.

Tässä tutkimuksessa käytän selkeyden vuoksi läpi työn nimikettä *koulunkäynninohjaaja*, jollei toisen nimikkeen käyttö ole viittauksen tai asiayhteyden kannalta erityisen oleellista. Useissa vanhemmissa viittaamissani tutkimuksissa käytössä on ollut nimike *koulunkäyntiaovustaja*. Vastaavasti kansainvälisten lähteiden kohdalla käytössä ovat olleet esimerkiksi nimikkeet *paraprofessional* ja *teaching-assistant*, jotka olen kääntänyt koulunkäynninohjaajaksi lukemisen sujuvoittamiseksi. Käytän tekstissä toisinaan toiston vähentämiseksi nimikettä *ohjaaja*.

2 KOULUNKÄYNNINOHJAAJA

2.1 Koulunkäynninohjaajan työnkuva ja oikeudellinen asema

Koulunkäynninohjaajan työhön kuuluu erilaisten lasten kasvatus-, ohjaus- ja huolenpitotyötä. Työtä voidaan tehdä päiväkodeissa, kouluissa, oppilaitoksissa, iltapäiväkerhoissa tai muussa vapaa-ajan toiminnassa. (Julkisten ja hyvinvointialojen liitto = JHL 2011, 5.) Työpiste voi sijaita myös asiakkaan kotona (Opetushallitus = OPH 2011, 34). Työtä tehdäänkin opetusalan lisäksi sosiaali- ja terveysalalla (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 24). Usein koulunkäynninohjaajat sijoittuvat kuitenkin juuri perusopetuksen kentälle. Perusopetuslain (1998/628, § 37) mukaan opetuksen järjestäjällä voi olla riittävän opettajamäärän lisäksi koulunkäyntiavustajia ja muuta henkilöstöä. Oppilaalla onkin oikeus saada tarvitsemaansa tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin (Perusopetuslaki 1998/628, § 30). Myös Suomen perustuslaki (1999/731, § 16) takaa jokaiselle oikeuden maksuttomaan perusopetukseen. Lisäksi oppilaiden oikeus tarvittaaviin avustajapalveluihin mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 48, 61, 74).

Usein koulunkäynninohjaaja palkataan erityisen tuen tarpeen omaavan oppilaan oppimista ja koulun arjesta selviytymistä varten (Takala 2007, 50). Saloviidan (2009, 73) mukaan tätä voidaan pitää voimakkaana tukitoimena, joka aiheuttaa aina myös muutoksia luonnolliseen koulupäivään. Tavoitteena koulunkäynninohjaajan työssä on hyvinvoiva lapsi, joka kasvaa, kehittyy ja oppii omien yksilöllisten edellytysten ja tarpeidensa mukaisesti (OPH 2011, 34). Mikola (2011, 147, 150) toteaa tutkimuksessaan koulunkäynninohjaajien toimivan tärkeänä tukimuotona koulussa tarjoamalla oppilaille ohjausta, avustamista ja tukea. Koulunkäynninohjaajan tehtävänä on kehittää oppilaan akateemisia taitoja sekä sosiaalisia suhteita. Työ voi pitää sisällään kuitenkin hyvin vaihtelevia tehtäviä. Erilaisten työnkuvien taustalla on havaittu vaikuttavan toimintaympäristö, tuen tarpeen laatu, toimiminen henkilökohtaisena avustajana tai luokka-

tasolla, saatu koulutus sekä opettajan toimintakulttuuri (Mikola 2011, 152). Parhaassa tapauksessa ohjaaja saa olla samassa luokassa, jossa pystyy seuraamaan opettajan toimintaa ja tekemään sujuvaa yhteistyötä (Cobb 2007, 686).

Ohjaajan ensisijaisena tehtävänä on auttaa, tukea ja ohjata lasta, joka ei muuten tilanteista selviytyisi esimerkiksi vammansa vuoksi. Koulunkäynninohjaajan avulla ja tuella tällä lapsella tulisi olla mahdollisuus toteuttaa oma potentiaalinsa. (Chambers 2015, 8, 14.) Koulussa ohjaajan tehtävä onkin edistää oppilaiden osallistumismahdollisuuksia, niin akateemisesti kuin sosiaalisestikin. Hän paitsi auttaa oppilasta, mutta myös pyrkii tekemään tästä itsenäisemmän oppijan. (Cheminais 2010, 98.) Työn lähtökohtina ohjaajat mainitsevat usein oppilaan tukemisen oppimisessa, kommunikoinnissa, tarkkaavaisuudessa, käyttäytymisessä sekä arkisissa toimissa (Mikola 2011, 147). Usein ohjaaja tekee työtä luokkatasolla. Ryhmässä työskentelyn lisäksi työhön sisältyy oleellisena osana juuri toimintakyvyn tukemista ja lasten ohjausta. Muita työtehtäviä voivat olla esimerkiksi kokeiden ja testien valvonta, kerhotoiminnan järjestäminen sekä erilaiset avustavat tehtävät kuten materiaalien hankkiminen (Cheminais 2010, 100).

Koulunkäynninohjaaja osallistuu myös usein yhtenä aikuisena välitunti-valvontaan. Hänellä ei kuitenkaan ole kurinpidollista välituntivastuuta kuten opettajilla, eikä hän voi olla välitunnilla yksin. (JHL 2011 6–7.) Jokaisella ohjaajalla on työssään juridinen vastuu, kuten kaikilla aikuisilla. Hän ei voi kuitenkaan poistaa oppilasta luokasta tai antaa jälki-istuntoa, mutta voi käydä kasvatuksellista keskustelua oppilaan kanssa. Ohjaajalla ei myöskään ole kiinnipito-oikeutta. Koulun opettajien onkin tärkeää olla tarvittaessa toiminnassa tukena. (JHL 2011, 7, 15.) Kurinpitovalta on Perusopetuslaissa (21.8.1998/628, 36§ – 36i§) myönnetty vain rehtorille ja opettajille. Ohjaaja ei saa käyttää näitä voimakeinoja edes rehtorin tai opettajan luvalla tai käskystä. Poikkeuksena voidaan pitää ns. hätävarjelutilannetta uhkaavan hyökkäyksen torjuntaan. (JLH 2011, 15.)

2.2 Koulunkäynninohjaajien tulo kouluihin ja koulutus

Ensimmäiset avustajat kouluihin palkattiin 1960-luvulla. Tällöin havaittiin joidenkin oppilaiden tarvitsevan erityistä huomiota, johon opettajan aika ei riittänyt. (Eskelinen & Lundbom 2016, 45–46.) 1970-luvulla ilmeni lisää tarvetta avustavalle henkilökunnalle erityisopetuksen kehittymisen myötä. 1980-luvulla Peruskoululakiin kirjattiin vammaisen lapsen mahdollisuus avustajaan ja koulunkäyntiavustajien tarve kasvoi entisestään. (JHL 2011, 55). Inklusion vahvistuessa on ohjaajia tarvittu ja lisätty luokissa yhä enemmän (Chambers 2015, 4; Hauerwas & Goessling 2008, 5). Vaikka koulunkäynninohjaaja on usein vain yhden oppilaan apuna ja tukena, auttaa hän nykyisin yhä enemmän myös opettajaa opettamaan koko luokkaa varmistamalla kaikkien pysyvän tehtävien tasalla ja käyttäytyvän hyvin. Tällöin ohjaajan rooli lähenee tarkkailijaa ja järjestyksen valvojaa. (Devecchi & Rouse 2010, 96.) Ohjaajan työ oli 1990-luvulle asti pelkästään lähinnä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa, kunnes heidät alettiin nähdä koko luokkaa hyödyttävänä resurssina. (Eskelinen & Lundbom 2016, 45.) Nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 74) määritellään avustajan tuen voivan olla muodoltaan yhtä oppilasta tai koko luokkaa hyödyttävää. 1990-luvulla alkoi myös systemaattinen epäpätevien koulunkäynninohjaajien koulutus ja työ ”ammattimaistui”. Käyttöön otettiin uusi näyttötutkinto: Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ammattitutkinto. (Eskelinen & Lundbom 2016, 45–46.)

Koulunkäyntiavustajien koulutus aloitettiin vuonna 1978 työllisyyskoulutuksen muodossa. Ensimmäinen lyhyt kurssi toteutettiin CP-liiton aloitteesta liikuntavammaisten lasten kanssa työskenteleville avustajille. Pohjana käytettiin erityispedagogiikan perusopintoja. Vuonna 1983 koulutusta ryhdyttiin toteuttamaan myös oppisopimuskoulutuksena. Koulutus oli kuitenkin edelleen vaihtelevaa ja järjestäytymätöntä. Kouluhallitus aloitti kuukauden kestävät peruskurssit vuonna 1985 työllisyyskoulutuksena. Ensin koulutus laajeni puolen vuoden mittaiseksi ja tämän jälkeen 1,5–2 vuotta kestäväksi viralliseksi oppisopimuskoulutusohjelmaksi sekä kurssimuotoiseksi opetuksiksi kansalais- ja

työväenopistoihin. Vuonna 1995 yhtenäinen ammattitutkinnon perusta päätyi näyttötutkintojärjestelmään. Koulutus on sosiaali- ja terveystieteiden tutkinto, jonka suorittaminen kestää noin vuoden. (JHL 2011, 55–56.) Nykyiseen näyttötutkintoon kuuluu 4 osa-aluetta, jotka ovat: *Ammatissa toimiminen, Kasvatuksen ja kehityksen tukeminen ja ohjaaminen, Oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen* sekä *Erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen*. Valinnaisena osana on lisäksi *Yrittäjyys*. (OPH 2011) Aikaisempaan koulunkäyntiavustajien näyttötutkinnon perusteisiin kuului neljä osa-aluetta: *Työn toimintaympäristöjen tunteminen, Ihmisen kasvun tukeminen, Oppimisen ohjaaminen* sekä *Toimintakyvyn tukeminen* (Merimaa & Virtanen 2008, 45). Työn perustana on ihmisen kehityksen ja oppimisen tunteminen, jotta oppijan ohjaaminen on mahdollista (Hiltunen ym. 2017, 24). Koulunkäynninohjaajalta edellytetään soveltuvuutta alan tehtäviin sekä hyviä vuorovaikutus-, ohjaus- ja yhteistyötaitoja. Alan työtehtävät myös muuttuvat ja laajenevat, joten joustavuutta tarvitaan. (OPH 2011, 34–35.) Uusina edellytyksinä on esitetty palvelumyönteisyys, moraalinen harkinta ja kestäväan kehitykseen pyrkiminen (Hiltunen ym. 2017, 24).

2.3 Koulunkäynninohjaaja koulussa

Kaikki eivät pidä koulunkäynninohjaajan läsnäoloa luokassa positiivisena asiana. Saloviita (2009, 66) kirjoittaa, että aina ensin tulisi pohtia riittääkö muiden oppilaiden tai opettajan antama tuki sitä tarvitsevalle oppilaalle. Uuden aikuisen tulo luokkaan on aina iso muutos ja tuo mukanaan seurauksia. Joskus koulunkäynninohjaajan läsnäolon on todettu vähentävän joidenkin oppilaiden vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa. Näin on havaittu olevan erityisesti henkilökohtaisen avustajan kohdalla, joka kulkee oppilaan kanssa lähes koko päivän. (Mikola 2011, 149–150.) Mikola (2011, 119, 139) kuvaakin eriyttämisen ja jopa pedagogisten kysymysten jäävän usein integroitujen oppilaiden kohdalla koulunkäynninohjaajan vastuulle. Wertsin, Harrisin, Tilleryn ja Roarkin (2004, 235) tutkimuksessa pohdittiin, tulisiko opettajan olla se, joka työskentelee eniten apua tarvitsevien kanssa, ja olisiko ohjaajan paikka taitavampien oppilaiden

parissa. On todettu koulunkäynninohjaajan ohjeistavan joitakin oppilaita opettajaa enemmän. Näin on erityisesti juuri erilaisista vaikeuksista kärsivien oppilaiden kohdalla. (Giangreco 2013, 7.) Ohjaamisen ja opettamisen rajapinta on toisinaan koettu myös haasteelliseksi ja työ on saanutkin opettamisen piirteitä. Työ saattaa pitää sisällään hyvinkin tarkasti opettajan saneltua ohjausta tai lähes kokonaan itse suunniteltua opetusta. Usein työnä on muokata tehtävä oppilaalle sopivaksi. (Mikola 2011, 153.) Ohjaaja ei kuitenkaan koskaan voi olla vastuussa luokasta yksin, vaan päävastuun kantavan opettajan tulisi aina olla tiedossa (Naukkarinen 2005, 77).

Työtehtävänä koulunkäynninohjaajalla on osallistua opettajan ohella, sekä tämän ohjauksessa, koulupäivään. Työhön kuuluu myös valmistelua sekä tukipalveluiden järjestämistä yhdessä muiden työntekijöiden kanssa. (Merimaa & Virtanen 2008, 59.) Saloviidan (2009, 74) mukaan opettajan tulisi aina kuitenkin ohjata avustajan toimintaa, eikä tämän tulisi toimia itsenäisesti. Avustavan henkilön tulisi myös aina toimia koko luokan apuna, jolloin hänen työpanoksestaan on eniten hyötyä. On myös pohdittu, tulisiko koulunkäynninohjaajan työskennellä erityisopetuksessa, jossa oppilaita on vähän, vai olisiko hänestä enemmän hyötyä integroitujen oppilaiden parissa ns. normaaliopetuksessa (Takala 2007, 50). Giangrecon (2013, 3) mukaan koulunkäynninohjaajan antaman ohjeistuksen tulisi kuitenkin olla opettajan opetusta täydentävää. Myös tällöin ohjaajan tulisi toimia opettajan antamien ohjeiden ja suunnitelman mukaisesti. Opetustehtävien siirtämistä koulunkäynninohjaajille on pidetty ongelmallisena, koska sen on havaittu aliarvioivan opettajia ja lisäävän paineita ohjaajille (Wilson & Bedford 2008, 145–146). Giangreco (2013, 8–10) ehdottaa, että koulunkäynninohjaajien tarjoamaa tukea tulisi käyttää ja organisoida viisaasti sekä selventää muita vaihtoehtoisia tukimuotoja (esimerkiksi samanaikaisopetus, oppilaiden vertaistuki ja ”avustajapankki”).

Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) on esittänyt kannanoton ohjaajanimikkeen käyttöön otosta. OAJ:n mukaan nimikettä ei tulisi käyttää, sillä se saattaa aiheuttaa sekaannusta ja sotkeutua esimerkiksi oppilaanohjaajaan. Käytetyn nimikkeen tulisi vastata oikeaa työnkuvaa ja vastuuta. Koulunkäyntiavus-

taja ei ole koskaan itsenäisesti vastuussa luokasta tai yksittäisen oppilaan ohjauksesta. Hänen tulee aina toimia avustajana opettajan asiantuntijaohjauksessa. (OAJ 2011.) Julkisten ja hyvinvointialojen liitto (JHL) puolestaan suosii nimitystä koulunkäynninohjaaja, koska tämä kuvaa liiton mukaan työtä paremmin kuin avustaja-nimike (JHL 2011, 5). Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliitto Jyty:n (2017) kyselyn mukaan lähes 70 % työntekijöistä työskentelee kaikesta huolimatta nimikkeellä koulunkäynninohjaaja. Kunnat määrittelevät käytössä olevat nimikkeet sekä vaadittavan kelpoisuuden. Näin ollen eri puolilla Suomea työskentelevien ohjaajien työnkuvien ja pätevyyksien välillä voi olla suuriakin eroja. Esimerkiksi Helsingissä kaikki vakituisessa työsuhteessa olevat koulunkäynninohjaajat ovat päteviä. Noin puolet kaikista työntekijöistä työskentelee nimikkeellä koulunkäyntiavustaja ja hieman pienempi joukko nimikkeellä koulunkäynninohjaaja. Joillakin on käytössään vaihtelevia nimikkeitä. Naisia joukosta on n. 90 %. (Eskelinen & Lundbom 2016, 46–47.) Tavoitteena JHL:llä on lisätä tulevaisuudessa ohjaaja-nimikkeen käyttöä (JHL 2011, 5).

2.4 Koulunkäynninohjaajan rooli

2.4.1 Mitä tarkoitetaan roolilla?

Tässä tutkimuksessa roolilla tarkoitetaan asetettuja odotuksia siitä, mitä työntekijän kuuluu työssään tehdä (Zapf, Semmer & Johnson 2014, 155). Roolit liittyvät myös vallankäyttöön. Työpaikan hierarkia, roolit ja vastuun jakaminen ovat osallaan säätelemässä ja valvomassa vallankäyttöä. (Laitinen 2000, 106.) Työpaikoilla on kirjoittamattomia sääntöjä ja sanomattomia sopimuksia siitä kenelle mikäkin työtehtävä kuuluu. Työntekijän tulisi koulussa voida tunnistaa ja ymmärtää toisten roolien merkitys ja heidän työtehtävänsä (Cheminais 2010, 97). Koulunkäynninohjaajan työnkuva ja rooli on kuitenkin usein yhä koettu epäselviksi ja tarpeellisiksi selvittää (Chambers 2015, 10; Wilson & Bedford 2008, 146). Roolin kohdalla puhutaan usein myös tutkimuksesta riippuen henkilölle kuuluvista työtehtävistä tai työnkuvasta.

2.4.2 Tutkimuksissa aiemmin löydettyjä rooleja

Suomessa koulunkäyntiavustajia aiemmin tutkittaessa löydettiin 7 erilaista roolia (Leikas & Rantio 2003, JHL 2011, 9). Nämä ovat: *opettajan avustaja, oppilaan avustaja, oppimistilanteiden ohjaaja, sijaisopettaja, kasvun tukija, erityisopetuksen tiimin jäsen ja "jokapaikan höylä"*. Mikola (2011, 148) on tutkimuksessaan havainnut koulunkäyntiavustajilla erilaisia työtehtäviä ja rooleja koulupäivän aikana. Näitä olivat: *oppimistilanteessa ohjaaminen/opettaminen, järjestely- ja aputehtävät, hoiva ja avustaminen, yhteistyö ja suunnittelu sekä turoana ja ystävänä toimiminen*. Havaintojen mukaan näistä ensimmäinen, oppimistilanteessa ohjaaminen ja opettaminen vei eniten koulunkäyntiavustajan aikaa. Tähän työnkuvaan sisältyi itsenäinen työskentely oppilaiden parissa, järjestyksenpito, opettajan antamien ohjeiden mukaan toimiminen, apuvälineiden ja materiaalien parissa työskentely sekä toisten avustajien tai jopa opettajien sijaisena toimiminen. Järjestely- ja aputehtävät puolestaan pitivät sisällään esimerkiksi luokan valmistelua oppituntia varten sekä muita koulussa usein huomaamattomiakin aputehtäviä. Hoiva ja avustaminen ilmeni perushoivan lisäksi tutkimuksessa esimerkiksi siirtymätilanteiden hoitamisena. Yhteistyöhön ja suunnitteluun laskettiin kuuluvaksi myös yhteydenpito kotien ja muiden oppilaan yhteistyötahojen kanssa. Turvana ja ystävänä toimiminen korostuivat etenkin henkilökohtaisena avustajana toimittaessa.

Takala (2007, 53) havaitsi tutkimuksessaan koulunkäynninohjaajana toimivilla 11 erilaista työtehtävää. Nämä olivat: oppilaan avustaminen, opettajan avustaminen, yhden oppilaan tai pienryhmän avustaminen/itsenäinen opettaminen, koko luokan itsenäinen opettaminen, toisen opettajan tai aikuisen kanssa keskustelu, oppilaiden kanssa muista kuin kouluun liittyvistä asioista keskustelu, käytöksen tukeminen, odottaminen/tarkkailu/kuuntelu, hoivaus, siirtymätilanteissa avustaminen ja luokan järjestely. Yleisopetuksessa tavallisimpia tehtäviä olivat oppilaiden avustaminen, luokassa tarkkailu ja yhden oppilaan tai pienryhmän opettaminen. Erityisopetuksen puolella tavallisimmat tehtävät olivat oppilaan avustaminen, luokan järjestely ja opettajan avustaminen. Koulunkäynninohjaajien työstä on kysytty myös oppilaiden huoltajilta (Werts ym.

2004, 235). He nimesivät syiksi koulunkäynninohjaajan läsnäololle luokassa akateemisen tuen (68 %), keskittymiskyvyn ylläpidon (25 %) ja käyttäytymiseen liittyvät syyt (21 %). Myös epäselvyyttä ja tietämättömyyttä työnkuvasta vanhempien keskuudessa ilmeni.

Chopra ym. (2004, 225) totesivat tutkimuksessaan koulunkäynninohjaajien huomanneen oppilaiden pitävän opettajia kurin- ja järjestyksenpitäjinä ja ohjaajia enemmänkin tukihenkilöinä. Koulunkäynninohjaajien rooleja on tutkittu myös RTI:n (Response to Intervention) yhteydessä Yhdysvalloissa, jolloin ohjaajien tärkeimmiksi vastuualueiksi todettiin oppilaan turvassa pitäminen sekä oppilaan avustaminen tehtävässä pysymiseksi. RTI:n myötä ohjaajien osallisuuden arvioinnissa koettiin lisääntyneen ja nähtiin tarvetta laajemmalle osallistumiselle tiimityöskentelyyn. (Hauerwas & Goessling 2008, 5.)

2.4.3 Roolien muutokset ja ristiriidat

Ohjaajien roolit ja työtehtävät ovat muuttuneet viime vuosina paljon. Ennen työ oli lähinnä avustamista: kopiointia ja materiaalin valmistamista. Nykyisin työhön kuuluu entistä enemmän ohjausta ja suunnittelua. (Chambers 2015, 10.) Työtehtävät vaihtelevat kuitenkin edelleen paljon koulujen ja jopa luokkien välillä. Toimenkuva vaihtelee tilanteen ja työntekijän osaamisen mukaisesti (Hiltunen ym. 2017, 24). Roolit voivat olla ristiriidassa keskenään ja aiheuttaa epävarmuutta työntekijälle tai toteutua luontevasti saman työnkuvan sisällä (Zapf ym. 2014, 155–156). Moni kokee kuitenkin tekevänsä työtä, joka ei vastaa omaa osaamista ja koulutusta. Esimerkiksi opettajan sijaisena toimimisen tai sihteerin tehtäviin joutumisen koettiin olevan oman osaamisen ja vastuualueiden ulkopuolella ja aiheuttavan rooliristiriitoja. (Chopra ym. 2004, 228.)

Koulunkäynninohjaajan työhön sisältyykin paljon haasteita. Jotkut joutuvat koulussa kokemaan syrjintää opettajien kävellessä tervehtimättä ohi (Naukarinen 2005, 73). Moni ohjaaja kokee myös, etteivät opettajat tiedä kuinka toimia koulunkäynninohjaajien kanssa, ja tämän koetaan heikentävän arvostusta (Chopra ym. 2004, 228). Koulunkäynninohjaajat joutuvat kokemaan työssään myös väkivaltaa ja sen uhkaa. Jyty:n (2017) kyselyn mukaan jopa 5 % koulun-

käynninohjaajista kohtaa työssään väkivaltaa päivittäin ja lähes 15 % usein. Palkka on myös nähty hyvin heikkona ja riittämättömänä. Työaika on lyhyt eikä usein sisällä esimerkiksi suunnitteluaikaa. Moni päätyykin tekemään suunnittelua opettajan työparina vapaa-ajallaan. (Naukkarinen 2005, 73-74.) Myös arvioinnin saaminen omasta työstä on niukkaa, puuttuen usein kokonaan. Jotkut ohjaajista eivät tutkimusten mukaan edes tienneet, kuka on vastuussa heidän arvioinnistaan ja johtamisestaan. (Goessling 1998, 10-11.) Jotkut opettajat ovat myös raportoineen ikäeron tuovan haasteita yhteistyölle. Ikäeron koettiin olevan erityisen hankala opettajan ollessa ohjaajaa nuorempi. (Douglas ym. 2016, 67.)

Hyvin toimivassa työyhteisössä roolien ja tavoitteiden tulisi olla selvillä jokaiselle (Lyden & Klingele 2000, 4). Työntekijän rooleilla on erilaiset tavoitteet ja ainakin jossain määrin spesifit työtehtävät (Zapf ym. 2014, 155). Esimerkiksi koulunkäynninohjaaja voi olla samanaikaisesti vastuussa lääkinnällisesti yhdestä lapsesta, hoitaa yhteydenpidon koulukodin kanssa ja olla opastamassa uutta työntekijää, jolloin hänellä on useampi rooli eri tavoitteineen. Tutkimuksen mukaan jopa 44 % koulunkäynninohjaajista antaa ainakin silloin tällöin työssään lääkkeitä tai suorittaa terveydenhuollon tehtäviä (Jyty 2017). Koulunkäynninohjaajalle saattaa myös kuulua muita vastuualueita koulussa, joiden katsotaan olevan ristiriidassa varsinaisen ohjaamisen kanssa ja vievän tästä aikaa. Näitä tehtäviä saattavat olla esimerkiksi kuljetusten järjestäminen tai välitunti-tehtävät. (Douglas ym. 2016, 66.) Kuitenkin näiden oppilaan oppimisen ohjaamiseen liittymättömien tehtävien on nähty olevan tärkeitä, sillä ne antavat opettajille aikaa muihin töihin (Giangreco 2013, 3). Yhteydenpidon kuulumisen ohjaajille on nähty kouluissa usein luontevana, koska heillä on hyvät suhteet oppilaisiin ja vanhempiin. Varsinkin vieraskielisiin vanhempiin ohjaajat toimivat usein linkkeinä välittäen tietoa yhteiskunnan palveluista ja varaten esimerkiksi lääkäriaikoja. (Chopra ym. 2004, 225-227.)

Koulunkäynninohjaajien itsenäinen ammatillisuus on jatkuvien neuvotte-lujen kohteena. Ammatillisen itseymmärryksen kannalta on tärkeää ottaa huomioon koulunkäynninohjaajien kertoma oma tarina merkityksestään. Tähän

tarinaan kuuluu olennaisena osana myös ammatillinen rooli. (Eskelinen & Lundbom 2016, 48.) Koulunkäynninohjaajan rooli ja tehtävät tulisi aina muodostaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (Takala 2007, 55). Sosiaali- ja terveysalalla tietty asiantuntijuus on merkinnyt lähes poikkeuksetta tiettyä roolia työyhteisössä. Roolit omaksutaan koulutuksessa ja sosiaalistuttaessa työhön. Näiden ammatillisten roolien uudelleen määrittely on osoittautunut kehittämistyössä haasteelliseksi. Rooli kertoo paitsi asiantuntijuudesta, myös statuksesta ja asemasta. (Isoherranen 2012, 101–102, 112.) Roolista aiheutuvan stressin on todettu vähenevän ja työtyytyväisyyden lisääntyvän, mikäli työntekijän omistautumista ja mukanaoloa yhteisössä on vahvistettu. Tässä esimiehen tuella on tärkeä rooli. (Babin & Boles 1996, 69–70). Koulunkäynninohjaajan työ muuttuu, laaja-alaistuu ja kehittyy jatkuvasti. Koulunkäynninohjaajalla on myös velvollisuus kehittää omaa osaamistaan (Cheminais 2010, 101). Tavoitteena on, että erityistä tukea saavat oppilaat oppivat tunnistamaan vahvuutensa sekä toimimaan itseohjautuvasti. Sama mahdollisuus tulisi tarjota myös heidän kanssaan työskenteleville henkilöille. (Douglas ym. 2016, 71.)

2.5 Yhteistyötä ja moniammatillisuutta

Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisen suhteen laatu on tärkeä (Takala 2007, 55). Toimivathan he lähes jatkuvasti samassa tilassa samojen oppilaiden kanssa. Työparina toimiminen on tyypillistä koulunkäynninohjaajalle ja luokanopettajalle. Joustava ja vuorovaikutuksellinen kahden aikuisen yhteistyö hyödyttääkin koko luokkaa ja lisää mahdollisuuksia moniin pedagogisiin ratkaisuihin sekä helpottaa arkea (Mikola 2011, 195). Opettajat ovat myös kokeneet tiiminä työskentelyn ja vastuiden jakamisen olevan tärkeää (Douglas ym. 2016, 63).

2.5.1 Onnistunut yhteistyö

Wilson ja Bedford (2008, 143–144) tutkivat yhteistyön onnistumiseen tarvittavia taitoja. Opettajalla näistä tärkeimpinä havaittiin kommunikaatiotaidot, kuunte-

lu, organisointikyvyt, ymmärtäväisyys, kunnioitus ja joustavuus. Muita mainintoja saivat luottamus, kärsivällisyys ja johtajuus. Vastaavia tarvittavia taitoja koulunkäynninohjaajille opettajien näkökulmasta katsottuna olivat: kommunikointitaidot, joustavuus, organisointikyvyt, ymmärrys, kuuntelu, kunnioitus, luottamus ja kärsivällisyys. Mainintoja saivat myös itsenäisyys ja opetustaidot. Kommunikointitaitojen tärkeyttä painotettiin molemmilla osapuolilla. Kuitenkin tutkimuksessa opettajat odottivat ohjaajilta enemmän persoonaan liittyviä piirteitä kuten suunnitelmallisuutta, ennakoivuutta, täsmällisyyttä ja avarakatseisuutta. Devlin (2008, 41–44) on antanut ohjeita opettajalle, kuinka toimia koulunkäynninohjaajan kanssa. Ohjeisiin kuuluu esimerkiksi: ohjaajan osaamisen kartoitus, tiimityöskentelyn korostaminen, työtavoista ja tavoitteista keskustelu, opettajan roolin selventäminen, palautteen antaminen, koulunkäynninohjaajan osallistaminen suunnitteluun sekä vastuuttaminen. Joskus käy toisinpäin ja varsinkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla henkilökohtaisena avustajan toimiva ohjaaja perehdyttää opettajan oppilaan asioihin ja jakaa tietoa oppilaista (Devecchi & Rouse 2010, 95; Giangreco 2013, 7–8; Mikola 2011, 158–159).

Roolien ja työnjaon tulee olla työparinakin selvää. Koulunkäynninohjaaja saattaa toisinaan kokea epävarmuutta, milloin hänen on oikeutettua ja hyvä puuttua tilanteisiin luokassa ja milloin pysytellä taka-alalla (Mikola 2011, 154–155). Roolien ja vastuiden selkeyden tärkeys korostuu erityisesti inklusiivisissa luokissa (Goessling 1998, 13). Joskus käy niin, ettei ohjaajan tehtävään ole saatu koulutusta. Erityisesti tällöin on luokanopettajan tehtävänä hoitaa perehdytys. (Saloviita 2009, 70.) Täydentävää koulutusta ja ohjausta voivat järjestää myös esimerkiksi rehtorit tai muut vastuuhenkilöt (Cobb 2007, 687; Douglas ym. 2016, 66). Erityisopettajat ovat myös ilmaisseet ohjaajien koulutuksen ja palautteen merkityksen koulussa (Douglas ym. 2016, 63). Ohjaajien tulisi voida ilmaista tarpeensa koulutukseen ja heiltä tulisi tätä myös kartoittaa (Hauerwas & Goessling 2008, 9). Koulunkäynninohjaajat kokivat arvostuksen puutteena myös sen, ettei heille ollut varattuna resursseja tarpeellisiksi koettuihin koulutuksiin (Chopra ym. 2004, 228–229).

2.5.2 Kohti moniammatillista työtettä

Kouluissa on pitkään ollut valloilla yksintekemisen ilmapiiri ja ajatusten ja ideoiden jakaminen ei ole ollut tavallista (Collinson & Cook 2007). Perinteisesti jokainen koulussa työskentelevä on hankkinut oman tutkinnon ja erikoistunut tiettyyn työnkuvaan. Työyhteisö on hyvin löyhästi sidosteinen. Ammatillinen vuorovaikutus on ollut vähäistä ja kouluyhteisön tavoitteet epäselviä. (Naukkari 2005, 65–66.) Opettajan yksin toimimisen tapa on muuttunut myös koulunkäynninohjaajien myötä (Mikola 2011, 147). Nykyisin painotetaan entistä enemmän yhteistyötä, ja tarvetta laajemmalle ymmärrykselle ilmenee jatkuvasti. Tarvittava tieto ja osaaminen on jakautunut eri henkilöille ja erilaisiin tietokantoihin. Lisäksi tietoa on tarjolla valtavasti. Yhteiseen päätökseen pyrittäessä tulisi kaikkien tieto ja osaaminen saada käyttöön. (Isoherranen 2012, 45). Tukitarpeiden ilmetessä on esille noussut myös kasvava tarve tehdä yhteistyötä erituntarjoajien kanssa (Chambers 2015, 9).

Koulunkäynninohjaajan tulee koulussa osallistua moniammatilliseen yhteistyöhön ja olla yksilölähtöisesti yhteistyössä eri toimijoiden kanssa (OPH 2011, 34–35). Koulunkäynninohjaaja osallistuu moniammatilliseen yhteistyöhön koulussa ottamalla osaa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin koskien lasten kasvatusta, kuntoutusta sekä koulutyöskentelyä. (JHL 2011, 6.) Myös ohjauksellisia tukitoimia suunniteltaessa olisi tärkeää huomioida avustavan henkilön tiedot ja näkökulma (OPS 2014, 62). Koulunkäynninohjaajalla on usein ajankohtaisimmat tiedot oppilaasta, sillä hän viettää varsinkin henkilökohtaisena avustajana eniten aikaa tämän kanssa. Näin ollen hänen tietämyksensä tulisi huomioida esimerkiksi erilaisissa päätöksissä ja arvioinneissa. (Devlin 2008, 43; Hauerwas & Goessling 2008, 6; Mikola 2011 159.) Kouluissa moniammatilliseen tiimiin kuuluu tavallisesti rehtori, koulupsykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja, erityisopettaja, asianomainen opettaja sekä tarvittaessa muita asiantuntijoita (Hiltunen ym. 2017, 27).

Tarvittavia taitoja hyvin toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön ovat: kommunikaatiotaidot, ymmärrys toisen alasta, työtehtävistä ja roolista, neuvottelutaidot ja kyky joustaa sekä halu ylipäättään tehdä yhteistyötä (Atkinson,

Wilkin, Stott, Doherty & Kinder 2002, 142–143). Hyvin toimivassa työyhteisössä vuorovaikutuksen tulisi olla jatkuvaa, kasvokkain tapahtuvaa ja kirjallista. Myös esimiesten ja työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen tulee olla työyhteisössä yleistä. (Lyden & Klingele 2000, 3–4.) Esimiehen tulee olla työntekijöitään tukeva, lähestyttävä, arvostava ja osallistava (Claxton 2014, 197). Vuorovaikutus on vahvasti läsnä yhteistyön määrän lisääntyessä. Yhteistyö tiimeissä tarkoittaa lisääntyneitä kanssakäymistä muiden työntekijöiden kanssa. Tämä mahdollistaa osaltaan koheesion tunteen lisääntymisen, mutta samalla myös mahdollisten jännitteiden syntyminen. (Hodson 2002, 294.)

2.5.3 Moniammatillisen yhteistyön haasteita

Moniammatillisen yhteistyön voidaan katsoa teoreettisesti alkaneen 1900-luvun lopulla, jolloin vain yhden tieteellisen näkökulman käyttö todettiin liian vähäiseksi ja tarve yhteistyölle havaittiin (Isoherranen 2012, 14). Moniammatillinen verkostotyö vakiintui 1990-luvulla. Työmuoto saattaa kuitenkin aiheuttaa edelleen ristiriitoja ja hankaluuksia. Esimerkiksi osallistuvien jäsenien taustoisissa on eroja koulutuksen (ammattisanasto, teoriapohja, työkäytännöt), työkulttuurin ja työtapojen välillä. (Merimaa & Virtanen 2008, 22–23.) Jokainen osallistuja on usein työskennellyt asiakkaan kanssa vain omasta ammatillisesta näkökulmastaan katsottuna (Isoherranen 2012, 46). Osallistujien erilaiset roolit saattavatkin olla toisille epäselviä ja ne tulisi aina voida selventää (Cheminais 2010, 102). Jotkut rooleista ovat myös enemmän riippuvaisia toisistaan. Joka tapauksessa ryhmän roolit ovat usein vaikutuksessa toisiinsa, vaikka toista ei juuri nähtäisi eikä häneen oltaisi suoraan vuorovaikutuksessa. (Semmer & Beehr 2014, 178.)

Ammatillisten roolien rajojen ylityksistä syntyy usein ristiriitoja, jollei niitä ole tarkasti sovittu. Roolirajojen tulisi kuitenkin samalla olla joustavia, sillä osallistujilla saattaa olla osaamista yli perinteisen osaamisensa. Samalla myös työtaakkaa on mahdollista jakaa tasaisemmin. (Atkinson ym. 2002, 123; Isoherranen 2012, 101–102, 110–111.) Moniammatillisessa yhteistyössä onkin toisaalta tärkeää selkeyttää jokaisen omaa vastuualuetta, mutta samalla painottaa tiimin

yhteisvastuuta (Isoherranen 2012, 118). Vastuualueiden rajojen ja jokaisen osallistujan erilaisten osaamisalueiden on myös nähty aiheuttavan ongelmia yhteistyöhön. Toiselta osapuolelta toiselta alalta on saatettu odottaa liikoja tai on koettu, ettei oma ammatillinen osaaminen riitä vaadittuun tehtävään. (Atkinson ym. 2002, 122.) Mikäli jokaisen rooli on selkeä ja yhteisesti sovittu, auttaa se selkeyttämään myös vastuukysymyksiä. Myös luottamuksen vallitessa ryhmässä, ei ole tarpeen korostaa omaa asiantuntijuutta esimerkiksi vaikeilla termeillä. (Isoherranen 2012, 154.)

Mikäli eri työntekijät eivät toimi osana moniammatillista työryhmää, vaan tavoittelevat omia tavoitteitaan, on seurauksena paitsi ymmärtämisvaikeuksia myös irrallisia toimenpiteitä ja ristiriitaisia tavoitteita (Saloviita 2009, 76). Jokaisen osallistujan tulisi myös pohtia mikä on erityisesti oman osaamisen aluetta ja mistä toiminnasta voisi mahdollisesti luopua (Isoherranen 2012, 113). Moniammatillisen yhteistyön suuria haasteita onkin koordinointi ja toimintaedellytysten luonti. Kaikilla toimijoilla tulisi olla edes lähes samanlainen käsitys periaatteista ja strategioista. (Kasurinen 2009, 2.) Lisäksi kaikkien tulisi tietää jokaisen osallistujan tietämys ja kenen puoleen voi milloinkin kääntyä (Isoherranen 2012, 46). Yhteisten yhdistävien tekijöiden mielessä pitäminen on ryhmässä usein tärkeää. Koulussa näitä ovat kyseessä oleva lapsi ja hänen huoltajansa, päämäärä ja tavoite. (Merimaa & Virtanen 2008, 22–23.) Tällaisissa yhteisissä tapaamisissa on mahdollista korjata virheitä ja väärinymmärryksiä jakamalla jokaisen tietoja ja osaamista (Collinson & Cook 2007). Paitsi että tiedon jakaminen on tärkeää, tulisi osata myös tunnistaa tilanteita, joissa yhteistyön tekeminen on mahdollista (Cheminais 2010, 97).

2.5.4 Moniammatillisen yhteistyön erilaisia muotoja

Moniammatillinen yhteistyö on hyvin laaja käsite ja se voidaan määritellä monella tavalla. Pohjana työssä on kuitenkin yhteistyö. Yhteisen käsityksen muodostus on moniammatillisen työn yksi perusta ja tässä tulee ymmärtää jokaisen näkökulma sekä ryhmään tuoman tiedon merkitys. Tarvitaan reflektiivistä asiantuntijuuden taitoa. (Isoherranen 2012, 155–156.) Kasurinen (2009) on määrittel-

lyt moniammatillisen yhteistyön voivan olla *organisaation sisäistä* tai *organisaatioiden välistä*. Muodot jakautuvat vielä edelleen sen mukaisesti, tapahtuuko yhteistyö saman vai eri hallintokuntien välillä. Esimerkiksi luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö on organisaation sisäistä, saman hallintokunnan alaista yhteistyötä. Kun taas koulunkäynninohjaajan ja kouluterveydenhoitajan välinen yhteistyö on organisaation sisäistä, poikkihallinnollista yhteistyötä. Organisaatioiden välistä saman hallintokunnan alaista yhteistyötä on esimerkiksi luokanopettajan ja toisen asteen opettajan välillä tapahtuva työskentely. Kun taas esimerkiksi erityisopettajan ja erikoislääkärin yhteistyötä leimaa poikkihallinnollisuus, vaikkakin kyse on edelleen organisaatioiden välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä. (Kasurinen 2009, 2.)

3 KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖN ARVOSTUS

3.1 Mitä tarkoitetaan arvostuksella?

Jokainen haluaa kokea tekemänsä työn arvostetuksi ja saada siitä tunnustusta (Heikkinen & Huttunen 2002, 280). Tunne siitä, että muut arvostavat tehtyä työtä, lisää työmotivaatiota ja auttaa jaksamaan työssä (Lipponen, Hirvensalo & Ilmanen 2017, 101, 103). Myös työn ilo ja halu onnistua lisääntyvät arvostuksen tunteen myötä (Furman, Ahola & Hirvihuhta 2004, 13). Työstä saatu tunnustus vahvistaa myös työntekijän itsetuntoa, jolloin hän tuntee työnsä huomatuksi ja kuuluvansa yhteisöön. Mikäli huomiota saadaan ainoastaan virheiden sattuessa kritiikkinä, ei työntekijän itsetunto pääse kasvamaan. (Huttunen & Heikkinen 2004, 167–168.) Työn arvostus ylläpitää myös yhtenä voimavaratekijänä työhyvinvointia ja työn imua. Muita voimavaratekijöitä opettajilla koulussa on havaittu olevan esimiehen tuki, onnistunut tiedonkulku, kannustava työilmapiiri sekä työskentelytapojen uudistaminen. (Onnismaa 2010, 52). On syytä olettaa

samojen voimavaratekijöiden olevan merkityksellisiä samanlaisessa yhteisössä työskenteleville koulunkäynninohjaajille.

Jo toisen osapuolen aktiivinen kuuntelu osoittaa toiselle arvostusta (Ikonen 2015, 140). Arvostuksella tarkoitetaan muun työyhteisön osoittamaa ammattitaitoon kohdistuvaa arvostusta (Lipponen ym. 2017, 101). Tunnustuksen saaminen ja antaminen ovatkin aina vastavuoroisia tapahtumia (Heikkinen & Huttunen 2002, 278). Vastavuoroisessa tunnustuksessa henkilöt kunnioittavat toinen toistaan persoonina ja arvostavat toistensa taitoja ja kykyjä (Huttunen & Heikkinen 2004, 164). Furman ym. (2004, 13–14) kuvaavat pelkän sanallisen arvostuksen ilmaisun olevan riittämätöntä ja lisäksi tarvittavan tekoja. Tämä voi konkretisoida esimerkiksi osoittamalla kiinnostusta toista kohtaan, pyytämällä neuvoja ja tarjoamalla sopivan haastavia tehtäviä. Koulunkäynninohjaajat ovat raportoineet opettajilta saadun kunnioituksen heijastuvan heidän asemaansa ja auktoriteettiinsä oppilaiden silmissä sekä helpottavan ohjaustyötä (Devecchi & Rouse 2010, 97). Saman voi ajatella toimivan myös toisin päin. Opettajat ovatkin esittäneet tarpeen ohjaajien vastavuoroiseen kunnioitukseen ja kohteluun tasa-vertaisina koulun jäseninä (Wilson & Bedford 2008, 145). Vanhempien on usein havaittu suhtautuvan koulunkäynninohjaajiin positiivisesti ja arvostavan heidän tekemäänsä työtä. Myös lähes kaikkien tutkittujen erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden vanhempien on havaittu suhtautuvat koulunkäynninohjaajien läsnäoloon positiivisesti (Werts ym. 2004, 235).

Claxton (2014, 194–198) on tutkinut arvostuksen tunteen taustalla olevia syitä ja päätenyt kolmeen erilliseen kategoriaan: *autenttinen ylpeyden tunne, epäitsekäiden tavoitteiden muodostus* sekä *”palveleva johtajuus”*. Ylpeyden tunteen tarkennettuna keskipisteenä voi olla: identiteetti (esimerkiksi persoonallisuus tai taidot), työtulos, vuorovaikutussuhteet, kulttuuri (esimerkiksi pidetty tiimityöntekijä) tai työtavat. Ylpeyttä koettiin, mikäli asia oli arvostettua myös työyhteisön silmissä. Epäitsekkyys ilmeni esimerkiksi yhteisen hyvän puolesta uhrautumisena. Toisten hyvinvointia arvostettiin riippumatta hänen taidoistaan tai suorituksesta. Työyhteisö koettiin tällöin enemmänkin tiiminä tai jopa perheenä. Esimiehen toiminnan nähtiin olevan myös merkittävä arvostuksen tun-

teen lähde. Työntekijä koki itsensä arvostetuksi, mikäli johtajan koettiin kuuntelevan, arvostavan ideoita ja osallistavan päätöksentekoon.

Johdon tehtävänä on ylläpitää tehokasta työskentely-ympäristöä, mutta myös kohdella työntekijöitä kunnioittaen ja heidän tarpeensa huomioiden. (Hodson 2002, 296.) Chopran ym. (2004, 227) tutkimuksen koulunkäynninohjaajat kuvasivat rehtorin olevan kaikkein tärkeimmässä asemassa luodessaan heidän kohteluunsa vaikuttavan ilmapiirin. Luottamusta työntekijän ja esimiehen välille luo ja ylläpitää molemminpuolinen arvostus ja kunnioitus (Ikonen 2015, 140–141). Luottamuspula kertookin epäterveestä työyhteisöstä (Lyden & Klingele 2000, 3). Arvostuksesta kertoo myös tunne, että epäonnistumisen kohdalla ei joudu kohtaamaan kohtuutonta arvostelua, vaan suhtautuminen on ymmärtäväistä (Furman ym. 2004, 14–15). Molemminpuolinen kunnioitus kasvaa ja kehittyy jatkuvasti vastavuoroisessa tunnustuksen antamisessa ja saamisessa. Kaikki tarvitsevat tunteen hyväksytyksi tulemisesta. (Heikkinen & Huttunen 2002, 279–280.) Suurin osa ihmisistä haluaa kokea myös saavansa sosiaalista tukea työssään. Sosiaalisella tuella tarkoitetaan muita ihmisiä, jotka välittävät henkilöstä ja ovat valmiita auttamaan tarvittaessa. Sosiaalista tukemista tapahtuu tukea saataessa tai tiedettäessä sen olevan tarvittaessa saatavilla. Tuki voi olla emotionaalista (esimerkiksi empatia) tai välineellistä (esimerkiksi konkreettisten toimintaohjeiden antaminen). (Semmer & Beehr 2014, 181–182.) Tätä voivat koulunkäynninohjaajalle tarjota esimies tai muu koulun henkilökunta.

3.2 Arvostus ja työssä jaksaminen

Työyhteisön työntekijälle osoittaman arvostuksen ja luottamuksen on todettu voimaannuttavan eikä sitä tulisikaan vähätellä (Lipponen ym. 2017, 103). Arvostuksen osoittamisen tehdystä työstä on havaittu vähentävän lisäksi koettua työhön kohdistuvaa stressiä opetustyötä tekevillä. Erityisen tärkeää arvostuksen saaminen onkin juuri erilaisten kuormittavien työtilanteiden aikana. (Onismaa 2010, 20, 52.) Tunnustuksen puuttuminen johtaa usein jopa työuupumukseen (Heikkinen & Huttunen 2002, 278; Huttunen & Heikkinen 2004, 164).

Arvostuksen puute voidaan kokea esimerkiksi luvattun työn tekemättömyytenä tai tapaamisen unohtamisena (Furman ym. 2004, 14). Työyhteisön kiinnostus ja välittäminen ryhmää kohtaan sekä sosiaalinen vastuullisuus lisäävät osaltaan työtyytyväisyyttä (Elçi & Alpkın 2008, 306–307).

Arvostukseen liittyy myös työhyvinvoinnin taso. Asetetut henkilökohtaiset työtavoitteet ovat yhteydessä työhyvinvointiin, mutta myös toisinpäin. Asetetut työtavoitteet siis vaikuttavat hyvinvointiin, mutta myös hyvinvointi voi muokata henkilön työtavoitteita. (Hyvönen & Feldt 2017, 144.) Ammatilliseen osaamiseen, itsensä kehittämiseen ja organisaation menestymiseen liittyvät tavoitteet paitsi auttavat työstä nauttimista ja mahdollistavat uralla etenemisen, mutta lisäävät myös työntekijän hyvinvointia. Tämä ei kuitenkaan saisi tapahtua muun elämän kustannuksella. (Hyvönen & Feldt 2017, 146.) Työhyvinvointiin voi vaikuttaa myös asuinkunnan työllisyystilanne sekä vallitseva työilmapiiri (Hyvönen & Feldt 2017, 142). Epäsäännölliset työsopimukset ja töiden katkonaisuus lisäävät työn epävarmuuden tunnetta eivätkä anna samanlaista tulevaisuuden näkymää kuin vakituiset työsuhteet. Työn epä­säännöllisyyttä onkin käytetty tutkimuksissa osoittamaan työn epävarmuutta ja turvattomuutta. (Hartikainen, Anttila, Oinas & Nätti 2010, 31.) Hartikaisen ym. (2010, 34) tutkimuksen mukaan joka neljäs suomalainen nainen työskentelee muulla kuin jatkuvalla työsuhteella. Silti vain vähemmän kuin joka kymmenes nainen oli huolissaan työnsä menettämisestä lähitulevaisuudessa.

3.3 Työn merkityksellisyys työntekijälle

Tehty työ tulee kokea merkitykselliseksi. Työn merkityksellisyyttä lisää luovuuden käyttö, joka näkyy lisäksi lisääntyneenä itsekunnioituksena ja positiivisena työidentiteettinä. Tehdystä työstä tulee voida olla ylpeä. (Hodson 2002, 293.) Myös tarpeeksi haastavat työtehtävät ja vastuun saaminen kertovat arvostuksesta ja luottamuksesta (Furman ym. 2004, 15). Hodsonin (2002, 311) tutkimuksen mukaan työntekijöiden arvostaminen ja tuottavuuden tukeminen rohkaisevat tuntemaan tehdyn työn tarkoitukselliseksi ja mielekkääksi. Samalla

myös työympäristön konfliktit vähenevät. Työyhteisön kokeminen eettiseksi ja reiluksi liittyvätkin toisiinsa (Elçi & Alpkın 2008, 297).

Työntekijöiden oikeuksien tulisi myös olla kaikkien tiedossa (Hodson 2002, 297). Oman osaamisen sekä organisaation kehittämisen voimavaratekijänä tärkeäksi on nähty myös kokemus hyvistä palkkioista tehdystä työstä. Palkkioihin panostaminen lisää työtavoitteita, jotka edesauttavat työhyvinvointia sekä organisaation menestystä. (Hyvönen & Feldt 2017, 146.) Tunnustuksen välineinä tehdystä työstä voi olla rahapalkan lisäksi esimerkiksi eläke-edut, edustusauto tai ylistävät puheet (Heikkinen & Huttunen 2002, 284; Huttunen & Heikkinen 2004, 168). Jotta saadun palkan määrään voidaan olla tyytyväisiä, tulee sen olla suhteessa annettuun työpanokseen (Green 2006, 111). Chopran ym. (2004, 228) tutkimuksen koulunkäynninohjaajat kokivat työstään saamansa heikon palkan kertovan työn epäarvostuksesta. Hartikaisen ym. (2010, 35–36) tutkimuksessa suomalaisten havaittiin olevan vähemmän tyytyväisiä saamaansa palkkaan suhteessa antamaansa työpanokseen kuin muiden eurooppalaisten. Suomessa vain noin kolmannes työntekijöistä koki saavansa hyvin palkkaa tehdystä työstä. Kaikissa tutkituissa maissa miehet kokivat naisia useammin saavansa hyvin palkkaa. Pelkkä palkka ei kuitenkaan riitä osoittamaan arvostusta. Lydenin ja Klingelen (2000, 4) mukaan terveessä työyhteisössä työntekijää myös tuetaan ja rohkaistaan toteuttamaan osaamistaan annetun palkkion lisäksi. Tätä kautta työntekijä kokee tulevansa arvostetuksi työntekijänä.

Työssä koetun autonomian tunteen on todettu lisäävän työtyytyväisyyttä ja työn kokemista merkitykselliseksi (Hartikainen ym. 2010, 38; Hodson 2002, 312). Samalla lisääntyvät myös työntekijän hyvinvointi ja työssä suoriutuminen (Martela, Mäkikallio & Virkkunen 2017, 102–103). Työtyytyväisyyden on havaittu olevan positiivisessa yhteydessä tuottavuuteen ja menestymiseen työssä, mutta vähentävän myös halukkuutta lähteä tai olla poissa (Elçi & Alpkın 2008, 300). Ihmisten psykologisten perustarpeiden voikin katsoa liittyvän työntekoon. Autonomia on yksi kolmesta psykologisesta perustarpeesta yhdessä kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kanssa (Deci & Ryan 2000, 228). Autonomialla tarkoitetaan tekemisen olevan lähtöisin tekijästä itsestään. Kyvykkyydessä ky-

symys on asioiden osaamisen, hallinnan ja aikaansaannin kokemuksesta. Yhteenkuuluvuudessa kyseessä on kokemus, jossa henkilö kuuluu hänestä välittävään yhteisöön ja tuntee syvää yhteyttä läheisiin ihmisiinsä. (Martela ym. 2017, 102.) Nämä kolme perustarvetta yhdessä vaikuttavat myös siihen mitä ja miksi tavoittelemme työssä (Deci & Ryan 2000, 228). Ihmisellä on tarve hakeutua tilanteisiin, joissa hän voi kokea psykologisten tarpeidensa täyttyvän: kokea yhteenkuuluvuutta muiden ryhmien kanssa sekä osallistua itseään kiinnostaviin toimintoihin, joissa harjoittaa kykyjään (Deci & Ryan 2000, 229–230).

Näitä kolmea perustarvetta on mahdollista vahvistaa ja lisätä. Esimerkiksi autonomian kokemusta voidaan vahvistaa antamalla työntekijälle mahdollisimman paljon vapautta työssään, tarjoamalla miellyttäviä työtehtäviä, joihin työntekijän on helppo sitoutua autonomisesti sekä tarjoamalla vastuuta laajoista kokonaisuuksista yksittäisten tehtävien sijasta. Myös perusteluiden antaminen säännöille ja tavoitteille lisää autonomian kokemusta. (Martela ym. 2017, 108–110.) Kyvykkyyden kokemiseksi on oleellista, että työntekijän tehtävät vastaavat hänen vahvuuksiaan ja ovat samalla tarpeeksi haastavia. Työntekijän kyvykkyyden tunnetta on mahdollista vahvistaa esimerkiksi selkeyttämällä työnkuvaa selventämällä prioriteetteja ja rajaamalla työtehtäviä. Palautteen merkitys on myös tärkeässä asemassa työntekijän kyvykkyyttä vahvistettaessa. (Martela ym. 2017, 110–111.) Yhteisöllisyyden tunnetta työpaikoilla lisää esimerkiksi erilaisuuden salliminen, epäformaaleiden kohtaamisten mahdollistaminen, toimiva tiimityö, matala hierarkia ja osallistaminen (Martela ym. 2017, 111–112). Työntekijän kokiessa työyhteisönsä muiden jäsenten olevan myös vahvasti mukana toiminnassa työtyytyväisyys lisääntyy (Babin & Boles 1996, 69).

Mikäli työntekijän psykologisten perustarpeiden toteutuminen estetään esimerkiksi työympäristön ollessa liian kontrolloiva tai työtehtävien liian haastavia, voi seurauksena olla jopa kasaantuvia psykologisia ongelmia ja antisosiaalista käytöstä (Deci & Ryan 2000, 229, 248). Tällöin ihminen kehittää itselleen sijaistavoitteita ja jäykkiä toimintatapoja, jotta välttää uhkan ja saa edes hieman tyydytystä tavoitteilleen. Nämä toimintatavat näkyvät työssä madaltuneina suorituksina ja heikentyneenä hyvinvointina. (Deci & Ryan 2000, 249.) Tervees-

sä työyhteisössä työntekijät ovat ylpeitä yhteisöönsä kuulumisesta sekä tulevat mielellään töihin. Tällöin myös työteho on parhaimmillaan. (Lyden & Klingele 2000, 3-4.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisia käsityksiä koulunkäynninohjaajilla on roolistaan koulussa ja miten he kokevat työnsä arvostuksen. Tarkoituksena on siis selvittää, millaisena koulunkäynninohjaaja ymmärtää työnsä. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä koulunkäynninohjaajilla on roolistaan kouluyhteisössä?
2. Millaisia kokemuksia koulunkäynninohjaajilla on työnsä arvostuksesta? Miten arvostus tai sen puute ilmenee?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Itselläni on jonkin verran kokemusta koulunkäynninohjaajan työstä ja vallalla oleva keskustelu on toki osaltaan vaikuttamassa esiyymmärrykseen, samoin kuin asiasta luetut teoriat. Oman lähtökohdan ja esiyymmärryksen tiedostaminen auttaa suuntaamaan tutkimusta järkevästi (Moilanen & Rähä 2010, 52). Jo tutkimuskysymysten valinta on osa aineiston tiivistämistä (Miles, Huberman & Saldaña 2013, 12). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tutkia millaisia käsityksiä koulunkäynninohjaajilla on roolistaan koulussa ja millaisia kokemukset ovat työn arvostuksesta. Tarkoituksena on siis selvittää, millaisena koulunkäynninohjaaja ymmärtää työnsä. Käsitusten ja kokemusten tutkiminen johtaa laadullisen tutkimusotteen valintaan. Laadullisen tutkimuksen kohdalla kysymys onkin juuri toisen ymmärtämisestä ja ymmärrykseen pyrkimisestä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68). Ihmiset antavat ilmiöille erilaisia merkityksiä samankin kulttuurin sisällä (Eskola & Suoranta 1998, 45; Häkkinen 1996, 25). Nämä ovat yksilön abstrakteja tapoja linkittyä maailmaan. Käsitteitä voidaan kutsua myös tulkitaskeemoiksi, sillä ne ovat ohjaamassa ilmiön merkitysten etsinnässä. (Häkkinen 1996, 24.) Käsitteet ovat myös osittain tiedostamattomia, mutta tutkimuskohteina kokemuksia pysyvämpiä ja kielellisiä (Moilanen & Rähä 2010, 54).

Tutkimus on laadullinen ja osa aineiston analysoinnista toteutettiin sisälönanalyysia noudattaen. Tutkimuksessa on myös fenomenografisia piirteitä. Tarkoituksena fenomenografiassa on kuvata todellisuutta siten kuin valittu joukko tutkittavia sen käsittää ja ymmärtää (Niikko 2003, 15–16, 30). Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteina ovat vaihtelevat käsitykset ja kokemukset, joita tutkittavat antavat ilmiölle (Kettunen, Sampson Jr. & Vuorinen 2014, 3). Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan käsityksille annetaan mielipidettä laajempi ja syvempi merkitys. Ajatuksena on, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka voidaan kokea ja ymmärtää erilai-

sin tavoin. Elämismaailmaa tarkastellaan ulkopuolisen näkövinkkelistä. (Niikko 2003, 14–15.) Tällainen tutkimus on ennen kaikkea kuvailevaa (Häkkinen 1996, 14).

Tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset, jotka perustuvat merkitysten antamiseen ilmiöille. Tavoitteena on luoda tuloksista teoria ja ns. kuvauskategoriajärjestelmä. (Järvinen & Järvinen 2000, 86; Metsämuuronen 2008, 33–36.) Erilaisten kategorioiden luominen onkin oleellista juuri fenomenografisessa tutkimuksessa (Marton 1988, 183). Fenomenografian tarkoitus ei ole löytää ”oikeaa” olemusta ja totuutta, vaan juuri ihmisten erilaisia käsityksiä kyseessä olevasta ilmiöstä, toisen asteen näkökulmasta (Häkkinen 1996, 32; Järvinen & Järvinen 2000, 86; Marton 1988, 179; Niikko 2003, 24–25). Ero tehdään asioiden olemisen ja käsittämisen välille (Häkkinen 1996, 30). Objektien olemukset ja merkitykset ovat aina riippuvaisia henkilön omasta tavasta kokea ja ymmärtää niitä (Niikko 2003, 13, 15). Tutkittava ilmiö näyttäytyy erilailta tutkitaville riippuen heidän tavastaan se ymmärtää (Häkkinen 1996, 14). Todellisuuden merkitys näyttäytyy tutkittavana oleville juuri kokemusten ja käsitysten kautta (Niikko 2003, 22, 25). Valkonen (2006, 22) pohtiikin, voivatko käsitykset olla yksinkertaisimmillaan sanoiksi puettuja kokemuksia. Käsityksiä käytetäänkin fenomenografisessa tutkimuksessa synonyymeinä tavalle kokea (Niikko 2003, 46).

Fenomenografiassa huomio kohdistetaan yksilön minään, havaintoihin, tunteisiin, mielikuviin ja ajatteluun (Niikko 2003, 12). Fenomenologiassa puolestaan tarkoituksena on tutkia ilmiön perimmäisiä olemuksia ja yksilön kokemuksia käsitysten sijaan (Häkkinen 1996, 10–11). Fenomenografian todetaan kuitenkin olevan kiinnittynyt fenomenologiaan ontologisesti ja epistemologisesti käytettyjen käsitteiden kautta (Niikko 2003, 12). Myös fenomenografiassa ollaan pohjimmiltaan kiinnostuttu fenomenologian tavoin kokemuksista käsitysten perustuessa kokemukseen. Kokemus on perusta, josta käsitykset luodaan ja kokemus heijastuu henkilön käsitysten kautta (Niikko 2003, 18, 25). Ero fenomenologian ja fenomenografian välillä on tavassa käsittää tämä kokemus. Fenomenologia selvittää kuinka maailma koetaan tavoitteena löytää kokemuksen

rikkaus. Fenomenografiassa tavoitteena on kuvata maailma tietyn ryhmän kokemana. Tällöin ollaan vähemmän kiinnostuneita yksittäisistä kokemisista, vaan enemmänkin tutkittavien kokemusten variaatiosta. (Niikko 2003, 19–20.) Fenomenologian ja fenomenografian erottaakin siis näkemys kokemuksen merkityksestä ja asemasta tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

Fenomenografian tehtävänä ei ole selittää vaihteluiden syitä tai miksi tutkittavat käsittävät asiat siten kuin tutkimuksessa ilmenee (Niikko 2003, 25–26). Tutkimuksen tarkoituksena ei ole myöskään pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyrkiä ymmärtämään ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Fenomenografiassa aineistosta tehtävät luokittelut kuvaavat koko vastausvariaatiota ja tulevat ihmisten havaintojen ja käsitteiden kuvauksista. Ilmenevien yhtäläisyyksien ja erilaisuuksien perusteella luodaan laadullisesti erilaisia luokkia. (Järvinen & Järvinen 2000, 87.) Jokaista kirjoitelmaa analysoidaan suhteessa muihin ja saatuja vastauksia arvioidaan siis kokonaisuutena, ei yksittäisinä vastauksina (Paakkari, Tynjälä & Kannas 2011, 707; Åkerlind 2007, 323). Tällöin tietyissä kontekstissa tiettyjen henkilöiden käsityksiä tutkimalla voidaan löytää erilaiset tavat nähdä tutkittavana oleva ilmiö (Valkonen 2006, 26). Kyse on siis enemminkin kollektiivisesta tutkimuksesta. Tavoitteena on löytää jaettu ja sosiaalisesti merkitseviä ajattelutapoja (Huusko & Paloniemi 2006, 165).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisen tutkimuksen kannalta on tärkeää, että tutkittavat tietävät tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Lisäksi fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa on tärkeää, että tutkittavat tietävät ja omaavat kokemusta kollektiivisesti kattavasti yksilön sijaan (Kettunen ym. 2014, 4; Åkerlind 2005, 323–324). Tämän tutkimuksen osallistujat ovat koulunkäynninohjaajan tehtävissä toimivia henkilöitä. Osallistujat tavoitettiin Facebookin Koulunkäynninohjaajat-ryhmästä. Sosiaalista mediaa hyödynnettiin siis tämän tutkimuksen teon välineenä (Valli & Perkkilä 2015, 116). Lisäksi hyödynnettiin kontakteja ja kerrottiin tutkimuksesta eteenpäin

muille koulunkäynninohjaajana toimiville henkilöille. Näin tutkimukseen saatiin mukaan myös sosiaaliseen mediaan kuulumattomia henkilöitä. 15–25-vuotiaiden on havaittu olevan innokkaimpia verkkokyselyyn vastaajia (Valli & Perkkilä 2015, 112). Tämän tutkimuksen osallistujien ikä vaihteli kuitenkin nuorimman vastaajan ollessa 21-vuotias ja vanhimman 65.

Tähän tutkimukseen osallistui 78 erilaisen taustan omaavaa koulunkäynninohjaajan tehtävissä toimivaa henkilöä. Suurin osa (60) vastaajista työskenteli nimikkeellä koulunkäynninohjaaja. Muita nimikkeitä olivat esimerkiksi koulunkäyntiavustaja, henkilökohtainen avustaja, ohjaaja ja oppilaan henkilökohtainen ohjaaja. Koulutustausta tutkittavilla oli alalle tyypillisesti hyvin kirjava. Naisia tutkittavista oli 76 ja miehiä 2. Kaksi vastausta tuli sulkea ulos analyysivaiheen alussa. Nämä vastaajat eivät toimineet tutkimuksen vaatimalla tavalla koulunkäynninohjaajan tehtävissä. Lisäksi pois suljettiin vastaajien kertomat tilanteet aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Koulunkäynninohjaaja on usein vastuussa koulun ulkopuolisesta kerhotoiminnasta (Takala 2007, 50). Näiden koulun ulkopuolella tapahtuvien työmuotojen ei kuitenkaan koettu kuvaavan koulunkäynninohjaajan roolia koulussa ja ne rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan usein osallistujien arkipäivää ja tavallisia ympäristöjä, tässä tapauksessa kouluyhteisöä (Marton 1988, 190–191).

5.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin vapaamuotoisina kirjoitelmina valmiille sähköiselle kyselylomakkeelle. Aineisto kerättiin muutamien viikkojen aikana loppuvuodesta 2017 usealta henkilöltä, joten kyseessä on poikittaistutkimus. Poikittaistutkimuksessa tarkoituksena on kuvailla erilaisia ilmiöitä, ei selittää niitä (Vastamäki 2015, 121). Kyselylomakkeen käyttö sopii tilanteeseen, sillä tutkittavia on paljon ja kysymyksiä melko vähän. Tällöin myös kyselyn tarkka suunnittelu on mahdollista ja osallistajat voivat valita itselleen otollisen ajan osallistua. (Järvinen & Järvinen 2000, 155.) Myöskään tutkijan läsnäolo ei vaikuta vastauksiin. Kysely-

lomakkeen käyttöön liittyvä luotettavuutta lisäävä tekijä on myös kysymysten toistuvuus samanlaisina tutkittavalta toiselle. (Valli 2001, 101.)

Kyselyn käyttämiseen liittyy myös haasteita, kuten väärinymmärtämisen vaara, jota tutkija ei pääse kyselyn kuluessa tarvittaessa korjaamaan tai tarkentamaan. Kysymysten tulee olla mahdollisimman yksiselitteisiä. Vastausohjeen selkeys on myös erityisen tärkeää, kun tutkija ei ole itse paikalla. (Valli 2015, 85, 91.) Vastausohje pyrittiinkin tekemään mahdollisimman selkeäksi ja lomake testattiin etukäteen (Valli 2001, 102). Kyselylomake (Liite 1.) alkoi vastaukseen ohjeistuksella ja tutkimuksen tavoitteista kertomisella. Tämän jälkeen kartoitettiin ensin taustatietoja koulunkäynninohjaajilta, esimerkiksi ikä, sukupuoli, koulutustausta sekä työskentelynimike. Samalla nämä kysymykset toimivat tutkittavalle lämmittelykysymyksinä (Valli 2015, 86). Kaikkea taustakysymyksistä saatua informaatiota ei käytetty lopullisessa analyysissä, joka on usein tavallista kyselylomakkeen käytössä (Eskola 2010, 199). Seuraavalla sivulla ohjaajat saivat ohjeen kirjoittaa itselleen tyypillisestä työpäivästä sisältäen pohdintaa pyydetyistä aiheista. Lopuksi koulunkäynninohjaajat saivat vielä jättää yhteystietonsa mahdollista tutkimuksen laajentamista varten. Heitä myös informoitiin aineiston ja yhteystietojen luotettavasta käsittelystä.

5.4 Aineiston analyysi

Fenomenografiselle analyysille ei ole yksittäistä ja selkeää yhtä tiettyä menetelytapaa. Tällöin usein noudatetaan kvalitatiivisille ihmistieteille tyypillisiä piirteitä. (Niikko 2003, 32–33, 47.) Aineiston analyysillä pyritään tuomaan aineistoon selkeyttä, jäsenystä, tiiviyyttä sekä tuottamaan tutkittavasta kohteesta uutta tietoa (Eskola 2010, 192–193; Eskola & Suoranta 1998, 137). Koko aineiston analyysin ajan pyrkii tutkija ymmärtämään asioiden merkitystä tutkittaville (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Nämä tutkittavien itse tekemät tulkinnat mielletään ns. ensimmäisen asteen tulkinnoiksi. Tutkijan tehtävänä on tehdä toisen asteen tulkintaa, jossa hän pyrkii ymmärtämään tutkittavaa luoden teoreettisia tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 148.) Laadullisessa tutkimuksessa joku toi-

nen tutkija saattaisi päätyä erilaisiin tuloksiin. Näin ollen tutkijan tehtävänä on tehdä mahdollisimman johdonmukaista tulkintaa ja tarjota lukijalle välineet arvioida, onko muodostunut käsitys ilmiöstä uskottava. (Kiviniemi 2010, 83.)

Tutkimuksen kohteena olivat koulunkäynninohjaajilta kerätyt kirjoitelmat. Kirjoitelmien analyysissä huomio kohdistuu saatujen kertomuksien luokitteluun. Luokittelu koulunkäynninohjaajien rooleihin ja arvostuksen osalta tehtiin aineiston perusteella. Luokkia ei päätetty etukäteen, joskin aiemmat tutkimukset ovat aina osallaan vaikuttamassa ennakkokäsityksiin. Saadut kirjoitelmat koottiin yhteen Word-tiedostoon. Näistä muodostui yhteensä 48 sivua tekstiä (fontti 12, riviväli 1,5). Kirjoitelmat vaihtelivat hyvin paljon pituudeltaan lyhimpien ollessa muutaman virkkeen mittaisia ja pisimpien kolmen sivun pituisia. Kirjoitelmat sisälsivät vaihtelevia kuvauksia koulunkäynninohjaajien päivistä. Osa vastaajista kirjoitti tietyn päivän etenemisestä hyvinkin järjestelmällisesti kellonaikoinen, toisten kuvaillessa yleisimpiä päivään kuuluvia tehtäviä.

5.4.1 Fenomenografinen analyysi

Ensimmäiseksi aineisto luettiin useaan kertaan läpi ja tultiin sen kanssa tutuksi. Fenomenografiassa aineisto onkin välttämätöntä lukea useampaan kertaan. Aineiston tullessa tutuksi voi siitä nousta uusia käsityksiä yhä uudelleen ilmi. (Åkerlind 2007, 326.) Analyysiyksikkönä on käsitys, joka voi muodostua sanasta, lauseesta tai laajemmasta kokonaisuudesta (Valkonen 2006, 33). Tässä tapauksessa analyysiyksikkönä toimi laajempi kuvaus koulunkäynninohjaajan itse kertomastaan työpäivästä. Näitä tehtäväkuvauksia erotettiin muusta kirjoitelmasta. Esimerkiksi pitkästä kirjoitelmasta alleviivattiin kaikki rooliin ja työnkuvaan liittyvät kuvaukset, merkitykselliset ilmaukset. Konkreettisesti tämä tarkoitti työtehtävien etsimistä kirjoitelmista. Samalla hahmottui tutkittavien kokonaiskäsitystä aiheesta. Käsitys voikin ilmetä aineistossa sanana, lauseena tai laajempaan rakenteena. Käsitykset tulee myös aina tulkita suhteessa kontekstiinsa. (Valkonen 2006, 33–35.) Tässä tapauksessa kirjoitelmat toimivat kontekstina, joten tutkijana jouduin huomioimaan laajojakin tekstikatkelmia käsi-

tyksen tulkitsemiseksi. Tämän jälkeen saatuja käsityksiä tuli avata ja kirjoittaa ylös, mitä ajatuksia käsitykseen kuului. (Valkonen 2006, 35–36). Fenomenografialle tyypillisesti rajat tutkittavien välillä kadotettiin ja samaltakin tutkittavalta saattoi löytyä useampikin roolikuvaus (Niikko 2003, 33, 55).

Toisessa vaiheessa analyysiä merkitykselliset ilmaukset, tehtäväkuvaukset, jaettiin omiksi ryhmikseen vertailemalla niitä keskenään. Tavoitteena tällöin on löytää samankaltaisuuksia ja ryhmien välille eroavaisuuksia. (Niikko 2003, 34, 55.) Eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien erittely kuuluu oleellisesti fenomenografiseen tutkimukseen (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Koulunkäynninohjaajien kohdalla tämä tarkoitti työnkuvien erottelua toisistaan, esimerkiksi oppilaan terveydenhoidollisesta työstä kertovat kuvaukset erotettiin omaksi ryhmäkseen, oppilaan ohjauksesta kertovat omakseen ja niin edelleen kunnes kaikki kuvaukset oli ryhmitelty. Ryhmien on tarkoitus nousta esiin tutkijan suhteesta aineistonsa (Åkerlind 2007, 323). Ryhmien sisällöt pyrittiin avaamaan itselle ylös mahdollisimman tarkasti. Esimerkiksi terveydenhoidollisen työn kohdalla otettiin ylös kaikki työnkuvaan kuuluvat tehtäväkuvaukset kuten lääkkeiden anto tai diabeteksen seuranta. Aineistoa pyrittiin analysoimaan niin pitkään, kunnes uusien ryhmien löytäminen ei enää ollut käytännössä mahdollista.

Analyysin kolmannessa vaiheessa tavoitteena on muodostaa kategorioita, jotka ovat selkeässä suhteessa toisiinsa. Jokaisen kategorian tulisi kertoa jotakin erilaista ilmiöstä ja olla loogisessa suhteessa toisiinsa. Näin saadaan alatazon kategorioiden joukko. (Niikko 2003, 36, 55.) Tällöin muodostettiin tulevan valmiin roolin sisältöjä. Esimerkiksi kaikki terveydenhoidolliseen työhön liittyvät ryhmät nimesin omaksi kategoriakseen, hallinnolliset tehtävät omakseen ja niin edelleen, kunnes kaikki kuvaukset olivat osa jotakin kategoriaa. Kategorioiden sisältöä verrattiin samaan kategoriaan kuuluvien kanssa ja myös suhteessa toisiin (Niikko 2003, 36). Tässä tutkimuksessa korostuivat vain fenomenografisen analyysin piirteet ja analyysin vaiheet kaksi ja kolme olivatkin hyvin rinnakkaiset. Monesti aiemmin muodostettu ryhmä säilyi myös itsenäisenä alatazon kategoriaksi.

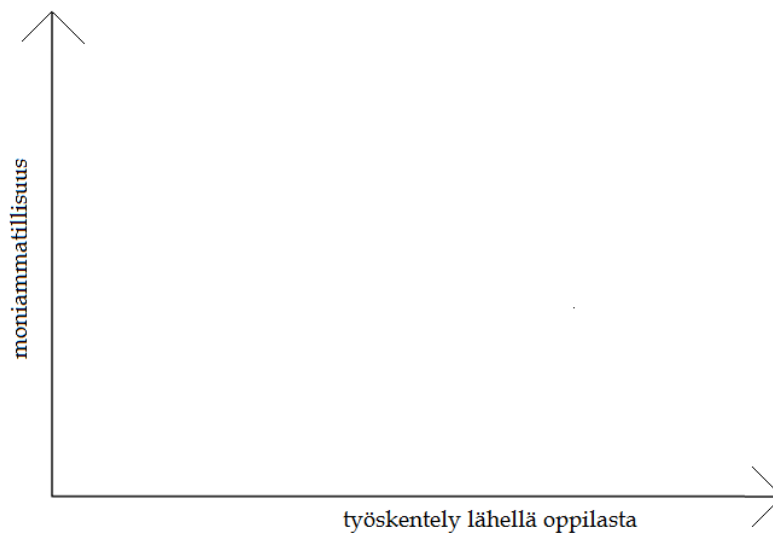
Neljännessä analyysin vaiheessa saatuja kategorioita ryhdyttiin yhdistämään laajemmiksi ylätasoon kategoriojoukoiksi, kuvauskategorioiksi. Tässä vaiheessa ovat mukana usein myös teoreettiset lähtökohdat. (Niikko 2003, 36, 55.) Fenomenografian kohdalla on syytä puhua luokkien ja ryhmien sijaan kuvauskategorioista. Tällä tarkoitetaan yksilöiden käsitysten olevan kiinnostavia vain muiden käsityksiin suhteutettuina. Kuvauskategoriasta puhuttaessa ollaankin siirrytty kollektiiviselle tasolle. (Valkonen 2006, 25.) Saadut kuvauskategoriat tarkoittavat tässä tapauksessa koulunkäynninohjaajien rooleja. Yhdistin saatuja alatason kategorioita valmiiksi kuvauskategorioiksi, jotka ilmenevät tässä tutkimuksessa valmiina rooleina (Taulukko 1). Kuvauskategoriat ovat keskeisiä merkityksiä tutkittavien kokemuksista ja käsityksistä. Niissä ilmenee samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä ne ilmentävät eri tapoja ymmärtää ilmiötä. Kategorioiden välisten erojen tulisi Niikon (2003, 37) mukaan olla niin selkeitä, ettei limittein meneviä kategorioita muodostu.

TAULUKKO 1. Fenomenografisen analyysiprosessin etenemisen esimerkki tässä tutkimuksessa

KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN ROOLIT, KUVAUSKATEGORIAT	ALATASON KATEGORIAT	MERKITYKSELLISET ILMAUKSET
Oppimisen ohjaaja	Oppilaan tukeminen	oppimisen henkilökohtainen ohjaus lukemisessa
	Koulutoiminnassa	ohjaaminen
Hoidollisen työn tekijä	Terveystieteiden toimenpiteet	diabeteksen seuranta
	Päivittäisissä auttamisen	toimissa pukeminen, ruokailu

Lopuksi kuvauskategorioista muodostettiin vielä kuvauskategoriasysteemi, jossa verrattiin roolien suhdetta työskentelyn moniammatillisuuteen sekä oppilaan lähellä toimimiseen (Kuvio 1). Kyseessä on vertikaalinen järjestys, jossa

saatuja kategorioita verrataan keskenään ja asetetaan ne aineistosta nousseiden kriteerien avulla järjestykseen (Niikko 2003, 38).



KUVIO 1. Kuvauskategoriasysteemi analyysiprosessissa. Molemmat työn piirteet painotuvat enemmän siirryttäessä keskipisteestä kohti nuolten kärkiä.

Jokaisen kuvauskategorian, roolin, kohdalla tuli määritellä sen sisältämä moniammatillisuus sekä oppilaan lähellä työskentely. Näin muodostui lopullinen kuvauskategoriasysteemi.

5.4.2 Sisällönanalyysi

Arvostuksen kohdalla analyysitapana painottui sisällönanalyysi. Tällaisessa laadullisessa analyysissä aineisto puretaan ensin osiin ja käsitteellistetään ja tämän jälkeen kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Sisällönanalyysillä tutkitaan inhimillisiä merkityksiä pyrkimyksenä kuvata aineiston sisältöä sanallisesti. Tavoitteena on järjestää aineisto tiiviisti ja selkeästi sen informaatiota kadottamatta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104, 106, 108.) Analysoitaessa koettua arvostusta etsittiin aineistosta koulunkäynninohjaajien kuvailuja tuntemuksistaan arvostuksen näkymisestä työssään. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä koodausta ja ryhmittelyä käytettiin tässä tutkimuksen vaiheessa (Miles ym. 2013, 10). Jotkut vastaajat kirjoittivat suoraan

arvostuksesta tai sen puutteesta. Joidenkin vastausten kohdalla arvostusta piti enemmän tulkita. Esimerkiksi työyhteisön tasa-arvoisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta kuvailu koodattiin arvostukseksi. Tässä tapauksessa analyysiyksikkönä toimi yhden sanan tai lauseen sijaan laajempi ajatus tekstin takana.

Vastaukset ryhmiteltiin ensin ”arvostettu” ja ”ei arvostettu” kategorioihin, joihin lähdettiin avaamaan tarkemmin ilmenemistä koetun arvostuksen taustalta. Samaa asiaa kuvaavat ajatukset yhdistettiin luokiksi ja nimettiin kategoriaan sopivasti. Aineistoa klusteroitiin, ryhmiteltiin, etsien samankaltaisuuksia koulunkäynninohjaajien tuottamista kirjoitelmista. Saadut ryhmät yhdistettiin luokiksi ja nimettiin luokkaa kuvaavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Aineisto siis luokiteltiin kahteen pääluokkaan, joiden alle kerättiin arvostuksen tai sen puutteen ilmenemismuotoja. Ilmenemismuotojen löytäminen, kuten kategorioiden muodostaminenkin, jäi laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkijan tehtäväksi (Miles ym. 2013, 12; Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Analyysin toteuttaminen on Milesin ym. (2013, 12–14) mukaan kehänkaltainen prosessi, jossa voidaan aina palata yhä uudelleen edeltäviin vaiheisiin. Aivan ensimmäiseksi aineisto tulee siis pelkistää ja tiivistää sekä etsiä siitä tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat. Aineiston pelkistäminen jatkuu läpi koko analyysiprosessin ja siihen voidaan kehämäisesti palata yhä uudelleen. Tämän jälkeen voidaan toteuttaa ryhmittely ja kategorioiden luominen. Aineisto tulee voida esittää lukijalle mielekkäässä muodossa, jotta siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Aineiston avulla nämä johtopäätökset voidaan vahvistaa paikkansapitäviksi.

Saatu aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti. Tällöin analyysiyksiköt eivät ole välttämättä ennalta määrättyjä, mutta aikaisempi teoria on ohjaamassa analyysiprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Koulunkäynninohjaajien työnkuvasta ja sen vaihtelevuudesta on paljon tietoa, jota ei voida täysin sivuuttaa analyysivaiheessa. Aineistoa luokitellessa tulisi mieli pitää kuitenkin mahdollisimman avoimena aineistolle (Åkerlind 2007, 323). Puhtaassa fenomenografiassa tutkimuksessa lähestymistapa on aina aineistolähtöinen. Kuitenkin myös tällöin aiemmat tutkimukset ovat mukana tulkinnallisten kategorioiden luomi-

nessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Aiemman tutkimuksen tunteminen onkin aina tärkeää analyysin onnistumiseksi.

5.5 Eettiset ratkaisut

Laadullinen tutkimus ja erityisesti kertomusten käyttö antaa tutkittaville mahdollisuuden ilmaista itseään ja samalla se kunnioittaa ihmisen ominaislaatua (Hänninen 2010, 174). Kirjoitelman, kertomuksen, kirjoittaminen on saattanut tuntua joistakin tutkittavista kuitenkin haastavalta, jopa ahdistavalta. On mahdollista, että ajatuksiin on noussut asioita, jotka olisi jo halunnut unohtaa tietoisuudestaan. Usein tarinan kertominen on koettu kuitenkin palkitsevaksi ja jopa terapeutiksi (Hänninen 2010, 174). Osasta kirjoitelmista oli nähtävissä innokkuus ja halu kertoa vaikeistakin ja vaietuista asioista jollekin, vaikka vain tutkijalle.

Tutkittavien anonymiteetti on pyritty takaamaan aineiston käsittelyssä ja säilytyksessä. Tutkittavilla oli mahdollisuus vastata täysin nimettömänä. Sähköpostiosoitteen sai jättää niin halutessaan mahdollista jatkoyhteydenottoa varten. Näitä ei kuitenkaan yhdistetty vastaajan muihin tietoihin missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkittaville myös kerrottiin tutkimuksen eettisyydestä ja vapaaehtoisuudesta. Myös mahdollinen tunnistettavuus kirjoitelmien katkelmista pyrittiin välttämään rajaamalla vain hyvin lyhyitä katkelmia lopulliseen raporttiin. Tutkittavista käytettiin katkelmien perässä lyhenteitä (Ohj.x). Tunnistetietojen käyttö saatetaan joskus kokea eettisesti arveluttavaksi mahdollisten riskialttiiden tekijöiden paljastuessa sitaateista (Eskola 2010, 200). Raportissa on pyritty tietoisesti estämään toistuvien tunnisteiden käyttö mahdollisen tunnistettavuuden vaaran vuoksi. Tutkittaville annettiin tietoon tutkimuksen luonne ja tavoitteet mahdollisimman ymmärrettävästi (Eskola & Suoranta 1998, 56). Eettisenä ongelmana voidaan pitää joidenkin tutkittavien suhdetta tutkijaan, minuun. (Eskola & Suoranta 1998, 55). Joku on voinut kokea tutkimuksesta tiedottamiseni velvoittavana häntä osallistumaan siihen. Pyrin tuomaan osallistumisen vapaaehtoisuuden selkeästi ilmi kyselylomakkeen eri vaiheissa.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää koulunkäynninohjaajien käsityksiä roolistaan kouluyhteisössä sekä kokemuksia työnsä arvostuksesta. Tulosluku jakautuu kahteen osaan. Ensin kuvataan tuloksia koulunkäynninohjaajien käsityksistä rooleistaan työyhteisössä ja näitä tutkimuksessa ilmenneitä rooleja. Toisessa alaluvussa käydään läpi koulunkäynninohjaajien kokema arvostusta.

6.1 Koulunkäynninohjaajien käsitykset roolistaan

Tuloksia tulkitessa tulee muistaa, etteivät roolit sulje toisiaan pois. Voikin olla mahdollista, että samalla koulunkäynninohjaajalla on useampi rooli kouluyhteisössään. Tutkimuksessa ei varsinaisesti ollut tarkoitus selvittää koulunkäynninohjaajien tyytyväisyyttä ja mielipidettä rooliinsa, mutta tämä tulee usein hyvinkin selvästi ilmi kirjoitelmien katkelmista. Tätä tyytyväisyyttä on myös sivuttu tulosten kohdalla. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut myöskään selvittää, kuinka nämä roolit jakautuvat tai kuinka arvostus ilmenee roolin sisällä. Vaikka käsitykset roolista ja arvostuksesta kulkevat usein rinnakkain, kuvaavat koulunkäynninohjaajat arvostuksen muodostuvan useasta seikasta ja ilmenevän eri tavoin.

TAULUKKO 2. Koulunkäynninohjaajien roolit ja alatason kategoriat

KOULUNKÄYNNIN OHJAAJAN ROOLIT, ALATASON KATEGORIAT KUVAUSKATEGORIAT	
Oppimisen ohjaaja	Oppilaan oppimisen tukeminen Koulutoiminnassa ohjaaminen
Hoidollisen työn tekijä	Terveydelliset toimenpiteet Päivittäisissä toimissa auttaminen
Opettajan sijainen	Itsenäinen opettamisesta huolehtiminen
Kurinpitäjä	Valvominen Järjestyksen ylläpito

 KOULUNKÄYNNIN OHJAAJAN ROOLIT, ALATASON KATEGORIAT
 KUVAUSKATEGORIAT

Tukihenkilö	Emotionaalisen tuen antaminen ja tarjoaminen
Opettajan työpari	Tasavertaisena työparina toiminen
Sihteeri	Yhteydenpito eri tahojen kanssa Hallinnolliset tehtävät
”Juoksutyttö”	Opettajan tai muun koulukäynnin henkilökunnan asioiden hoitaminen
”Jokapaikanhöylä”	Muut

Taulukossa 2. on kuvattu tutkimuksessa löydetty 9 koulukäynninohjaajan roolia kuvauskategorioiden. Näistä rooleista on lisäksi esitetty muodostetut alatason kategoriat roolin sisällöistä.

6.1.1 Oppimisen ohjaaja

Hyvin yleiseksi rooliksi tutkittavat käsittivät oppilaan oppimisen ohjaajana toimimisen. Tämä ohjaajan työhön oleellisesti kuuluva rooli ilmeni useista esimerkeistä, joissa toimintaa kuvattiin erilaisin sanoin kertoen oppilaan ohjaamisesta ja luokassa toimimisesta. Tähän luokkaan sisältyi myös yleisesti kasvun ja kehityksen tukemista sekä oppilaan avustamista muissa kuin hoidollisissa toimitissa koulupäivän aikana.

Ohjaan lapsia koulun arjessa. Sekä akateemisissa jutuissa, että arkipäivän tilanteissa, tyyliin ruokailu ja ulkoilu. (Ohj.12)

Autan oppilastani aloittamaan tehtävien teon, hillitsen turhautumista, jos tulee epäonnistumisia ja mahdollistan hänen osallistumisen koko luokan tunneille. (Ohj.57)

Koulukäynninohjaajat kuvasivat ohjaamisen tarvetta ilmenevän hyvin monenlaisissa tilanteissa aina oppitunnilta ruokailuun. Vastauksista käy myös ilmi koulukäynninohjaajan tärkeä tehtävä osallistumisen mahdollistajana erilaisissa tilanteissa.

6.1.2 Hoidollisen työn tekijä

Tutkittavat nostivat useasti esille hoidollisen työn painotuksen työssään. Hoidollisen työn määrä ja luonne ovat myös yhteydessä koulunkäynninohjaajan saamaan perus- ja täydennyskoulutukseen sekä työnimikkeeseen. Esimerkiksi henkilökohtaisena avustajana toimivat tekevät luonnollisesti enemmän hoidollisia töitä, mutta myös luokkakohtaisella avustajalla voi olla vastuullaan hoidollista työtä. Tähän rooliin sisältyi myös oppilaan päivittäisissä toimissa auttamista, esimerkiksi WC-käynneissä avustamista.

Ohjaajana minulla on vastuullani lääkinnällistä hoitoa sekä erilaisten apuvälineiden käyttöä pyörätuolista kuulolaitteisiin ja jopa letkuruokintaan. (Ohj.49)

Huolehdin päivittäin kahden diabetestä sairastavan lapsen hoidosta. (Ohj.15)

Diabeteksen hoito oli usein koulunkäynninohjaajien vastuulla. Usein tämä rajoittui vain oppilaan muistuttamiseen ja tarkkailuun, mutta vastuu saattoi olla toisinaan suurempi. Kirjoitelmista ilmeni myös tilanteiden jatkuva muutos ja hoidollisten töiden nopeakin ilmaantuminen.

6.1.3 Opettajan sijainen

Tutkittavien vastauksissa ilmeni paljon itsenäiseen opettamiseen ja jopa opettajana toimimiseen liittyviä kuvauksia. Oppimisen ohjaamisen ja opettajana toimimisen raja koettiin häilyväksi. Usein ohjaajat joutuivat tai pääsivät järjestämään itsenäisesti opetusta eri tiloihin. Yleensä päävastuu luokasta oli kuitenkin luokan oman opettajan.

Pienessä kyläkoulussa olen joutunut tekemään ohjaajan palkalla opettajan töitä. (Ohj.9)

Pidin myös Elämäkatsomus tunnit ns. opettajan alaisuudessa, mutta käytännössä itsenäisesti. (Ohj.29)

Näiden tehtävien hoitamisen kuulumisesta omaan työhön oltiin myös toisinaan epäileviä. Moni pohti myös itselleen kuuluvan palkallisen korvauksen oikeisuutta tehdessään töitä opettajana koulunkäynninohjaajan palkalla. Joissakin

tilanteissa opettajalle oli palkattu sijainen, mutta ohjaaja koki hoitavansa silti luokan opettamisen, sijaisen nostaessa palkan.

6.1.4 Kurinpitäjä

Kurinpidoilliset tehtävät ja valvojana toimiminen käsitettiin edelleen vahvasti koulunkäynninohjaajan työhön kuuluviksi. Kaikki eivät kuitenkaan tähän rooliin olleet tyytyväisiä. Moni ohjaaja koki huolehtivansa luokassa tai koulussa vain yleisestä järjestyksestä.

Joskus tuntuu, että olenko ns koulupoliisi jos opettaja on sellainen kuka ei saa oppilaita tekemään töitä saatikka olemaan suhteellisen hiljaa jotta työrauha säilyy. (Ohj.17)

Olemaa erotuomarina käytävällä kun oppilaat juoksevat sisälle. Eli olen järjestyksen pitäjä. (Ohj.38)

Joistakin kirjoitelmista kävi ilmi myös ohjaajien epätietoisuus siitä, kenelle kurinpito kuului. Tällöin ilmeni myös epäselvyyttä opettajan ”tontille” astumisesta ja tilanteiden keskeyttämisestä luokassa.

6.1.5 Tukihenkilö

Toistuvana havaintona ilmeni kuvaus roolista eräänlaisena oppilaiden tukihenkilönä ja tunnepuolen auttajana. Ohjaajat kokivat olevansa tärkeässä asemassa tarjoamassa emotionaalista tukeaan oppilaille vaihtelevissa tilanteissa.

Roolini avustajana on myös paljolti oppilaiden henkistä tukemista josta arvostusta saan suoraan oppilailta sekä huoltajilta. (Ohj.18)

Saan kuulla nuoren epäilevän olevansa raskaana. Puhumme asiasta etäämmällä ja kerron moraalien, etiikan ja mietitään tilannetta. Olen olkapäällä kun pelottaa. Seuraavana aamuna saan olla heti ensimmäinen ihminen kenelle nuori viestittää raskaustestin tuloksesta. (Ohj.34)

Koulunkäynninohjaajat kuvasivat tekevänsä töitä lähellä oppilaita ja olevansa heidän kanssaan paljon tekemisissä. Jotkut ohjaajista kuvasivat olevansa yhteydessä oppilaisiin jopa koulun ulkopuolella.

6.1.6 Opettajan työpari

Koulunkäynninohjaajien työnkuvan mukaisesti myös opettajan työparina toimiminen ilmeni tutkittavien vastauksista. Erityisen tyytyväisiä oltiin mahdollisuuden toimia opettajan rinnalla luokassa tasavertaisena työparina. Usein ohjaaja osallistui oppitunteihin suunnittelusta asti.

Oppituntien alettua (siis opettajan saavuttua luokkaan) ohjaaja on opettajan työparina tukemassa ja ohjaamassa oppilaan oppimista. (Ohj.11)

Uran alussa olin enemmän juoksutyttö ja nyt enemmän työpari. (Ohj.44)

Varsinainen luokanopettaja on tehnyt oppilaille selväksi ,että olen luokassa tasa-arvoinen aikuinen. Opettaja pitää minua arvossa ja yhteistyömme toimii. Suunnittelemme yhdessä toiminnan. Toteutamme tunnit yhdessä. (Ohj.52)

Joissakin kirjoitelmissa ilmeni myös työn muutosta kohti työparina toimimista. Myös opettajan osoittama arvostus koulunkäynninohjaajaa kohtaan ilmeni tämän roolin kohdalla.

6.1.7 Sihteeri

Eräs ilmennyt rooli oli erilaisten paperitöiden hoitaminen ja yhteydenpito eri toimijoiden kanssa, lähes koulusihteerinä toimiminen.

Aamusta aikaa kuluu sijaisten perehdytykseen, taksien vastaanottoon ja erilaisten hallinnollisten tehtävien hoitoon. (Ohj.7)

Vastailin puhelimeen ja tekstareihin kodeista. Katsoin s.postin. -- Hoidin myös yhteydenpidon ruuantoimittajan kanssa, tilaukset, allergiat ym. -- Tein materiaalitilaukset, rehtorin alaisuudessa ja naputtelin koneelle myös kirjatilaukset. (Ohj.29)

Olen yhteydessä opintoneuvojaan, opinto-ohjaajaan, psykologiin, sairaanhoitajaan, toiminta ja fysioterapeuttiin, vanhempiin ja muihin verkostoihin. (Ohj.34)

Koulunkäynninohjaajat käsittivät vastuualueeseensa kuuluvan yhteydenpidon kotiin, eri laitoksiin ja tuen tarjoajiin. Myös useassa tapauksessa työnkuvaan kuului erilaisten tilausten hoitaminen ja työlistojen tekeminen. Erilaisten hallinnollisten töiden katsottiin vievän paljon ohjaajan aikaa.

6.1.8 "Juoksutyttö"

Useassa vastauksessa toistui kuvaus muiden asioiden hoitamisesta ja "juoksutyttönä" toimimisesta. Nämä ohjaajat käsittivät toimivansa lähes opettajan tai muun kouluhenkilökunnan jäsenen avustajana. Osa koulunkäynninohjaajista koki tämän kuuluvan normaalina osana työhönsä, mutta jotkut eivät olleet roolinsa alkuunkaan tyytyväisiä.

Autan tietenkin tehtävissä, merkkeihin&korjaan läksyjä, käyn monistamassa ja hoidan lähes kaikki "juoksevat asiat", jotta opettaja saa opettaa rauhassa. (Ohj.24)

Normipäivä: töihin 7.30 opehuoneen sekkaus onko jätetty töitä minulle pöydälle; kopiointi, askartelu yms.laitan kahvin kiehumaan. Lähdän luokkaan valmistelemaan tunnin aloitusta, ottamaan oppilaat vastaan. (Ohj.38)

Toki on niitä "vanhemman kansan opettajia", joille ohjaaja on lähinnä opettajan apukäsi, eikä osata hyödyntää ohjaajan ammattitaitoa, mutta tämä on mielestäni koko ajan vähemmän. (Ohj.66)

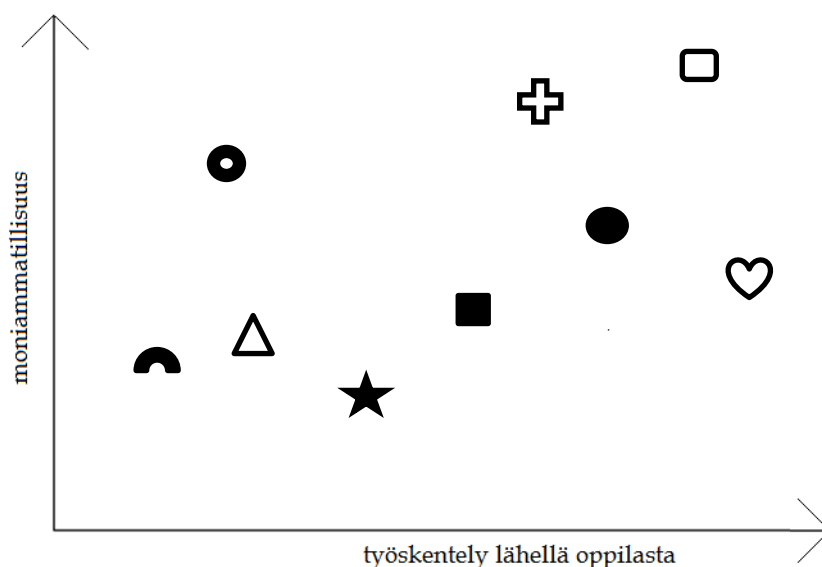
"Juoksutyttönä" toimimisen koettiin olevan yleistä varsinkin iäkkäämpien opettajien luokassa työskenneltäessä. Moni koki myös turhautumista kokemastaan roolinsa epäselvyydestä ja tietämättömyydestä muulle koulun henkilökunnalle.

6.1.9 "Jokapaikanhöylä"

Kerätyissä kirjoitelmissa toistui myös kuvaukset hyvin paljon vaihtelevista koulunkäynninohjaajan töistä. Tämä on tyypillistä yleensäkin kouluympäristössä, jossa tilanteet ja päivät vaihtelevat suuresti. Mainitut työtehtävät käsittivät kaikkea kahvinkeitosta ja rappusten hiekoittamisesta aina kirjaston ylläpitoon. Kirjoitelmissa toistui myös paljon kuvauksia luokkien ja käytävien "koristeluista" ja järjestelyistä ennen ja jälkeen koulupäivän. Koulunkäynninohjaajat kuvasivat myös olevansa usein vastuussa oppimateriaalin järjestämisestä ja tuottamisesta avustettavalleen.

6.2 Roolien suhde moniammatillisuuteen sekä lähellä oppilasta tapahtuvaan työskentelyyn

Saatuja rooleja verrattiin suhteessa kahteen dimensioon: työskentelyyn lähellä oppilasta ja moniammatillisuuden toteutumiseen työssä. Kuviosta 2 on nähtävissä roolien sijoittuminen näiden kahden dimension mukaisesti. Samalla koulunkäynninohjaajalla saattoi ilmetä kirjoitelmassaan kuvauksia useammastakin roolista. Näin ollen myös näiden kahden dimension väliin tehdyt sijoitukset ovat keskiarvoja. Esimerkiksi tukihenkilön roolin omaavalla ei saattanut näkyä kirjoitelmassaan moniammatillisuutta ollenkaan, toisella sen ollessa vahvana.



oppimisen ohjaaja = ●

hoidollisen työn tekijä = □

opettajan sijainen = ■

kurinpitäjä = ★

tukihenkilö = ♥

opettajan työpari = +

sihteeri = ●

"juoksutyttö" = △

"jokapaikanhöylä" = ◐

KUVIO 2. Kuvauskategoriasysteemi koulunkäynninohjaajien rooleista moniammatillisuuden ja lähellä oppilasta työskentelyn suhteen. Molemmat työn piirteet painottuvat enemmän siirryttäessä keskipisteestä kohti nuolten kärkiä.

Oppimisen ohjaajana toimiessaan koulunkäynninohjaaja tekee työtä usein hyvinkin lähellä oppilasta, ollen samalla kuitenkin osana moniammatillista tiimiä. Aina tilanne ei kuitenkaan ole näin optimaalinen, vaan saattaa kärjistyä oppilaan ohjaamiseen ilman varsinaisia ohjeita ja tukea muilta jäseniltä kuten seuraavassa aineistokatkelmassa. Samassa katkelmassa on myös nähtävissä itsenäiseen opetustyöhön joutumisen ja lähes opettajan sijaisena toimimisen aiheuttamia kokemuksia. Kirjoitelmissa yksin opettamaan joutumista tuntui leimavankin yksin toimiminen ilman toisilta saatavaa tukea. Tähän verrattuna ilmeni opettajan työparina toimittaessa kirjoitelmissa enemmän yhteistyötä ja moniammatillisuutta.

Oppituntien alettua (siis opettajan saavuttua luokkaan) ohjaaja on opettajan työparina tukemassa ja ohjaamassa oppilaan oppimista. Usein myös ohjaaja ottaa yhden tai useamman oppilaan eri tilaan tekemään tehtäviä. Vaikka aina korostetaan sitä, että opettaminen ei ole ohjaajan tehtävä, käytännössä työ kuitenkin sisältää opettamista, useimmiten opettajalta ei saa erityisiä ohjeita esim. siitä, miten joku aine opetetaan, esim. silloin kun luokka jaetaan niin, että ohjaaja itsenäisesti ottaa jonkun oppilaan/oppilaat eri tilaan työskentelmään. (Ohj.11)

Hoidollisen työn tekijä on luonnollisesti työssään hyvin lähellä lasta. Usein tällöin myös moniammatillisen tiimin läsnäolo ja siihen kuuluminen oli vahvemmin aistittavissa teksteistä, kuten seuraavassa katkelmassa.

Koululla tehtäviin kuuluu henkilökohtaisen avustettavan vastaanottaminen, oppituntin valmistelut, osin suunnittelu ja toteutus, yhteydenpito kotiin, kehitysvammaisten asuntoon, kehitysvammajohtajaan ja terapeuttiin, terapiassa mukanaolo tulkkajana, HOJKS-palaverissa mukana olo, aamutoiminassa lääkkeiden anto, erinlaisten kuntouttavien toimien toteutus ja suunnittelu opettajan kanssa, kommunikoinnissa ohjaaminen ja siinä tarvittavien materiaalien valmistus (kuvat) ja tarvittaessa uusien viittomien opettelu, hygieniasta huolehtiminen, ruokailut, hammashoitajalla/terveydenhoitajalla käynnit, tarvittavat taksikyödit tilaan myös. (Ohj.5)

Samassa katkelmassa on havaittavissa myös piirteitä sihteerin työnkuvaan päätyemisestä lukuisten erilaisten yhteydenpitokanavien myötä. Useimmiten sihteerin roolissa toimivien koulunkäynninohjaajien kohdalla työ oli kauempana oppilaista, keskittyen enemmän hallinnollisiin ja yhteydenpitoon liittyviin tehtäviin. Usein kuitenkin myös juuri hoidolliseen työnkuvaan liittyy paljon yhteydenpitoa vaativia tehtäviä, kuten ylläolevasta katkelmasta ilmenee.

”Juoksutyttönä” toimivat koulunkäynninohjaajat tekivät hyvin paljon työtä muiden odotusten ja toiveiden mukaisesti. Näin ollen myös moniammatillisuus näkyi osana heidän työtään, vaikkei kuitenkaan aina välttämättä toivotulla

ja työnkuvan vaatimalla tavalla. Tällöin myös läsnäoloa oppilaiden kanssa pidettiin toisinaan hyvin vähäisenä. Samankaltainen tilanne oli ”jokapaikanhöylän” tehtävissä. Poikkeuksena tässä roolissa työ oli kenties vielä vähemmän yhteydessä oppilaisiin ja moniammatillisuuteen. Tästä ovat esimerkkinä tarinoissa ilmenevät tehtäväkuvaukset, kuten rappusten hiekoittaminen, kopiointi, koristelu ja siivous.

Kurinpitäjän roolissa olevalle koulunkäynninohjaajalle moniammatillinen yhteistyö nähtiin vähäisenä. Myöskään oppilaiden kanssa työskentely ei korostunut. Toki valvonnassa ovat oppilaat läsnä, mutta tunnepuoli on erilainen kirjoitelmissa. Tällaisen järjestyksenvalvonnan ei koettu myöskään kuuluvan varsinaisesti koulunkäynninohjaajan tehtäviin. Usein näillä ohjaajilla oli kuitenkin työssään myös muita rooleja.

Minun hommaani ei ole yleisluokassa kurin pitäminen tai järjestyksenvalvojana olo, jota monet opettajat valitettavasti ”tarvitsevat” ja olettavat. (Ohj.63)

Tukihenkilönä toimiminen oli kaikkein eniten oppilaiden pariin sijoitettavaa työtä, mikä on hyvin ymmärrettävää. Tällöin moniammatillisuus ei kuitenkaan näyttäytynyt usein niin vahvasti kuin muutamassa muussa roolissa. Moniammatillisuutta ilmeni toki myös tämän roolin sisällä, kuten seuraavassa tekstikatkelmassa erilaisina vierailuina ja yhteydenpitoina esimerkiksi sairaalaan.

Olen nuoren pyynnöstä välillä mukana ohjaus/arviointi/hojks palaverissa, poliisilaitoksella rikosilmoitusta tekemässä, sairaalan ensiavussa. (Ohj.34)

Opettajan työparina oleminen oli koulunkäynninohjaajille paitsi mieluista, mutta myös vahvasti moniammatillisuuden leimaamaa. Tällöin työskentelyä tapahtui myös jonkin verran enemmän oppilaiden parissa, verrattuna itsenäiseen opettamiseen.

Sitten koulupäivän läpikäynti työyhteisön kanssa. Koulutunneilla lasten auttamista, ohjaamista (yhdyksluokassa 3-6lk, kyläkoulu), opettajan kanssa työparina. (Ohj.77)

Moniammatillisuus ja oppilaan lähellä työskentely näyttäytyivät eri rooleissa hyvin erilailla. Vaihtelua ilmeni myös jonkin verran roolien sisällä. Kuitenkin voi yhteenvedona todeta oppilaan lähellä työskentelyn usein lisäävän myös

moniammatillisuutta. Lisäksi molemmat ovat tärkeä ja erottamaton osa koulunkäynninohjaajan työtä.

6.3 Koulunkäynninohjaajien kokemukset työn arvostuksesta

Koulunkäynninohjaajien kokemukset työnsä arvostuksesta olivat hyvin vaihtelevia. Kokemukset vaihtelivat työn suuresta arvostuksesta täysin arvottomalta tuntuvaan työhön, josta haluttiin pian pois. Myös arvostuksen tai sen olemattomuuden ilmenemismuodot vaihtelivat suuresti.

TAULUKKO 3. Koulunkäynninohjaajan arvostuksen kokeminen

	Työtä arvostetaan	Työtä ei arvosteta
Työn arvostuksen/ arvostuksen puutteen ilmeneminen	tasa-arvo ja osallisuus työyhteisössä työtilanne autonomia työssä kyvykkyyden osoitusmahdollisuudet	epätasa-arvo työyhteisössä työolot/palkkaus muiden tietämättömyys työnkuvasta itselle kuulumattomat tehtävät "ylemmän johdon" arvostamattomuus

Taulukossa 3. on esillä kaksi pääluokkaa, joiden alle on listattu työn arvostuksen ja arvostuksen puutteen ilmeneminen tutkituissa kirjoitelmissa. Näitä luokkia avataan tarkemmin aineistokatkelmien avulla.

6.3.1 Työtä arvostetaan

Useat koulunkäynninohjaajat kokivat työnsä olevan arvostettua. Moni myös huomautti tilanteen parantuneen vuosien saatossa. Erityisesti arvostusta koettiin saatavan omassa työyhteisössä ja lähimmiltä työpareilta. Myös oppilaan huoltajat mainittiin arvostuksen osoittajina. Ohjaajat kokivat arvostuksen näkyvän esimerkiksi työyhteisöön tasavertaisena jäsenenä mukaan ottamisessa. Yhteisöllisyyden tunne nähtiinkin tavoiteltavaksi asiaksi. Tämä tulee ilmi erityi-

sesti kirjoitelmista, joissa kuvattiin koulussa tapahtuvia kokouksia ja niiden nimityksiä. Opettajien kokouksen muuttuminen henkilökuntakokoukseen on tästä yksi esimerkki. Ohjaajat on myös toivotettu tervetulleiksi henkilökunnan yleisiin tiloihin ja esimerkiksi koulukuvaukseen. Myös koulunkäynninohjaajien mielipiteen yleinen huomioiminen ja kuuleminen kaikenlaisessa päätöksenteossa käsitettiin tärkeäksi.

Meidän työyhteisössä on aina ollut tärkeää se, että kaikki työntekijät olemme samanarvoisia. Tuntemme kaikki nimeltä rehtorista siistijöihin. Kukaan ei ole "kasvoton". Koen koulunkäynninohjaajan työnä hyvin arvostetuksi. En ole "vain" koulunkäynninohjaaja, vaan "apuope", open oikea käsi. Olen saanut rusinat pullasta. (Ohj.54)

Koulussa ei ole opekokouksia, vaan työyhteisökokoukset, joihin osallistuvat opet, ohjaajat ja mahdollisuuksien mukaan myös oppilashuollon väkeä. -- Ohjaajan arvostus on hyvä jollei erinomainen. (Ohj.59)

Koulunkäynninohjaajat raportoivat varsinkin vastikään valmistuneiden opettajien ottavan heidät hyvin vastaan ja antavan arvostusta työparina ja tasavertaisena työntekijänä. Työnteko koettiin tällöin sujuvammaksi ja miellyttävämmäksi. Syitä tähän nuorempien opettajien antamaan kohteluun ei kirjoitelmissa kuitenkaan juuri pohdittu.

Nuoremmat opettajat ottavat ohjaajan tietotaidon paremmin käyttöön kuin vanhemmat opettajat. (Ohj.57)

Alan työtilanne näyttäytyi joissakin kirjoitelmissa myös arvostusta ilmentävänä seikkana. Työtilanne vaihtelee kuitenkin kaupungista ja kunnasta toiseen, joten yleistyksiä on mahdotonta tehdä. Tässä tutkimuksessa ei myöskään kartoitettu koulunkäynninohjaajien työskentelykuntaa. Kokemukset työoloista ja työsuojelustensa pituuksista vaihtelivat kirjoitelmissa paljon. Positiivisiakin kokemuksia kuitenkin ilmeni, kuten seuraavassa katkelmassa käy ilmi:

Arvostuksen noususta kertoo sekin, että ohjaajia vakinaistetaan melko hyvin, aiempien jatkuvien, ketjutettujen määräaikaisten sopimusten sijaan. (Ohj.11)

Autonomian kokeminen työssä näytti myös ilmentävän arvostusta. Mahdollisuus tehdä työtä itsenäisesti ja kokea luottamusta muulta henkilökunnalta näkyi lisäävän arvostusta. Myös mahdollisuus oman kyvykkyyden osoittamiseen koettiin tärkeäksi ja arvokkaaksi. Tunne siitä, että on tärkeä henkilö opettajalle

ja oppilaille osaavana ammattilaisena, lisäsi arvostuksen tunnetta ja tyytyväisyyttä työhön.

Koen kuuluvani työyhteisöön. Minua ja työtäni arvostetaan. Minulta kysytään apua ja neuvoa ja kohdellaan kasvattajana siinä kuin opettajakin. Meillä on hyvä ja tiivis työyhteisö. Koen olevani unelma-ammattissa; saan tehdä lasten kanssa töitä. (Ohj.71)

Arvostuksen koettiin kirjoitelmien mukaan ilmenevän usealla alueella monin eri tavoin. Positiivisuus näkyi näistä kaikista kirjoitelmista ja moni oli työhönsä hyvin tyytyväinen.

6.3.2 Työ ei saa arvostusta

Useassa kirjoitelmassa koulunkäynninohjaajat kuvasivat, etteivät he kokeneet saavansa arvostusta tekemälleen työlleen. Syitä ja ilmenemismuotoja tähän nähtiin kirjoitelmien perusteella olevan useita. Yhtenä merkittävänä vastauksena korostui työyhteisössä vallalla oleva epätasa-arvo ja työtehtävien koettiin jakautuvan työntekijöiden kesken epäreilusti. Ohjaajat kokivat, ettei heidän kokeemaansa työn kuormittavuutta huomioitu tarpeeksi työyhteisössä.

Työmme arvostus on edelleen heikkoa, monesti tuntuu että olemme enemmän oppilaiden kanssa kuin opettajat ja joudumme kohtaamaan haastavan käytöksen ym opettajan vetäytyessä tilanteesta, mutta silti meidän tietoa, työn kuormittavuutta ja näkemyksiä väheksytään. (Ohj.23)

Palkkaus näyttäytyi asiana, joka kertoi arvostuksen puutteesta. Palkan koettiin olevan liian pieni työpanokseen ja työn vaativuuteen nähden. Myös työntekijöiden määrään ja työsuhteiden laatuun koettiin tarvittavan muutosta arvostuksen lisäämiseksi. Moni koki epävarmuutta työnsä jatkumisesta. Lisäksi koulutukseen pääseminen oli monessa työyhteisössä haastavaa, vaikka tarvetta tähän ilmeni. Tämän koettiin ilmentävän arvostuksen puutetta ja myös epätasa-arvoa toisten henkilökunnan jäsenten päästessä koulutukseen.

Työnantaja ei toimillaan korkealle arvosta, koska palkka on itkettävän ja naurettavan välimaastosta. Lisäksi koulutuksia ei juurikaan ohjaajille järjestetä, vaikka yhtälailta me niistä hyötyisimme, kuin erkkaopet. (Ohj.12)

Itse koen, että koulussamme Koulunkäynninohjaajan työtä ei arvosteta. Tämä on kuudes vuosi ohjaajana ja joka vuosi huomaamme, että ohjaajat vähenevät ja autettavat oppilaat ja työtehtävät lisääntyvät. Sairaslomien ja muiden poissaolojen ajan itse jaamme työt, si- jaista ohjaajille ei oteta. (Ohj.26)

Työyhteisössä minua ja työtäni arvostetaan, mutta yhteiskunta ei sitä arvosta. Palkkaus on aivan ala-arvoinen. -- Kukaanhan ei tällaista työtä pysty tekemään, jos sillä pitäisi elää. -- Aikuisia pitäisi olla koulussa enemmän. Ohjaajia kannattaisi palkata sinne, missä pienellä tuella saataisiin paljon aikaan. (Ohj.70)

Joskus myös muiden koulun ulkopuolisten tahojen antaman arvostuksen koettiin olevan vaihtelevaa. Tämän uskottiin johtuvan esimerkiksi epäselvästä työnkuvasta. Kirjoitelmissa koettiin, että koulun ulkopuolisilla henkilöillä ei ollut tietoa ohjaajan työnkuvasta ja hänelle kuuluvista tehtävistä. Esille nostettiin myös "ylemmän johdon" ymmärryksen ja arvostuksen puute. Moni ohjaaja koki, että heidän työtään pidettiin yleisesti kaikille sopivana työnä, johon ei ollut tarkoitukseen jäädä tekemään pitkää uraa.

Varsinkin ylemmän johdon puolelta voisi tulla arvostusta ja kiitosta enemmän. Tuntuu että kaikki eivät todellakaan ymmärrä miten tärkeää työtä teemme oppilaiden kanssa. Ja meillä on suuri vastuu joka vaan kasvaa, silti meillä on huonot etuudet sekä ei oikeuksia nihinkään. Näitä pitäisi tarkastella uudestaan! (Ohj.4)

Ulkopuolella koulun ei ehkä tiedetä millaista työtä ohjaaja tekee erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pienluokalla. Luullaan vieläkin että ollaan opettajan avustajia. Arvostusta saa omassa työyhteisössä ja niiltä jotka tietävät mitä tämä työ on. (Ohj.32)

Ohjaajat kuvasivat "vanhojen opettajien" kanssa työskentelyä leimaavan usein arvostuksen puutteen. Ohjaajia pidettiin usein tällaisissa tilanteissa pelkkinä opettajan apulaisina ja kykenevinä hoitamaan esimerkiksi pelkästään kopiointia ja askartelumateriaalien valmistelua. Tämä aiheutti usein ongelmia koulunkäynninohjaajan ja opettajan välille.

Osa vanhemmista opettajista pitää ohjaajan työtä edelleen kopioimis- ja siistimisapuna, enemmän kuin oppilaan ohjauksena. (Ohj.58)

Jotkin opettajat eivät edes sano "huomenta" aamulla. Nämä ovatkin näitä vanhan kansan opettajia, joille ohjaajat ovat vain tulostajia ja huonommin koulutettua alempaa kansaa. (Ohj.69)

Arvostuksen puutetta ilmensi myös vaihtelevat työtehtävät, joiden kuulumisen itselleen koulunkäynninohjaajat kyseenalaistivat. Arvostuksen puute koulussa saattoi näyttäytyä myös hyvinkin hankaliksi äityneinä tilanteina, joissa koulunkäynninohjaajat toistivat itselleen mielestään kuulumattomia töitä hyvinkin loukkaantuneen oloisina.

Keitän usein aamulla kahvin termariin valmiiksi taukokuoneeseemme ja lataan keittimen valmiiksi usein. Joulun jälkeen haluaisin lopettaa tämän kokonaan, sillä koen joidenkin

olettaen sen kuuluvan työhöni ja olen useammin kuin kerran itkenyt asian takia.
(Ohj.41)

Työhön kuuluu mielestäni liikaa open sijaistuksia joista toki kai vois kieltäytyä mutta käytännössä ei kuitenkaan voi... sijaistukset on tosi raskaita koska en koe että minulla on tarpeeksi osaamista ottaa vastuuta siitä että oppilaiden oppiminen etenee tarvittavassa aikataulussa, ja että osaan opettaa asiat oikein.(Ohj.46)

Esimerkiksi opettajan sijaistaminen koettiin haastavaksi ja aiheuttavan ongelmia. Tällöinhän koulunkäynninohjaaja joutuu tekemään opettajan työn ilman luokassa tavallisesti olevan toisen aikuisen apua. Myös oma osaaminen kyseenalaistettiin tällaisten työtehtävien kohdalla.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää koulunkäynninohjaajien käsityksiä roolistaan kouluyhteisössä. Tulokset olivat osittain hyvin samankaltaisia aiempien tutkimustulosten kanssa, mutta myös uutta tietoa löytyi. Tutkimuksessa saadut roolit vahvistivat jo aiempien tutkimusten tuloksia antaen myös osaltaan uutta ajateltavaa. Toisena tavoitteena oli selvittää koulunkäynninohjaajien kokemaa arvostusta. Arvostuksen kokeminen ja sen ilmeneminen työssä olivat myös linjassa aiempien alaan liittyvien tutkimusten kanssa. Tutkimuksen tavoitteiden voidaan katsoa toteutuneen. Tulokset ovat osallaan vahvistamassa koulunkäynninohjaajan alati muuttuvaa ja tärkeää työnkuvaa sekä siihen suhtautumista muiden koulun työntekijöiden sekä koko yhteiskunnan osalta.

7.1.1 Koulunkäynninohjaajan yhdeksän roolia

Tutkimuksessa ilmenneet koulunkäynninohjaajan roolit olivat: oppimisen ohjaaja, hoidollisen työn tekijä, opettajan sijainen, kurinpitäjä, tukihenkilö, opettajan työpari, sihteeri, ”juoksutyttö” ja ”jokapaikanhöylä”. Roolit ovat osin vastaavia edellisissä tutkimuksissa löydettyihin rooleihin. Esimerkiksi Leikas ja Rantio (2003, JHL 2011, 9) löysivät koulunkäyntiavustajia tutkiessaan rooleiksi: *opettajan avustaja, oppilaan avustaja, oppimistilanteiden ohjaaja, sijaisopettaja, kasvun tukija, erityisopetuksen tiimin jäsen ja ”jokapaikan höylä”*. Vastaavasti Mikolan (2011, 148) tutkimuksessa löydettyjä rooleja ja työtehtäviä olivat: *oppimistilanteessa ohjaaminen/opettaminen, järjestely- ja aputehtävät, hoiva ja avustaminen, yhteistyö ja suunnittelu sekä turoana ja ystäväinä toimiminen*. Vaikka tutkimusten roolien nimet ovat erilaisia, on sisältö osittain melko samanlaista. Tätä toteutettua tutkimusta ja Leikaksen ja Rantion (2003) tutkimusta verratessa huomaa nyt ilmenneen erityisesti uutena lisänä rooleihin tukihenkilönä ja sihteerinä toimimisen. Vastaavasti erityisopetuksen tiimin jäsenenä työskentely näyttäytyi aiem-

massa tutkimuksessa selvemmin. Mikolan (2011, 148) tutkimukseen verrattuna uutena tuloksena voidaan nähdä lähinnä sihteerin roolin painottuminen, vaikkakin yhteydenpitoa sisältyikin yhteistyöhön ja suunnitteluun. Myös Takalan (2007, 53) tutkimuksessa ilmenneet koulunkäynninohjaajan erilaiset työtehtävät sopivat hyvin yhteen oman tutkimukseni kanssa. Verrattaessa tutkimustani näihin Takalan listaamiin tehtäviin, huomaa sihteerin roolin puuttuvan jälkimmäisestä listasta. Kenties tutkimukseeni osallistujiksi valikoitui paljon hallinnollisia töitä hoitavia ohjaajia, tämän roolin jäädessä vähemmälle arvolle muista vastaavista tutkimuksista.

Oppimisen ohjaaminen voidaan nähdä tärkeänä tehtävänä koulunkäynninohjaajalle. Tämä tärkeä rooli ilmeni toistuvasti koulunkäynninohjaajien kirjoitelmissa. Ohjaamiseen katsottiin kuuluvan oppimistilanteessa tapahtuvaa ohjaamista sekä oppilaan kasvun tukemista. Oppilaille tarjottava tuki, ohjaus ja avustaminen ovatkin Mikolan (2011, 147, 150) mukaan koulunkäynninohjaajan tarjoamia tärkeitä tukimuotoja. Työssä kehitetään oppilaan akateemisia ja sosiaalisia taitoja. Ensisijaisena työtehtävänä ohjaajan tulisi voida auttaa, tukea ja ohjata oppilasta. Ohjaaja mahdollistaa tämän oppilaan potentiaalın toteutumisen ja tekee oppilaasta itsenäisemmän. (Chambers 2015, 8, 14; Cheminais 2010, 98.) Kirjoitelmissa kantavana sanomana toistui ohjaajien kokemus oppilaan osallistumisen mahdollistamisesta.

Hoidollinen työ ei kuulu vahvana läheskään kaikkien ohjaajien työnkuvaan. Usein tällaisen roolin työssään omaava toimii myös nimikkeellä henkilökohtainen avustaja. Kuitenkin hoidollisia tehtäviä, kuten verensokerin mittaus, saattaa kuulua myös yleisopetuksen luokassa toimivan koulunkäynninohjaajan työnkuvaan. Huolestuttavaa on, että aina tällaisiin hoidollisiin tehtäviin ei ole koettu saatavan tarpeeksi koulutusta (Jyty 2017). Kirjoitelmissa ei juuri ilmennyt huolta oman osaamisen riittämättömyydestä hoidollisten tehtävien edessä. Kuitenkin esimerkiksi palkan toivottiin olevan korkeampi vaativimmissa tehtävissä. Inklusion vahvistuessa on ohjaajien määrää luokissa lisätty ja heidän tarpeensa on ollut entistä suurempaa (Chambers 2015, 4; Hauerwas & Goessling 2008, 5).

Itsenäinen opettaminen ja opettajan tehtäviin joutuminen tai pääseminen mainittiin useassa kirjoitelmassa. Rajapinta ohjaamisen ja opettamisen välillä onkin nähty haasteelliseksi. Toisinaan ohjaaja toimii tarkasti opettajan ohjeiden mukaisesti ja toisinaan suunnittelee toiminnan itse. (Mikola 2011, 153.) Useassa kirjoitelmassa koulunkäynninohjaajat kuvasivat myös muokkaavansa materiaalia oppilaille, mikä on rinnastettavissa edelliseen tutkimukseen. Luokasta ei kuitenkaan voida koskaan olla päävastuussa, vaan vastuussa olevan opettaja tulisi olla tiedossa (Naukkarinen 2005, 77). Näin ei kuitenkaan useissa kirjoitelmissa kerrottu olevan. Joissakin tapauksissa ohjaajat kertoivat myös tekevänsä opettajan työtä ohjaajan palkalla, opettajalle palkatun sijaisen seuratussa vierestä. Ohjaajat olivat myös huolissaan taitojensa riittävydestä opetustilanteiden suunnittelussa ja järjestämisessä. Tämän roolin onkin nähty olevan ristiriidassa, mikäli osaamisen ei koeta riittävän ja vastuurajojen ylittyvän (Chopra ym. 2004, 228).

Kurinpitäjäksi ja järjestyksenvalvojaksi joutuminen näyttäytyi koulunkäynninohjaajien kirjoitelmissa toistuvasti. Devecchi ja Rouse (2010, 96) ovat kuvanneet ohjaajan varmistavan luokassa vallitsevan hyvän käytöksen ja sen, että kaikki pysyvät tehtävien tasalla. Tällaisen tarkkailijan ja järjestyksenvalvojan roolin on samassa tutkimuksessa havaittu olevan myös jopa lisääntymässä ohjaajan auttaessa samalla toiminnallaan opettajaa opettamaan koko luokkaa. Chopran ym. (2004, 225) tutkimuksessa havaittiin oppilaiden pitävän ohjaajia tukihenkilöinä ja opettajia enemmänkin kurinpitäjinä. Vastaavasti omassa tutkimuksessani koulunkäynninohjaajat kertoivat olevansa hyvin läheisiä oppilaiden kanssa. Oppilaat jakoivat usein ohjaajille huolia ja murheitaan. Tämä on vahvasti yhteydessä ohjaajan työnkuvaan toimia lähellä oppilaita.

Opettajan työparina toimimisen on katsottu olevan jatkuvasti lisääntymässä ja myös olevan entistä tarpeellisempaa. Usein koulunkäynninohjaajalla on myös paljon vielä opettajan saavuttamatonta tietoa oppilaasta. Kahden aikuisen yhteistyön onkin katsottu hyödyttävän koko luokkaa. Samalla lisääntyvät mahdollisuudet myös erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin. (Mikola 2011, 195.) Koulunkäynninohjaajan on myös tärkeää osallistua moniammatilliseen

yhteistyöhön ja ottaa osaa suunnitteluun, arviointiin ja toteutukseen. Avustavan henkilön näkökulmien huomiointi onkin tärkeää ohjauksellisia tukitoimia suunniteltaessa juuri hänen erilaisten ja tärkeiden tietojensa vuoksi. (JHL 2011, 6; OPS 2014, 62.) Se, kuinka paljon tutkittavat ohjaajat pääsivät mukaan moniammatilliseen toimintaan, vaihteli kirjoitelmissa paljon. Osa koki pääsevänsä osalliseksi päätöksentekoon ja suunnitteluun toisten toteuttaessa muiden sanelemia työtehtäviä erillään muista työntekijöistä.

Useassa kirjoitelmassa näkyi lähes sihteerinä toimimiseen liittyviä katkelmia. Mikäli tämän ei koettu vastaavan omaa osaamista ja vastuualuetta, aiheutti se usein myös rooliristiriitoja (Chopra ym. 2004, 228). Kuitenkin on koettu usein luontevaksi, että ohjaaja pitää yhteyttä varsinkin koteihin heidän hyvien suhteidensa vuoksi (Chopra ym. 2004, 225–227). Koulunkäynninohjaajien hallinnollisten töiden ja esimerkiksi kuljetusten järjestämisen katsottiin täyttävän monen ohjaajan arkipäivän. On mahdollista, että tähän tutkimukseen sattui osallistumaan paljon sihteerinkaltaista työtä tekeviä koulunkäynninohjaajia. Hallinnollisten töiden mahdollisesti lisääntyessä kouluissa on työt saattanut vain olla pakko antaa jollekin ja ne ovat päätyneet lopulta ohjaajille. Tämä tulisi kuitenkin ottaa huomioon kouluissa tarkasteltaessa työntekijöiden osaamista ja vastuualueita.

”Jokapaikanhöylän” ja ”juoksutyttö” erottaa toisistaan paljolti roolien kohde. ”Juoksutyttö” hoitaa muiden hänelle antamia tehtäviä ja toimii lähestulkoon opettajan avustajana. ”Jokapaikanhöylän” tehtäviin kuuluu koulussa hänelle aikanaan langenneita tehtäviä aina hiekoittamisesta kahvinkeittoon ja koristeluun. ”Jokapaikanhöylänä” ja ”juoksutyttönä” toimiminen on ristiriitaista. Toisaalta koulunkäynninohjaajan töihin on nähty kuuluvan hyvin laaja-alaisia tehtäviä, kuten esimerkiksi kokeiden valvonta, kerhotoiminta ja materiaalien hankkiminen (Cheminais 2010, 100). Kirjoitelmissa ilmeni kuitenkin vahvaa tyytymättömyyttä usein näitä rooleja kohtaan ja ne tulisikin ottaa työyhteisöissä tarkasteluun. Usein itselle kuulumattomien töiden katsottiin ilmentävän arvostamattomuutta ja luovan kuvaa siitä, kuinka kuka vain pystyisi työhön. Näiden töiden on kuitenkin tutkimusten mukaan katsottu olevan tärkeitä, sillä ne mah-

dollistavat opettajan ajan käyttämisen muihin töihin (Giangreco 2013, 3). Voikin siis katsoa ohjaajan toimivan tällöin opettajan avustajana.

Tutkimuksessa otettiin lisäksi lähempään tarkasteluun koulunkäynninohjaajien roolien sijoittuminen moniammatillisuuden ja oppilaan lähellä työskentelyn suhteen. Molemmat ovat tärkeitä osia koulunkäynninohjaajan työtä ja usein myös parhaassa tapauksessa lisäävät toinen toisiaan. Tutkimuksessa ilmenneet roolit jakautuivat muodostettuun kuvioon hyvin vaihtelevasti.

Yksin opettaessaan ohjaajan työn moniammatillisuus oli usein oletettavasti heikkoa. Vastaavasti työparina toimittaessa moniammatillisuus korostui vahvemmin. Tuloksissa on ongelma, sillä tuen tarve ja ohjaus olisi erittäin tärkeää erityisesti yksin toimittaessa. Giangrecon (2013, 3) mukaan opettajan opetuksen tulisi aina olla toiminnan pohjalla ja ohjaajan täydentää sitä. Oppilaiden parissa työskentely näyttäytyi myös vahvemmin työparina toimittaessa. Kenties itsenäinen opettaminen kuluttaa enemmän ohjaajan resursseja ja vie huomiota pois oppilaista. Koulunkäynninohjaajia tulisikin kuulla ja heidän osaamisensa huomioida muodostettaessa työtehtäviä ja vastuurajoja.

Moni koulunkäynninohjaajan rooli tuntui sijoittuvan melko kauaksi oppilaiden parista työskentelystä, mikä ei vastaa heidän ihanteellista työnkuvaansa. Esimerkiksi sihteerinä, ”juoksutyttö”, kurinpitäjänä tai ”jokapaikanhöylänä” toimiessaan ei ohjaajan työ sijoittunut juuri oppilaiden pariin. Myös moniammatillisuus näissä rooleissa oli usein vähäistä. Poikkeuksen tähän tekee sihteerin työn hallinnolliset tehtävät, joihin usein kuului myös moniammatillista toimintaa ja yhteydenpitoa. Nämä työnkuvat on jo aiemmin todettu ristiriitaisiksi ja ohjaajia usein häiritseviksi. Toisaalta niiden tärkeys on kuitenkin kouluyhteisön kannalta tunnustettu ja nähty vapauttavan opettajan resursseja muihin töihin (Giangreco 2013, 3).

Erityisen lähellä oppilasta tapahtuvaa työtä tekevät tukihenkilö ja hoidollisen työn tekijä. Usein hoidolliseen työhön kuuluu vahvasti myös moniammatillisuuden toteutuminen. Kuitenkin lähimpänä lasta, varsinkin emotionaalisesti, oli tukihenkilön rooli. Tässä roolissa ohjaaja pääsi hyvin lähelle oppilasta ja kuvasi myös tekevänsä tärkeää ja merkityksellistä työtä. Toisinaan ohjaaja oli

oppilaaseen yhteydessä myös kouluajan ulkopuolella. Kirjoitelmissa ilmeni aito auttamisen halu ja osallistuminen myös oppilaan kautta ilmenevään moniammatilliseen toimintaan.

Tulevaisuudessa koulunkäynninohjaajan tekemä työ tulee jatkuvasti muuttumaan ja kehittymään. Työ on muuttunut kopioimisesta ja materiaalien valmistamisesta yhä enemmän oppilaiden parissa tapahtuvaan ohjaukseen ja suunnitteluun (Chambers 2015, 10). Tämän ovat havainneet myös tutkimukseeni osallistujat. Moni kuvasi työn muuttuneen paljon vuosien kuluessa. Syiksi uskottiin muuttuneita asenteita, tietoisuutta ja myös oppilaita sekä koulussa vallitsevaa kulttuuria. Rooleja ilmeni tutkimuksessa oletettua enemmän. Kuitenkaan kenenkään työn ei voi sanoa olevan yhden roolin leimaama. Moni ohjaaja toteuttaa työssään useaa roolia vaihtelevien tilanteiden mukaisesti. Rooli tulisikin aina muodostaa tilanne ja oppilaan tarpeet huomioiden (Takala 2007, 55). Moniammatillisuus tulisi myös ottaa huomioon koulunkäynninohjaajan työnkuvaa suunniteltaessa ja huomioida myös hänen osaamisensa ja näkemyksensä. Koulunkäynninohjaajan tehtävänä tulisi oleellisena osana olla moniammatilliseen työskentelyyn osallistuminen (OPH 2011, 34–35). Moniammatillisen koulumaailman kannalta ei ole järkevää, että ohjaaja eristäytyisi työssään muista eikä hänen ajatuksiaan huomioitaisi.

7.1.2 Arvostettua vai täysin arvostamatonta työtä?

Koulunkäynninohjaajien arvostuksen kokemukset vaihtelivat paljon käsittäen kaiken suuresta arvostuksen kokemuksesta täysin mitättömäksi itsensä kokemiseen. Oletuksena on, että kaikki haluavat kokea tekevänsä arvostettua työtä ja saavan arvostuksesta motivaatiota työskentelyynsä (Heikkinen & Huttunen 2002, 280; Lipponen ym. 2017, 101, 103). Saadun arvostuksen on havaittu myös vähentävän työhön liittyvää stressiä (Onnismaa 2010, 20). Näin ollen arvostuksen osalta tulisi huomioida myös sen yhteys työhyvinvointiin.

Koulunkäynninohjaajat kokivat saavansa arvostusta erityisesti omassa työyhteisössään. Tärkeimpinä periaatteina toistuivat työyhteisön tasa-arvoisuus, osallisuus ja yhteisöllisyys. Ohjaajat kuvasivat arvostavansa opetta-

jien suhtautumista heihin samanarvoisina kasvattajina. Mielipiteiden huomioiminen koettiin tärkeäksi. Ikosen (2015, 140) mukaan jo aktiivinen kuuntelu riittäisikin ilmentämään arvostusta. Vastauksissa ilmeni myös työyhteisön muutosta yhteisöllisyyttä korostavaa toimintaa kohtaan, jossa opettajien kokoukset oli muutettu henkilökunnan kokouksiksi ja kaikki olivat tervetulleita henkilökunnan tiloihin. Furman ym. (2004, 13–14) ilmaisevatkin, että pelkkä sanallinen arvostuksen ilmaisu ei riitä, vaan lisäksi tarvitaan kiinnostuksen osoitusta toista kohtaan esimerkiksi neuvoja pyytämällä. Ohjaajat kertoivat myös vanhempien osoittavan arvostusta heidän työtään kohtaan ja suhtautuvan heihin positiivisesti. Tämä tulos on yhteneväinen Wertsin ym. (2004, 235) tutkimuksen kanssa.

Myös autonomian ja kyvykkyyden osoittamisen merkitys arvostuksen kokemisessa vastaa aiempia löytöjä. Työntekijän tulee saada kokea työssään vapautta, sopivan haastavia tehtäviä ja vastuita (Furman ym. 2004, 13–14; Martela ym. 2017, 108–110). Tähän liittyy myös työyhteisössä selvillä olevat säännöt ja tavoitteet (Martela ym. 2017, 108–110). Tutkimuksen koulunkäynninohjaajat kuvasivat arvostuksen näkyvän luottona heidän osaamiseensa ja mahdollisuutena työskennellä oman osaamisen puitteissa toisinaan itseään haastaen. Furmanin ym. (2004, 14–15) mukaan arvostusta ilmensi myös tunne ymmärtäväisestä suhtautumisesta mahdollisten epäonnistumisten kohdalla. Tämän tutkimuksen kirjoitelmista näkyikin ohjaajien luotto työyhteisön ymmärtäväisyyteen ja luotettavuuteen. Hodsonin (2002, 312) ja Hartikaisen ym. (2010, 38) mukaan autonomian kokeminen on erityisen tärkeitä myös työtyytyväisyyden ja työn merkityksellisyyden kokemuksen kannalta. Itseään ihmisenä arvostavan henkilön tulisikin pystyä arvostamaan itseään myös ammatillisena työntekijänä (Laitinen 2000, 108). Monessa kirjoitelmassa korostuikin arvostuksen yhteydessä kuvaus omasta ammatillisuudesta ja ylpeys osaamisestaan.

Toisaalta, valitettavan moni koulunkäynninohjaaja kuvasi kokevansa työnsä hyvinkin epäarvostetuksi. Yhdeksi ilmenemismuodoksi mainittiin yhteisössä vallitseva epätasa-arvo. Kuten edellä käy ilmi, lisää tasa-arvo ja yhteenkuuluvuus arvostusta, jota epätasa-arvo puolestaan ilmetessään heikentää. Koulunkäynninohjaajan ja opettajan väliselle yhteistyölle on myös ilmennyt

haasteita. Douglaksen ym. (2016, 67) mukaan ikäero opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä on koettu erityisen haastavaksi opettajan ollessa ohjaajaa nuorempi. Tutkimukseni tulokset olivat tässä suhteessa eriäviä. Ikääntyneiden opettajien suhtautumisen koulunkäynninohjaajiin ja heidän tekemäänsä työhön mainittiin olevan negatiivissävyytteistä. Devecchin ja Rousen (2010, 97) mukaan koulunkäynninohjaajat ovat kertoneet opettajan antaman kunnioituksen heijastuvan aina ohjaajan auktoriteettiasemaan asti. Näin ollen työparina toimimiseen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota.

Useassa kirjoitelmassa palkan heikko taso mainittiin arvostuksen puutetta ilmentävänä asiana. Vastaavia tuloksia on saatu esimerkiksi Chopran ym. (2004, 228) tutkimuksen yhteydessä. Myös Naukkarisen (2005, 73–74) mukaan palkan todettiin olevan riittämätön ja ohjaajan käyttävän vapaa-aikaansa suunnitteluun työajan ollessa liian lyhyt. Oman tutkimukseni tuloksissa ohjaajat ilmaisivat myös halunsa ja tarpeensa osallistua koulutuksiin. He kokivatkin pääsemättömyytensä näihin ilmentävän arvostuksen puutetta. Samanlaisia tuloksia on saatu Chopran ym. (2004, 228–229) tutkimuksessa. Hauerwasin ja Goesslingin (2008, 9) mukaan ohjaajien tarpeita koulutukseen tulisikin aktiivisesti kartoittaa. Työllisyystilanne mainittiin sekä arvostusta, että sen olemattomuutta ilmentävänä asiana. Tässä työntekijöiden työskentelykunnilla on suurin merkitys. Osan vastaajista mukaan työntekijöiden jatkuva rekrytointi ja pidempien sopimusten teko kertovat arvostuksesta. Toisaalla lyhyiden työsopimusten ja sijaisten palkkaamattomuuden koettiin nakertavan arvostusta. Hartikaisen ym. (2010, 31) mukaan epäsäännölliset työsopimukset lisäävät työn epävarmuutta ja aiheuttavat turvattomuutta. Vastaavasti Hyvönen ja Feldt (2017, 142) näkevät työllisyystilanteen heijastuvan työntekijän työhyvinvointiin.

Esimiesten ja muutenkin ”ylemmän johdon” suhtautumisen koettiin olevan yksi arvostuksen puutetta ilmentävä tekijä. Claxtonin (2014, 194–198) mukaan esimies on tärkeä arvostuksen tunteen lähde. Työntekijän tulisi tuntea itsensä kuulluksi ja kokea saavansa olla osa päätöksentekoa. Johdon tulisi kohdella työntekijöitään aina kunnioittaen (Hodson 2002, 296). Koulunkäynninohjaajat tunsivat, että heidän työpanostaan usein väheksyttiin tai ei ymmärretty

varsinkaan ”ylemmän johdon” puolelta. Valloilla tuntui usein olevan ajatus, että kuka vaan voisi tehdä tätä työtä ja siinä ei olisi tarkoituskaan viipyä useampaa vuotta. Myös Chopran ym. (2004, 227) tutkimuksessa rehtorin ajateltiin olevan tärkeimmässä asemassa kohteluun vaikuttavan ilmapiirin luonnissa.

Työnkuvan epäselvyyden ja itselle kuulumattomien tehtävien hoitamisen uskottiin kirjoitelmissa myös ilmentävän arvostuksen puutetta. Osaltaan epäselvän työnkuvan nähtiin olevan yhteydessä myös ”ylemmän johdon” arvostamattomuuteen. Tämän vuoksi myös tarvetta selkeämmälle työnkuvulle toivottiin. Työtehtävien ymmärtäminen ja tunnistaminen tulisi kuulua jokaiselle koulussa työskentelevälle (Cheminais 2010, 97). Itselle kuulumattomiksi katsottuja töitä tutkimuksessa olivat esimerkiksi kahvinkeitto tai toistuva kopiointi. Douglaksen ym. (2016, 66) mukaan tällaisten töiden on katsottu olevan ristiriidassa ohjaamisen kanssa ja vievän ohjaajan aikaa. Koulunkäynninohjaajan työnkuva ja tehtävät tulisikin ottaa kouluissa tarkastelun kohteiksi huomioiden tilanne sekä ohjaajan osaaminen.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Toteutettua tutkimusta tulisi arvioida kokonaisuutena painottaen johdonmukaisuutta. Tuomi & Sarajärvi (2009, 140–141) listaavat luotettavuuden arviointiin kuuluvia kohteita, joita ovat esimerkiksi tutkimuksen kohde ja tarkoitus, aineiston keruu, aineiston analyysi sekä tutkimuksen raportointi. Tutkimukseni kohteena olivat koulunkäynninohjaajien käsitykset ja näitä on myös tutkittu. Se, kuinka saadut tulokset vastaavat todellista tilannetta, on haastavaa arvioinnin kannalta. Varsinkaan fenomenografia ei pyri yleistettävyyteen, vaan selvittämään käsitysten ilmenemistä juuri kyseisessä tutkittavassa joukossa (Niikko 2003, 15–16; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Näin ollen raportista voidaan todeta tulosten kuvaavan ja olevan totta kyseiselle tutkittavalle joukolle.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127) määrittelevät hyvän tutkimuksen vaatimuksiksi sisäisen johdonmukaisuuden, joka käy ilmi esimerkiksi lähteiden käytöstä. Myös eettinen sitoutuneisuus tutkimuksen tekoon mainitaan tärkeänä periaat-

teena. Eettisyyden tulisi olla läsnä läpi tutkimuksen aina tutkimussuunnitelmasta asti. Raportoinnissa ja koko tutkimusprosessissa on pyritty alati mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen ymmärrettävyyden ja luotettavuuden parantamiseksi (Kiviniemi 2010, 82; Miles ym. 2013, 14). Tutkija on tämän uskottavan selityksen velkaa lukijoilleen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Aineiston analyysi tulisi kertoa ja kuvailla mahdollisimman tarkasti, jotta se olisi paitsi mahdollisimman selkeästi ymmärrettävissä, mutta mahdollisesti myös uudelleen toteutettavissa (Miles ym. 2013, 14). Erityisesti fenomenografiassa luokkien syntyminen toistaminen tutkijalta toiselle on nähty haastavaksi. Luokkien tulisi olla sellaisia, jotta niistä vallitsee tarpeeksi vahva yhteisymmärrys muiden tutkijoiden kanssa, mikäli he aineistoa lukevat. Kuitenkaan kaikkien ei tarvitsisi löytää juuri samoja luokkia. (Marton 1988, 183.) Joidenkin tutkijoiden mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tulisi olla useampi tutkija mukana, jotta aineistoa saadaan tutkittua ja ymmärrettyä syvemmin. Kuitenkin myös yhden tutkijan on todettu saavan aikaan merkittävää panosta tutkittavan ilmiön ymmärrykseen. (Åkerlind 2007, 327–328, 331.) Myös Huusko ja Paloniemi (2006, 169–170) kirjoittavat kategoriajärjestelmien muodostuksessa usein suosittavan toisen tutkijan arviota. Tämä ei valitettavasti tämän tutkimuksen kohdalla ollut mahdollista. Analysoidessani luokkia tein työtä yksin. Kahden tutkijan käyttö olisikin saattanut vaikuttaa tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Luotettavuutta on pyritty lisäämään myös teorian ja empirian välisellä pohdinnalla (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Fenomenografian yhteydessä tulosten luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida, ettei absoluuttiseen totuuteen olla pyrittykään (Niikko 2003, 39). Tehty tutkimus tulisi voida toistaa vastaavin tuloksin. Kuitenkin toistettavuuden vaatimus on aiheetonta puhuttaessa fenomenografiassa löytämisestä (Niikko 2003, 39). Kategoriajärjestelmä voidaan nähdä riittäväksi, mikäli jokainen aineiston osa on mahdollista sijoittaa siihen. Luotettavuutta lisää myös kategorioiden keskinäiset eroavaisuudet. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Fenomenografian kohdalla pohditaan myös kategorioiden toistettavuutta. Kategorioiden muodostus on kuitenkin hyvin riippuvainen tutkijasta ja hänen keräämästään ja työstämästään materiaalista. Niikko (2003, 40)

kuvaa tätä jopa vuorovaikutusprosessiksi. Näin ollen täysin samojen kategorioiden ilmenemisen odottaminen tutkimusta toistettaessa ei ole järkevää.

Laadulliseen tutkimukseen ja sen luotettavuuteen liittyy oleellisesti lisäksi puolueettomuus. Tutkijan ominaisuudet (esimerkiksi ikä, sukupuoli, virka-asema tms.) eivät saisi vaikuttaa tutkimukseen. Näin kuitenkin väistämättä tapahtuu usein jo tutkimusasetelmaa suunniteltaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Omat sitoumukset vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tämä tulee ilmi tutkimuksen tärkeytenä minulle sekä oletusteni osalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Olen itse suorittanut koulunkäynninohjaajan ammattitutkinnon ja työskennellyt alan tehtävissä. Minulla on siis ymmärrystä ja tietoa alalta, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa tutkimusprosessiin. Lisäksi tutkimustani on ohjannut vahva halu ymmärtää koulunkäynninohjaajien rooleja ja osata itse suhtautua tähän ammattiryhmään oikein. Olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan esiymmärrykseni ja lähtökohtani tietoiseen pohdintaan, jotta tutkimus on voinut suuntautua järkevästi (Moilanen & Rähä 2010, 52). Toisaalta oma kiinnostuneisuuteni ja haluni perehtyä asiaan ovat saattaneet osaltaan vaikuttaa tutkimusprosessiin positiivisesti tehden siitä vahvan. Myös aineiston kerääminen sähköisesti sosiaalisen median kautta on osaltaan vaikuttamassa tutkimuksen luotettavuuteen. Esimerkiksi tutkimuksessa käytetty sosiaalisen median ryhmä on vaikuttanut tutkittavien otantaan. Tällaiseen ryhmään on saattanut hakeutua ensisijaisesti ne työntekijät, jotka pitävät työstään ja ovat kiinnostuneita kehittymään työntekijöinä.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli löytää koulunkäynninohjaajien käsitysten mukaisia rooleja heidän omista kirjoitelmistaan sekä tutkia heidän kokeensa arvostusta. Näiden kahden tutkimuskohteen keskinäinen vertailu olisi kiinnostava jatkotutkimuskohde. Fenomenografisen hierarkkisen kuvauskategoriajärjestelmän muodostaminen rooleista olisikin kiinnostava jatkotutkimuskohde huomioiden esimerkiksi ohjaajien kokeman arvostuksen. Tällainen tutkimus vaatisi kenties tuekseen haastatteluaineistoa ja samoissa koulurakennuksissa työskenteleviä koulunkäynninohjaajia kokemusten yksilöllisyyden vuoksi. Lisäksi ajankohtaiset teemat tulisi ottaa tutkimuksissa huomioon. Esimerkiksi

koulunkäynninohjaajien työssään kohtaaman väkivallan esille nostaminen olisi erityisen ajankohtaista ja tärkeää. Myös väkivallan ilmenemisen suhdetta rooleihin olisi mahdollista ja kiinnostavaa tutkia. Koulunkäynninohjaajan työnkuva on todettu hyvin laajaksi ja tutkimusta työstä onkin tärkeää jatkaa.

LÄHTEET

- Atkinson, M., Wilkin, A., Stott, A., Doherty, P. & Kinder, K. 2002. Multi-agency working: a detailed study. National Foundation for Educational Research.
- Babin, B. J. & Boles, J. S. 1996. The effects of perceived co-worker involvement and supervisor support on service provider role stress, performance and job satisfaction. *Journal of Retailing* 72 (1), 57-75.
- Chambers, D. 2015. Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education. 1. painos. Bingley: Emerald.
- Cheminais, R. 2010. Special educational needs for newly qualified teachers and teaching assistants: A practical guide. 2. painos. London ; New York: Routledge.
- Chopra, R. V., Sandoval-Lucero, E., Aragon, L., Bernal, C., Berg de Balderas, H. & Carroll, D. 2004. The paraprofessional role of connector. *Remedial and Special Education: RASE: Austin* 25 (4), 219-231.
- Claxton, J. 2014. How do I know I am valued? *Journal of Workplace Learning* 26 (3/4), 188-201.
- Cobb, C. 2007. Training paraprofessionals to effectively work with all students. *The Reading Teacher* 60 (7), 686-689.
- Collinson, V. & Cook, T. F. 2007. Organisational learning: improving learning, teaching and leading in school systems. Thousand Oaks, CA ; London: Sage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.
- Devecchi, C. & Rouse, M. 2010. An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning: Oxford* 25 (2), 91-99.
- Devlin, P. 2008. Create effective teacher-paraprofessional teams. *Intervention in School and Clinic* 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* 39 (1), 60-74.

- Elçi, M. & Alpkın, L. 2008. The impact of perceived organizational ethical climate on work satisfaction. *Journal of Business Ethics* 84, 297–311.
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. 2016. Koulunkäynninohjaajat: Itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Furman, B., Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2004. Työpaikan pelisäännöt ja kuinka ne tehdään. Helsinki: Tammi.
- Giangreco, M. F. 2013. Teacher assistant supports in inclusive schools: research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*.
- Goessling, D. P. 1998. The invisible elves of the inclusive school – paraprofessionals. Paperiesitys, The Annual meeting of the American Educational Research Association 1998, San Diego, California.
- Green, F. 2006. *Demanding Work. The paradox of job quality in the affluent economy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Hartikainen, A., Anttila, T., Oinas, T. & Nätti, J. 2010. Is Finland different? Quality of work among Finnish and European employees. *Research on Finnish Society* 3 (3), 29–41.
- Hauerwas, L. B. & Goessling, D. P. 2008. Who are the interventionists? Guidelines for paraeducators in RTI. *Teaching Exceptional Children Plus* 4 (3).
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. "Huomaa minut, arvosta minua!" Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 278–294.
- Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2017. Koulunkäynninohjaajan käsikirja. 6. uud. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Hodson, R. 2002. Demography or respect?: work group demography versus organizational dynamics as determinants of meaning and satisfaction at work. *British Journal of Sociology* 53 (2), 291–317.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 2004. Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture & Society* 12 (2), 163–174.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvönen, K. & Feldt, T. 2017. Henkilökohtaiset työtavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. 3. täysin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–148.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Ikonen, M. 2015. Esimies-alaissuhteen luottamus vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä. *Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2015*, 135–151.
- Ilta-Sanomat 11.12.2017. Naisten työtä, 8–9.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus: Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- JHL 2011. Koulunkäynninohjauksen opas. Helsinki: Yliopistopaino. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto.
- Jyty 2017. Koulunkäynninohjaajien kysely. Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliitto.
<http://www.jytyliitto.fi/fi/jyty/ammattilisuusjytyssa/koulunkaynninohjaajat/Sivut/default.aspx>. Luettu 6.4.2018.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kasurinen, H. 2009. Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö peruskoulussa. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) *Kerhotoiminta osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua*. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki, 33–43.
- Kettunen, J., Sampson Jr, J. P. & Vuorinen, R. 2014. Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling* 2014.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle*

- tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Laitinen, I. 2000. Selviytymisopas työelämään ja sosiaalisiin tilanteisiin. Helsinki: Tammi.
- Leikas, R. & Rantio, P. 2003. ”Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä – olla huomaamaton mutta tehokas” Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Lipponen, H., Hirvensalo, M. & Ilmanen, K. 2017. Arvostus, yhteisöllisyys ja oppilaiden tukeminen ammatissa pitkään työskennelleiden liikunnanopettajien kokeman työhyvinvoinnin ytimessä. *Liikunta ja tiede* 54 (2–3), 99–105.
- Lyden, J. A. & Klingele, W. E. 2000. Supervising organizational health. *Burlington: Supervision* 61 (12), 3–6.
- Martela, F., Mäkikallio, I. & Virkkunen, V. 2017. Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. 3. täysin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–115.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution*. New York: Praeger, 176–205.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2007. *Koulunkäyntiavustajan kirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. uud. painos. Helsinki: International Methelp.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylän yliopisto.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. 2013. *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Naukkarinen, A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Helsinki: Opetushallitus.

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto.
- OAJ 2011. Kouluohjaajan ja koulunkäyntiohjaajan nimikkeet eivät vastaa lainhenkeä. Kannanotto. Opetusalan Ammattijärjestö.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2011. Näyttötutkinnon perusteet. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto 2010. Määräys 63/011/2010. Opetushallitus.
- OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. & Kannas, L. 2011. Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction* 21, 705–714.
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 11.8.2017.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 14.11.2017.
- Saloviita, T. 2009. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Semmer, N. K. & Beehr, T. A. 2014. Job control and social aspects of work. Teoksessa M. C. W. Peeters, J. De Jonge & T. W. Taris (toim.) *An Introduction to Contemporary Work Psychology*. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 171–195.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Annettu 11.6.1999. Viim. muutos 4.11.2011.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Luettu 14.11.2017.
- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34 (1), 50–57.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä?: Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : vi-*

rikkeitä aloittelevalla tutkijalla. 4. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 4. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.

Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 4. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–132.

Werts, M. G., Harris, S., Tillery, C. Y. & Roark, R. 2004. What parents tell us about paraeducators? *Remedial and Special Education* 25 (4), 232–239.

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

Zapf, D., Semmer, N. K. & Johnson, S. 2014. Qualitative demands at work. Teoksessa M. C. W. Peeters, J. De Jonge & T. W. Taris (toim.) *An Introduction to Contemporary Work Psychology*. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 144–168.

Åkerlind, G. S. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 321–334.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Koulunkäynninohjaajana kouluuyhteisössä

Hyvä koulunkäynninohjaaja, tervetuloa osallistumaan tutkimukseen.

Tällä kyselyllä on tarkoitus selvittää käsityksiäsi roolistasi kouluuyhteisössä ja tätä kautta myös kokemaasi arvostusta.

Taustatietojen jälkeen pyydän Sinua kirjoittamaan vapaamuotoisen kuvauksen tavallisesta työpäivästäsi ja siihen kuuluvista tehtävistäsi. Pituuden ja muodon saat määritellä itse.

Tutkimuksessa noudatetaan tutkimuseettisiä käytänteitä ja kaikki tiedot ovat täysin luottamuksellisia, eikä niitä yhdistetä vastaajiin. Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan mahdolliseen jatko-tutkimukseen haastattelun muodossa, pyydän Sinua jättämään yhteystietosi tutkimuksen lopussa. Yhteystietojen jättäminen ei sido kuitenkaan osallistumaan mahdolliseen haastatteluvaiheeseen.

Kiitos, että autat kartuttamaan tietoutta tärkeästä aiheesta.

*Pakollinen

Sukupuoli *

Nainen

Mies

En halua vastata

Ikä *

Työkokemus koulunkäynninohjaajan tehtävistä vuosina *

alle 1

1-3

4-7

8-10

yli 10

En halua vastata

Työskentelen nimikkeellä *

Koulunkäynninohjaaja

Koulunkäyntiavustaja

Henkilökohtainen avustaja

En tiedä/En halua vastata

Muu:

Koulutustausta *

Kirjoitelma

Tässä vaiheessa pyydän Sinua kirjoittamaan kertomuksen, jossa kuvailet tavallista työpäivääsi. Kerro mahdollisimman tarkasti työpäiväsi sisällöstä ja työtehtävistäsi. Kirjoita myös mitä ajattelet näistä sinulle kuuluvista työtehtävistä. Teetkö työssäsi jotakin sellaista, joka ei mielestäsi kuuluisi sinulle? Entä onko työ muuttunut urasi aikana? Pohdi kirjoittaessa myös arvostustasi kouluyhteisössä. Kaikkea kirjoittamaasi käsitellään tutkimuseettisten käytäntöjen mukaisesti. *

Kiitos osallistumisestasi!

Mikäli haluat osallistua mahdolliseen haastatteluvaiheeseen, voit jättää yhteystietosi (esim. sähköpostiosoite). Yhteystietojen jättäminen ei kuitenkaan sido sinua osallistumaan jatkossa.