

**Yhteistyö koulunkäynninohjaajan työssä
perusopetuksessa**
Niina Murtonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Murtonen, Niina. 2020. Yhteistyö koulunkäynninohjaajan työssä perusopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 80 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaista yhteistyötä koulunkäynninohjaajat työssään tekevät. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten koulunkäynninohjaajat kuvailevat yhteistyön sisältöjä, niiden toimivuutta ja haasteita sekä omaa rooliaan ja vahvuuksiaan yhteistyöhön liittyen sekä miten yhteistyötä voisi kehittää entistä toimivammaksi. Lisäksi yksi tutkimuksen tärkeä tehtävä oli antaa ääni koulunkäynninohjaajien ammattiryhmälle ja nostaa heidän roolinsa yhtenä inkluusioperiaatteen toteuttajana esille.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja aineisto kerättiin pääosin haastattelun avulla. Aineisto koostui kahdeksan koulunkäynninohjaajan haastatteluisista. Sisällönanalyysimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista analyysia.

Koulunkäynninohjaajat tekivät yhteistyötä monenlaisissa eri verkostoissa ja heidän työnkuvansa oli alkanut hahmottua kaikille työyhteisön jäsenille. Eniten yhteistyötä koulunkäynninohjaajat tekivät luokanopettajien ja erityisopettajien kanssa. Muita yhteistyökumppaneita olivat huoltajat ja erilaiset oppilaiden tukitoimien järjestämisessä mukana olevat terapeutit. Yhteistyön suunnitelmallisuus, määrä ja laatu vaihtelivat suuresti eri toimijoiden välillä. Yhteistyön kehittämiseksi toivottiin lisää aikaa syvälliselle keskustelulle ja yhteissuunnittelulle, asioiden ja tehtävien jakamista sekä tiedonkulun parantamista. Koulunkäynninohjaajat toivat esiin myös henkilökohtaiset ominaisuudet ja oman aktiivisuuden yhteistyön toimivuuden ja kehittämisen tärkeinä osatekijöinä. Myös koulutus ja täydennyskoulutus nähtiin tärkeinä kaikille osapuolille myös yhteistyön kehittämisen näkökulmasta.

Asiasanat: koulunkäynninohjaaja, moniammatillinen yhteistyö, yhteistoiminnallinen opettaminen, yhteistoiminnallinen oppiminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOULUNKÄYNNINOHJAAJA AMMATTINA.....	10
2.1	Inklusioperiaate koulunkäynninohjaajan työssä	10
2.2	Koulunkäynninohjaajan koulutus	10
2.3	Koulunkäynninohjaajan tehtävät ja niiden ristiriitaisuudet.....	13
3	YHTEISTYÖ KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖSSÄ	18
3.1	Koulunkäynninohjaajan valmiudet yhteistyöhön verkostoissa.....	18
3.2	Toimivan yhteistyön tunnusmerkit.....	19
3.3	Yhteistoiminnallisen oppiminen ja opettaminen	24
3.4	Koulunkäynninohjaajan rooli yhteistyössä.....	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	34
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	34
5.1.1	Haastattelu aineiston keruumenetelmänä	34
5.1.2	Yksityinen dokumentti aineistonkeruumenetelmänä.....	36
5.2	Tutkimukseen osallistujat	37
5.3	Aineiston keruu.....	40
5.4	Aineiston analyysi.....	42
6	TULOKSET	46
6.1	Yhteistyön muodot	46
6.1.1	Yhteistyö oppitunneilla	46
6.1.2	Suunnittelu ja oppilasarviointi opettajan kanssa.....	48
6.1.3	Yhteistyö huoltajien kanssa.....	50

6.1.4	Yhteistyö osana moniammatillista ryhmää	51
6.1.5	Koulunkäynninohjaajien keskinäinen yhteistyö.....	52
6.1.6	Täydennyskoulutus.....	52
6.2	Yhteistyön vahvuudet ja haasteet.....	53
6.2.1	Koulunkäynninohjaajan roolit.....	53
6.2.2	Henkilökohtaiset vahvuudet osana yhteistyötä.....	56
6.3	Yhteistyön kehittäminen.....	58
7	POHDINTA.....	62
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	62
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	68

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Koulumaailmassa erityisesti opettajien, oppilaiden ja huoltajien kanssa yhteistyössä työskentelee yhden ammattiryhmän toimijoita, joita on jo pitkään ollut kouluissa, mutta jotka vasta viime vuosikymmeninä ovat vakiinnuttaneet asemansa. He ovat koulunkäynninohjaajia, joista aiemmin käytettiin myös nimitystä koulunkäyntiavustaja tai kouluavustaja tai henkilökohtainen avustaja. Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiassa nimitystä koulunkäynninohjaaja, sillä se on ammattinimike, jota tämä ammattiryhmä pyrkii nykyään itsestään käyttämään ja joka on käytössä myös Opetushallituksen (2011) laatimissa koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon perusteissa. (Merimaa & Virtanen 2013.) Tämän tutkimuksen yksi tarkoitus on antaa arvoa koulunkäynninohjaajien ammattiryhmälle. Ammattinimike on yksi osa tätä arvostusta ja muistutus siitä, että koulunkäynninohjaaja on opettajan työpari, ei avustaja (Eskelinen & Lundbom 2016, 53).

Koulunkäynninohjaajien ammattiryhmän historia juontaa Suomessa juurensa 1970-luvulle, jolloin erityisopetus alkoi kehittyä. Tuolloin koulutettiin ensimmäisiä koulunkäynninohjaajia (tuolloin koulunkäyntiavustajia) erityisesti kehitysvammaisia oppilaita avustamaan. 1980-luvulla avustavan henkilökunnan tarpeen määrä kasvoi kouluissa, kun peruskoululaki uudistui ja siinä vammaisille oppilaille taattiin mahdollisuus koulunkäyntiavustajan antamaan tukeen. Tuolloin koulutus oli kurssimuotoista ja suhteellisen lyhytkestoista. Myös koulutuksen sisällöt vaihtelivat huomattavasti. 1980-luvun lopulla aloitettiin virallinen, kestoltaan vuoden mittainen, koulunkäyntiavustajien oppisopimuskoulutus. Vuodesta 1995 on ollut olemassa yhtenäinen ammattitutkintojärjestelmä ja vuonna 2010 toteutettiin tutkinon uudistus, jolloin ammattinimikkeeksi vahvistettiin koulunkäynninohjaaja. Sen jälkeen nimikkeen käyttö on alkanut yleistyä. (Jyty 2016, 4.) Vuonna 2019 koulunkäynninohjaaja olikin kunta-alan viidenneksi yleisin ammattinimike, ja se oli otettu käyttöön ainakin 225 Suomen kunnassa. (KT Kuntatyönantajat 2020, JHL 2019, 6).

Koulunkäynninohjaajan työ on kehittynyt kapea-alaisesta yksittäisen oppilaan ja opettajan avustamisesta yhä monipuolisempaan, kaikkien oppilaiden koulutyön ohjaamisen suuntaan. Työnkuvan laajentuessa ja vastuullisuuden lisääntyessä myös koulunkäynninohjaajien merkitys työyhteisöissä on alkanut korostua. (Merimaa & Virtanen 2013.) Koulunkäynninohjaajan työtehtävien kirjo on hämmäntävän laaja (ks. esim. Takala 2007, Merimaa & Virtanen 2013). Samalla työnimikkeellä työskentelevien työnkuva voi vaihdella suuresti. Koulunkäynninohjaaja voi toimia varhaiskasvatuksessa, perusopetuksen yleisopetuksen ryhmässä, erityisopetuksessa pienluokan ryhmässä tai hän voi olla yksittäisen oppilaan henkilökohtainen ohjaaja. Lisäksi se, mitä työ käytännössä pitää sisällään ja millaisia painotuksia eri osa-alueilla on, voi vaihdella paljon. (Takala 2007, 51.)

Alun perin tämän tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli kartoittaa tehtävien laajuutta ja antaa koulunkäynninohjaajien oman äänen kuulua siinä, miten he kuvailevat työtään ja mitä pitävät siinä tärkeänä. Tutkimuksen edetessä tutkimustehtävä kuitenkin tarkentui ja lopulta tässä tutkimuksessa haluttiin aivan erityisesti selvittää, millaista yhteistyötä koulunkäynninohjaajat kertovat tekevänsä opettajan ja muiden ammattiryhmien toimijoiden sekä huoltajien kanssa ja miten he kokevat oman roolinsa yhteistyössä ja miten he haluaisivat kehittää sitä.

Tutkimuksia koulunkäynninohjaajista tai heidän työtään muissa yhteyksissä sivuten on Suomessa tehty melko vähän. Aiemmat tutkimukset ovat liittyneet inklusioperiaatteen toteutumiseen kouluissa tai koulunkäynninohjaajan työtehtävien kuvauksiin. Tutkimukset ovat kartoittaneet, millainen työnkuva koulunkäynninohjaajilla on, miten he itse sitä kuvaavat ja millaisia haasteita liittyy opettajan ja koulunkäynninohjaajien rooleihin ja roolien yhteensovittamiseen. (ks. esim. Takala 2007, Mikola 2011.) Viime vuosina Suomessa on tehty joitakin koulunkäynninohjaajan ja opettajien välistä yhteistyötä sivuavia tutkimuksia (ks. esim. Karhu 2018, Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018, Sivola, Närhi & Savolainen 2018). Suoraan koulunkäynninohjaajan ja opettajan väliseen yhteistyöhön keskittyneet tutkimukset ovat olleet etupäässä erilaisia oppinäytetöitä, kuten pro gradu -tutkielmia. Kansainvälistä tutkimusta aiheesta

on melko runsaasti. Muissa maissa tehtyjen tutkimusten tuloksia ei voi suoraan ja sellaisenaan siirtää suomalaiseen kontekstiin, sillä koulunkäynninohjaajien koulutus, työnkuva ja koko koulujärjestelmä ja työelämä ovat Suomessa erilaisia kuin monessa muussa maassa. Mutta toki toimenkuvissa ja toiminnassa löytyy myös yhteneväisiä piirteitä maasta riippumatta ja erityisesti toimivan yhteistyön tunnusmerkit ovat samankaltaisia kaikkialla.

Koulunkäynninohjaajien ammattiryhmän olemassaolo ja lisääntyvä määrä kouluissa liittyy kiinteästi kansainvälisesti tunnustettuun inklusioperiaatteen, jonka taustalla on Yhdistyneiden kansakuntien (YK) ja UNESCO:n julistukset ja vammaispoliittiset ohjelmat (ks. Saloviita 2012, 1–2). Inklusio on toimintatapa, jonka mukaan jokaiselle lapselle kuuluu oikeus opiskella lähikouluunsa riippumatta siitä, mitä haasteita hänellä mahdollisesti on. Haasteet voivat olla fyysisiä, älyllisiä, emotionaalisia, sosiaalisia, kielellisiä tai johonkin muuhun seikkaan liittyviä. Mikään näistä ei saisi kuitenkaan estää tasa-arvoista ja yhdenmukaista kohtelua koulupaikan tai koulutuksen suhteen. (Väyrynen 2001, 15.) Inklusioperiaate on nostettu entistä selkeämmin esiin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 18), jossa todetaan, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä luvataan siis pitää huolta. Myös Perusopetuslaissa (628/1998, luku 2, 6 §) todetaan, että kunnan tulee osoittaa oppivelvolliselle lähikoulu tai muu soveltuva paikka. Jokainen yksilö ansaitsee henkilökohtaiseen tilanteeseen liittyvän arvion ja tukitoimien järjestämisen omaan lähikouluun omien tarpeidensa mukaan (Väyrynen 2001). Nämä tarpeet voivat muuttua eri vaiheissa koulupolkua ja näihin tarpeisiin tulee joustavasti vastata. Painopisteenä inklusiossa on koulutusjärjestelmän ja koulujen kriittinen ja laaja-alainen tarkastelu ja vallitsevien asenteiden, olosuhteiden ja toimintatapojen muuttaminen oppilaiden muuttamisen sijaan. (Väyrynen 2001, 19–26, Ekins & Grimes 2009, 1–3.) Lorenz (2012, 16) painottaa, että inklusiossa olennaista, oppimiseen liittyvien järjestelyjen lisäksi, on se, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua kaikkeen koulun toimintaan täysivaltaisena jäsenenä yhdessä muiden oppilaiden kanssa.

Inklusiosta ja sen toteuttamisesta ja toteutumisen haasteista ja esteistä on tehty paljon sekä kansainvälistä että suomalaista tutkimusta. Tässä tutkimuksessa pääpaino ei kuitenkaan ole inklusion käsitteen syvällisessä avaamisessa ja tarkastelussa. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että inklusioperiaate on taustalla, kun puhutaan kolmiportaisen tuen toteuttamisesta oppilaan lähikoulussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (Opetushallitus 2014), yhteistoiminnallisesta opettamisesta ja oppimisesta sekä eri ammattiryhmien välisestä saumattomasta yhteistyöstä ja koulunkäynninohjaajien roolia osana kaikkea tätä.

Kun yhä useammat tehostettua tai erityistä tukea oppimisen ja käyttäytymisen haasteisiin tarvitsevat lapset käyvät koulua omassa lähikoulussaan yleisopetuksen ryhmässä, myös sinne suunnatun tuen tarpeen määrä kasvaa. Monissa kaupungeissa (esimerkkinä Vantaa) on pyritty jäädyttämään erityisluokkien määrä ja lisätty tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen määrää. Ajatuksena on, että hyvä yleisopetus on samalla parasta erityisopetusta. (Järnefelt, Lång & Väättäinen 2012.) On paljon tutkimusnäyttöä siitä, että kaikkien oppilaiden oppimistaso on parempi yleisopetuksen ryhmässä kuin opiskeltaessa kokoaikaisesti erityisopetuksen pienluokassa (ks. esim. Saloviita 2012, 15).

Koulunkäynninohjaajia käytetään kouluissa inklusion toteuttamisen yksinä mahdollistajina (Mikola 2011, 194). Tähän liittyy myös kriittisiä kannanottoja siitä, palkataanko kouluihin mieluummin säästösyistä koulunkäynninohjaajia kuin pedagogisesti enemmän koulutettuja erityisopettajia. Toisinaan koulunkäynninohjaajan vastuulla saattaakin olla liiallisessa määrin erityistä tukea oppimiseensa ja käyttäytymisensä säätelyyn tarvitsevien oppilaiden opetuksesta vastaaminen itsenäisesti, ilman riittävää yhteistyötä opettajan kanssa suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta. Olisikin parempi kohdentaa resurssia niin, että koulunkäynninohjaaja työskentelee mahdollisimman monien oppilaiden kanssa. (ks. Takala 2007, Mikola 2011, Webster, Blatchford & Russel 2013, Webster & Blatchford 2014.) Olisi vain hyvä, jos sellainenkin oppilas, jolla ei ole minkäänlaista diagnoosia eikä tehostetun tai erityisen tuen päätöstä, voisi saada joustavasti tukea oppimiseensa heti tarvittaessa (Lempinen 2017). Tätä edellyttää myös Perusopetuslaki (628/1998, luku 7, 30 §, muutossäädös 642/2010),

jossa todetaan, että ”opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.” Oja (2012, 40) jää pohtimaan, mitä on *riittävä* tuki ja mitä tarkoittaa, että tukea tulee antaa *heti* tuen tarpeen ilmetessä. Mitä näillä sitten täsmällisesti tarkoitetaan, tähän vaadittuun nopeaan tuen tarpeeseen erityisesti juuri koulunkäynninohjaaja pystyy vastaamaan silloin, kun hän jo valmiiksi työskentelee yleisopetuksen ryhmässä.

Kouluissa tarvitaan sekä laaja-alaisia erityisopettajia että koulunkäynninohjaajia sekä monien muidenkin ammattiryhmien toimijoita takaamaan kaikkien oppilaiden mahdollisuus saada riittävät ja itselleen sopivat tukitoimet omaan lähikouluunsa niin, että opiskelu ja muu kasvu ja kehitys voivat toteutua parhaalla mahdollisella tavalla. Turhaa vastakkainasettelua tulisi välttää. Sen sijaan tulisi keskittyä kehittämään toimivaa ja oppilaan tuen järjestämisen kannalta mahdollisimman sujuvaa yhteistyötä. Työnkuvia ja vastuita täytyy tarkentaa ja käydä niistä perusteellista keskustelua opettajien ja koulunkäynninohjaajien muodostamissa tiimeissä ja laajemminkin koko työyhteisössä. (ks. Wilson & Bedford 2008, Willman 2012.)

Tämän tutkimuksen aiheen valinta tarkentui koulunkäynninohjaajan ammattiryhmään siksi, että tutkimuksen tekijä on ensimmäiseltä koulutukseltaan ja ammattinimikkeeltään koulunkäyntiavustaja ja tehnyt tuota työtä aikoinaan useita vuosia. Noista ajoista on kuitenkin jo noin 20 vuotta aikaa ja siksi oli mielenkiintoista selvittää, miten koulunkäynninohjaajat kuvaavat tässä ajassa työtään ja erityisesti millaista yhteistyö opettajien, huoltajien ja eri ammattiryhmien kanssa on nykyään. Eskola ja Suoranta (2008, 35) kuvaavat, että hyvä tutkimuksen aihe on sellainen, että se kiinnostaa tutkijaa, mutta ei ole hänelle liian läheinen. Toisaalta on paljon esimerkkejä siitä, että hyvää tutkimusta voi tehdä riittävän objektiivisesti itselle hyvin läheisestäkin aiheesta, kun tutkija tiedostaa asetelmaan liittyvät haasteet ja noudattaa reflektiivistä otetta tutkimustyössään. (ks. Tynjälä 1991, 293.)

2 KOULUNKÄYNNINOHJAAJA AMMATTINA

2.1 Inklusioperiaate koulunkäynninohjaajan työssä

Suomessa Opetushallituksen (2014) laatimissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Tavoitteena on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta ja ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä. (Opetushallitus 2014, 18.) Inklusiolla tarkoitetaan ideologiaa, joka tarkastelee sitä, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voitaisiin poistaa ja vähentää niin, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus osallistua opetukseen omassa lähikoulussaan, yleisopetuksen ryhmässä, riippumatta niistä haasteista, joita hänellä mahdollisesti on. Inklusio vastustaa kaikenlaista syrjintää niin periaatteiden kuin käytännön järjestelyjen tasolla. (Väyrynen 2001, Eskelä-Haapanen 2012.) Koukkari (2016) korostaa, että jokaisen oppilaan tulisi kokea olevansa tasavertainen toisten joukossa omassa oppimisympäristössään.

Inklusion mukaisessa ajattelussa tarkastellaan kriittisesti koulutusjärjestelmää, kouluja fyysisenä oppimisympäristönä, tavoitteita ja menetelmiä sekä asenteita ja pyritään tekemään näkyviksi epäkohdat ja poistamaan ne (Väyrynen 2001, 16). Lisäksi huomiota kiinnitetään kokonaisuuteen ja eri osien väliseen yhteistoimintaan ja arviointiin. Tavoitteena on, että kaikki oppilaat otetaan huomioon ja heitä kohdellaan tasapuolisesti ja kunnioittaen ja että yhteistyö eri toimijoiden välillä tapahtuu mahdollisimman saumattomasti ja samojen periaatteiden mukaisesti. (ks. esim. Ekins & Grimes 2009.) Lempinen (2017) korostaa erityisesti arvojen ja asenteiden merkitystä. (ks. myös Naukkarinen & Landonlahti 2001, 122, Saloviita 2001.)

2.2 Koulunkäynninohjaajan koulutus

Inklusioperiaatteen mukaisesti toteutettavassa perusopetuksessa yleisopetuksen ryhmiin tuodaan erilaisia tukitoimia, jotka ovat joustavasti käytössä kaikille

oppilaille. Suomessa on käytössä kolmiportaisen tuen malli, jossa tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (ks. Opetushallitus 2014, 61–69.) Koulunkäynninohjaajan työtä ohjailee ymmärrys kolmiportaisen tuen mallista. Yleinen tuki on kaikille oppilaille tarkoitettua tukea. Tuen tarpeen määrän ja moninaisuuden kasvaessa oppilas voi saada tehostettua tukea tai erityistä tukea. Tuen tarpeen määrää ja sisältöjä arvioidaan säännöllisesti ja tukitoimia voidaan joko lisätä tai purkaa joustavasti tarpeen mukaan. Tuen määrä perustuu aina pedagogiseen arvioon tai selvitykseen. Koulunkäynninohjaaja voi toimia kaikissa opetusryhmissä ja työskennellä kenen tahansa oppilaan kanssa, riippumatta tuen portaista. (Opetushallitus 2014, Sinkkonen ym. 2018, 17–18.) Koulunkäynninohjaajan pääasiallisiin tehtäviin kuuluu avustaa ja ohjata erikäisiä ja mahdollisesti kulttuuritaustaltaan moninaisia lapsia, joilla on erilaisia ja eriasteisia tuen tarpeita (Merimaa & Virtanen 2013, 11). Ison osan koulunkäynninohjaajan tukea tarvitsevista oppilaista muodostavat nykyään ne oppilaat, joilla on pulmia käyttäytymisessä ja tunteiden säätelyssä (Karhu 2018).

Koulunkäynninohjaaja voi siis toimia perusopetuksessa yleisopetuksen ryhmässä. Toisaalta koulunkäynninohjaaja voi työskennellä erityisluokassa tai pienluokassa tai erityiskoulussa tai sairaalakoulussa. Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä myös varhaiskasvatuksessa tai olla tukemassa koulunkäyntiä toisen asteen koulutuksessa. (SuPer 2016, 6–9, Merimaa & Virtanen 2013, 16.) Koulunkäynninohjaajan työnkuva voi olla hyvin erilainen siitä riippuen, työskenteleekö hän yleisopetuksen vai erityisopetuksen ryhmässä vai onko hän etupäässä jonkun yksittäisen lapsen henkilökohtaisena ohjaajana vai toimiiko hän useampien oppilaiden kanssa. Yleinen suuntaus monissa kunnissa kuitenkin on, inkluusioperiaatteen mukaisesti, että koulunkäynninohjaajaa ei ole nimetty kenellekään oppilaalle henkilökohtaiseksi tueksi, vaan hän toimii koulukohtaisesti ja sijoittumien eri opetusryhmiin arvioidaan ja toteutetaan joustavasti tilanteen mukaan. Tarve voi usein muuttuakin esimerkiksi oppilaiden kasvun ja kehityksen mukaan. (Takala 2010, 127.)

Yksi koulunkäynninohjaajan työn muoto on työskennellä esimerkiksi koulun yhteydessä toimivassa aamu- ja iltapäivätoiminnassa, joka on tarkoitettu niille alkuopetuksessa koulua käyville lapsille, jotka tarvitsevat hoitoa ennen ja

jälkeen koulupäivän. Myös leirikouluihin osallistuminen voi kuulua koulunkäynninohjaajan työtehtäviin. (JHL 2019, 6–7.) Koulunkäynninohjaajat voivat työskennellä myös erilaisissa vapaa-ajan toiminnoissa, esimerkiksi kesäisin ohjaajina leikkipuistoissa tai erilaisilla leireillä (Merimaa & Virtanen 2013, 38).

Koulunkäynninohjaajana voi toimia monen eri koulutuksen saanut henkilö, mutta on hyvä korostaa, että Suomessa koulunkäynninohjaajan nimikkeellä kouluissa työskentelee pääsääntöisesti vain koulutuksen saaneet henkilöt. Näin ei välttämättä ole ollut aiemmin eikä ole vieläkään kaikissa maissa. Suomessa on olemassa koulunkäynninohjaajan koulutus, joka antaa henkilölle perustiedot koulussa toimimiseen, yhteistyöhön ja oppilaan ohjaamiseen liittyen. Opetushallitus (2011) päättää koulunkäynninohjaajan ammattitutkinnon perusteista. Tutkinto koostuu neljästä pakollisesta osasta, jotka ovat: 1) Ammatissa toimiminen, 2) Kasvun ja kehityksen ohjaaminen, 3) Oppimisen ja toiminnan tukeminen ja 4) Erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen (Opetushallitus 2011). Valinnaisena osana tutkintoon voi valita yrittäjyyden. Tutkinto suoritetaan usein esimerkiksi oppisopimuskoulutuksena niin, että se liittyy aitoon kouluympäristöön ja aitoihin työtilanteisiin. Tutkinnon suorittaja osoittaa ammatitaitonsa aidoissa työtehtävissä niin kutsutussa näyttökokeessa. (Opetushallitus 2011, 10–12.) Tutkinnon voi suorittaa myös päätoimisesti opiskellen tai monimuoto-opiskeluna. Yleensä koulutuksen kesto on 1,5 - 3 vuotta. (JHL 2019, 42.)

Koulunkäynninohjaajana voi toimia myös sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittanut lähihoitaja, joka on opinnoissaan suuntautunut, ja sitä kautta perehtynyt, erityisesti lasten ja nuorten kasvatukseen ja hoitoon (SuPer 2016, 5). Muita soveltuvia koulutuksia voivat olla, jo aiemmin mainitun koulunkäynninohjaajan lisäksi, muun muassa koulunkäyntiavustaja, nuoriso- ja vapaa-ajanohjaaja, sosionomi, kehitysvammaohjaaja tai lastenhoitaja. (SuPer 2016, 9.)

2.3 Koulunkäynninohjaajan tehtävät ja niiden ristiriitaisuudet

Koulunkäynninohjaajan tärkein tehtävä on oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen ja edistäminen. Koulunkäynninohjaaja on olemassa ensisijaisesti oppilaita varten, ei opettajia. (Takala 2010, 129.) Koulunkäynninohjaajan työssä sujuva yhteistoiminta opettajien kanssa on kuitenkin oleellisessa osassa (Merimaa & Virtanen 2013, 11). Tämän vuoksi yhteistyötaitojen merkitys korostuu koulunkäynninohjaajan ammattitaidossa (ks. Wilson & Bedford 2008).

Takalan (2007) mukaan Suomessa koulunkäynninohjaajien työtehtävät voidaan ryhmitellä kolmeen pääryhmään: 1) Oppilaan avustaminen ja ohjaaminen, 2) Yksittäisen oppilaan tai pienen ryhmän tai koko luokan ohjaaminen/opettaminen itsenäisesti ja 3) Välilliset ja valmistelevat tehtävät. Oppilaan avustamisella ja ohjaamisella tarkoitetaan suoraa työtä oppilaan kanssa, joka sisältää oppilaan ohjaamista oppimiseen liittyvissä asioissa oppitunneilla, mutta myös ruokailussa, pukeutumisessa, välitunneilla, muissa siirtymissä paikasta toiseen ja koulukuljetuksessa. Ohjaaminen ja avustaminen pitää sisällään myös käyttäytymisen ohjaamista ja tukemista, keskustelua oppilaan kanssa ja erilaisia hoivatehtäviä. (Takala 2007, Merimaa & Virtanen 2013.) Erityisosaamista vaativat hoivotehtävät ja lääkintään liittyvät työtehtävät vaativat aina riittävän perehdytyksen ja tarvittaessa täydennyskoulutuksen, joka työnantajan kuuluu järjestää. Usein lääkintään liittyvistä työtehtävistä vastaakin esimerkiksi lähihoitajan koulutuksen saanut koulunkäynninohjaaja. (JHL 2019, 9.)

Lorenzin (2012) mukaan yhtenä tärkeänä tehtävänä koulunkäynninohjaajilla, yhteistyössä muiden ammattiryhmien kanssa, on pitää esillä inkluusioperiaatetta arjen työn tasolla ja ehdottaa konkreettisia työtapoja, jotka edesauttavat oppilaan osallistumista mahdollisimman täysipainoisesti luokan ja koko koulun toimintaan. Esimerkiksi erilaisia oppilaan tarvitsemia terapioida voisi toisinaan toteuttaa myös luokkahuoneessa ja ottaa toimintaan mukaan joitakin luokkatovereita sen sijaan, että oppilas vietäisiin erilliseen tilaan. (Lorenz 2012, 98.) Oppilaan luonnollisessa ympäristössä esimerkiksi toimintaterapeutti, fysioterapeutti tai psykologi voivat tehdä myös havainnointia ja saada sitä kautta tärkeää tietoa oppilaan kokonaistilanteesta. Lisäksi he voivat antaa vinkkejä

koulunkäynninohjaajalle ja opettajalle oppimisympäristön muokkaamiseen oppilaan tuen tarpeiden huomioimisen näkökulmasta. (Naukkarinen & Ladonlah-tti 2001, 111.)

Moniammatillisessa tiimissä sovittujen tukitoimien käytännön toteutuksesta oppilaan arjessa koulunkäynninohjaajalla on usein merkittävä rooli (Mikola 2011, 265). Luokassa työskentelevä lisääiukuinen mahdollistaa välittömän tuen erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle, mutta myös muille luokan oppilaille (ks. Jokinen & Närhi 2008, 3–5). Usein esimerkiksi oppilaille, joilla on käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn pulmia, tehokkaita tukitoimia ovat erilaiset positiiviseen vahvistamiseen perustuvat palkitsemismenetelmät. Näissä on oleellista, että lapsi saa *välitöntä* palautetta ja tämän nopean palautteen antamisen toteutuksessa koulunkäynninohjaajalla on tärkeä tehtävä. (Karhu 2018, 23.) Toisaalta koulunkäynninohjaaja voi keskittyä ohjaamaan isompaa osaa luokasta ja antaa näin opettajalle mahdollisuuden keskittyä eniten tukea tarvitsevan tai tarvitsevien oppilaiden ohjaamiseen ja opettamiseen. (Jokinen & Närhi 2008, 5, Mikola 2011, 265.)

Oppilaan ohjaamisella ja opettamisella yksin tarkoitetaan tilanteita, joissa koulunkäynninohjaaja ohjaa ja opettaa itsenäisesti oppilasta tai pientä ryhmää esimerkiksi erillisessä tilassa (Takala 2007). Joskus koulunkäynninohjaaja voi toimia lyhytaikaisesti myös opettajan sijaisena. Tämä voi olla monesti oppilaiden kannalta paras ratkaisu. Tällöin sijaisuudesta tehdään selkeä työmääräys, jolloin vastuut, oikeudet ja palkkaus määräytyvät tilanteen mukaisesti ja juridisesti asianmukaisesti. (JHL 2019, 6–7.) Koulunkäynninohjaajan tehtäviin kuuluvat myös erilaiset valmistelevat työt (Merimaa & Virtanen 2013). Välillisiä ja valmistelevia tehtäviä ovat erilaiset odottelutilanteet, opettajan avustaminen, keskustelut aikuisten kesken ja oppituntien valmisteluun ja esimerkiksi materiaalien tuottamiseen ja esille laittoon liittyvät tehtävät (Takala 2007, 53–54).

Mikola (2011) tuo esiin omassa tutkimuksessaan koulunkäynninohjaajan työnkuvaan kuuluvia ristiriitaisuuksia. Ristiriitaisuutta oli suhteessa ohjattavaan oppilaaseen siinä mielessä, tekeekö koulunkäynninohjaaja oppilaan puolesta asioita vai tukeeko aloitteellisuuteen ja omatoimisuuteen. Ristiriitaa tuli myös siitä, aiheuttaako koulunkäynninohjaajan läsnäolo oppilaan eristäytymis-

tä muista ikätovereista vai onko hän edesauttamassa oppilaan yhteisöön kuumista. (Mikola 2011, 147–161.) Lorenz (2012) painottaa, että koulunkäynninohjaajan tulisi aina miettiä, onko hänen toimintansa sellaista, että se tukee lapsen itsenäisyyttä, itsetunnon kehittymistä ja arkielämässä mahdollisimman itsenäisesti selviytymisen taitoja. Lisäksi toiminnan tulee edistää kaverisuhteiden solmimista ja tukea osallistumista koko koulun toimintaan niin täysipainoisesti kuin se vain suinkin on mahdollista. Koulunkäynninohjaajan tulee vetäytyä taustalle mahdollisuuksien mukaan ja antaa oppilaalle tilaisuuksia haastaa itseään, ottaa riskejä ja toisaalta myös epäonnistua. Epäonnistumiset kuuluvat jokaisen lapsen normaaliin kehitykseen ja sitä kautta tapahtuu myös oppimista ja henkistä kehittymistä. (Lorenz 2012, 93–94.)

Jos erityistä tukea oppimiseensa tarvitseva oppilas saa paljon apua juuri koulunkäynninohjaajalta, on todennäköisempää, että hänen akateemiset taitonsa eivät kehity yhtä hyvin kuin niiden oppilaiden, jotka eivät saa koulunkäynninohjaajan yksilöllistä tukea yhtä paljon (Webster & Blatchford 2014). Tämä ei välttämättä johdu suoraan koulunkäynninohjaajan toiminnasta, vaan suurin selitys on luultavasti se, että koulunkäynninohjaaja työskentelee juuri niiden oppilaiden kanssa eniten, jotka muutenkin edistyisivät akateemisissa taidoissaan muita heikommin. Mutta voi olla mahdollista, että koulunkäynninohjaaja avustaa ja ohjaa oppilasta liikaa ja laskee myös huomaamattaan vaatimustasoa. Vaatimustason laskemista näyttää lisäävän pitkäkestoisesti erityisluokkaympäristössä työskenteleminen. Karhun (2018) mukaan useat eri tutkimukset ovat antaneet vahvistusta ajatukselle, että ikluusioperiaatteen mukaisesti järjestettävä perusopetus, eli jokaisen oppilaan mahdollisuus opiskella omassa lähikoulussaan ja saada kaikki tarvitsemansa tukitoimet sinne, on järkevää sekä oppimistulosten näkökulmasta että taloudellisesta näkökulmasta. Myös muut oppilaat näyttävät hyötyvän luokkiin tulevista lisätukitoimista, esimerkiksi juuri koulunkäynninohjaajista. Lisäksi erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen lisääntyy. (ks. Hauerwas & Goessling 2008.)

Wren (2017) toteaa, että jotkut erityistä tukea tarvitsevat oppilaat mieltävät koulunkäynninohjaajan koko luokan käytössä olevaksi, jotkut taas itselleen henkilökohtaisesti nimetyksi. Vaikka oppilas voikin itse olla tyytyväinen aja-

tuksesta, että koulunkäynninohjaaja on juuri häntä varten ja pitää tätä jopa ystävänä, silti voisi väittää, että inklusio on toteutunut paremmin silloin, kun erityistä tukea tarvitseva oppilas mieltää koulunkäynninohjaajan yleisesti koko luokan ohjaajaksi. Wren (2017) huomasi myös, että joissain tapauksissa koulunkäynninohjaaja voi olla edistämässä positiivisella tavalla erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssakäymistä luokkakavereidensa kanssa. Lempinen (2017) toteaa, että lapset oppivat paljon myös toisiltaan. Erilaiset eettiset pohdinnat liittyen esimerkiksi ihmisarvoon, valtaan ja vastuuseen, osallisuuteen ja itsemääräämisoikeuteen ja tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen ovat tärkeä osa koulunkäynninohjaajan oman työn kehittämistä ja arviointia (Hyytiäinen, Kokko, Pietiläinen & Virtanen 2013, 53–59).

Takala (2007) haastatteli 14 koulunkäynninohjaajaa, joista osa työskenteli erityiskoulussa ja osa yleisopetuksessa, selvittääkseen heidän työnkuvaansa sellaisena, miten he sen kuvasivat. Takala huomasi, että ne koulunkäynninohjaajat, jotka työskentelivät yleisopetuksessa, työskentelivät enemmän suoraan oppilaan kanssa kuin ne koulunkäynninohjaajat, jotka työskentelivät erityisopetuksessa. Erityisluokissa koulunkäynninohjaajat käyttivät enemmän aikaa opettajan avustamiseen.

Takalan (2007) tutkimuksessa tuli esiin myös se, että mitä vanhempia oppilaita koulunkäynninohjaajan ohjattavana oli, sitä enemmän koulunkäynninohjaajan ajasta kului odotteluun ja opetuksen seuraamiseen. Toisaalta opetusta seurattaessa koulunkäynninohjaajille jäi aikaa havainnoida luokassa tapahtuvia tilanteita ja sitä kautta kartuttaa oppilastuntemustaan (Sinkkonen ym. 2018, 23). Takala (2007) toteaa, että erityisesti koulunkäynninohjaajia tarvitaan koulupolun alkuvuosina. Lempinen (2017) korostaa varhaisen puuttumisen merkitystä ja painottaa erilaisten tukitoimien kohdentamista tehokkaasti ja oikea-aikaisesti jokaisen lapsen tarpeisiin yksilöllisesti räätälöiden. Myös Karhun (2018) ja Eskelä-Haapasen (2013) mukaan tukitoimien toteuttaminen tulisi aloittaa heti tarpeen ilmetessä omassa yleisopetuksen ryhmässä.

Joskus oppilaan suuret haasteet esimerkiksi käytöksessä ja tunteiden säätelyssä voivat olla luonteeltaan sellaisia, että opiskelu pienluokassa on perusteltua. Tällöinkin opiskelu pienluokassa pitäisi ajatella vain välivaiheeksi ja tavoit-

teena on siirtyminen yleisopetukseen heti, kun oppilas on saavuttanut sellaisen tilanteen, että se on oppilaan kokonaistilanteen kannalta hyvä ratkaisu. Sivola, Närhi ja Savolainen (2018) huomasivat, että pienluokassa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa aloitettu, riittävän pitkäkestoinen ja lapsen tarpeisiin yksilöllisesti räätälöity ja johdonmukaisesti toteutettu tuki oli yhteydessä siihen, että lapsi pystyi siirtymään takaisin oman lähikoulunsa yleisopetuksen ryhmään ja jatkamaan opiskelua siellä pitkäkestoisesti. Tämä päti erityisesti niihin oppilaisiin, joiden tuen tarve oli käyttäytymisen ja itsesäätelytaitojen kehittämisessä eikä heillä ollut lisäksi paljon muita erityisen tuen tarpeita, esimerkiksi oppimiseen liittyen. Tavoitteena oli vahvistaa lapsen itsetuntoa ja parantaa oppimisvalmiuksia. Lisäksi Sivola ym. (2018, 48) korostavat koulunkäynninohjaajan ja opettajan toimivaa yhteistyötä ja jaettua ymmärrystä tavoitteista ja toimintatavoista tärkeänä osatekijänä siinä, miten lapsi oppii ryhmässä osana olemisen ja toimimisen taitoja ja löytää usein kadoksissa olleen koululaisen roolin ja motivaation ja innostuksen koulua ja oppimista kohtaan. (ks. myös Jokinen & Närhi 2008, Karhu 2018.)

3 YHTEISTYÖ KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖSSÄ

3.1 Koulunkäynninohjaajan valmiudet yhteistyöhön verkostoissa

Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon näyttötutkinnon perusteissa (Opetushallitus 2010) vaatimuksena yhteistyön tekemiseen ja vuorovaikutukseen liittyen todetaan, että tutkinnon suorittajan tulee osata toimia ammatillisessa vuorovaikutuksessa sekä ohjattavien että muun työyhteisön toimijoiden ja huoltajien ja erilaisten verkostojen kanssa.

Näyttötutkinnon perusteissa (Opetushallitus 2010) mainitaan työparina toimiminen ja edellytetään, että koulunkäynninohjaajaksi valmistuva henkilö osoittaa kykyä toimia aktiivisena ja vastuullisena työparina opetus- ja kasvatustilanteissa. Lisäksi perusteissa tuodaan esiin, että koulunkäynninohjaajalla tulee olla kyky toimia ja olla myös aktiivisesti kehittämässä tiimiä tai ryhmää ja tehdä moniammatillista yhteistyötä ja osallistua erilaisiin yhteistyöverkostoihin oman vastuualueensa mukaisesti. Huoltajien suuntaan koulunkäynninohjaajalla tulee olla heidän kasvatustehtävänsä tukeva rooli ja vastuu toimia kohtaamisissa ammattieettisten periaatteiden mukaisesti ja kyky kohdata myös haastavasti käyttäytyvät huoltajat. (Opetushallitus 2010, 21.)

Erilaisiin verkostoihin voi kuulua monenlaisia ammattiryhmiä. Kun erilaisen koulutustaustan omaavat henkilöt tekevät yhteistyötä, puhutaan usein monitoimijuudesta ja jaetusta asiantuntijuudesta. Ajatuksena on, että eri tieteenalojen ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus tukevat toisiaan ja tätä voimavaraa tulisi kehittää ja hyödyntää aiempaa enemmän ja monipuolisemmin esimerkiksi yhteisöllisyyden ja kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. (Kangas & Pulju 2014, 30–31.) Koulu on koko ajan enemmän muidenkin kuin vain opettajien työyhteisö (Willman 2012, 181). Tässä kehittämistyössä koulunkäynninohjaajalla on tärkeä rooli, sillä koulunkäynninohjaajan koulutus sijoittuu sosiaalityön kenttään, mutta työympäristönä on useimmiten koulu. Koulunkäynninohjaajalla onkin tätä kautta monipuolinen näkemys asioista ja koulutuksen kautta myös

valmiudet monipuoliseen ja ennakkoluulottomaan yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa. Tällaista yhteistyötä edellyttää sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) että Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013).

Lisäksi on tärkeää, että koulunkäynninohjaajat pitävät tietonsa ja taitonsa ajan tasalla ja ovat selvillä koulutusta koskevasta keskeisestä lainsäädännöstä, erilaisista määräyksistä ja asetuksista sekä opetuksen tavoitteista ja sisällöistä (Merimaa & Virtanen 2013, 73–74). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 9) todetaan, että jokaisen oppilaiden kanssa työskentelevän on toteutettava opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa ja noudatettava muita työtä ohjaavia normeja. Koulunkäynninohjaajan tulee olla perehtynyt opetussuunnitelman perusteisiin sillä koulutuksen aseteella, millä hän kulloinkin työskentelee. Opetussuunnitelmien perusteissa käsitellään paljon opetuksen järjestämiseen, tukipalveluihin ja yhteistyöhön liittyviä asioita. (Merimaa & Virtanen 2013, 48.) Lisäksi koulunkäynninohjaajan tulee olla perehtynyt oppilaiden mahdollisiin henkilökohtaisiin opetuksen järjestämisestä koskeviin suunnitelmiin ja noudattaa niissä sovittuja toimintatapoja. Tämä edellyttää sitä, että hän saa riittävästi tietoa ja ohjausta opettajalta. (Hyytiäinen ym. 2013, 55.) Opettajan, koulunkäynninohjaajan ja huoltajien täytyy olla samaa mieltä tavoitteesta ja kaikkien lapsen kanssa toimivien tulee noudattaa samoja, yhdessä sovittuja toimintamalleja johdonmukaisesti. Tämä on erityisen tärkeää silloin, kun lapsen haasteet ja tuen tarpeet koskevat käyttäytymistä ja tunteiden säätelyä. (Karhu 2018, 21.)

3.2 Toimivan yhteistyön tunnusmerkit

Toimivaa yhteistyötä voidaan tarkastella yleisellä tasolla ja löytää siitä yhteneväisyyksiä riippumatta siitä, kenen välillä ja missä tilanteissa yhteistyötä tapahtuu. Kuten edellä todettiin, koulunkäynninohjaajan tekemä yhteistyö sisältää paljon muitakin osa-alueita kuin vain oppitunneilla tapahtuvan toiminnan. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001) mukaan inklusioperiaatteen mukaisesti toimiva koulu edellyttää sitä, että koko koulun henkilökunta sekä oppilaat

ja heidän huoltajansa työskentelevät kaikki yhdessä ja samojen tavoitteiden eteen positiivisessa hengessä. Erilaisuus tunnistetaan ja siitä puhutaan avoimesti ja rakentavasti. Inklusio tuo kaikille – sekä aikuisille että lapsille – mahdollisuuden oppia yhdessä ja kehittää yhteistyötaitojaan ja kykyä toimia tiimityössä erilaisten ihmisten kanssa. (Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 99, 121.) Puhutaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteista ja malleista ja niiden keskeisistä tuntomerkeistä. Niitä esitellään seuraavassa tarkemmin erityisesti toimivan yhteistyön tunnusmerkistön näkökulmasta. (ks. Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 23–25.)

Friendin ja Cookin (2010) periaatteiden pohjalta McLeskey, Rosenberg ja Westling (2013) korostavat opettajien ja eri ammattilaisten ja huoltajien keskinäisen yhteistyön merkitystä ja esittelevät toimivan yhteistyön tunnusmerkkejä ja ehtoja. He mainitsevat ammattiryhminä, jotka voivat tehdä yhteistyötä kouluissa opettajien kanssa, muuan muassa koulupsykologit, fysioterapeutit, sairaanhoitajat ja lääkärit (McLeskey ym. 2013, 158). Samaan ryhmään kuuluvat myös koulunkäynninohjaajat. Koulunkäynninohjaajat tekevät yhteistyötä myös huoltajien ja muidenkin ammattiryhmien kuin opettajien kanssa. Opettaja ei siis välttämättä ole mukana kaikissa yhteistyötilanteissa. Oppituntien ulkopuolella, eri ammattiryhmien välisestä yhteistyöstä puhuttaessa, kuulee käytettävän sellaisia käsitteitä kuin jaettu asiantuntijuus, moniammatillinen yhteistyö tai monitoimijuus. Riippumatta siitä, mitä termiä käytetään, kaikista näistä löytyy yhteisiä piirteitä ja yhteistyön toimivuuden ehdot ovat pitkälti samat. (ks. Turunen, Laitinen, Lakkala, Kangas, Pulju & Valanne 2014, Hellström ym. 2015.)

McLeskey ym. (2013, 158) määrittelevät toimivan yhteistyön yhdeksi perusehdoksi sen, että kaikki osallistujat ovat **yhdenvertaisia** ja kaikki osapuolet arvostavat toistensa ammattitaitoa ja koulutusta ja antavat arvon jokaisen erityisosaamiselle. Kaikille osallistujille pitäisi olla mahdollista ilmaista mielipiteitensä ja tuoda esiin näkökulmiaan asioihin vapaasti. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä voi käytännön haasteeksi tulla oppiaineen hallinta ja siitä johtuva eriarvoisuus suhteessa opetettavaan asiaan. Tällöin onkin erityisen tärkeää löytää kuitenkin yhteinen ymmärrys siitä, mikä on kummankin oma erityisosaaminen ja varsinainen tehtävä kyseissä tilanteissa. Myös opettajan ja

koulunkäynninohjaajan koulutuksen sisällöt ja kesto poikkeavat toisistaan usein melko merkittävästi. Siksi onkin tärkeää keskustella koulutuksien sisällöistä ja niiden tuomista erityisosaamisesta. Myös Koukkari (2016) puhuu toisten kunnioituksen tärkeydestä vuorovaikutussuhteessa.

Muita toimivan yhteistyön tunnusmerkkejä ja ehtoja McLeskeyn, Rosenbergin ja Westlingin (2013) mukaan ovat:

Yhteiset tavoitteet. Yhteistyön tavoitteet tulee olla selviä ja tärkeitä kaikille yhteistyöhön osallistuville. Kun kaikki tietävät ja jakavat tavoitteet, kaikki ovat paremmin motivoituneita työskentelemään yhdessä niin, että tavoitteet myös saavutetaan. (McLeskey ym. 2013, 158.) On tärkeää, että myös huoltajat ovat keskustelemassa tavoitteista ja jakavat samat tavoitteet kuin mitä muilla yhteistyöhön osallistujilla on (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112).

Osallisuus, päätöksenteko ja vastuullisuus. Kaikkien pitäisi päästä aktiivisesti osallistumaan päätöksentekoon. Päätöksen tulee olla sellainen, että kaikki voivat olla sen takana ja tukea sitä. Näin myös vastuullisuus päätöksestä toteutuu ja kaikki yhdessä ovat vastuussa. (McLeskey ym. 2013, 158.) Kun ryhmä kasvaa, sosiaalinen vuorovaikutus kasvaa monimutkaisemmaksi ja kaikkien tasavertainen osallisuus tulee hankalammaksi. Tämä tulee huomioida yhteistyötä tehdessä. Liian iso ryhmä ei ole enää tehokas toimimaan eikä tekemään vastuullisia päätöksiä. Yleensä hyvä ryhmä koostuu enimmillään viidestä jäsenestä. (Hellström ym. 2015, 25.)

Resurssien ja ammattitaidon jakaminen. Hyvässä yhteistyössä kaikki tuovat omat resurssinsa ja ammattitaitonsa yhteiseen käyttöön. Jollakin osallistujalla voi olla sellaisia taitoja, joita kukaan muu ei ole. Parhaan tuloksen saamiseksi on hyvä, että käytössä on mahdollisimman paljon erilaisia näkökulmia ja tietoja ja kaikki

myös tuovat ne esiin. Yhteistyö nähdään merkityksellisenä ja onnistunut yhteistyö maksimoi kaikkien osallistujien ammattitaidon hyödyt ja minimoi puutteet. (McLeskey ym. 2013, 158; Turunen ym. 2014, 40.) Voidaan puhua myös positiivisesta sosiaalisesta riippuvuudesta (Hellström ym. 2015, 24).

Joustavuus. Onnistuneessa yhteistyössä tarvitaan paljon myös joustavuutta (ks. Wilson & Bedford 2008, McLeskey ym. 2013). Joustavuus koulunkäynninohjaajan työssä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että hän jossain määrin pyrkii sopeutumaan sen opettajan tyyliin, jonka kanssa hän työskentelee. On oppilaan edun mukaista, että koulunkäynninohjaajan tyyli toimia ja esimerkiksi antaa ohjeita ei merkittävästi eroa opettajan tavasta toimia. Joustavuutta on ajatella asioita toisen näkökulmasta ja ymmärtää, ettei oma ajatus ole se ainoa mahdollinen. Joustavuutta tarvitaan luonnollisesti puolin ja toisin ja hyvässä yhteistyössä on oleellista, että myös opettaja on joustava ja ottaa huomioon koulunkäynninohjaajan näkökulmat ja hyväksyy erilaisen tavan lähestyä asioita. (Wilson & Bedford 2008.) Myös aikataulujen sopimisessa ja noudattamisessa tarvitaan kykyä joustavuuteen. Toisaalta joustavuutta vaatii myös äkillisten muutosten tapahtuessa tilanteen toteaminen ja hyväksyminen ja oman toiminnan sopeuttaminen uuteen tilanteeseen tarkoituksenmukaisella tavalla. (McLeskey ym. 2013, 159–160.)

Luottamus. Yhteistyö vaatii myös luottamusta ja kunnioitusta (McLeskey ym. 2013, 160). Näiden kehittyminen vie yleensä aikaa. Myös Koukkari (2016) mainitsee luottamuksen yhdeksi tärkeimmistä osista hedelmällistä ja tavoitteellista vuorovaikutussuhdetta.

Erilaiset näkökulmat, arvot ja kokemukset. Friendin ja Cookin (2010) mukaan eri ammattilaisilla on omasta koulutuksestaan, työkokemuksestaan ja muista kokemuksistaan johtuen erilainen näkö-

kulma asioihin. Tämä voi aiheuttaa vaikeuksia yhteistyön onnistumiselle, jolleivät osapuolet keskustele ja avaa omia näkökulmiaan toisilleen ja yritä ymmärtää toisiaan. (McLeskey ym. 2013, 161.) Kun uskalletaan laajentaa oman ammatillisen viitekehyksen rajoja ja tarkastella asioita uusista näkökulmista, saadaan yhdistettyä kaikkien toimijoiden resurssit ja erityisosaaminen. Tällöin on mahdollista löytää uusia ratkaisuja, joita ei olisi ollut mahdollista löytää ilman moniammatillista, yhteistä pohdintaa. (Turunen ym. 2014, 44.)

Sääkslahti ja Tynjälä (2013, 148–149) toteavat, että opettajille erilaiset yhteistyön tekemisen muodot voivat olla alkuun haasteellisia, sillä ne edellyttävät usein omien, vanhojen ja tuttujen rutiinien rikkomista ja astumista omalle epämukavuusalueelle, joskus jopa suurta hyppäystä tuntemattomaan. Onnistunut yhteistyö edellyttää monenlaisia sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja. Yhteistyö edellyttää kuuntelemisen halua ja taitoa, valmiutta joustaa omista periaatteista ja ymmärrystä siitä, että yhteistyö on itsellekin mahdollisuus oppia uutta (Wilson & Bedford 2008). Yhteistyö vaatii myös sitoutumista yhdessä sovittuihin periaatteisiin ja toimintatapoihin ja valmiutta sitoutua erilaisiin rooleihin. (ks. Willman 2012, 181-182; Karhu 2018, 15-16.)

Suomessa näitä edellä lueteltuja toimivan yhteistyön tunnusmerkkejä eri ammattiryhmien välillä on pyritty toteuttamaan ja kehittämään esimerkiksi Monitoimijuus koulussa -pilottihankkeessa vuosina 2013–2014. Hankkeen tavoitteena oli lisätä oppilaiden ja huoltajien toimijuutta ja osallisuutta ja kehittää eri ammattiryhmien välistä jaettua asiantuntijuutta kouluissa. Monitoimijuuden huomattiin olevan voimavara, mutta samalla tiedostettiin sen tuomat muutospaineet ja monenlaiset uutena eteen tulevat tilanteet, jotka vaativat pohdintaa ja kehittämistyötä. Monitoimijuus esimerkiksi horjuttaa käsitystä opettajasta koulun toimijuuden keskiössä ja pakottaa opettajat laajempaan ja tasavertaisempaan yhteistyöhön eri ammattiryhmien ja huoltajien kanssa. (Lakkala, Kangas & Pulju 2014.) Myös 2013 vuodesta lähtien käytössä ollut ProKoulu-toimintamalli on esimerkki koko kouluyhteisöä koskevasta, yhteisestä toimin-

nasta, joka edellyttää eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä, mutta myös huoltajien ottamista mukaan yhteistyöhön ja heidän sitouttamistaan yhteisiin toimintamalleihin. ProKoulu-toimintamalli perustuu tutkimusnäyttöön ja sen tavoitteena on ennaltaehkäistä käyttäytymisen ongelmia. Moniammatillisessa yhteistyössä sovitaan koko koululle yhteiset tavoitteet ja kaikki koulun työntekijät lähtevät ohjaamaan oppilaiden käyttäytymistä positiivisen palautteen avulla. (ks. Karhu 2018.)

Toimiva yhteistyö vaatii siis yhteistä suunnittelua ja eri toimijoiden tutustumista toisiinsa. Tämä taas vaatii aikaresurssia, mikä näyttäytyy yleisenä haasteena aina, kun puhutaan yhteistyöstä. Erityisesti yhteistyön aloittamisvaiheessa tarvittaisiin paljon yhteistä aikaa tutustumiselle ammatillisesti ja keskustelulle esimerkiksi yhteisistä tavoitteista ja toimintatavoista. Myös koulunkäynninohjaajan ja opettajan väliselle yhteiselle suunnittelulle pitäisi järjestää selkeä aika esimerkiksi viikoittain. Tämä aika tulisi käyttää keskusteluun havainnoista oppilaiden edistymisestä, arviointiin, palautteeseen ja oppituntien yhteiseen suunnitteluun. Tämä mahdollistaisi sen, että yhteistyön osapuolet olisivat tietoisia siitä, mikä on oppituntin tavoite ja mitkä ovat kummankin rooli ja tehtävät. (Lorenz 2012, 98-99, Russel, Webster & Blatchford 2015.) Toisaalta yhteistyön toimivuutta pitäisi myös pohdiskella ja arvioida yhdessä tasaisin väliajoin. Voidaan pohtia sitä, miten toimittiin, miksi toimittiin, mitä opittiin ja mitä voitaisiin parantaa. (Hellström ym. 2015, 25.)

3.3 Yhteistoiminnallisen oppiminen ja opettaminen

Inklusioperiaatteen mukainen työtapa on yhteistoiminnallinen oppiminen, jonka lähtökohtana on oppilaiden ryhmittely pienryhmiin oppimisen ja sosiaalisen kasvun tehostamiseksi (Hellström ym. 2015, 16). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ideana on, että lapset oppivat toinen toisiltaan. Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että yhteistoiminta on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin keskinäinen kilpailu ja itsenäinen, toisista oppilaista riippumaton opiskelu. (ks. Hellström ym. 2015, 19.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita voidaan toteuttaa työyhteisössä myös laajemmin (Saloviita 2006, 131). Työssä ja ammatissa kehittyminen on jatkuva prosessi ja se onnistuu parhaiten silloin, kun se tapahtuu yhteistyössä muiden kanssa. Muilta työntekijöiltä on mahdollista saada tukea ja uusia näkökulmia. (Eskelä-Haapanen 2013, 159, Hellström ym. 2015, 17.) Johnson ja Johnson (1990) puhuvat Saloviidan (2006, 131) mukaan yhteistoiminnallisesta koulusta, jossa toimitaan säännöllisesti kokoontuvissa yhteistyöryhmissä. Ryhmiä voivat olla kollegiaaliset tukiryhmät, erilaiset projektiryhmät ja päätöksentekoryhmät.

Seuraavassa esitellään tiiviisti yhteistyötä eri toimijoiden välillä edellyttävää työskentelymuotoa arjessa eli yhteistoiminnallisen opettamisen mallia. Suomessa käytetään useimmiten termiä yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus. Termit eivät ole täysin synonyymeja keskenään, mutta tässä yhteydessä ei avata termien syvempää olemusta, vaan todetaan vain, että yhteisopettajuudella tarkoitetaan toimintamallia, jossa kaksi opettajaa, useimmiten luokan- tai aineenopettaja ja erityisopettaja, suunnittelevat opetusta, opettavat yhdessä ja tekevät myös arviointi- ja kehittämistyötä sekä ovat yhteydessä huoltajiin. (Malinen & Palmu 2017.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) edellytetään, että opettajat suunnittelevat ja toteuttavat yhdessä opetusta. Malisen ja Palmun (2017, 42) mukaan opettajilla on kiinnostusta yhteisopettajuutta kohtaan, mutta kansainvälisessä vertailussa ilmenee, että suomalaiset opettajat tekevät vain vähän yhteistyötä keskenään tai antavat ja saavat vähän vertaispalautetta työstään. Erilaisia yhteistyön muotoja suomalaisessa koulussa onkin syytä kehittää (ks. Hellström ym. 2015). Tähän liittyy myös koulunkäynninohjaajan ja opettajien välinen yhteistyö myös yhteisopettajuuden mallissa, sillä usein koulunkäynninohjaaja on yhtenä toimijana yhteisopettajuudessa, vaikka häntä ei välttämättä mainitakaan tasavertaisena toimijana, vaan avustavana taustahenkilönä (ks. esim. Sinkkonen ym. 2018).

Mikola (2011, 47) käyttää termiä yhteistoiminnallinen opettaminen, joka kattaa monet erilaiset yhdessä opettamisen muodot ja kokoonpanot, kuten koulunkäynninohjaajan ja opettajan ja/tai erityisopettajan yhteistyön. Yhteistoiminnallisessa opettamisessa täytyy opettajuuden käsitettä lähteä tarkastele-

maan laajasta näkökulmasta ja luopua ajatuksesta, että opettajuus ja opettaminen olisivat vain opettajan koulutuksen ja muodollisen pätevyyden hankkineiden henkilöiden yksinoikeus. Opettajalla on päävastuu opetuksesta, mutta muillakin ammattiryhmillä, esimerkiksi koulunkäynninohjaajilla, on usein valmiuksia selviytyä monenlaisista pedagogisista haasteista (Jokinen & Närhi 2008, 4). Lisäksi oppitunneilla on koko ajan käynnissä monentasoisia vuorovaikutus- ja oppimisprosesseja oppilaiden kesken. Näiden tilanteiden havainnointi ja tietoinen hyödyntäminen, esimerkiksi oppilaiden joustavalla jaottelemisella erilaisiin, oppimista tukeviin ryhmiin, ovat oleellinen osa myös opetuksen suunnittelua ja oppimisprosessin tukemista. (ks. Naukkarinen & Ladonlahti 2001.)

Karhun (2018, 12–13) mukaan Opetushallituksen nimeämänä työrauhaa selvittänyt arviointiryhmä totesi, että opettajan ammattitaidon ydintä on työrauhan luominen ja ylläpitäminen. Vain riittävän rauhallinen ja turvallinen oppimisympäristö antaa edellytykset oppimiselle. Koulunkäynninohjaajan tulee noudattaa yhdessä sovittuja pelisääntöjä ja toimia johdonmukaisesti oppilaita kohtaan. Koulunkäynninohjaaja voi käydä kasvatuksellisia keskusteluja oppilaan kanssa, mutta hänellä ei ole oikeutta esimerkiksi poistaa oppilasta luokasta tai antaa jälki-istuntoa. Opettaja voi kuitenkin tukea koulunkäynninohjaajan työtä myös näissä asioissa. (JHL 2019, 22.) Keskeisiä koulunkäynninohjaajalta vaadittavia ominaisuuksia ovat hyvät ryhmänhallinta- ja ohjaustaidot sekä vuorovaikutustaidot (Merimaa & Virtanen 2013, 16). Jo sekin, että luokassa on useampia aikuisia, voi itsessään rauhoittaa ja toimia ennaltaehkäisevänä tekijänä myös työrauhaan liittyvissä asioissa. Yhteistoiminnallinen opettaminen tehostaa työskentelyä kouluissa monella tapaa (ks. Villa, Thousand & Nevin 2008, 5).

Koulunkäynninohjaajalla saattaa olla oman peruskoulutuksensa, työkokemuksensa ja mahdollisen täydennyskoulutuksen ansiosta kertynyt sellaisia tietoja ja taitoja, joita varsinkaan juuri alalle tulleella opettajalla ei välttämättä ole. Silloin koulunkäynninohjaaja voi jakaa omaa tietämystään opettajan kanssa. Toisaalta kokenut opettaja voi ohjata koulunkäynninohjaajaa huomiomaan pedagogiikkaan ja oppilaan tuen tarpeisiin liittyviä näkökulmia ja auttaa tätä ottamaan näitä asioita käyttöön paremmin oppitunneilla. (Villa ym. 2008, 6,

Radford, Bosanquet, Webster & Blatchford 2015.) Rytivaaran (2012) mukaan yhteisopetuksen näkökulmasta yhteistyön tärkeimmät edellytykset ovat huolellinen, yhdessä tapahtuva suunnittelu, avoin kommunikaatio ja yhteiset arvot ja linjaukset esimerkiksi kurinpidosta. Myös Jokinen ja Närhi (2008, 4) toteavat opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyön perustana olevan molempien ammatillisen työtteen, toistensa ammatillisuuden ja vahvuuksien tunnistamisen ja arvostamisen ja yhteiset kasvatukselliset tavoitteet. Hauerwas ja Goessling (2008, 6) tuovat esiin sen, että yhteistyössä on voimaa ja että koulunkäynninohjaajien kaikki tietämys esimerkiksi oppilaisiin liittyen pitäisi hyödyntää.

Sinkkonen ym. (2018) toteavat, että suomalaisessa yhteisopettajuudessa korostuu muita maita enemmän erityisopettajan rooli. Koulunkäynninohjaajan rooli sen sijaan ei näytä olevan tasavertainen silloin, kun esimerkiksi luokanopettaja, erityisopettaja ja koulunkäynninohjaaja toteuttavat yhdessä opetusta. Koulunkäynninohjaajaa ei välttämättä oteta mukaan suunnittelu- tai arviointipalaveriin eikä huoltajien kanssa käytäviin yhteistyöpalaveriin. (Sinkkonen ym. 2018, 29–31.) Joissakin kouluissa yhteisopettamisen mallin kokeiluissa on sovittu yhteisestä suunnitteluajasta viikoittain. Myös koulunkäynninohjaaja osallistuu joissain kouluissa näihin palaveriin. (Malinen & Palmu 2017.)

Yhteistoiminnallinen opettaminen voidaan Villan, Thousandin ja Nevinin (2008) mukaan jakaa 1) avustavaan opetukseen (supportive co-teaching), 2) rinnakkaisopetukseen (parallel co-teaching), 3) täydentävään opetukseen (complementary co-teaching) ja 4) tiimiopetukseen (team-teaching co-teaching). Koulunkäynninohjaajan ja opettajan toteuttama yhteistoiminnallinen opettaminen muistuttaa monessa tapauksessa avustavaa opetusta, jolloin opettaja on päävastuussa yleisestä opetuksesta ja koulunkäynninohjaaja havainnoi luokkatilannetta, kiertelee luokassa, kuuntelee ja seuraa oppilaiden työskentelyä ja antaa tarvittaessa heille ohjausta. Täydentävässä opetuksessa toinen täydentää toisen opetusta esimerkiksi kysymyksillä tai tekemällä muistiinpanoja oppilaiden nähtäville. Rinnakkaisopetuksen muodossa luokka jaetaan kahteen ryhmään ja kumpikin yhteistoiminnalliseen opetukseen osallistuva opettaa omaa ryhmäänsä.

Glazzard (2011) ja Webster ja Blatchford (2014) huomasivat, että usein koulunkäynninohjaajat ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat viettivät suuren osan ajasta fyysisesti eri tilassa kuin opettaja ja muut luokkakaverit. Glazzardin (2011) mukaan joskus vaikutti siltä, että opettajat halusivat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pois luokkahuoneesta eivätkä olleet erityisen kiinnostuneet panostamaan heidän opetukseensa. Websterin ja Blatchfordin (2014) mukaan lisäksi koulunkäynninohjaaja vastasi usein sekä opetuksen suunnittelusta että toteutuksesta itsenäisesti. Opetuksen suunnittelu ja toteutus ei saa koskaan jäädä koulunkäynninohjaajan harteille, vaan opettajan tulee paneutua erityistä tukea oppimiseensa tarvitsevan oppilaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen yhteistyössä koulunkäynninohjaajan kanssa.

Jos halutaan jakaa oppilaita eri tiloihin opiskelemaan, luonnollisempi työnjako voisi olla niin päin, että opettaja ottaisi ohjaukseensa esimerkiksi käytökseltään haasteellisimmat ja eniten oppimiseensa tukea tarvitsevat oppilaat, ja koulunkäynninohjaaja voisi kierrellä luokassa ja auttaa muita oppilaita. (ks. Takala 2010.) Useimmiten ryhmät kannattaa kuitenkin muodostaa niin, että ne ovat heterogeenisiä, eivätkä esimerkiksi taitotason mukaan muodostettuja. Tämä mahdollistaa sen, että eri taitotasoilla olevat oppilaat voivat oppia toinen toisiltaan ja harjoitella myös ikätoverin ohjaamista. (Sinkkonen ym. 2018, 23–24.) Toisinaan ryhmän voi myös muodostaa niin, että se koostuu lapsista, jotka tarvitsevat lisäharjoitusta johonkin tiettyyn asiaan, jossa ovat syystä tai toisesta jääneet jälkeen tai heillä on huomattu olevan aukkoja tiedoissa jollain osa-alueella (Naukarinen & Ladonlahti 2001, 106). Ryhmien kokoonpanojen tulisi vaihdella säännöllisesti (Mikola 2011, 47).

3.4 Koulunkäynninohjaajan rooli yhteistyössä

Kaikissa kouluyhteistöissä ei ole välttämättä käyty yleistä keskustelua, eikä tehty selkeää kirjausta siitä, mitkä työtehtävät kuuluvat koulunkäynninohjaajan toimenkuvaan kyseisessä oppilaitoksessa. Yksittäisillä opettajilla voikin olla hyvin erilaisia käsityksiä siitä, mitkä tehtävät lopulta kuuluvat koulunkäynninohjaajalle ja mitkä eivät. Koulunkäynninohjaajat saattavat itsekin kokea epä-

selvyyttä oman roolinsa suhteen. (Butt & Lowe 2012.) Tämä epäselvyys ja ristiriitaisuus näkyy suoraan myös yhteistyön muodoissa ja tavoissa.

Useissa tutkimuksissa ja muissa julkaisuissa (esim. Takala 2007, Jokinen & Närhi 2008, Mikola 2011, Lorenz 2013, Webster & Blatchford 2014, Russel, Webster & Blatchford 2015) tuodaan esiin eri ammattiryhmien tehtäväkuvien selkiyttämisen ja yhteisen suunnittelun, yhteistyön ja muun toiminnan kehittämisen tarpeellisuus. Myös Rönty (2013, 98) toteaa, että työroolien selkiyttäminen niin, että kaikki tietävät oman ja toistensa perustehtävän, on perusedellytys tasa-arvoiselle moniammatilliselle yhteistyölle. Jokinen ja Närhi (2008) tuovat esiin sen, että opettajan ja koulunkäynninohjaajan tehtävät tukitoimien toteuttamisessa voivat sovitusti vaihdella riippuen tilanteista ja henkilöiden osaamistasosta ja intresseistä juuri kyseessä olevassa tapauksessa. Tehtävät eivät siis ole sidottuja ammattinimikkeeseen. Selkeä työnjako tuo selkeyttä työntekoon, mutta ei tarkoita jäykkyyttä, vaan tuo eri tapauksien hoitamiseen pikemminkin joustavuutta ja tarkoituksenmukaisuutta, kun kaikkien toimijoiden vahvuudet tulevat parhaalla mahdollisella tavalla hyödynnettyä.

Jotkut opettajat saattavat ajatella, että koulunkäynninohjaajan tehtävä ei ole olla yhteydessä huoltajiin eikä osallistua palavereihin, oppilasarviointiin tai esimerkiksi henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatimiseen. Takala (2010) pitää tärkeänä, että koulunkäynninohjaaja osallistuu oppilaan opetuksen järjestämistä koskeviin palavereihin. Koulunkäynninohjaaja tuntee ja tietää usein opettajaa laajemmin oppilaan toiminnan oppituntien ulkopuolelta. Muutenkin koulunkäynninohjaajalla on usein erilaisia havaintoja oppilaasta kuin mitä opettajalla on. Nämä näkemykset täydentävät toisiaan ja muodostavat laajempaa ja tarkempaa kokonaiskuvaa oppilaan tilanteesta. (Takala 2010, 126, Lee & Haegele 2016.) Koulunkäynninohjaajalla olisi myös työaikansa puitteissa mahdollisuus ottaa yhteyttä huoltajiin oppituntien päättymisen jälkeen. Myös Hauerwas & Goessling (2008) toteavat, että koulunkäyntiohjaajien tulisi osallistua yhteisiin palavereihin ja erilaisten suunnitelmien laadintaan sekä arviointiin, sillä heillä on usein arvokasta tietoa oppilaasta, sellaista-kin, jota opettajalla ei välttämättä ole. (ks. myös Merimaa & Virtanen 2013, 159.)

Mikolan (2011) mukaan Naukkarinen (2005) tuo esiin, että koulunkäynninohjaajat usein kouluttautuvat lisää ja erikoistuvat tiettyihin asioihin. Myös Butt ja Lowe (2012) tuovat esiin sitä, että koulunkäynninohjaajien tulisi täydentää osaamistaan koko ajan tarpeen mukaan työn ohessa erilaisilla täydennyskoulutuksen muodoilla. (ks. Hauerwas & Goessling 2008, 6–8.)

Takala (2007, 55–56) pitää tärkeänä, että opettajien ja koulunkäynninohjaajien rooleja selkeytetään ja tehostetaan heidän välistä yhteistyötään. Jo opettajankoulutuksessa pitäisi ottaa huomioon se, että opettajat tulevat tekemään yhteistyötä toisten opettajien, koulunkäynninohjaajien ja muiden ammattiryhmien toimijoiden kanssa. On yleistä, että joillekin opettajille tällainen yhteistyö tuntuu haasteelliselta ja vieraalta eikä hän sitä kautta pysty välttämättä hyödyntämään koulunkäynninohjaajan työpanosta parhaalla mahdollisella tavalla (Douglas, Chapin & Nolan 2016). Myös Eskelä-Haapanen (2012, 180) painottaa, miten jo opettajankoulutuksen pitäisi varmistaa, että uudella opettajalla on valmiudet toteuttaa moniammatillista yhteistyötä ja nähdä se olennaisena ja luontevana työkaluna omassa työssään. Koukkari (2016) toteaa, että pedagogisen tietämyksen ja omaan oppiaineeseen liittyvän substanssiosaamisen lisäksi opettajalta vaaditaan vuorovaikutusosaamista ja kykyä toimia laajassa yhteistyössä toisten opettajien ja muiden ammattiryhmien kanssa. Asiantuntijuus jakautuu kaikille toimijoille.

Yksi haaste toimivalle yhteistyölle näyttäisi olevan riittämätön etukäteissuunnittelu. Takalan (2007, 55) tutkimuksessa tuli esiin, että koulunkäynninohjaajalla saattoi olla oppituntien aikana melko paljon toimetonta aikaa, jolloin hän tavallaan vaan odotti, että jotain tapahtuisi ja häntä tarvittaisiin johonkin. Takala arvioi, että tämä johtuu osittain siitä, että työ ei ole kovin suunniteltua ja organisoitua eikä opettajalla ja koulunkäynninohjaajalla ole välttämättä ollut aikaa suunnitella yhteistyötä ja esimerkiksi oppitunnin kulkua ja koulunkäynninohjaajan toimintaa siinä. Myös Merimaan ja Virtasen (2013, 38–39) mukaan joskus koulunkäynninohjaaja ja opettaja toimivat luokassa niin, että kumpikin suorittavat omia tehtäviään eikä yhteisistä käytännöistä ja menettelytavoista olla sovittu selkeästi. Mikolan (2011, 151–153) mukaan koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteistyö voi jäädä ohueksi erityisesti silloin, jos koulunkäynninoh-

jaaja sukkuloi monessa luokassa eikä yhteiselle suunnittelulle ja toisen työtapojen tuntemukselle jää aikaa.

Mikola (2011, 192) huomasi omassa tutkimuksessaan, että koulunkäynninohjaajien, erityisopettajien ja luokanopettajien yhteissuunnittelua ja keskustelua on vain vähän (ks. myös Jokinen & Närhi 2008, 5). Kuitenkin Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus (OVTES) kertoo, että opettajilla on suoraan opetuksen liittyvien tehtävien lisäksi osoitettu yhteissuunnittelutyöaika kolme tuntia viikoittain. Tämä aika on tarkoitettu käytettäväksi koulun kehittämistoimintaan ja erilaisiin yhteistyömuotojen toteuttamiseen. Yhteistyön näkökulmasta yhteissuunnittelutyöaika voidaan käyttää esimerkiksi yhteistyöhön huoltajien kanssa, yhteistyönä tapahtuvan opetuksen suunnitteluun, yhteistyöhön koulupsykologin, koulukuraattorin, terveydenhuoltohenkilöiden tai muiden viranomaisten kanssa oppilasasioissa. (OVTES, Osio B, Liite 1, 6 §.) Yhteistyötä kaikkien työyhteisön jäsenten välillä edellytetään myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Jokinen ja Närhi (2008, 5) toteavat, että erilaisista tukitoimista ja aikuisten toimintatavoista on erittäin vaikeaa saada riittävän johdonmukaisia ja samansuuntaisia, jos keskusteluun ja sopimiseen yhteisistä tavoitteista ja toimintatavoista ei ole varattu riittävästi aikaa. Willman (2012) korostaa rehtorien toiminnan roolia yhteisön muutosprosessissa. Hän toteaa, että muutos kohti yhteisöllisyyttä lähtee rehtorista.

Eskelisen ja Lundbomin (2016, 51) mukaan vaikuttaa siltä, että nuorilla opettajilla ja rehtoreilla on usein paremmat edellytykset ottaa huomioon myös koulunkäynninohjaajien ammattiryhmä ja hyödyntää heitä opetuksen järjestämisessä. He myös osoittavat selkeämmin arvostusta koulunkäynninohjaajien ammattiryhmää kohtaan ja heillä on selkeämpi käsitys ja ymmärrys koulunkäynninohjaajien toimenkuvasta. Lempisen (2017) mukaan opettajat kaipaavat lisää tukea ja saattavat olla usein epävarmoja omista kyvyistään tukea ja opettaa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Karhu (2018, 18) toteaa, että esimerkiksi koulupsykologi voi antaa tukea opettajille ja koulunkäynninohjaajille. Jaksaminen on välillä koetuksella haastavasti käyttäytyvien ja isojakin tukitoimia tarvitsevien oppilaiden kanssa työskennellessä. Tiivis ja toimiva yhteistyö tukee

myös henkistä jaksamista, kun huonona päivänä joku toinen tiimin jäsen voi ottaa enemmän vastuuta haasteellisten tilanteiden hoitamisesta ja muutenkin vastuu jakautuu useamman toimijan kesken. (ks. Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 112.) Eskelä-Haapanen (2012, 179-180) korostaa opettajankoulutuksen merkitystä inklusion edistämässä ja luo toivonsa uusiin opettajiin, joiden koulutukseen on jo kuulunut, tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden rinnalla, myös asenteiden ja arvojen pohtiminen inklusioperiaatteen näkökulmasta. (ks. Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 121-122.) Koukkarin (2016) mielestä suurin este inklusiolle on käsitykset ja asenteet erilaisuudesta ja sen kohtaamisesta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä oli antaa ääni yhdelle inklusioperiaatetta koulumaailmassa edistävälle ammattiryhmälle, koulunkäynninohjaajille, ja tarkastella heidän työtään monipuolisesti erityisesti yhteistyön näkökulmasta.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista yhteistyötä haastatellut koulunkäynninohjaajat tekivät muiden koulussa työskentelevien ammattiryhmien ja huoltajien kanssa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten koulunkäynninohjaajat kuvailivat yhteistyön sisältöjä, toimivuutta ja haasteita sekä omaa rooliaan ja vahvuuksiaan. Lisäksi haluttiin kuulla koulunkäynninohjaajien ajatuksia siitä, miten yhteistyötä voisi kehittää entistä toimivammaksi.

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaista yhteistyötä koulunkäynninohjaajat tekevät perusopetuksessa opettajan ja muiden ammattiryhmien toimijoiden sekä huoltajien kanssa?
2. Mitä vahvuuksia ja haasteita koulunkäynninohjaajat kuvaavat itsellään ja perusopetuksessa tekemässään yhteistyössä olevan?
3. Miten yhteistyötä eri toimijoiden välillä ja organisaation tasolla voisi kehittää?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Eskola ja Suoranta (2008, 15) toteavat, että pelkistetyimmillään laadullisen tutkimuksen aineisto on tekstiä. Teksti voi olla tutkijan toiminnan seurauksesta tullutta tai valmista tekstiaineistoa, joka on tuotettu alun perin jotain muuta tarkoitusta varten. Määrällisestä tutkimuksesta poiketen, laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tekemään sellaisia päätelmiä ilmiöstä, jotka voisi väittää koskevan kaikkia muita samaan ryhmään kuuluvia henkilöitä. Tarkoituksena ei siis ole tehdä päätelmiä perusjoukosta, vaan ottaa selvää ilmiöstä ja ymmärtää ja kuvata sitä monipuolisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 15–18.)

Laadullisen tutkimuksen aineiston koko on yleensä melko pieni ja aineistoa pyritään analysoimaan perusteellisesti ja kuvaamaan monipuolisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei ole tehnyt etukäteen hypoteesia eli ennakkoletusta siitä, mitä odottaa tutkimustulokseksi, vaan lähtee avoimin mielin katsomaan, mitä tutkimusaineisto tuo tullessaan. (Eskola & Suoranta 2008; 15-16, 19–20.)

Tämä tutkimus oli prosessi, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulokset kypsyivät ja kehittyivät tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuskysymykset täsmentyivät lopulliseen muotoonsa ja muutkin tutkimukseen liittyvät ratkaisut muovautuivat tutkimuksen edetessä. Usein onkin tyypillistä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat yhteen ja tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen aikana. (ks. Kiviniemi 2018, 77–78.)

5.1.1 Haastattelu aineiston keruumenetelmänä

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin pääosin haastattelun avulla. Haastattelua käytetään erityisesti silloin, kun halutaan saada tietoa jostain sellaisesta aiheesta, jota ei ole aiemmin paljon tutkittu, ja kun halutaan selvittää, millaisia koke-

muksia yksilöillä on jostain aiheesta. Erityisesti ollaan kiinnostuneita siitä, miten yksilöt itse asioita kuvaavat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 194–195, 197.)

Haastattelu voi olla ennalta strukturoitu, jolloin haastattelusta voidaan käyttää nimitystä lomakehaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2001). Lomakehaastattelussa kysymykset ja niiden järjestys on mietitty tarkasti etukäteen ja kysymykset esitetään samassa muodossa ja samassa järjestyksessä. Kysymyksillä pitäisi olla sama merkitys kaikille haastateltaville. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 44–45.) Toisessa ääripäässä haastattelun muodoista on täysin strukturoimaton haastattelu, josta käytetään nimityksiä avoin haastattelu, syvähaastattelu, kliininen haastattelu tai keskustelunomainen haastattelu. Strukturoimattomassa haastattelussa käytetään avoimia kysymyksiä ja haastattelu muistuttaa keskustelua. Haastattelija tekee tarkentavia kysymyksiä ja pyrkii pääsemään syvemmälle niihin teemoihin, mitä keskustelun edetessä ilmenee. Edelliset vastaukset vaikuttavat olennaisesti siihen, miten haastattelu etenee. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 45–46.)

Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu on usein käytetty haastattelun muoto suomalaista laadullista tutkimusta tehdessä. Siinä tutkija on etukäteen miettinyt tietyt teemat, joita hän haluaa haastattelussa käydä läpi ja kysymyksiäkin on voitu miettiä etukäteen. Kysymyksillä ei kuitenkaan ole tarkkaa sanamuotoa tai järjestystä, kuten lomakehaastattelussa. (Eskola & Suoranta 2008, 86–87.) Lisäksi teemahaastattelu eroaa lomakehaastattelusta siinä, että teemahaastattelussa tiedostetaan se, että ihmiset tulkitsevat asioita eri tavoilla ja antavat asioille erilaisia merkityksiä ja merkitykset syntyvät haastattelutilanteessaakin vuorovaikutuksessa. Haastattelijan läsnäolo ja hänen tapansa kysyä asioita ja tehdä jatkokysymyksiä vaikuttavat osaltaan haastateltavan vastauksiin ja haastatteluvastaus syntyy tämän vuorovaikutustilanteen tuloksena. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49; Eskola & Vastamäki 2015, 27–28.) Tätä ei nähdä teemahaastattelussa mitenkään ongelmallisena, vaan sitä pidetään nimenomaan keskeisenä ja kiinnostavana seikkana. Haastatteluun jätetään myös liikkumavaraa sen mukaan, mitä haastateltava kertoo. Teemahaastattelussa voi tulla ilmiöstä esiin

yllättäviä näkökulmia. Ne voivat olla sellaisia, joita tutkija ei ole tullut etukäteen edes ajatelleeksi. Tällöin tutkijalla on mahdollisuus haastatteluhetkessä ottaa tämä uusi teema mukaan ja lähteä kysymään siitä tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelussa ei kuitenkaan kysellä asioita sattumanvaraisesti mistä tahansa, vaan kysymykset perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja niiden tulee olla linjassa tutkimustehtävän kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78.)

5.1.2 Yksityinen dokumentti aineistonkeruumenetelmänä

Kaksi tähän tutkimukseen osallistunutta koulunkäynninohjaajaa vastasi kysymyksiin kirjallisesti. Toinen vastasi tutkijan esittämiin kysymyksiin ”chat-haastattelussa” ja toinen laati tutkijan lähettämien kysymysten pohjalta eräänlaisen kirjoitelman. Kumpikin tapa muistuttaa joiltain osin kyselyä avoimilla kysymyksillä toteutettuna (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 190–192). Voidaan puhua myös sähköpostihaastattelusta tai yksityisestä dokumentista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 86).

Vaikka haastattelu ja etukäteen annettujen kysymysten perusteella tehty kirjoitelma muistuttavat jossain määrin toisiaan, niissä on myös merkittäviä eroja. Haastattelussa tutkija on läsnä tilanteessa konkreettisesti ja omalla läsnäolollaan ja toiminnallaan vaikuttaa haastattelun kulkuun. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.) Myös ”chat-haastattelussa” tutkija on tavallaan läsnä, mutta hän ei näe haastateltavaa eikä hänen ilmeitään tai eleitään eikä aisti ilmapiiriä. Sen sijaan sähköpostin välityksellä vastaukset annetaan ilman tutkijan läsnäoloa. Kirjoittamalla vastaaminen edellyttää tutkimukseen osallistuvalla halua ja kykyä ilmaista itseään kirjallisesti tarkoittamallaan tavalla. Tutkijan konkreettisen läsnäolon puute ja tietty vaatimus tutkimukseen osallistuvan henkilön kirjallisen ilmaisun taidosta voi olla sekä etu että haitta riippuen tutkittavasta asiasta ja vastauksia antavasta henkilöstä. Jotkut henkilöt voivat kokea järjestetyn, ja helposti hieman muodolliseksi muodostuvan, haastattelutilanteen itselleen epämukavaksi ja ilmaisevat itseään ja kuvaavat ajatuksiaan paremmin ja luontevammin kirjallisesti kuin suullisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75, 86.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Haastatteluun voidaan valita henkilöitä saatavuuden ja tutkijan oman harkinnan mukaan. Tällöin kyse on harkinnanvaraisesta otoksesta. (Patton 2002, 46.) Eskola ja Suoranta (2008, 66) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voi koota järkevyyden näkökulmasta. Esimerkiksi haastatteluun voi valita sellaisia henkilöitä, joilla tietää olevan sanottavaa tutkittavasta ilmiöstä, jotka ovat kiinnostuneita tutkimuksesta ja haluavat siten myös osallistua siihen ja joiden tietää olevan suhteellisen selkeäsanaisia. Vaikka tutkijalla on vapaus tehdä valintaa, on kuitenkin tärkeää muistaa, että tutkijan pitää olla puolueeton ja pyrkiä saamaan mahdollisimman monipuolista ja rikasta aineistoa. Siksi ei ole esimerkiksi soveliasta miettiä etukäteen, mitä tutkittavat mahdollisesti haastattelussa kertovat.

Tähän tutkimukseen haastateltavat saatiin osittain niin sanotun lumipallo-tekniikan (snowball sampling) avulla. Siinä jo olemassa olevan kontaktin avulla saatiin tietoa seuraavasta, mahdollisesti tutkimukseen soveltuvasta haastateltavasta. (Patton 2002, 237.) Haastateltaviksi valikoitui eri puolella Suomea, erilaisissa tehtävissä perusopetuksessa toimivia koulunkäynninohjaajia. Haastateltavat valikoituivat vapaaehtoisuuden perusteella kyselemällä heidän suostumustaan haastatteluun joko suoraan tai jonkun tuttavien välityksellä. Osa haastateluista oli tutkijalle jollain tapaa tuttuja, mutta tutkijan ja haastateltavien välillä ei ollut tutkimuksen kannalta haitallista riippuvuussuhdetta. Eskola ja Suoranta (2008, 55) painottavat, ettei tutkijan ja tutkittavien välillä saa vallita sellaista riippuvuussuhdetta, jolla voitaisiin katsoa olevan vaikutusta tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen tai siihen, voivatko tutkimukseen osallistuvat antaa sellaista tietoa, mitä he itse haluavat antaa. Tällainen suhde voisi olla joissain tapauksissa esimerkiksi opettajan ja oppilaan tai esimiehen ja alaisen suhde.

Tutkimukseen osallistumisen tulee aina olla aidosti vapaaehtoista ja kaikenlaisen motivoinnin ja suostuttelun voi katsoa olevan epäeettistä (Eskola & Suoranta 2008; 53, 92). Hyvän tutkimustavan mukaista on esitellä etukäteen tutkimusaihe ja pyytää lupaa tutkittavalta. Nykyään tutkimuslupa pyydetään yleensä kirjallisesti. Tämän tutkimuksen luvat annettiin osa suullisesti ja osa

kirjallisesti. Haastateltaville kerrottiin etukäteen, mitä aihetta haastattelu käsittelee, mutta kysymyksiä ei annettu etukäteen. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) tosin suosittelevat, että kysymykset tai teemat annettaisiin haastateltavalle etukäteen niin, että hän voi valmistautua haastatteluun. Haastattelussahan tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Se, että haastateltavalla on mahdollisuus etukäteen miettiä vastauksia, voi auttaa häntä antamaan monipuolisia vastauksia.

Haastateltaville kerrottiin jo suostumusta tiedusteltaessa ja uudestaan haastattelun alussa, että tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja heidän anonymiteettiään kunnioitetaan haastattelun ja raportoinnin kaikissa vaiheissa. Vaikka tämän tutkimuksen aihe ei ollutkaan erityisen arkaluonteinen, silti haastateltavien anonymiteettia haluttiin suojata niin hyvin kuin mahdollista. Esimerkiksi haastateltavien koti- tai työskentelypaikkakuntia ei tietoisesti kerrottu raportoinnin yhteydessä. Tulosten raportoinnissa esiintyvissä suorissa aineistolainauksissa päädyttiin siihen, että yhdellä haastateltavalla on aina sama numero, mutta järjestys, jossa he tutkimuksen raportoinnissa esiintyvät, on sattumanvarainen eli haastateltavien numerotunniste ei ole raportissa haastattelujen toteuttamisjärjestyksen mukainen.

Myös haastattelun nauhoittamisesta on hyvä puhua ja sopia etukäteen (Eskola & Suoranta 2008, 89). Yleensä teemahaastattelut tallennetaan. Tämä mahdollistaa haastattelun sujumisen nopeasti ja ilman katkoja. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan yleensä haastateltavat suhtautuvat myönteisesti haastattelun tallentamiseen ja unohtavat melko pian alun mahdollisen kankeuden ja jännityksen jälkeen tallentamisen olevan päällä. Tallentamisen edut kynään ja paperiin nähden ovat nopeuden lisäksi se, että tallenteelta voi kuulla esimerkiksi äänenpainot, tauot ja haastattelijan mahdollisesti tekemät johdattelut. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 92–93.) Myös tämän tutkimuksen haastattelut nauhoitettiin. Nauhoittamisen mahdollisuudesta kysyttiin haastateltavalta haastattelun alussa ja tallennetta luvattiin käyttää vain tätä tutkimusta varten, säilyttää turvallisesti ja hävittää tutkimuksen julkaisemisen jälkeen. Kaikki antoivat luvan haastattelun nauhoittamiselle eikä nauhoitus tuntunut häiritsevän haastattelun kulkua millään tavalla.

Haastattelutilanteessa on hyötyä siitä, jos haastateltava on suhteellisen puhelias ja halukas puhumaan tutkittavasta ilmiöstä ja hänellä on siitä omakohtaista tietoa ja kokemusta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88). Jos haastateltava on erittäin niukkasanainen, haastattelijä joutuu tekemään paljon lisäkysymyksiä ja hän saattaa myös huomaamattaan lähteä johdattelemaan haastateltavaa. Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat, että teemahaastattelussa haastattelijä on samalla sekä osallistuvassa että tutkivassa roolissa. Hänen tulisi kuitenkin pitäytyä puolueettomana ja neutraalina eikä ilmaista omia mielipiteitään, ei väitellä haastateltavan kanssa eikä hämmästellä mitään haastateltavan puheissa esiin tulevia seikkoja. Silti haastateltavan pitää olla haastattelutilanteessa ihminen ja pyrkiä reagoimaan luontevasti haastattelutilanteessa eteen tulevissa, mahdollisesti yllättävissäkin käännteissä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 97.)

Haastatteluun liittyy aina myös muita eettisiä näkökulmia. Erityisesti lapsia haastateltaessa tulee esiin se, mitä on soveliasta kysyä ja myös nämä äsken mainitut näkökulmat johdattelusta. Erityisesti lapset antavat helposti sellaisia vastauksia, joita olettavat tutkijan haluavan. Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat olivat aikuisia, mutta myös aikuisten kohdalla on huomattu olevan tyypillistä, että he saattavat antaa niin sanotusti sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 195.)

Tähän tutkimukseen pyydettiin haastateltavaksi henkilöitä, joilla kaikilla oli koulutus tehtäväänsä ja he olivat työskennelleet koulunkäynninohjaajina jo pitempään, useita vuosia. Yleisin koulutus haastateltavilla oli koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinto. Useimmat olivat suorittaneet sen oppisopimuskoulutuksena. Osa oli valmistunut jo sen verran kauemmin aikaa sitten, että koulutusnimikkeenä oli tuolloin ollut koulunkäyntiavustaja. Kahdella haastateltavalla oli lähihoitajan tutkinto ja he olivat suunnautuneet, ja sitä kautta perehtyneet, opinnoissaan erityisesti lasten ja nuorten kasvatukseen ja hoitoon.

5.3 Aineiston keruu

Kasvokkain tapahtuneita haastatteluja tehtiin viisi kappaletta ja yksi tehtiin puhelimitse. Lisäksi yksi haastattelu toteutettiin niin sanottuna ”chat-haastatteluna” eli haastattelua käytiin tekstimuodossa niin, että tutkija esitti kysymykset kirjallisesti ja haastateltava vastasi kirjallisesti. Tutkija teki tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan. Yksi haastateltava toivoi saavansa kysymykset etukäteen ja halusi lopulta vastata kysymyksiin sähköpostin välityksellä. Hän oli laatinut eräänlaisen kirjoitelman kysymysten pohjalta. Hänellekin esitettiin vielä tarkentavia kysymyksiä ”chat-keskustelussa”. Hieman yllättäen vaikutti siltä, että joillekin ihmisille tällainen kirjoittamalla vastaaminen sopii hyvin ja he kokevat ilmaisevansa itseään kirjallisesti jopa suullisesti tapahtuvaa haastattelua paremmin ja luontevammin. Ehkäpä nykyään muutenkin yleistynyt tapa olla yhteydessä toisiin ihmisten viestejä vaihtamalla näkyy tässäkin. Tuomi ja Sarajarvi (2002, 73) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa erilaisia aineistonkeruumenetelmiä voidaan käyttää myös rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltyinä.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu siis yhteensä kahdeksan koulunkäynninohjaajan vastauksista. Aineiston kerääminen tapahtui pitkällä aikajanelalla, sillä ensimmäiset haastattelut toteutettiin jo syksyllä 2014 ja viimeinen syksyllä 2020. Kasvokkain ja puhelimitse tapahtuneet haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelut kestivät neljästäkymmenestä minuutista puoleentoista tuntiin. Haastatteluista kertyi tekstiksi litteroitua ja sähköposti- ja ”chat-keskusteluista” tekstitiedostoiksi siirrettyä aineistoa lopulta yhteensä 56 sivua (A4-arkkia), fonttikoolla 12.

Osa haastateltavista oli puheliaita, osa vastasi kysymyksiin niukemmin. Vaikka vastaustyyli vaihteli, kaikki haastateltavat olivat kuitenkin sellaisia, että heillä oli paljon kerrottavaa ja he halusivat puhua kysytyistä teemoista. Haastattelutilanteissa ei tuntunut siltä, että heitä olisi pitänyt auttaa vastaamaan tai johdatella johonkin suuntaan. Haastattelijä pyrki kuuntelemaan aktiivisesti ja olemaan itse mahdollisimman vähäpuheinen ja antamaan haastateltavien äänen tulla näkyviin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 103). Välillä keskustelu lähti rönsyilemään myös varsinaisen aiheen viereen, jolloin haastattelijä antoi haastatelta-

van puhua vapaasti, mutta pyrki jossain vaiheessa palauttamaan haastattelun tutkimustehtävän mukaisiin teemoihin. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 78.)

Haastattelua varten oli mietitty etukäteen tietyt teemat ja joitakin valmiita kysymyksiä teemoihin liittyen (LIITE 1). Kysymysten järjestystä tai sanamuotoa ei kuitenkaan noudatettu haastatteluissa orjallisesti, vaan ne toimivat lähinnä haastattelijan muistin tukena. Usein keskustelu lähtikin menemään itsestään johonkin suuntaan ja tällöin kysyttiin tarkennuksia siinä kohdassa kuin luontevaa oli. Pyrkimyksenä oli pitää haastattelu keskustelunomaisena, vaikka se ajoittain olikin haasteellista sen kannalta, että kaikki teemat tulisivat myös käsiteltyä haastattelun aikana. Tutkijalla ei ollut mitään erityisiä ennako-odotuksia tai omia toiveita vastausten suhteen. Jokainen haastattelu muodostui aivan omanlaiseksensa riippuen haastateltavasta, mutta myös haastattelijasta ja tilanteeseen syntyneestä ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta. Jotkut haastattelut olivat luonteeltaan virallisempia, jotkut rennompia. Ensimmäisiä haastatteluja tehdessä tutkimuskysymykset eivät olleet vielä löytäneet tarkkaa muotoaan ja myös teoreettinen viitekehys koko tutkimukselle haki lopullista muotoaan. Eskola ja Suoranta (2008, 78) toteavat, että vaikka tutkija lähtisikin tekemään esimerkiksi teemahaastattelua ilman tarkkoja ennakoajatuksia tai teoreettisia käsitteitä, on hänellä aina joitakin ydinajatuksia ja teoreettista ajattelua taustalla. Sitä vaatii jo teemahaastattelurungon laatiminen.

Kahta ensimmäistä haastattelua voi pitää eräänlaisina esihaastatteluina siinä mielessä, että niitä tehdessä tutkija pyrki muita haastatteluja enemmän keskustelemaan koulunkäynninohjaajan työstä laajemmin ja pitämään haastattelua avoinna liikkumaan suuntiin, mihin haastateltava niitä kuljetti. Näissä haastatteluissa puhuttiin muita haastatteluja enemmän myös lopullisen aiheen vierestä ja nämä haastattelut olivatkin jonkun verran muita haastatteluja pidempiä ja kestivät noin puolitoista tuntia kumpikin. Toisaalta näissä haastatteluissa jäi joitakin teemoja kokonaan käsittelemättä ja tämän vuoksi näihin haastateltaviin otettiin uudestaan yhteyttä myöhemmin ja kyseiset haastateltavat täydensivät vastauksiaan puuttuvien teemojen osalta. Tuossa vaiheessa tutkimusprosessia tutkimuskysymykset olivat löytäneet jo lopullisen muotonsa. Eskolan ja Suorannan (2008, 89) mukaan esihaastattelut ovat hyvä tapa testata

haastattelun teemojen ja kysymysten toimivuutta ja harjoitella esimerkiksi naururin käyttöä. Tutkimusprosessin edetessä haastattelukysymyksiä lisättiin ja täsmennettiin ja tutkija pyrki kuljettamaan haastattelua tarkemmin tietyssä järjestyksessä.

Eskola ja Suoranta (2008, 162) toteavat, että lähes aina aineistoa lähdetään keräämään liian aikaisin ilman, että tutkijalla on vielä tarkkaa käsitystä siitä, mitä aineiston avulla tarkasti ottaen olisi tarkoitus tutkia. Näin kävi osittain tämänkin tutkimuksen kohdalla. Tätä virhettä ehkä osittain korjasi se, että analyysia alettiin miettiä ja toteuttaa jo ennen kuin kaikki haastattelut oli tehty, jolloin kaikki haastattelut eivät olleet lopulta yhtä rönsyileviä ja aiheen viereen meneviä kuin mitä ensimmäiset olivat. Haastattelujen tekeminen ja analyysi tapahtuivat limittäin.

5.4 Aineiston analyysi

Alasuutarin (2011, 39) mukaan laadullinen analyysi on havaintojen pelkistämistä ja arvoitusten ratkaisemista. Vaiheet nivoutuvat toisiinsa. Eskolan ja Suorannan (2008, 137) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi pyrkii luomaan hajanaisesta aineistosta selkeän ja harkitun kokonaisuuden. Analyysissa voidaan etsiä aineistosta yhtäläisyyksiä ja samanlaisuutta tai eroja ja moninaisuutta. Mielenkiintoista on keskittyä nimenomaan aineiston moninaisuuteen, mennä syvälle aineistoon ja saada aikaan tarkkaa ja pohtivaa analyysia. (Eskola & Suoranta 2008, 139.) Laadullisessa analyysissa olennaista onkin juuri erojen ja yhteneväisyyksien pohtiminen ja sen selvittäminen, mistä erot esimerkiksi ihmisten kuvauksissa johtuvat. Mitä enemmän tutkijalla on käytössään havaintoja ja teoretietoa, tilastoja ja aiempia tutkimustuloksia, ja toisaalta, mitä huolellisemmin hän näihin tutustuu ja mitä taitavammin hän niitä yhdistelee ja pohtii perusteellisesti ja harkitusti, sitä todennäköisimmin hän saa arvoituksen ratkaistua uskottavalla tavalla. (Alasuutari 2011.)

Ensimmäisten haastattelujen litterointi toteutettiin erittäin tarkasti ja se vei huomattavan paljon aikaa, sillä litterointiin kirjattiin näkyviin myös täytesanat, naurahdukset ja myös varsinaisen tutkimusaiheen vierestä puhutut osuudet.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde näyttäytyykin kielessä ja kieli on osa tutkimuskohdetta, tässä tapauksessa kyseessä oli tavanomainen haastattelututkimus eikä esimerkiksi diskurssianalyysi, jossa tekstiä ja puhetta tai kielenkäyttöä tutkitaan mahdollisimman tarkasti kaikista eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa jokaisella sanamuodolla tai äänenpainolla, tauolla tai muilla pienillä äännähdyksillä ei ollut lopulta suurtakaan painoarvoa itse analyysissa ja siksi voisi sanoa, että hieman vähemmänkin yksityiskohtainen litterointi olisi ollut tämän tutkimuksen kohdalla riittävää ja ajankäytöllisesti taloudellista. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 142, 193, 197.) Toisaalta tarkka litterointivaihe mahdollisti sen, että aineisto tuli tutkijalle erittäin tutuksi, kun haastatteluja kuunneltiin pienissä pätkissä uudestaan ja uudestaan ja lopuksi vielä kokonaisuudessaan.

Tässä tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista analyysia. Teoria toimi apuna analyysin etenemisessä niin, että aluksi analyysia toteutettiin enemmän aineistolähtöisesti ja teoria alkoi kytkeytyä analyysin edetessä voimakkaammin osaksi analyysia. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.) Toisaalta voi todeta, että tämän tutkimuksen teoriaosa ei missään vaiheessa muodostunut yhden suuren teorian, vaan useiden pienten teorioiden, ympärille, joita tuli mukaan myös tutkimuksen edetessä. Eskola (2001, 138) pitää tällaista tapaa hahmottaa tutkimusta sekavana ja erilaisia yhteensopimattomia aineksia yhdistelevänä. Toisaalta hän toteaa, että joskus tällainen tapa voi myös toimia. Tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajien moninaista toimenkuvaa ja yhteistyökuvioita ja -tapoja haluttiin tietoisesti tarkastella monista eri näkökulmista käsin. Pyrkimyksenä oli saattaa aiemmat tutkimukset, teorit ja tämän tutkimuksen aineisto yhteen ja saada ne käymään vuoropuhelua keskenään. (ks. Eskola 2001, 138–139.)

Tekstimuodossa olevat haastattelut tulostettiin. Ennen tulostusta aivan selkeästi aiheen ulkopuolella liikkuneet haastattelujen osat poistettiin tulostettavasta versiosta. Haastatteluja luettiin moneen kertaan. Lukuvaiheessa aineistosta lähdettiin aluksi alleviivaamaan kaikki ne kohdat, joissa haastateltava puhui jotakin omaan työnkuvaansa ja yhteistyöhön liittyen. Seuraavassa vaiheessa yhteistyötä koskevia haastattelun osia pelkistettiin ja alettiin ryhmitellä ala-

luokkiin sen mukaan, mistä yhteistyön osa-alueesta haastateltava kulloinkin puhui. Myös teemahaastattelun runko ja osa kysymyksistä auttoivat tätä teemoittelu. Teemoittelu on yksi laadullisen tutkimuksen analysointitapa. Teemoittelu ei tarkoita pelkästään aineiston luokittelua mekaanisesti ja toteavasti tiettyihin ryhmiin ja aineistonäytteiden runsasta käyttöä, vaan teemoittelussa aineistolla ja teoriolla on selvä yhteys ja tutkijan tekemät omat tulkinnat ovat tärkeässä asemassa. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 179–180.)

Tässä vaiheessa ilmeni myös, ettei aivan ensimmäisissä haastatteluissa oltu puhuttu kaikista tutkimuskysymysten kannalta olennaisista teemoista, vaikka kyseisissä haastatteluissa oli muuten puhuttu paljon. Tämän vuoksi näihin haastateltaviin otettiin myöhemmin vielä uudestaan yhteyttä ja pyydettiin saada tehdä muutamia tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavat olivat tähän myönteisiä ja näin haastatteluja saatiin täydennettyä.

Erilaisia alaluokkia yhteistyöhön liittyen oli luokittelun alkuvaiheessa vaiheessa vielä melko paljon, mutta analyysin edetessä niitä yhdistettiin toisiinsa yläluokiksi ja lopulta pääluokiksi. Yhteistyön muodot peilaavat inklusion ja yhteistoiminnallisen opettamisen ja oppimisen teoriakehykseen. Yhteistyön vahvuuksissa, haasteissa ja kehittämisessä asioita tarkastellaan toimivan yhteistyön tunnusmerkkien sekä kouluyhteisön toimintaa ohjaavien asiakirjojen ja rakenteiden kannalta.

Aineiston analyysi alkoi jo siinä vaiheessa, kun ihan viimeisimpiä haastatteluja ei oltu vielä toteutettu. Aineistoa päädyttiin hankkimaan vielä lisää, sillä tutkijalle heräsi epäily aineiston riittävydestä, rikkaudesta ja monipuolisuudesta sekä ajantasaisuudesta. Tämän vuoksi haluttiin haastatella vielä muutamia, erilaisia ja erilaisissa tehtävissä toimivia koulunkäynninohjaajia, jotta saataisiin selville onko esimerkiksi ajankohdalla merkitystä vastauksiin niin, että viimeisimmät haastatteluvastaukset poikkeaisivat merkittävästi ihan ensimmäisten haastattelujen vastauksista. Oikeastaan tutkijaa yllätti, miten samansuuntaisesti lähes kaikki koulunkäynninohjaajat kuvasivat yhteistyöhön liittyviä asioita riippumatta hyvinkin erilaisista työympäristöistä tai haastattelun ajankohdasta. Viimeisissä haastatteluissa ei tullut esiin mitään erityisen yllättävää tai aiemmista haastatteluista selkeästi poikkeavia, uusia kuvauksia.

Ylipäätään koko tutkimusprosessi muodostui sellaiseksi, että eri vaiheet limittyivät toisiinsa. Teoriaosakin täydentyi vielä tutkimuksen loppuvaiheessa niin, että aivan viime vuosinakin tehtyjä tutkimuksia aiheesta tarkasteltiin ja niiden tuloksia peilattiin tämän tutkimuksen tuloksiin. Koko tutkimuksen teko oli lopulta eri vaiheiden ja tutkimuksen osien vuoropuhelua keskenään ja kaiken kaikkiaan pitkä ja polveileva prosessi.

6 TULOKSET

Tulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisesti. Aluksi kerrotaan tutkimukseen haastateltujen koulunkäynninohjaajien itsensä kuvailemista yhteistyön muodoista, joihin katsotaan kuuluviksi myös työtehtävät erityisesti oppitunneilla. Seuraavaksi tarkastellaan yhteistyön vahvuuksia ja haasteita ja lopuksi kerrotaan, millaisia ajatuksia haastatelluilla koulunkäynninohjaajilla oli yhteistyön kehittämisestä.

6.1 Yhteistyön muodot

6.1.1 Yhteistyö oppitunneilla

Haastatellut koulunkäynninohjaajat kertoivat, että joillain oppitunneilla heidän pääasiallisena tehtävänä oli joko istua jonkun yksittäisen oppilaan vieressä, auttaa häntä keskittymään tehtäviin ja avustaa niissä tai kierrellä luokassa avustamassa kaikkia oppilaita.

Enemmän sitä semmosta läsnäoloa ja sitä vieressä istumista ... että pystyy keskittymään ja selviytyä siitä kautta niistä tehtävistä. (Haastateltava 3)

Tehtävä oppitunnilla määräytyi yleisimmin opettajan toiveen mukaan tai koulunkäynninohjaajan oman harkinnan ja havainnoinnin mukaan. Osa kertoi olevansa taustalla ja tarkkailevansa, missä heidän apuaan tarvitaan ja reagoivansa havaittuun tai pyydettyyn avun tarpeeseen. Joku kertoi, että koulunkäynninohjaaja näkee usein opettajaa paremmin, mitä luokassa tapahtuu ja pystyy reagoimaan sitä kautta heti, jos joku oppilas meinaa tipahtaa kärryiltä tai jäädä jälkeen tehtävissä.

Vähän sitä, että sä nyt oot siellä taustalla. (Haastateltava 2)

... sehän ei välttämättä näe, miten ne oppilaat pysyy mukana eli siinä mielessä on ihan hyväkin, että siellä joku vähän kattoo. Kun jotkut on aika hitaita kirjoittamaan ... niillä jäi sitten ne oikeet vastauksetkin kirjoittamatta. (Haastateltava 4)

Jos koulunkäynninohjaaja toimi sekä pienluokassa että yleisopetuksen ryhmässä, työnkuvat vaihtelivat ryhmän mukaan merkittävästi. Pienluokassa työ oli enemmän juuri oppilaan vieressä konkreettisesti istumista ja auttamista ja oppilaan motivoimista työskentelyyn, yleisopetuksen ryhmässä läsnäoloa tilassa ja reagoimista havaittuun tai pyydettyyn avun tarpeeseen. Koulunkäynninohjaaja saattoi kokea, että oli helpompaa työskennellä yleisopetuksen ryhmässä.

Kyllähän paljon helpommalla ainaki minä oon päässy, kun oon ollu jollain matikan tunnilla, kun mä oon ollu yleisopetuksen ryhmässä, koska siellähän ne viittaa, jos ne tarvii apua ja muuten on siellä tavallaan läsnä vaan. Mutta eihän se meillä [pienluokassa] niin toimi: sä istut koko ajan jonkun vieressä ja sanot, että nyt lasket ja teet. Se on niin erilaista se työnkuva sitten siellä. (Haastateltava 1)

Joskus koulunkäynninohjaaja voi toimia opettajan opetuksen täydentäjänä niin, että opetuksesta tulee kahden aikuisen vuoropuhelua.

Sitten on taas opettajia, jotka on sanonu, että tosi hyvä, että mä osallistun siihen keskusteluun, sillä silloin heidän ei tarvi olla yksinpuhujia ja silloin myös ne oppilaatkin rentoutuu jotenkin, kun siitä tulee semmosta keskustelevampaa ja sitten ehkä jotain jää mieleenkin ... oma havainto on, että oppiminen tapahtuu semmosessa ilmapiirissä, että tulee keskustelua. ... jotkut opettajat ovat semmoisia yksinpuhujia. Ne ei aina huomaa sitä itse, et se vois olla ihan hyvä vähän valpastua. (Haastateltava 4)

Joissain tapauksissa koulunkäynninohjaajan tehtäviin kuului ottaa joku yksittäinen oppilas tai pienryhmä erilliseen tilaan ja opettaa ja ohjata heitä opettajan kanssa etukäteen sovitun mukaan tai opettajan edellisellä välitunnilla tai aivan oppitunnin alussa antamien ohjeiden mukaan. Usein oppilaat lähtevät erilliseen tilaan mielellään ja nauttivat aikuisen huomiosta, yksilöllisemmästä ohjauksesta ja rauhallisesta tilasta.

... on paljon sitä, että opettaja sanoo, että ota sä nää ja nää oppilaat ja lähe niitten kanssa tekemään ja sittenhän aika usein käy niin, ettei se opettaja kerkee neuvoa, että tehkää tätä, vaan sit pitää ite kattoo, että missä mennään, että semmosta oma-aloitteisuutta kyllä tarvitaan. (Haastateltava 1)

Paljon teen sitä, että meen eri tilaan yksittäisen kanssa tai joskus voi olla joku viiskin. ... Mielellään lapset lähtee eikä koe sitä mitenkään pahana, päinvastoin. Ope kysyy, ketkä halua. Ne arvostaa sitä, että on rauhaa ja nauttii siitä, että saa olla vähän pienemmissä piireissä. Että aikuinen keskittyneesti kuuntelee ja neuvo. Ne rauhoittuu jo pelkästään sillä, että on tuttu ja turvallinen aikuinen siinä vieressä auttamassa. (Haastateltava 8)

Jos koulunkäynninohjaaja työskenteli yleisopetuksen ryhmässä kaikkien oppilaiden apuna, kokemus oli, että sielläkin oppilaat ottivat apua mielellään vas-

taan. Joskus koulunkäynninohjaajalta avun pyytämiseen tuntui olevan pienempi kynnyks kuin opettajalta avun pyytämiseen. Yksi haastateltava arveli, että tyttöjen olisi helpompi pyytää apua naispuoliselta koulunkäynninohjaajalta kuin miespuoliselta opettajalta.

Joskus koulunkäynninohjaaja koki itsensä turhaksi yleisopetuksen tunnilla. Jos opetusta toteutettiin opettajajohtoisesti, saattoi olla, ettei koulunkäynninohjaajalla tuntunut olevan tunnilla oikein mitään mielekästä tekemistä, vaan aika kului etupäässä opetuksen seuraamiseen ja odotteluun.

Ne niin haluaa vetää opettajajohtoisesti, että mulle ei ole tarvetta. Se ei oo mitenkään kiitollista puuhaa itselleni ja mä vaan järkkään itseni pois sitten ... Tottuneet tekemään sillä omalla tavalla ja tyylillä. (Haastateltava 8)

Jotkut koulunkäynninohjaajat kertoivat itse pyrkivänsä vaikuttamaan siihen, missä luokassa ja keiden oppilaiden kanssa he milloinkin työskentelivät niin, että heidän työpanoksensa tulisi hyödynnettyä maksimaalisesti kaikilla oppitunneilla.

6.1.2 Suunnittelu ja oppilasarviointi opettajan kanssa

Kaikki haastateltavat kertoivat, että yhteistä suunnittelua opettajan kanssa oli jonkun verran aikatauluihin liittyen ja siitä, mitä kyseisellä oppitunnilla yleisesti tehdään. Osa haastatelluista koulunkäynninohjaajista teki työtä useamman opettajan kanssa ja eroja opettajien välillä kerrottiin olevan paljon. Osa opettajista kertoi suunnitelmista etukäteen hyvinkin tarkasti, osa tuntien alussa tai jossain muussa välissä, osa ei aina edes muistanut, että koulunkäynninohjaaja olisi ylipäätään tulossa luokkaan. Näin saattoi tapahtua esimerkiksi silloin, kun koulunkäynninohjaaja tuli joillakin oppitunneilla yleisopetuksen ryhmään jonkun etupäässä pienluokassa opiskelevan oppilaan kanssa. Koulunkäynninohjaajat ottivat paljon myös itse vastuuta siitä, että olisivat selvillä asioista ja saisivat tilaisuuden kertoa esimerkiksi oppilaista tekemistään havainnoista.

Riippuu niin opettajasta, että toiset on: "Ai niin, en mä muistanu, että te tuutte" ja toiset taas informoi hyvinkin tarkasti, et nyt mennään liikkatunnilla sinne ja tehään tätä tai jos tulee muutoksia ja ilmoittaa kyllä ... mutta ei kaikki. ... Eikä itekään aina muista ilmoittaa, mut kyllähän pääsääntöisesti yrittää. (Haastateltava 1)

Mä pidän itte huolen, että tulee sellainen hetki ja sanon, että ”jutellaanko, kun sulla on sopiva hetki?” Olen itse aktiivinen ja sanon, että olis tällainen juttu. (Haastateltava 8)

Lisäksi yhteistä suunnittelua oli siitä, mitä ja minkälaisia tehtäviä jonkun yksittäisen, esimerkiksi erityistä tukea oppimiseensa tarvitsevan, oppilaan olisi tarkoitus opiskella ja mitä tehtäviä saada tehtyä seuraavilla oppitunneilla.

Me katotaan yhdessä ja räätälöidään niitä määriä ja niitä aihepiirejä ja osioita, mitä pitää käyä läpi siinä opiskelussa. (Haastateltava 3)

Tuntien valmistelut ja suunnittelut teemme yhdessä työparini kanssa. Meillä ei ole enää niin selkeitä rooleja opettajan ja ohjaajan välillä... (Haastateltava 7)

Suunnittelutilanteet kuvattiin pikemminkin nopeiksi ja spontaaneiksi kohtausiksi arjen tilanteiden lomassa, kuin että etukäteen olisi sovittu erillinen aika suunnittelulle. Joissakin tapauksissa keskustelu tapahtui ennen oppituntia, joskus taas oppitunnin jälkeen tai koko työpäivän päätteeksi. Osa haastateltavista kertoi, että keskustelua oli oppitunnin jälkeen harvoin ja yhden koulunkäynninohjaajan mielestä vaikutti jopa siltä, että jotkut opettajat eivät olleet halukkaita käyttämään aikaa keskusteluun oppitunnin jälkeen.

Purkutilanteet on hirmu hyviä ... niistä voi ottaa aina vähän opikseen molemmat. Sitten on opettajia, joista ihan selkeesti näkee, että ne huokasee helpotuksesta, kun se tunti on ohi eikä ne välitä enää keskustella siitä. (Haastateltava 4)

Haastatteluissa tuli ilmi, että jotkut opettajat kysyvät myös koulunkäynninohjaajan mielipidettä ja näkemystä oppilaan arviointia tehtäessä, vaikka opettajat viime kädessä vastasivat ja päättivät arvioinnista jo ihan työnkuvansa perusteella. Yksi haastateltava totesi, että hän oli saattanut joissain tilanteissa olla jonkun ryhmän kanssa enemmän kuin opettaja ja siksi hänellä oli paljon huomioita kyseisistä oppilaista. Haastateltava koki, että hän oli saanut sanoa oman mielipiteensä, mutta ei ollut varma oliko sillä vaikutusta sellaisessa kohdassa, kun opettaja ja koulunkäynninohjaaja olivat eri mieltä arvioinnista.

Opettajahan ne tekee, mutta kyllä se aina kysyy mun mielipidettä, että ootko samaa mieltä tai ootko huomannu jotain, koska on tilanteita, että mä saatan olla jonkun ryhmän kanssa paljon enemmän kuin se opettaja. Mutta tokihan se opettaja ne päättää sitten, mutta tänään viimeksi olin eri mieltä yhestä vaikka liikunnan numeroista... mutta nii... sanoin mielipiteeni, mutta en tiä vaikuttaako se. (Haastateltava 1)

Joku just sanoi, että pitääkin sun kanssa sitten jutella. Jotkut kysyy kyllä. Se on musta aika opettajakohtaista. Jotkut ei puhu eikä pukahda eikä paljon kysele ja jotkut taas ottaa kiitollisena vastaan. (Haastateltava 8)

Opettajien välillä oli suuria eroja siinä, kysyivätkö he koulunkäynninohjaajan näkemystä oppilasarviointiin vai eivät.

6.1.3 Yhteistyö huoltajien kanssa

Kaikki haastatellut koulunkäynninohjaajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä huoltajien kanssa ainakin jossain määrin. Osalla yhteistyö oli suurempaa ja laajempimuotoista ja säännöllistä, osalla suppeampaa ja satunnaisesti tapahtuvaa. Osa oli ollut mukana vanhempainilloissa, joissa koulunkäynninohjaaja oli esitelty huoltajille heti lukukauden alussa ja koulunkäynninohjaaja oli saanut kertoa omasta koulutuksestaan, työhistoriastaan ja työnkuvastaan. Jotkut vanhempainillat olivat olleet toiminnallisia ja näissä myös koulunkäynninohjaaja oli ollut mukana.

Osa kuvasi kohtaavansa huoltajia ja käyvänsä heidän kanssaan keskusteluja erilaisissa arjen tilanteissa ja joku kertoi törmäävänsä huoltajiin välillä myös vapaa-ajalla. Osa oli työnkuvansa ja työaikansa puitteissa myös puhelimitse säännöllisesti yhteydessä huoltajiin.

... vähän niinku jatkuvasti, viikottain, toisten kanssa enemmän, toisien kanssa vähemmän, sovitaan asioita tai sitten, jos tuntuu, että oppilas on jotenkin, että havainnoi, että onkohan sillä kaikki hyvin ... puolin ja toisin soitellaan ja ihan jutellaan avoimesti. (Haastateltava 3)

Osa kertoi, että tilanne oli muuttunut suhteessa huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön viime vuosina niin, että yhteistyötä oli nyt enemmän ja sitä pidetään tärkeänä. Joskus aiemmin oli ollut tilanteita, joissa opettaja ei ole nähnyt tarpeelliseksi koulunkäynninohjaajan ja huoltajien välistä yhteyttä. Koulunkäynninohjaaja piti tätä oman työn täysipainoista toteuttamista vaikeuttavana, kun tietoa ei ollut eikä tullut riittävästi.

Moni koulunkäynninohjaaja kertoi osallistuvansa säännöllisesti huoltajien kanssa käytäviin palavereihin. Erityisesti silloin, jos oppilas oli erityisen tuen piirissä ja hänelle piti laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, koulunkäynninohjaaja osallistui tähän palaveriin. Usein näissä

palavereissa oli myös muiden ammattiryhmien edustajia, sillä usein erityisen tuen piirissä olevalla oppilaalla toteutuu useita, koulun ulkopuolisiakin tukitoimia, esimerkiksi erilaisia terapioita.

Oon mä ollut niissä HOJKS-palavereissa ... Kyllä ne on ihan ottanu ja en mä oo kokenut yhtään että ne jotenkin olis sitä mieltä, ettei mun tarttes olla läsnä. (Haastateltava 4)

Joissain tapauksissa koulunkäynninohjaaja ei osallistunut lainkaan oppilaspalavereihin. Yksi koulunkäynninohjaaja kertoi, että asiasta oli kyllä ollut puhetta, mutta vielä ainakaan osallistuminen ei ollut käytännössä toteutunut.

6.1.4 Yhteistyö osana moniammatillista ryhmää

Osa haastatelluista koulunkäynninohjaajista ei osallistunut ollenkaan moniammatilliseen yhteistyöhön. He eivät tehneet yhteistyötä esimerkiksi terapeuttien kanssa tai osallistuneet moniammatillisiin palavereihin. Tämä nähtiin huonona asiana, sillä koettiin, että koulunkäynninohjaajalla on usein oppilaasta enemmän tietoa esimerkiksi oppituntien ulkopuolisissa ympäristöissä ja tilanteissa toimimisesta kuin mitä opettajalla on.

Meidän koulussa ohjaajat eivät ole kovin vahvasti mukana moniammatillisissa tiimeissä, mikä on mielestäni huono juttu, koska ohjaajat usein näkevät lasta päivän aikana eri tilanteissa ja heillä voi joskus olla lapsesta paljon laajempi käsitys kuin opettajalla. (Haastateltava 6)

Joillakin haastatelluilla oli enemmän kokemusta työskentelystä yhteistyössä eri ammattiryhmien kanssa. Osalla yhteistyö koski yhteistyötä jonkun yksittäisen terapeutin kanssa. Joillakin yhteistyö oli laajempaa. Erityisesti yksi haastateltava kuvasi tasa-arvoista rooliaan osana moniammatillista työryhmää. Myös tavoitteet hän kuvasi olevan kaikilla toimijoilla yhteiset.

Työskentely olisi hankalaa tämmöisissä ryhmissä, jos tiedonkulku ei toimisi tai en osallistuisi oppilasta koskeviin tapaamisiin. Tunnen ja tiedän kuuluvani moniammatilliseen työryhmään, jossa näkökulmani asioihin otetaan huomioon. Ehkä tässä asiassa on huomattu kokemukseni, vahvuuteni, monet koulutukset ja asenteeni työtäni kohtaan. Kaikki meidän tiimissä haluamme oppilaille mahdollisimman hyvän ja onnistuneen koulutaipaleen ja eväät tulevaan elämään. (Haastateltava 7)

Joku haastateltavista kertoi saaneensa paljon vinkkejä omaan työhönsä joltain oppilaan kanssa työskentelevältä terapeutilta ja toteuttavansa ja soveltavansa näitä oppeja laajemminkin eri oppilaiden kanssa.

6.1.5 Koulunkäynninohjaajien keskinäinen yhteistyö

Koulunkäynninohjaajat olivat myös keskenään tekemisissä ja jakoivat kokemuksiaan. Joissakin kouluissa oli koulunkäynninohjaajille järjestetty omia tapaamisia, joissa koollekutsujana toimi esimerkiksi erityisopettaja. Joissain kouluissa koulunkäynninohjaajat kokoontuivat keskenään etukäteen sovittuna ajankohtana vapaamuotoisesti ja joissakin kouluissa tapaamiset tapahtuivat spontaanisti.

Meillä ei ole varattu yhteistä suunnittelu-aikaa lukkareihin, viime vuonna oli. Meillä menee nyt aikataulut ristiin. Mutta jos tulee joskus joku yhteinen vapaa-aika yllättäen, niin me ollaan heti, että "palaveri!". Onhan se tosi tärkeää vaihtaa ajatuksia. Usein se on, että huikkaillaan ohimennen. (Haastateltava 8)

Haastatteluissa tuli mainintoja siitä, että jos yhteisiä tapaamisia koulunkäynninohjaajien kesken suositeltiin rehtorin taholta, mutta niihin ei oltu varattu lukujärjestyksiin kiinteää aikaa eikä annettu selkeää määräystä niitä toteuttaa, tapaamiset tapahtuivat harvakseltaan eivätkä kaikki koulun koulunkäynninohjaajat välttämättä sitoutuneet tulemaan tapaamisiin. Joku esitti toiveen, että rehtori antaisi selkeän määräyksen kaikille osallistua tapaamisiin ja niihin varattaisiin säännöllinen aika lukujärjestyksiin.

6.1.6 Täydennyskoulutus

Joissain tapauksissa koulunkäynninohjaaja oli täydentänyt koulutustaan esimerkiksi avoimessa yliopistossa kasvatustieteen ja/tai erityispedagogiikan opinnoilla. He olivat osallistuneet myös erilaisiin täydennyskoulutuksiin. Täydennyskoulutukset olivat liittyneet esimerkiksi tarkkaavuuden ja itsesäätelyn haasteisiin ja niiden tukemiseen sekä autismin kirjon luokitteluun ja tukitoimiin. Koulutuksen ja työkokemuksen myötä koulunkäynninohjaajille oli kertynyt sellaista tietoa ja taitoa, joita opettajilla ei välttämättä aina näyttänyt olevan. Yksi haastateltava mietti, että yleisopetuksen ryhmissä ei välttämättä huomioitu kovin hyvin erilaisia oppijoita esimerkiksi opetusmenetelmien valinnassa. Opetusta kuvattiin toisinaan hyvinkin opettajajohtoiseksi.

Heti rupee raskuttamaan, että otetaanko huomioon, että on erilaisia oppijoita. (Haastateltava 4)

Se on just mun vahvuus, että näen tilanteita ja annan ehdotuksia. Ehdotan, että annetaan sille tukea ohjaajan kautta. ... Opettajat ottaa kiitollisena vastaan. Yritän mennä antamaan apua ja tukea niille. Turhaannun, jos vaan joutokäynnillä pälistelen siellä päivät pitkät. (Haastateltava 8)

Jotkut koulunkäynninohjaajat kertoivat, että täydennyskoulutuksiin saattoi osallistua useampi koulunkäynninohjaaja samasta koulusta. Koulutuksista oli saatu täydennystä ja varmuutta esimerkiksi ensiaputaitoihin, diabeteksen hoitoon ja haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimimiseen. Koulutuksissa myös tavattiin koulunkäynninohjaajia toisista kouluista ja myös toisista kunnista. Keskustelut toisten koulunkäynninohjaajien kanssa koettiin hedelmällisiksi oman työn kehittämisen kannalta. Jotkut koulutukset olivat olleet sellaisia, joihin osallistui myös opettajia ja muiden ammattiryhmien edustajia.

6.2 Yhteistyön vahvuudet ja haasteet

6.2.1 Koulunkäynninohjaajan roolit

Keskustelua työnkuvasta ja rooleista oli käyty joissakin tapauksissa työyhteisön kesken ja silloin opettajilla oli käsitys siitä, mikä kuuluu koulunkäynninohjaajien työtehtäviin. Silti nähtiin myös, että keskustelua voisi olla enemmänkin.

On selvää. Keskustelua on käyty, mutta sitä voisi olla enemmän. (Haastateltava 6)

Jotkut haastatellut koulunkäynninohjaajat näkivät opettajan roolin asiantuntijana, joka opettaa ja on auktoriteetti. He myös kertoivat ihailevansa opettajan ammattitaitoa ja pedagogista osaamista yleisesti tai esimerkiksi jossain tietyssä oppiaineessa. Moni kertoi, että oli oppinut paljon asioita opettajilta ja terapeuteilta ja ottanut tiettyjä ideoita ja oppeja aktiiviseen ja pitkäaikaiseen käyttöön myös muissa ympäristöissä ja muiden oppilaiden kanssa.

Voi napata niitä, että tää vois toimia minullakin täällä ... mä saan kuule aina eväspussiin paljon uusia asioita. (Haastateltava 3)

Tuntuu ihanalta kattoo, et tommosta se on, kun ammattilainen opettaa. (Haastateltava 4)

Pitää sitä kokonaistilannetta seurata ... ei minulla ole valtaa ottaa sitä luokkatilannetta haltuun, vaan mä oon siellä sitten näkymättömänä aikuisena, mutta kuitenkin turvallisesti ... Mä pääsen lähemmäks ja voin mennä lähemmäks ... lähestyn oppilasta enempi. (Haastateltava 5)

Koulunkäynninohjaajat mainitsivat olevansa lähempänä oppilasta kuin mitä opettaja on. Joku kuvasi olevansa välikappale opettajan ja oppilaan välillä niin, että oppilaan oli helpompi lähestyä koulunkäynninohjaajaa ja kertoa hänelle asioita ja joskus jopa toivoa, että koulunkäynninohjaaja sitten välittäisi nämä tiedot opettajalle. Koulunkäynninohjaaja kertoi kysyvänsä oppilaalta luvan ennen kuin kertoi hänen puhumistaan asioista eteenpäin.

Yleisesti ottaen mun rooli suhteessa oppilaisiin on vähän rennompi kuin opettajalla. Yhteisistä säännöistä pidän kiinni enkä anna kenenkään kohdella epäkunnioittavasti, mutta koen kyllä että oppilaiden on helpompi usein lähestyä ohjaajaa kuin opettajaa monessa tilanteessa. (Haastateltava 6)

Yritän olla linkkinä siinä välissä ja kertoa sille opettajalle, että tämmösiä se on jutellu, että löytyiskö siitä jotain selitystä. (Haastateltava 8)

Vaikka koulunkäynninohjaajat halusivat nähdä itsensä opettajan työparina, ja osa myös konkreettisesti koki näin, tietty eroavaisuus rooleissa oli olemassa ja se haluttiin myös säilyttää.

Kyl oon niinku työpari ... vaikka se ties että minä en ole opettaja ja ties että minä en ajattele olevani opettaja, vaan sen kans oli kuitenkin niin helppo silleen, että se ei ikinä sanonu, että avustaja se siellä luokan perällä, ei yhtään, vaan niinku se näytti myös sen että se kunnioittaa minua ihmisenä ja minun työtäni ja se kyllä sitten ilmaskin sen aina. (Haastateltava 2)

Ongelmallisina koettiin joskus tilanteet, joissa opettajan ja koulunkäynninohjaajan roolit hämärtyivät ja koulunkäynninohjaajan oletettiin ottavan selkeästi opettajan rooli. Tällaisia tilanteita olivat etupäässä yllättävät tilanteet, joissa opettaja oli sairastunut eikä sopivaa sijaista saatu heti. Itsenäinen suunnittelu ja oppituntien pito vaikka koko ryhmällekin joissakin yksittäisissä tilanteissa koettiin joskus myös mielekkääksi, vaikka sitä ei katsottukaan koulunkäynninohjaajan toimenkuvaan kuuluvaksi.

Mun ei oo tarvinnu suunnitella yksin sitä, koska eihän se periaatteessa kuulu mun yksin suunnitella niitä, vaan kaikki semmonen vastuu on tietysti opettajalla, mutta oon joskus semmostakin tehny enkä mä oo sitä kokenu ollenkaan hankalaks ... se on kyllä ihan mukavaa silleen. (Haastateltava 2)

Sekään ei voi olla mikään työtapa, että se aina tapahtuu ... kyllähän sen oppilaan pitäis olla opettajan ohjauksessa. Avustaja tekee tavallaan opettajan työtä, että siinä se raja-aita rupee heilumaan. (Haastateltava 4)

Koulunkäynninohjaajan rooli nähtiin myös siinä, miten inklusioperiaatetta edistetään asenteiden tasolla. Koulunkäynninohjaajat pitivät tärkeänä, että *kaikki* oppilaat, riippumatta luokkamudosta tai tuen tarpeistaan, ovat tekemisissä arjessa toistensa kanssa ja näkevät erilaisuutta ja oppivat sitä kautta tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Asenteiden ja ennakkoluulojen huomattiin muuttuvan, mutta kaikki osapuolet tarvitsevat sopeutumisaikaa ja totuttelua toisiinsa. Jotkut koulunkäynninohjaajat pohtivat erityisopetuksen pienluokkien ja yleisopetuksen ryhmien suhdetta ja mietti opetusjärjestelyjä inklusioperiaatteen näkökulmasta.

No, mä oon sitä mieltä, että heti ykköseltä asti jos lähettäis siihen integraatioon, että ne laitettais jo heti kun ne tulee kouluun siihen isoon luokkaan niin ne tavallaan ryhmäytyisivät siihen, vaikka sitten kävisivätkin jotkut tunnit muualla ... ni se on mun mielestä paljon parempi systeemi ku se, että ne on sen neljä ensimmäistä vuotta pikkuryhmässä ja sitten niitä ruvetaan miettimään. (Haastateltava 1)

Ne on kuitenkin sen verran kuitenkin erityisiä, että niistä huomaa, että ne käyttäytyy vähän vilkkaammin tai tekee jonkun tai joku heiluttaa vaikka kättään vaikka näin tai... se tekee jotain erilaista. Sekin on jo näille [yleisopetuksen ryhmän oppilaille]... et "mitä noi on?" ... mut se on hyvä vaan, kasvattaa. Niiltä oppii kanssa kaikkee. (Haastateltava 2)

Joku haastateltava kertoi, että pienluokista yhä useammat oppilaat opiskelivat monia oppiaineita yleisopetuksen ryhmässä. Koulunkäynninohjaaja saattoi olla heidän mukanaan oppitunneilla, vaikka kyseinen oppilas ei tarvinnutkaan apua juuri kyseisen oppiaineen sisällöissä. Tuen tarve saattoi olla muualla, esimerkiksi käyttäytymisessä. Tällöin koulunkäynninohjaaja koki kuitenkin itselleen mielekkäänä nähdä muita samanikäisiä oppilaita ja heidän toimintaansa.

Se jo virkisti paljon omaa mielikuvaa tän hetken oppilaista ja tavallaan sitä näkökulmaa avarsi, että mitä voi vaatia myös meidän oppilailta, ettei liikaa hyssytellä niitten kanssa. (Haastateltava 4)

Hyöty yleisopetuksen ryhmässä opiskelussa nähtiin hyödyllisenä sekä itselle ammattitaidon näkökulmasta että kaikille oppilaille oppimisen ja erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen näkökulmasta.

6.2.2 Henkilökohtaiset vahvuudet osana yhteistyötä

Haastateltavat kertoivat, etteivät opettajat välttämättä tiedä heidän vahvuuksiinsa. Jos yhteistyö oli jatkunut pitempään, opettajat olivat alkaneet huomata koulunkäynninohjaajan vahvuudet ja tavan toimia ja osasivat hyödyntää näitä ominaisuuksia. Koulunkäynninohjaajat tuntuivat olevan varovaisia tuomaan itseään ja asiantuntijuuttaan esiin oma-aloitteisesti.

Ei ne välttämättä tiedä, mutta en ole tuonut niitä sillä lailla esillekään. (Haastateltava 4)

Opettajat eivät ole kovin hyvin selvillä ammattiosaamiseni laajuudesta. Toki samassa talossa useamman vuoden olleena huomaan, että olen saanut vähitellen tuotua esille sitä, mihin kaikkeen ohjaajan rooli ylettyy ja mitä se kattaa. (Haastateltava 6)

Haastatellut koulunkäynninohjaajat olivat itse tietoisia omista vahvuuksistaan ja arvostivat omaa asiantuntijuuttaan ja kertoivat myös onnistumiskokemuksistaan. Onnistumista he olivat kokeneet esimerkiksi saadessaan ohjata jotain yksittäistä oppilasta itsenäisesti jossain oppiaineessa tai tehdessään tarkkoja ja systemaattisia huomioita oppilaasta ja hänen toiminnastaan, jotka ovat johtaneet siihen, että oppilas on ohjattu jatkotutkimuksiin ja saanut diagnoosin. Koulunkäynninohjaajat toivat esiin myös erilaisia huolenpidon näkökulmia opettamisen ja ohjaamisen näkökulmien lisäksi.

Tavallaan oppilaathan on mun asiakkaita ja mun on pidettävä niistä mahdollisimman hyvää huolta ... oon saanu kyllä käyttää ja nimenomaan omaa persoonallisuutta, avoimuutta ja semmosta. (Haastateltava 3)

Koulunkäynninohjaajat kokivat saaneensa opettajilta arvostusta ja lisää vastuuta ja tehtäviä, kun yhteistyö oli kestänyt pitempään ja oli tullut ilmi, mitä asioita koulunkäynninohjaaja osaa ja voisi tehdä oppilaiden kanssa.

Joskus kuulee kommentteja: "En tiennytkään, että sä voisit tehdä niinkin sen oppilaan kanssa!" Uskon kuitenkin, että oon saanut omat vahvuuteni tuotua esille nykyisessä työyhteisössä. (Haastateltava 6)

Yksi haastateltava kertoi myös, että hän oli pystynyt auttamaan juuri alalle tullutta opettajaa. Kun koulunkäynninohjaajalla oli ollut enemmän kokemusta ja tietoa oppilaista kuin opettajalla, yhteistyö oli alusta asti muodostunut tasavertaiseksi ja tiiviiksi. Haastatteluissa mainittiin myös, että uudet opettajat tuntu-

vat usein olevan valmiimpia tekemään yhteistyötä koulunkäynninohjaajan kanssa ja osaavat hyödyntää heitä paremmin ja monipuolisemmin kuin mitä pitkään alalla toimineet opettajat.

Työparini on vuosi sitten valmistunut ja ehkä tässä näkee vielä sen kokemuksen puutteen ja tiedon, mitä minulla jo on. Tämä tiivistää meidän yhteistyötä enemmän ja hän kuuntelee ja kyselee näkökulmiani asioihin, joista on itse ehkä epävarma. (Haastateltava 7)

Tuntuu, että mitä nuorempia opettajia, sitä paremmin he osaavat hyödyntää ohjaajia. Ovat paljon avoimempia. Enemmän ne, jotka on ollu siellä vuodesta viis ja kuus, ni eivät välttämättä halua, ei tarvii. Monet nuoremman sukupolven opettajat ovat heti, että "sä voisit sitä..." ja "sopisko sulle niin?". Ihan erilaista meininkiä. (Haastateltava 8)

Muitakin mainintoja siitä, että opettajan vaihtuessa, koulunkäynninohjaaja tuntee usein oppilaat jo pitemmältä ajalta ja voi sitä kautta siirtää paljon käytännön tietoa arjesta opettajalle ja olla muutenkin isona apuna tiedonsiirrossa myös oppilaiden tukitoimien osalta.

Tai sitten, jos opettaja on vaihtunu, niin silloinhan mä oon tienny niistä oppilaista enemmän ku se opettaja. (Haastateltava 1)

Toisaalta monet kertoivat siitä, että kun koulunkäynninohjaaja alkaa työskennellä uuden opettajan kanssa, ensin hänen pitää vähän katsella ja kuulostella, millainen uusi opettaja on ja millainen on hänen tapansa toimia. Monet koulunkäynninohjaajat kuvasivat yhteistyön alkua tunnusteleväksi ja yleensä niin päin, että koulunkäynninohjaaja tunnustelee ja seurailee, millainen uusi opettaja on ja miten hän toivoo koulunkäynninohjaajan toimivan.

Varsinkin, jos uus opettaja tulee, niin lähen siitä, että tunnustelen siinä, että kuinka paljon puutun. Annan hänelle vetovastuun. ... Yritän löytää yhteisen sävelen ja kunnioituksen. Jokaisella on oma tonttinsa, molemmin puolisella kunnioituksella. Ohjaaja tukee opettajaa ja opettaja tukee ohjaajaa. Ei vedetä mattoa kummankaan alta, vaan tehään yhdessä. (Haastateltava 8)

Kun yhteistyötä oli jatkunut pitempään, yhteistyö toimi saumattomammin ja yhteisymmärrys löytyi vaikkapa pelkän katseen vaihdon perusteella. Myös koulunkäynninohjaajan omat persoonan piirteet nostettiin esiin yhteistyön toimivuuden näkökulmasta. Monet koulunkäynninohjaajat kuvasivat itseään oma-aloitteisiksi. Myös se, että osaa pitää puolensa ja tietää oman perustehtävänsä, tuli esiin vastauksissa.

Oon tämmönen suulas aika positiivinen ihminen ... omatoiminen, et ei kauheesti tarvii luokassakaan niinku sanoo. [opettajan nimi] kanssa sitä aina naurettiin, että kun se katto, niin mä tiesin, mitä se tarkoittaa. Ja ajan myötähän se hitsautuu, ku teet toisen kanssa paljon töitä. (Haastateltava 2)

Löytyy kaikenlaista menijää, ja poljetaan, jos et itse pidä puolias. Ykskin opettaja olis sel-lanen, että juoksuuttas tekemään ties mitä, jos siihen suostuis. Oon täällä oppilaita varten enkä hänen vasempana kätenään. Sanon, että toki autan, jos on ylimääräistä aikaa, mutta nyt ei lähipiirissä ole. (Haastateltava 8)

Koulunkäynninohjaajat toivoivat, että heillä olisi vielä enemmän yhteistä aikaa yhdessä opettajan kanssa suunnitella ja ennakoida tilanteita ja osallistua erilaisiin palavereihin, joissa sovitaan yhteisistä asioista. Koulu nähtiin ylipäätään hektisenä ympäristönä ja sen todettiin näkyvän myös oppilaiden käytöksessä niin, että heidän oli vaikea tehdä tehtäviä kaikessa rauhassa. Opettajillakin oli koulunkäynninohjaajan mielestä paljon työtehtäviä eikä heillä aina tuntunut olevan aikaa pysähtyä olemaan läsnä oppilaille ja kuuntelemaan heidän asioitaan. Koulunkäynninohjaaja koki, että hänellä on enemmän aikaa ja mahdollisuus pysähtyä lasten asioiden äärelle.

6.3 Yhteistyön kehittäminen

Koulunkäynninohjaajat kertoivat siitä, miten on tärkeää, että opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä vallitsee luottamus ja avoin keskusteluyhteys niin, että kumpikin voi puolin ja toisin kertoa ajatuksiaan ja oppia toinen toisiltaan. Yksi haastateltava toi esiin toiveen siitä, että kiireen keskelläkin olisi hyvä ehtiä rauhassa keskustelemaan ja jakaa kuormittavasta työstä tulevaa taakkaa jonkun toisen kanssa.

Istua alas keskustelemaan ja olemaan avoimin mielin myös muiden ideoille. Tiedän että opettajilla on kova kiire ja paineita joten juurikin siksi sitä taakkaa olisi hyvä jakaa jonkun kanssa. (Haastateltava 6)

Tunnen empatiaa opettajia kohtaan, kun niillä on niin hirvee määrä hommia. Ne ei ehi. (Haastateltava 8)

Haastatteluissa tuli esiin se, että opettajilla tuntui olevan paljon monenlaista työtä oppituntien ulkopuolella ja monenlaisia paineita ja vaatimuksia. Koulunkäynninohjaajat olivat valmiita omalta osaltaan helpottamaan opettajan työ-määrää ja ottamaan joitakin sellaisia tehtäviä hoidettavakseen, joiden he katsoi-

vat kuuluvan hyvin sopivan omaan työnkuvaansa ja joihin heillä olisi myös aikaa ja taitoa.

Kyllä [ohjaajien] taitoja voisi hyödyntää enemmänkin monissa tilanteissa. Välillä olo on yleisluokassa kuin seinäruusulla ... Suunnittelisi hyvin tunnit etukäteen. Ja että tunnilla olisi selkeä rakenne. Antaa ohjaajalle enemmän vastuuta. (Haastateltava 6)

Opettajilta toivottiin, että he suunnittelisivat tunnit etukäteen niin, että tunneilla olisi selkeä rakenne, jolloin koulunkäynninohjaaja tietäisi selkeämmin myös oman roolinsa ja hänen olisi helpompi työskennellä kaikkien eduksi.

Jotkut totesivat, että voisivat koulunkäynninohjaajina itsekkin olla aktiivisempia kehittämään yhteistyötä ja tuomaan omia ideoitaan esille. Koulunkäynninohjaajilla oli ajatus siitä, että heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa asioihin nykyistä enemmän, jos he itse vaan ottaisivat siinä isompaa roolia. Monissa haastattelussa tuli esiin se, että koulunkäynninohjaajan pitää olla oma-aloitteinen ja myös puuttua asioihin, kun huomaa jotakin epäkohtia. Myös se mainittiin, että yhteistyötä auttaa, kun on itsekkin avoin uusille asioille ja näkökulmille. Myös koulunkäynninohjaajat puhuivat kiireestä sekä omalla kohdallaan, mutta myös yleisesti koko yhteiskunnassa. Kiireen tuntu näkyi joidenkin puheissa myös lasten keskittymisen ja rauhoittumisen kyvyissä.

Mut kyllä varmaan sais vaikuttaa enemmänkin, mut sit se vaatis iteltäänkin, että ois niinku enemmän ja sit sitä ei mukamas kerkee... (Haastateltava 1)

Puuttua heti, kun huomaa epäkohtia. Olla avoin uusille asioille ja näkökulmille. (Haastateltava 6)

Osa kertoi myös tiedonkulun haasteista ja toivoi siihen parannusta. Konkreettisia parannusehdotuksia ei silti juurikaan mainittu, vaan asiasta puhuttiin enemmän toteavaan sävyyn. Joku oli ottanut asioita puheeksi rehtorin kanssa. Tiedonkulun haasteet saattoivat liittyä yksittäisten ihmisten välisiin tietokatkoihin tai laajemmin koko organisaatioon. Useimmat haastatellut koulunkäynninohjaajat kertoivat osallistuvansa pääsääntöisesti kouluyhteisön yhteisiin kokouksiin, mutta silti välillä asioita jäi tietämättä, jos oli esimerkiksi lähtenyt kokouksesta kesken pois oman työajan jo loputtua. Silloin omalle vastuulle jäi ottaa selvää asioista. Välillä haastateltavalle oli tullut myös vaikutelma, ettei kai-kista asioista kerrota tarkoituksella.

On välillä semmosia, että ei ihan kaikesta ei kerrota. ... Niistähän me ollaan sanottu kyllä reksille, että ku näähän pitäis meiän oikeesti tietää. Tiedonkulku on välillä semmosta ... mut sit me on opittu se, että meillä on ne tietyt tyypit, keltä me kysytään. ... Kyllä tietysti suhtautuminen vois vielä muuttua niinku parempaan. (Haastateltava 2)

Koulunkäynninohjaajat toivoivat nykyistä enemmän yhteistä suunnittelua ja lisäksi parempaa tilanteiden ennakointia ja tiedottamista asioista etukäteen. Joskus oletettiin, että koulunkäynninohjaaja tietäisi asioita ja osaisi olla oikeassa paikassa ja toimia odotetusti, vaikka hänelle ei oltu muistettu kertoa asioista etukäteen.

No varmaan just se yhteistä suunnittelua tai silleen vähän ennakoida niitä tilanteita... no, okei, ne saattaa tulla nopeestikin, mutta ettei ne tulis kuitenkaan ihan, et "ai sun olis pitänyt jo olla siellä..." et tavallaan oletetaan, et tietää ja sit ei kuitenkaan tiää.. et ehkä vaan enemmän sitä infoa ja suunnittelua. (Haastateltava 1)

Jos koulunkäynninohjaaja toimi useassa eri luokassa, tiedonkulkuun liittyi enemmän haasteita kuin silloin, kun hän toimi pääsääntöisesti vain yhdessä luokassa. Kun koulunkäynninohjaaja sukkuloi useammassa luokassa ja tilassa, päivän aikana tulleet, yllättäen muuttuvat aikataulut ja järjestelyt koskien esimerkiksi koulunkäynninohjaajan sijoittumista, saattoivat kulkea opettajien kesken, mutta koulunkäynninohjaajaan itseensä ei oltu suoraan yhteydessä. Tällaiset tilanteet tuntuivat koulunkäynninohjaajasta erikoisilta ja hän mietti, että asiaa voisi parantaa niin, että tieto tulisi suoraan, ilman välikäsiä, koulunkäynninohjaajalle.

Haastatteluissa mainittiin, että yhteistyön mahdollinen jähmeys ja vähäisyys voi johtua siitä, että opettajilla on ollut perinteisesti tapa tehdä työtä paljolti itsenäisesti ja yksin eikä yhteistyötä välttämättä ole edes kokeiltu kovin paljon. Koulunkäynninohjaajilla riitti ymmärrystä sellaisia opettajia kohtaan, jotka olivat vasta hiljattain lähteneet kokeilemaan yhteistyötä koulunkäynninohjaajien kanssa eikä aiempaa kokemusta tällaisesta yhteistyöstä heillä ollut.

Se voi olla, että joku tykkäiskin johtaa sitä ihan yksinään, mut sit voi olla, että jos hyvin menee työnjako, niin siitä voi olla ihan hyötyä siitä yhteistyöstä. Mut eihän sitä voi tietää ennen kuin sitä kokeilee. (Haastateltava 4)

Monet koulunkäynninohjaajat pitivät tärkeänä myös opettajien kanssa tehtävän yhteistyön kannalta, että he pysyvät tietoisina siitä, minkälaiset tavoitteet perusopetuksessa on. Koulunkäynninohjaajat eivät niinkään maininneet asiakirjo-

ja perehdytyksen lähteenään, vaan säännöllistä työskentelyä yleisopetuksen ryhmän niin sanottujen tavallisten oppilaiden kanssa. He mainitsivat, että jos työskentelee jatkuvasti vain erityistä tukea oppimiseensa tarvitsevien oppilaiden kanssa esimerkiksi pienluokassa, saattaa hämärtyä se, mitkä ovat oppimistavoitteet silloin, kun puhutaan yleisistä oppimistavoitteista. Monet tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat kuitenkin yleisten tavoitteiden mukaisesti useimmissa oppiaineissa myös pienluokassa eikä oppiaineiden sisältöjä ole mukautettu. Silloin myös rima pitäisi muistaa pitää tällä tasolla.

Kun on vaan näitten kanssa, millä on oppimisvaikeuksia ja muita ni sitten aattelee, että hyvinhän meillä täällä menee, mut sit ku näkee, miten paljon paremmin oppii ne niinku ihan tavalliset lapset ... (Haastateltava 5)

Haastatteluissa mainittiinkin, että on hyvä työskennellä erilaisissa luokissa ja erilaisten oppilaiden ja opettajien kanssa. Toisaalta yhteistyön kannalta mainittiin hyvänä se, että yhteistyötä yhdessä tekevät voisivat tehdä työtä pitkäkestoisesti yhdessä. Joillakin yhteistyökumppanit olivat vaihtuneet useasti ja se nähtiin haasteellisena asiana sekä omasta että oppilaiden näkökulmasta.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tuloksissa tuli esiin, monesta eri näkökulmasta, koulunkäynninohjaajien tärkeä rooli inklusioperiaatteen edistäjinä kouluissa (ks. Mikola 2011, Opetushallitus 2014). Koulunkäynninohjaajat puhuivat erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen lisääntymisestä, kun myös erityistä tukea oppimiseensa ja käyttäytymiseensä tarvitsevat oppilaat opiskelevat, ainakin osittain, yleisopetuksen ryhmissä. Tuloksissa tuli selvästi esiin hyödyn kaksisuuntaisuus eli se, miten myös yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat hyötyvät. Koulunkäynninohjaajat kertoivat hyötyvänsä itse ammatillisesti, kun he saivat perspektiiviä siihen, miten yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat suoriutuvat tehtävistään ja miten he käyttäytyvät. Pelkästään erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa pienluokassa toimimassa saattaa käsitys ikätasoisesta, keskimääräisestä osaamistasosta ja käyttäytymisestä hämärtyä ja tavoitteita aletaan laskea tarpeettomasti myös niissä asioissa, joissa se ei ole perusteltua. (ks. Naukkarinen & Ladonlahti 2001, Saloviita 2006, Webster & Blatchford 2014, Karhu 2018.)

Koulunkäynninohjaajat mainitsivat olevansa lähempänä oppilasta kuin mitä esimerkiksi opettaja on. Monet tutkijat ovat tehneet saman havainnon (esim. Lee & Heagele 2016). Koulunkäynninohjaaja voikin olla tärkeä välittäjä siinä, että oppilaiden omat ideat ja aloitteet tulisivat myös opettajien tietoon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) todetaan, että oppilaan saama oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat oppilaan asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia. Kun oppilas saa kokemuksia siitä, että hänen ideansa ja aloitteensa tulevat kuulluiksi ja huomioituiksi, hänen toimijuutensa voi vahvistua. (Opetushallitus 2014, 18–20.) Tutkimuksen tuloksista tuli ilmi, että koulunkäynninohjaaja voi olla myös tärkeä henkilö välittämään tietoa oppilaan tukitoimista ja muista toimivista käytännöistä eteenpäin tilanteissa, joissa esimerkiksi opettaja vaihtuu (ks. Jokinen & Närhi 2008, 5).

Tätä tutkimusta varten haastatellut koulunkäynninohjaajat olivat jossain määrin yhteydessä huoltajiin ja osallistuivat moniammatillisiin palavereihin tai muuhun yhteistyöhön eri ammattiryhmien kanssa. (ks. Sinkkonen ym. 2018.) Tässä oli huomattavan isoja eroja eri haastateltavien välillä niin, että joku ei ollut lainkaan yhteydessä huoltajiin, joillakin yhteydenpito saattoi olla lähes päivittäistä. Jotkut koulunkäynninohjaajat tekivät yhteistyötä jonkun yksittäisen oppilaan terapeutin kanssa, mutta suurin osa ei maininnut lainkaan muita ammattiryhmiä yhteistyökumppaneikseen kuin opettajat. Erot selittynevät ainakin osittain sillä, että koulunkäynninohjaajan työnkuva ja yhteistyökuviot määräytyvät pitkälti sen mukaan, millaisten oppilaiden kanssa hän milloinkin työskentelee. Joillakin oppilailla voi olla paljon koulun ulkopuolisia tukitoimia ja sitä kautta myös eri ammattiryhmien toimijoita tulee luonnollisena osana mukaan yhteistyöhön. Joillakin oppilailla voi olla myös perussairauksia (esimerkiksi diabetes), joiden hoitotasapainoa koulunkäynninohjaaja voi olla osaltaan merkittävästi edistämässä. Tällöin koulunkäynninohjaaja usein on myös enemmän yhteydessä suoraan huoltajiin. Tämä tuli esiin myös tämän tutkimuksen haastatteluissa.

Tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että edelleen opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä vallitsee – ainakin jossain määrin – hierarkkinen roolijako. Vain harvat haastatelluista koulunkäynninohjaajista käyttivät opettajasta sanaa työpari tai kuvasivat työskentelyä täysin tasavertaisena. Näissä tapauksissa tuntui toteutuvan selkeimmin esimerkiksi Jokisen ja Närhin (2008) tuomat seikat siitä, miten opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisessä toimivassa yhteistyössä tärkeää on, että tavoitteet ovat yhteiset ja kumpikin arvostaa toisensa ammattitaitoa ja kummankin vahvuudet tulevat hyödynnetyiksi ja tukevat kokonaisuutta. Tämä oli myös lähellä tiimiopettajuuden mallia, sillä kyseiset koulunkäynninohjaajat olivat aktiivisesti mukana myös erilaisissa moniammatillisissa palavereissa ja pitivät yhteyttä huoltajiin siinä missä opettajakin. (ks. Villa, Thousand & Nevin 2008.)

Jotkut haastatelluista koulunkäynninohjaajista kertoivat, että heille jää joillakin oppitunneilla paljon aikaa odotteluun ja he kokivat silloin roolinsa osittain turhaksi. Samankaltaisia tuloksia opetuksen seuraamisesta ja odottelusta on

tullut muissakin tutkimuksissa (esim. Takala 2007, Sinkkonen ym. 2018). Tässä tutkimuksessa opetuksen seuraamista ja odottelua oppitunneilla koettiin yleisopetuksen ryhmissä erityisesti opetuksen ollessa opettajajohtoista, kun taas erityisopetuksen pienluokissa koulunkäynninohjaaja työskenteli intensiivisesti oppilaan kanssa (vrt. Takala 2007). Tämä ero tutkimustuloksissa voisi selittyä sillä, että nykyään pienluokissa opiskellaan useimmiten vain niitä aineita, joissa oppilas tarvitsee erityistä tukea ja opetus räätälöidään oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Tällöin opettajajohtoinen opetus ei tule kysymykseen, vaan käytössä ovat yhteistoiminnallisen opettamisen mallit ja kaikkien työntekijöiden aktiivista työpanosta tarvitaan.

Tässä tutkimuksessa ei tullut myöskään esiin, että koulunkäynninohjaajat käyttäisivät aikaansa opettajan avustamiseen, oppilaiden ohjaamisen sijaan. Sillä, työskentelivätkö koulunkäynninohjaajat yleisopetuksessa vai erityisopetuksessa, ei näyttänyt olevan vaikutusta asiaan. (vrt. Takala 2007, 54.) Tämän tutkimuksen tulosten valossa näyttääkin siltä, että koulunkäynninohjaajan toimenkuva olisi selkeytyneessä niin, että oppilaiden avustaminen ja ohjaaminen on päätehtävänä ja myös kaikkien tiedossa niin, ettei siitä tarvitse arjessa käydä jatkuvaa keskustelua tai kamppailua.

Mikola (2011) toi esiin opettajan ja koulunkäynninohjaajan rooleihin liittyvää ristiriitaisuutta. Koulunkäynninohjaaja joutuu tasapainoilemaan sen suhteen, milloin hän ottaa pedagogisen johtajuuden haltuunsa ja puuttuu tilanteisiin ”yli” opettajan ja milloin hän vetäytyy tilanteesta. (Mikola 2011, 154–155.) Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin, että koulunkäynninohjaajat kokivat osaksi työnkuvaansa havainnoida oppilaiden ja heihin liittyvien tilanteiden lisäksi myös opettajan antamia pieniä signaaleja ja mukauttaa oma pedagoginen toiminta ja aktiivisuus sen mukaan, mitä opettaja – ehkä sanattominkin – elein – heille viestittää ja miltä ilmapiiri vaikuttaa. Tällainen voi olla merkki hyvin toimivasta ja yhteen hioutuneesta yhteistyöstä, mutta tällaisessa toiminnassa voi piillä myös vaara väärintulkinnasta. Myös koulunkäynninohjaajan omat ideat ja ratkaisumallit tilanteisiin voivat jäädä pimentoon, jos hän ei tuo niitä esiin. Ne voisivat kuitenkin olla kokonaisuuden kannalta merkityksellisiä ja tuoda huomattavaakin parannusta vallitsevaan tilanteeseen nopealla aikajänteellä.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset aiempiin tutkimuksiin ja artikkeleihin (esim. Mikola 2011, Merimaa & Virtanen 2013) nähden myös siinä, että vaikuttaa siltä, että koulunkäynninohjaajien, erityisopettajien ja luokanopettajien yhteissuunnittelua ja keskustelua esimerkiksi rooleista ja vahvuuksista oli vähän. Tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajat kertoivat, ettei heidän vahvuuksiaan välttämättä edes tiedetä eikä sitä kautta hyödynnetä aktiivisesti. Haastatteluissa tuli tosin esiin, etteivät haastateltavat olleet aktiivisesti tuoneet esille, mitkä heidän vahvuutensa olivat. Ilmoille jäikin kysymys, miksi tällaisia keskusteluja ei ollut käyty. Kyse voi olla aiemmin mainituista rooleista, sillä joku koulunkäynninohjaaja kertoi varovansa ”astumasta opettajan varpaille” ja joku toinen arveli, etteivät opettajat ehkä pitäisi siitä, jos koulunkäynninohjaaja toisi itseään ja ideoitaan oma-aloitteisesti esille.

Koulunkäynninohjaajat voisivatkin itse ottaa enemmän vastuuta siitä, että toisivat aktiivisemmin esille omia ideoitaan ja näkemyksiään. Ainakaan tämän tutkimuksen valossa ei tullut näyttöä siitä, että opettajat tai muut yhteistyöhön osallistuvat toimijat olisivat tyrmänneet koulunkäynninohjaajan ideoita, pikemminkin päinvastoin. Jotkut haastateltavat kertoivat, että opettaja oli yllättynyt tai ilahtunut, kun koulunkäynninohjaaja oli ehdottanut jotakin toimintatapaa ja se oli otettu heti käyttöön. Ottamalla aktiivisempaa roolia koulunkäynninohjaajat voisivat itse nostaa oman työnsä ja osaamisensa arvostusta ja lisätä vahvuksiensa monipuolista hyödyntämistä.

McLeskeyn, Rosenbergin ja Westlingin (2013) kuvaamat toimivan yhteistyön tunnusmerkit näyttivät toteutuvan vaihtelevasti koulunkäynninohjaajien työssä ja yksilöiden väliset erot olivat suuria. Kuten jo aiemmin todettiin, yhdenvertaisuus ei näyttänyt toteutuvan kovin yleisesti, vaan opettajien ja koulunkäynninohjaajien välillä vallitsi selkeä, epätasa-arvoinen roolijako. Sitä ei juurikaan kyseenalaistettu eikä nähty ongelmana. Tavoitteet vaikuttivat olevan eri toimijoilla samansuuntaisia ja niihin oltiin sitoutuneita, mutta kaikissa tapauksissa ne eivät olleet selkeästi avattuja. Joustavuus toteutui etupäässä niin päin, että koulunkäynninohjaaja jousti ja mukautui opettajan toimintaan. Koulunkäynninohjaajat mainitsivat tässäkin tutkimuksessa luottamuksen tärkeänä

osana yhteistyötä. Se koettiin melko hyvänä ja tiedostettiin, että luottamuksen muodostuminen vie aikaa.

Yhteistoiminnallisen oppimisen malli työyhteisötasolla tuli esiin esimerkiksi siinä, kun jotkut koulunkäynninohjaajat mainitsivat, että työntekijät voivat oppia toinen toisiltaan, vaihtaa käytännön vinkkejä opetustyöhön liittyen ja antaa toisilleen myös sosiaalista tukea. Koulunkäynninohjaajat kertoivat oppineensa asioita opettajilta ja eri terapeuteilta ja muilta muiden ammattiryhmien edustajilta. Tukea annettiin myös pelkästään koulunkäynninohjaajien kesken niin sanotuissa kollegiaalisissa tukiryhmissä. (ks. Saloviita 2006, Hellström ym. 2015.) Monet koulunkäynninohjaajat kertoivat kouluttautuneensa lisää (ks. Butt & Lowe 2012). Jotkut haastatelluista tuntuivat suhtautuvan täydennyskoulutukseen myönteisemmin kuin jotkut toiset. Koulu organisaationa kuitenkin mahdollisti täydennyskoulutuksen myös koulunkäynninohjaajille ja monissa tapauksissa säännöllistä täydennyskoulutusta suorastaan edellytettiin. Myös Mikola (2011, 265) toteaa, että koulunkäynninohjaajien koulutusta ja täydennyskoulutusta pitäisi kehittää sen vastuun mukaisesti, joka heillä usein on oppilaan tuen tarpeiden toteuttamisessa.

Syvälliselle keskustelulle ja ideoiden vaihdolle ei näytä järjestyvän riittävästi aikaa usein monella tapaa hektisessä koulun arjessa, ellei aikaa ole erikseen sovittu ja merkitty kalentereihin. Olisi tärkeää, että jo rakenteissa olisi selkeät ja säännölliset ajat yhteiselle keskustelulle ja toiminnan suunnittelulle ja arvioinnille. Jos suunnitteluajan järjestäminen jää yksilöiden oman aktiivisuuden varaan, se ei yleensä järjesty säännöllisesti. Tämä ei välttämättä johdu siitä, ettei asiaa koettaisi tärkeäksi, vaan eri toimijoiden aikataulujen järjestäminen yhteensopiviksi vaatii tietoista suunnittelua. Säännöllisesti tapahtuvat tapaamiset eri toimijoiden kesken parantavat myös tiedon välittymistä kaikille osapuolille. Tiedonkulun erilaiset haasteet tulivat esiin myös tässä tutkimuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 26) puhutaan koulun toimintakulttuurin merkityksestä ja siitä, miten sen kehittämisen perusedellytys on *kaikkia* yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. Kunnallisessa opetushenkilöstön työ- ja virkaehtosopimuksessa (OVTES) määritellään, että opettajien työaikaan kuuluu yhteissuunnittelu-

työaika kolme tuntia viikoittain, joten siitä voisi ajatella riittävän osan myös koulunkäynninohjaajan kanssa käytäviin keskusteluihin. Näyttäisi siis siltä, että yleiset rakenteet ovat jo olemassa, mutta käytännön tasolla niitä ei välttämättä hyödynnetä. Rehtorin rooli nousee tässä keskeiseksi (ks. Willman 2012).

Myös opettajien koulutuksen sisällöillä on vaikutusta yhteistyöhön. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että eniten säännöllistä yhteissuunnittelua ja tasavertaista yhteistyötä opettajan kanssa vaikutti olevan niillä koulunkäynninohjaajilla, jotka työskentelivät hiljattain valmistuneen luokanopettajan tai erityisopettajan kanssa. Haastatteluissa mainittiin, että nuoret opettajat osaavat hyödyntää koulunkäynninohjaajia monipuolisesti. Ehkä Eskelä-Haapasen (2012) esittämä ajatus siitä, että nyt valmistuvat ja alalle tulevat opettajat ovat jo koulutuksensa kautta saaneet paljon tietoa ja taitoa yhteistyöhön liittyen. Myös heidän asenteensa voi sitä kautta olla myönteinen erilaisille yhteistyömuodoille toisten opettajien ja eri ammattiryhmien toimijoiden kanssa.

Vaikka haastattelukysymyksissä ei suoraan kysytykään aiheesta, tuli monessa haastattelussa siinä kohtaa ilmi, kun haastateltavat saivat lopuksi vielä sanoa täysin vapaasti mitä halusivat omaan työhönsä liittyen, että koulunkäynninohjaajat kokivat, ettei heidän ammattiryhmäänsä välttämättä tunneta eikä arvosteta yleisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa eikä päättäjien toimesta. Tätä tutkimusta varten luetuissa erilaisissa kehittämishankkeissa tutkijallekin tuli huomio, ettei koulunkäynninohjaajien ammattiryhmää useinkaan mainita nimeltä, vaan puhutaan yleisesti esimerkiksi koulun muusta henkilöstöstä. Koulunkäynninohjaajien ammattiryhmä on kuitenkin suuri monissa Suomen kunnissa ja he ovat isossa osassa mahdollistamassa ja toteuttamassa lähikoulu- ja inklusioperiaatetta.

Tätä tutkimusta varten haastatellut koulunkäynninohjaajat kuitenkin itse arvostivat työtään ja kokivat sen merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Lisäksi he kertoivat, että heidän työtään arvostetaan nykyään enemmän itse kouluyhteisössä esimerkiksi rehtorien ja opettajien ja niiden henkilöiden keskuudessa, jotka tuntevat koulumaailman. Myös huoltajilta moni oli saanut kiitosta. Tämä oli samansuuntainen tulos, mitä Eskelinen ja Lundbom (2016) saivat omassa tutkimuksessaan.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen suurin haaste on tutkimuksen teoreettisen taustan laajuus ja pirstaleisuus. Kun teoriatausta koostuu monista osista, se jää helposti melko pinnalliselle tasolle. Tutkimusta olisi voinut rajata koskemaan kapeampaa osaa koulunkäynninohjaajan työnkuvaa. Tällöin myös tulokset olisivat olleet helpommin ja selkeämmin raportoitavissa. Tutkimusaiheen rajauksen ongelma ja sen tuomat haasteet näkyvät tässä tutkimuksessa sen kaikissa vaiheissa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.)

Tutkittava aihepiiri oli tutkijalle ennestään tuttu. Tämä voi olla tutkimuksen luotettavuuden kannalta sekä hyvä että huono puoli. Yleensä omat kokemukset aiheesta auttavat temahaastattelun tekemistä siinä mielessä, että kysymysten muotoilu on helppoa ja haastattelun kuluessa on helppo tehdä täydentäviä kysymyksiä. Haastateltavalla saattaa olla luonteva olo puhua asioista, kun hän huomaa, että haastattelijalla on tietoa ja omaa kokemusta aiheesta. Toisaalta näin jälkikäteen tarkastellen täydentäviä kysymyksiä olisi voinut tehdä enemmänkin ja ne olisivat voineet olla vielä täsmällisempiä ja yksityiskohtiin pureutuvampia koskien juuri yhteistyötä ja sen kehittämistä. Myös erilaisiin asiakirjoihin perehtymisestä olisi ollut syytä kysyä jokaiselta haastateltavalta tarkemmin. Parissa ensimmäisessä haastatteluissa iso aika kului muun muassa työtehtävistä ja yleisesti koulumaailmasta keskustelemiseen ja vähemmän aikaa käytettiin itse yhteistyöhön liittyvien teemojen syvälliseen ja yksityiskohtaiseen avaamiseen, vaikka se oli yksi tutkimuksen pääkysymyksistä. Tutkimuksen edetessä ja tutkijan harjaantuessa haastattelujen laatu parani vastaamaan tarkemmin tutkimustehtävää.

Tässä tutkimuksessa haastateltavien määrä oli pieni, tosin tällaiselle, laadullista lähestymistapaa edustavalle pro gradu -tutkimukselle riittävä. Kuitenkaan näin pienellä haastattelujen määrällä ei vielä uskalla puhua aineiston kyllläntymisestä eli saturaatiosta, jolloin voitaisiin melko suurella varmuudella olettaa, ettei seuraava aineiston osa tuota enää uutta tietoa tutkimuskysymysten kannalta. Merkkinä siitä, että aineisto alkaa kyllläntyä, on se, kun aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua niin, että esimerkiksi uusissa haastatteluissa tulee esiin koko ajan samoja lausumia ja puhetapoja kuin mitä aiemmissakin haastat-

teluissa on tullut. Yleensä noin 15 haastattelua riittää aineiston kylläntymiseen, mutta vaihtelua on paljon aiheesta riippuen. (Eskola ja Suoranta 2008, 62–63.) Vaikka tämän tutkimuksen aineisto onkin pieni, tiettyä toistuvuutta alkoi näkyä haastattelujen edetessä eikä viimeisissä haastatteluissa tullut enää esiin selkeästi uusia näkökulmia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei juuri seuraavassa – nyt tekemättä jääneessä haastattelussa – olisi voinut tulla esiin jotain kokonaan uutta. Laadullisessa tutkimuksessahan tavoitteena on kokonaan uusien näkökulmien löytäminen. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 91.) Voi myös pohtia oliko laadullisen lähestymistavan ja teemahaastattelun valitseminen tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi edes järkevää, kun haastatteluissa ei tullut kovinkaan paljon esiin toisistaan tai aiemmista tutkimuksista poikkeavia näkökulmia. Ehkä kyselyllä tai kirjoitelmalla olisi päästy samoihin tuloksiin vähemmällä työmäärällä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 76.)

Vaikka tässä tutkimuksessa ei pyritty yleistettävyyteen perusjoukossa, tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin samansuuntaisia, mitä aiemmissä tutkimuksissa samasta aiheesta on saatu. Voidaankin varovaisesti puhua tulosten siirrettävyydestä ja soveltamisesta myös muihin konteksteihin. (ks. Tynjälä 1991, 390.) Tutkimuksen luotettavuutta siirrettävyyden näkökulmasta lisää se, että tutkimusta varten haastatellut koulunkäynninohjaajat työskentelivät eri kouluissa ja perusopetuksen eri luokka-asteilla sekä vaihdellen myös yleisopetuksen ryhmissä tai erityisopetuksen pienluokissa.

Eskola ja Suoranta (2008, 139) kehottavat laadullisen tutkimuksen tekijöitä syvälliseen, aineiston eroihin ja moninaisuuteen keskittyvään analyysiin. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi jäi vielä melko kuvailevalle ja yhtäläisyyksiä ja samanlaisuutta etsivälle tasolle. Tämä johtui osittain tutkijan harjaantumattomuudesta tehdä laadullista, syvälle aineistoon menevää ja pureutuvaa analyysia ja varovaisuudesta tehdä kovin pitkälle meneviä tulkintoja. Toisaalta tällainen varovaisuus on sinänsä turhaa, sillä laadullinen tutkimus sisältää joka tapauksessa aina tulkintaa ja se kuuluu laadullisen tutkimuksen luonteeseen oleellisena osana. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 141.)

Myös jo aiemmin mainittu aiheen tuttuus tutkijalle voi vaikuttaa tutkimuksen löytöihin ja tulkintaan. Teemahaastattelun avulla kerätyssä aineistossa

kieli on keskeisessä asemassa kaikissa vaiheissa. Siksi onkin oleellista pohtia, onko esimerkiksi haastateltava ymmärtänyt haastattelukysymykset niin kuin tutkija on ne tarkoittanut ja toisaalta, onko tutkija tehnyt sellaisia tulkintoja haastateltavan ilmaisemista asioista, mitä haastateltava on tarkoittanut. Tässä tutkimuksessa yhteistä ymmärrystä pyrittiin varmistamaan kysymällä samasta asiasta useita kysymyksiä ja tekemällä tarpeen mukaan tarkentavia lisäkysymyksiä. (ks. Tynjälä 1991, 393, 396.)

Tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä voi pyytää arviota siitä, miten osuvia tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset heidän mielestään ovat (Tynjälä 1991, 195). Tämän tutkimuksen raportti lähetetään myöhemmin tutkimukseen osallistuneille, mutta aikataulullisista syistä tutkittavien mahdollisesti antamat arviot tulosten ja johtopäätösten osuvuudesta ja luotettavuudesta tulevat vasta jälkikäteen eivätkä enää ehdi vaikuttamaan tutkimuksen raportointiin. Laadullisessa tutkimuksessa tehtyjen valintojen ja tulkintojen luotettavuuden lopullinen testi on tutkimustiedon käyttäjien reaktiot raporttiin. Onkin tärkeää, että kaikki tutkimuksen vaiheet on kuvattu tarkkaan ja selitetty auki. (Patton 2002, 246.) Vaikka tutkija onkin pyrkinyt tämän tutkimuksen analyysia tehdessään tarkkuuteen, analyysin etenemistä ei ole onnistuttu kirjoittamaan auki kovinkaan yksityiskohtaisesti.

Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli nostaa esiin koulunkäynninohjaajien tärkeä ammattiryhmä ja antaa heidän kertoa omalla äänellään omasta työstään ja tekemästään yhteistyöstä sekä esittää ideoita, miten yhteistyötä voisi heidän näkökulmastaan kehittää. Tämä tavoite onnistuikin hyvin ja monet haastateltavat totesivat, että oli mukavaa ja hyödyllistä pysähtyä pohtimaan omaa työkuvaa, yhteistyön tekemisen muotoja ja erityisesti omaa roolia tässä kontekstissa. Haastattelu itsessään herätti joissakin haastatelluissa halun ottaa aktiivisempaa roolia yhteistyön suhteen jatkossa. Tutkimus valotti tiettyä näkökulmaa tästä ilmiöstä eikä sen tarkoituksena ollut tavoitella niin sanottua objektiivista totuutta. Laadullisessa tutkimuksessa onkin usein taustalla relativismin mukainen näkemys siitä, ettei ole olemassa vain yhtä totuutta, vaan yksilöillä on omat kokemuksensa ja tulkintansa asioista ja sitä kautta oma totuutensa. (Tynjälä 1991, 388, 391–392.)

Aihetta voisi tutkia jatkossa laajemmalla otoksella joko haastattelun tai kyselylomakkeen avulla ja pureutua vielä tarkemmin yhteistyön kehittämisen näkökulmaan ja tehdä tarkempia kysymyksiä juuri tästä aiheesta. Kohteena voisi olla hiljattain valmistuneiden opettajien kanssa työskentelevät koulunkäynninohjaajat, jolloin voisi tarkastella miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) mainittu inklusioperiaate näkyy käytännön työssä ja yhteistyön tekemisen muodoissa vasta lyhyen ajan alalla työskenteleillä ja uusimman opettajankoulutuksen saaneilla opettajilla.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Jyväskylä: Vastapaino.
- Butt, R. & Lowe, K. 2012. Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education* 12 (1), 207–219.
- 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.
- Ekins, A. & Grimes, P. 2009. Inclusion: Developing an effective whole school approach. Maidenhead, Berks: McGraw Hill Open University Press.
https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=jAJFBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Inclusion:+developing+an+effective+whole+school+approach&ots=KGEZPeSfca&sig=Y95gBoiMjroEASFfExGQZigqQ0I&redir_esc=y#v=onepage&q=Inclusion%3A%20developing%20an%20effective%20whole%20school%20approach&f=false. Haettu 26.10.2020.
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. 2016. Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus & Aika* 10 (4), 44–61.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampere: Tampere University Press.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Haettu 26.10.2020.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K Lerkkanen, A-M Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Friend, M. & Cook, L. 2010. Interactions: Collaboration skills for school professionals. Boston: Allyn & Bacon.
- Glazzard, J. 2011. Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning* 26 (2), 56–63.
- Hauerwas, L. B. & Goessling, D. P. 2008. Who are the interventionists? Guidelines for paraeducators in RTI. *Teaching Exceptional Children Plus* 4 (3), 1–13.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki university press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into.
- Hyytiäinen, M., Kokko, L., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. 2013. Koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavat eettiset periaatteet. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–60.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1990. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 57–84.
- Jokinen, K. & Närhi, V. 2008. Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin. *NMI-Bulletin* 18 (3), 3–6.
- Järnefelt, P., Lång, N. & Väättäin, E. 2012. Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittäminen Vantaalla. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 107–140.
- Kangas, H. & Pulju, M. 2014. Monitoimijuuden kehittäminen hankkeen avulla. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua: Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 23–34.
- Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59198/978-951-39-7522-7_vaitos24082018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Haettu 26.10.2020.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Koukkari, M. 2016. Inklusiivinen oppimisympäristö – Osallisuutta parhaimmillaan. Teoksessa H. Honkanen (toim.) Tehdään yhdessä ja opitaan toisilta – Osallisuus ja yhteistoiminta koulutuksen ja kuntoutuksen kehittämisessä. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 34. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2016113030088>. Haettu 31.10.2020.
- Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnanohjaajan opas. 2019. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koulunkäynninohjaajan opas. 2016. Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliitto Jyty.
- Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus (OVTES).
- Kuntatyönantajat (KT). 2020. Tilastot ja julkaisut. <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/henkilostotilastot/ammait>. Haettu 26.11.2020.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lakkala, S., Kangas, H. & Pulju, M. (toim.) 2014. Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lee, S. H. & Heagele, J. A. 2016. Tips for effectively utilizing paraprofessionals in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 87 (1), 46–48.
- Lempinen, S. 2017. Towards inclusive schooling policies in Finland: A multiple-case study from policy to practice. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3), 194–205.
- Lorenz, S. 2012. First steps in inclusion: A handbook for parents, teachers, governors and LEAs. Lontoo: David Fulton Publishers. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=1501599>. Haettu 26.10.2020.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Niilo Mäki – säätiö. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 27 (3), 40–50.
- McLeskey, J., Rosenberg, M. S. & Westling, D. L. 2013. *Inclusion: Effective practices for all students*. Boston: Pearson cop.

- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–36.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013. Koulunkäynninohjaajan toimenkuva ja tehtävät. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–52.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013. Koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavat säädökset. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–96.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013. Arviointi opetustoimessa. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–167.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.
- Opetushallitus. 2011. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto 2010. Määräys 63/011/2010. Määräykset ja ohjeet 2010:33. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Perusopetuslaki. 628/1998.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R. & Blatchford, P. 2015. Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for

- children with special educational needs. *Learning and Instruction* 36, 1–10.
- Russell, A., Webster, R. & Blatchford, P. 2016. Maximising the impact of teaching assistants. *Guidance for school leaders and teachers*. Oxon: Routledge.
- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. *Teacher learning in co-teaching*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rönty, S. 2013. Moniammatillinen yhteistyö ja oppilaiden kohtaaminen. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) *Koulunkäynninohjaajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 97–114.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>. Haettu 30.10.2020.
- Sinkkonen, H.-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Niilo Mäki Instituutti. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. *NMI Bulletin* 28 (2), 14–34.
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. 2018. Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. Niilo Mäki Instituutti. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. *NMI Bulletin* 28 (2), 35–51.
- Super koulunkäynninohjaajan asialla. 2016. Suomen perus- ja lähihoitajaliitto Super ry. Kehittämisyksikkö & Edunvalvontayksikkö. Helsinki: Super.
- Sääkslahti, A. & Tynjälä, J. 2013. Kipinöitä pinnan alla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K Lerkkänen, A-M Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 147–152.
- Takala, M. 2007. The work of classroom assistant in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34 (1), 50–57.

- Takala, M. 2010. Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia-sarja, Nro 72. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T. A., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M. & Valanne, E. 2014. *Monitoimijuusmalli - Kuvaus yhteistyön rakentumisesta*. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua: Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 35–48.
- Turun opettajien ammattiyhdistys ry. Yhteissuunnittelutyöaika. <http://turunoay.fi/yhteysopettajasivut/yhteissuunnittelutyoaika/>. Haettu 26.10.2020
- Tynjälä, P. 1991. *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta*. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. *Kasvatus* 22 (5-6), 387–398.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. 2008. *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Second Edition*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Väyrynen, S. 2001. *Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–29.
- Webster, R., Blatchford, P. & Russel, A. 2013. *Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the effective deployment of teaching assistants project*. *School Leadership & Management* 33 (1), 78–96.
- Webster, R. & Blatchford, P. 2014. *Who has the responsibility for teaching pupils with SEN in mainstream primary schools? Implications for policy arising from the 'Making a statement' study*. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14 (3), 196–199.
- Willman, A. 2012. *Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä*. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 161–185.
- Wilson, E. & Bedford, D. 2008. *'New partnerships for learning': Teachers and teaching assistants working together in schools – the way forward*. *Journal of Education for Teaching* 34 (2), 137–150.

Wren, A. 2017. Understanding the role of the teaching assistant: Comparing the views of pupils with SEN and TAs within mainstream primary schools. *Support for Learning* 32 (1), 4–19.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

TAUSTATIEDOT

Työtehtävä? Koulutus? Työkokemuksen kesto? Miten olet päätenyt nykyiseen tehtävääsi? Millä luokka-asteella ja minkälaisessa luokassa/luokissa työskentelet?

TYÖTEHTÄVÄT

Kerro työtehtävistäsi! Onko sinulle selvää, mitä työtehtäviisi kuuluu?

Onko työtehtävistä käyty keskustelua työyhteisössänne?

YHTEISTYÖ OPETTAJAN KANSSA

Oppitunnit? Oma rooli oppitunneilla?

Suunnittelu? Miten toteutuu? Spontaania vai suunnitelmallista?

Oman ja yhteisen toiminnan arviointi?

Keskustelu oppilaista, tuen tarpeista?

YHTEISTYÖ HUOLTAJIEN KANSSA

Minkälaista?

MUUT YHTEISTYÖKUMPPANIT

Keitä? Millaista?

PALAVEREIHIN JA KOKOUKSIIN OSALLISTUMINEN

Oppilaspalaverit? Koulun kokoukset? Projektit?

Koetko itsesi täysivertaisena jäsenenä?

TÄYDENNYSKOULUTUS

Oletko osallistunut? Kerro sisällöistä, kokemuksista jne.

Miten ja miksi hakeuduit täydennyskoulutukseen?

OMIEN VAHVUKSIEN HYÖDYNTÄMINEN

Omat vahvuudet yhteistyössä? Tulevatko esiin? Tietävätkö muut toimijat?

Oman asiantuntijuuden hyödyntäminen? Onko keskustelua?

Kerro esimerkkejä yhteistyötilanteista, joissa asiantuntijuuttasi on hyödynnetty?

Olisiko asiantuntijuuttasi mahdollista hyödyntää enemmän? Missä asioissa?

Koetko omaavasi koulutuksen tai kokemuksen mukana tullutta asiantuntijätietoa, jota esim. opettajalta ei välttämättä löydy?

ROOLIT

Kerro jotakin ajatuksia opettajan ja koulunkäynninohjaajan "rooleista" luokassa suhteessa toisiinsa? Suhteessa oppilaisiin?

Onko tällaisia rooleja olemassa?

Rikotteko työssänne mahdollisesti perinteisiä roolirajoja joissain tilanteissa? Jos, niin missä?

YHTEISTYÖN LAATU JA KEHITTÄMINEN

Mikä ilahduttaa? Mikä mietityttää/harmittaa? Mikä toimii? Mikä ei toimi?

Minkälaisiin asioihin toivoisit lisää yhteistyötä?

Mitä itse voisit tehdä kehittääksesi yhteistyötä?

Mitä opettaja voisi tehdä yhteistyön kehittämiseksi toisin tai lisää?

Organisaatiotasolla?

Tuleeko mieleesi jotain muita asioita tai keinoja, jotka edistäisivät yhteistyön toimivuutta?

Mitä muuta haluaisit kertoa omasta työstäsi. Sana on vapaa!