

**Koulunkäynninohjaajien kokema asema, arvostus ja
työnkuva**

Jari-Pekka Suuronen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Suuronen, Jari-Pekka. 2022. Koulunkäynninohjaajien asema, arvostus ja työnkuva. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. 67 sivua.

Tutkielmassa pyrittiin selvittämään koulunkäynninohjaajien asemaa, arvostusta ja työnkuvaa yhdessä suomalaisessa yhtenäiskoulussa. Tutkimuksen motiiveina olivat verrattain vähäinen tutkimus aiheesta sekä oma tausta ohjaajana.

Tutkielma toteutettiin laadullisena fenomenologis-hermeneuttisena tapaututkimuksena. Tutkielmassa haastateltiin kahdeksaa koulunkäynninohjaajaa tutkittavasta koulusta puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Neljä haastateltavista teki töitä yläkoulussa ja neljä alakoulussa. Tulosten analysoinnissa hyödynnettiin aineistolähtöistä analyysiä.

Haastatellut koulunkäynninohjaajat kokivat asemansa pääsääntöisesti hyväksi niin ylä- kuin alakoulunkin puolella. Koettiin, että ne opettajat, joiden kanssa ohjaajat eniten työskentelivät, arvostivat ohjaajien työpanosta ja antoivat paljon vastuuta ohjaajille. Ohjaajien työnkuva oli laaja ja oli jaettavissa kolmeen osaan: opetukseen, kasvatukseen ja arjen sujuvuuteen. Vaikka työtehtävät muokailivatkin ohjaajien vahvuusalueita, niin osittain niihin sisältyi myös tehtäviä, joita ohjaajat eivät kokeneet työnkuvaansa kuuluviksi. Tällaiset työt miellettiin arvostetuksi tulehisen kokemusta heikentäviksi. Työskentely ja arkiset keskustelut oppilaiden kanssa koettiin puolestaan erityisen palkitsevaksi osaksi työtä.

Ohjaajien vahvuuksien hyödyntäminen, työnkuvan selkeys ja arvostuksen osoittaminen arjen pienissä tilanteissa olivat tutkimuksessa tärkeimpiä hyvän aseman ja työssä viihtymisen tunnusmerkkejä. Sen sijaan tulisi kehittää työnkuvan selkeyttämistä ja rajaamista.

Asiasanat: koulunkäynninohjaaja, asema, arvostus, työnkuva

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 KOULUNKÄYNNINOHJAAJIEN ASEMA JA TYÖNKUVA	8
2.1 Koulutus, säädökset ja suositukset	8
2.2 Asema ja arvostus	10
2.3 Koulunkäynninohjaajien moninaiset roolit koulussa	12
2.4 Koulunkäynninohjaajat luokkahuoneessa	15
2.4.1 Yhteisopettajuus	15
2.4.2 Yhteisopettajuus opettajan ja ohjaajan välillä	18
2.4.3 Inklusio ja koulunkäynninohjaajat	20
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
4.1 Tutkimuskonteksti	23
4.2 Tutkimukseen osallistujat	26
4.3 Aineiston keruu	26
4.4 Aineiston analyysi	28
4.5 Tutkimuksen luotettavuus	32
4.6 Tutkimuksen eettisyys	35
5 TULOKSET	37
5.1 Kokemuksia asemasta ja arvostuksesta	37
5.2 Asema suhteessa toisiin ohjaajiin	40
5.3 Kokemuksia opetuksesta	42
5.3.1 Suunnittelu	42

5.3.2 Tunnin pito	44
5.3.3 Palaute	45
5.4 Kokemuksia kasvatuksesta	46
5.4.1 Sääntöjen ylläpito	46
5.4.2 Vapaa vuorovaikutus kouluarjessa	49
5.5 Kokemuksia arjen sujuvoittamisesta	51
6 POHDINTA	53
6.1 Asemaan ja arvostukseen vaikuttavat tekijät	53
6.2 Työnkuvana opetus, kasvatus ja arjen sujuvuus	54
6.3 Jatkotutkimushaasteet	59
LÄHTEET	60
LIITTEET	67

1 JOHDANTO

Työni tarkoituksena on tutkia koulunkäynninohjaajien asemaa, arvostusta ja työnkuvaa nykypäivän koulussa. Opettajien työnkuvan laajenemista koskevan uutisoinnin yhteydessä myös koulunkäynninohjaajan työ tuntuu olevan aiempaa enemmän julkisen mielenkiinnon kohteena esimerkiksi inkluusiokeskustelun yhteydessä. Toisaalta kiinnostukseni aihetta kohtaan nousee myös omasta työhistoriastani, sillä olen toiminut noin kymmenen vuotta koulunkäynninohjaajana yläkoulussa ja myöhemmin pääsin toimimaan myös vuoden jakson erityisopettajana, jolloin sain kokemusta koulunkäynninohjaajien merkityksestä opettajan roolista käsin. Koulunkäynninohjaajan asema ja arvostus kiinnostivat siksi, että ne tuntuivat olevan keskeisiä tekijöitä, kun mietin omaa työssä viihtymistäni ja jaksamistani. Työnkuva taas kiinnosti siksi, että koulunkäynninohjaajien työtehtävien kirjo tuntui lisääntyvän koko ajan, ja itsellenikin kertyi kokemusta mitä erilaisimmista töistä, joita en suoranaisesti kuvitellut joutuvani tekemään, kun ammattiin ryhdyin. Annetut työtehtävät vaikuttivat myös siihen, millaiseksi koin oman asemani ja miten minua arvostettiin.

Koulunkäynninohjaajien määrän Suomessa arvellaan olevan noin kymmenen tuhatta (Lahtinen, 2018, 2; Eskelinen & Lundbom 2016, 46) ja 2000-luvulla koulunkäynninohjaajien määrä ja tarve ovat yleisesti ottaen olleet selvässä noususuunnassa sekä Suomessa, että kansainvälisesti. Syiksi tähän on mainittu esimerkiksi inkluusion yleistyminen, erityisopettajapula, opettajien lisääntyneet hallinnolliset työt ja ohjaajien roolin muuttuminen opettajien työn helpottajiksi (Chambers & Forlin 2015, 4). Lisäksi myös maahanmuuttajien huomattavasti lisääntynyt osuus kouluissa on lisännyt tarvetta eriyttävään opetukseen ja näin myös koulunkäynninohjaajien palkkaamiseen (Muukkonen 2018, 298–299, 321).

Koulunkäynninohjaajan ammatin juuret ulottuvat alun perin 1970-luvulle, jolloin erityisopetuksen kehittyminen loi tarpeen kokonaan uudelle, silloin vielä koulunkäyntiavustajan nimikkeellä kulkeneelle roolille koulussa. Varsinaista koulutusta työhön ei alkuun ollut, mutta työn vaativuuden vuoksi muodostui myös koulutukselle alati kasvava tarve. Aluksi koulutukset olivat vain kuukauden mittaisia, mutta vuoteen 1987 mennessä avustajien tarve oli jo kasvanut siinä

määrin, että avustajille käynnistettiin noin kaksivuotinen oppisopimuskoulutus. Lopulta vuonna 1995 syntyi opetushallituksessa yhtenäinen ammattitutkinto, jota on sittemmin muokattu vielä vuonna 2011 (JHL 2011, 55–56).

Samalla myös virkaan oikeuttavan tutkinnon nimi muuttui koulunkäyntiavustajasta koulunkäynnin ilta- ja aamupäivätoiminnan ohjaajaksi, lyhyemmin sanottuna koulunkäynninohjaajaksi ja arkikielessä ohjaajaksi. Nykyään enää yhä harvemmin puhutaankaan avustajasta (Merimaa & Virtanen, 2013, 11). Vaikka jotkin lähteet, opetussuunnitelma ja jopa perusopetuslaki puhuvat vielä koulunkäyntiavustajista, tässä työssäni käytän avustajista termiä ohjaaja tai koulunkäynninohjaaja. Ohjaaja-nimitystä suosittelevat myös kaikki merkittävät koulunkäynninohjaajien ammattiliitot THL, Jyty ja Super, ja se onkin yleistynyt standardiksi suurimmassa osassa Suomen kunnista (esim. Koulunkäynninohjaajan opas 2019, 5).

Koulunkäynninohjaajan työtä voidaan nykyään määritellä monin tavoin, ja monet englanninkieliset termit ohjaajalle, kuten “special needs auxiliary”, “classroom assistant”, “paraprofessional”, “learning support assistant” tai “teaching assistant” kuvaavat osaltaan ohjaajan työn eri puolia. Ohjaaja voi siis olla apuna erityistä tukea tarvitseville oppilaille, olla normaalissa luokkahuoneessa avustamassa yleisesti tai auttaa oppilasta oppimisessa tai opettajaa opettamisessa. Suomalaisessa kielenkäytössä ohjaaja voidaan kuitenkin mieltää luokkahuoneen ylimääräiseksi aikuiseksi, joka tukee oppilaan oppimisprosessia (Takala 2007, 50). Kuten aiemmin todettua, ohjaajan toimenkuva ei kuitenkaan aina rajoitu pelkästään opetustoimintaan, vaan ohjaajia käytetään myös eräänlaisena hätävararesurssina, kuten sijaisena, kantoapuna, erilaisissa pienissä korjauksissa ja niin edelleen, hieman koulusta riippuen.

Jos ohjaajien tehtäväkenttä koulussa saattaa olla vaihteleva ja epäselvä, niin myöskään työmarkkina-asema ei ole erityisen selkeä esimerkiksi työsuhteiden, kesäkeskeytysten ja iltapäiväkerhojen osalta (Eskelinen & Lundbom 2016, 46). Sekään, että ohjaajat voivat kuulua kolmeen eri ammattiliittoon, joista jokaisella on oma oppaansa, tuskin on omiaan selventämään ohjaajien tilannetta. Pohjimmiltaan syynä tähän kaikkeen on se, että koulunkäynninohjaajia käsittelevä

lakiteksti ei sisällä yksityiskohtaisia ohjeita ja työtehtävät sovitaan tilanteen mukaan työsopimusta laatiessa (Merimaa & Virtanen 2013, 49).

Tässä työssä tutkin suomalaista yhtenäiskoulua, jossa työskentelee noin 50 ohjaajaa. Tutkimukseni teen laadullisena tapaustutkimuksena. Osa ohjaajista toimii pääsääntöisesti yläkoulun puolella, osa alakoulun puolella ja osa henkilökohtaisina ohjaajina.

2 KOULUNKÄYNNINOHJAAJIEN ASEMA JA TYÖNKUVA

2.1 Koulutus, säädökset ja suositukset

Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto muodostuu neljästä tutkinnon osasta. Nämä osat ovat 1) ammatissa toimiminen, 2) kasvun ja kehityksen tukeminen ja ohjaaminen, 3) oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen sekä 4) erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen. Lisäksi tutkinnossa on valinnaisena osana yrittäjyys (Opetushallitus 2011, 10). Jokainen tutkinnon osa jaetaan useaan pienempään osa-alueeseen, joista kustakin tutkinnon suorittajan tulee antaa näyttöjä käytännön työelämässä (ks. Opetushallitus 2011, 13–33). Kaikkiaan tutkinnon suorittamisen kesto on noin 1,5–2 vuotta (Jyty 2016, 4–5). Tutkinto suoritetaan ammatillisessa oppilaitoksessa, ja sen suorittaneet voivat hakeutua opiskelemaan kasvatus- ja ohjausalan erikoisammattitutkintoa, joka tarjoaa edellytykset alan kehittämistehtäviin (JHL 2019, 40). Koulutuksen tavoitteena on siis tarjota ohjaajaksi opiskelevalle tietoa tulevasta työympäristöstä ja siihen liittyvistä laeista, kasvun ja toimintakyvyn tukemisesta sekä oppimisen ohjaamisesta (Takala 2007, 50).

Koulunkäynninohjaajalla on sekä oikeuksia että velvollisuuksia, ja ne poikkeavat mutta myös risteävät jossain määrin opettajan oikeuksien ja velvollisuuksien kanssa. Ohjaajilla – kuten myös opettajilla – on opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömien tietojen saantioikeus (Perusopetuslaki 41§). Samanlaisesti ohjaajia koskee myös salassapitovelvollisuus (Perusopetuslaki 40§), eli oppilaaseen liittyviä tietoja ei ole luvallista kertoa ulkopuoliselle. Edelleen ohjaajilla on kuitenkin kaikkien aikuisten tavoin velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus tilanteen niin vaatiessa (Lastensuojelulaki 25§). Tämän jälkeen lastensuojeluviranomaiset tekevät oman arvionsa tilanteesta ja vievät asiaa tarvittaessa eteenpäin. Toisinaan ohjaajan odotetaan hoitavan myös oppilaan lääkehoitoon liittyviä asioita, mutta tätä ei tulisi tehdä ilman asianmukaista koulutusta tai perehdytystä. Kouluttamatonkin ohjaaja voi suorittaa lääkehoitoa oikein ohjeistettuna,

mutta päävastuu oppilaan lääkeshoidon järjestämisestä ja ohjeistamisesta on vanhemmilla, ja useimmiten käytännön järjestelyt tähän liittyen sovitaan koulun kanssa erikseen (JHL 2019, 8–9).

Lain mukaan (Perusopetuslaki 36 b § (13.6.2003/477)) ohjaajalla ei ole opettajan kurinpidollisia oikeuksia, kuten luokasta poistaminen. Opettaja voi kyllä jakaa oppitunnin pitoon liittyviä tehtäviä ohjaajille, mutta ei koskaan vastuuta – silloinkin kun ohjaaja opettaa pienryhmää toisissa tiloissa, vastuu oppilaista on tuntia pitävän opettajan, tai viime kädessä rehtorin. Sama koskee myös välitunteja, mutta toisaalta aamu- ja iltapäiväkerhoissa ohjaajilla voi olla myös kokonaisvaltainen vastuu lapsista (JHL 2019, 24–25). Ohjaajan pääsääntöinen tehtävä on olla luokassa auttamassa, ei ottaa haasteellisimpia oppilaita omalle kontolleen. Käytännössä joskus käy kuitenkin niin, että kun ohjaaja on paljon tietyn oppilaan kanssa, niin käytännön vastuu ikään kuin huomaamatta lipuu ohjaajalle siitä syystä, että ohjaaja tuntee oppilaan opettajaa paremmin ja opettajalla on paljon muutakin huolehdittavaa (Mikola 2011, 156).

Koulunkäynninohjaajaa ohjaavat tietyt eettiset periaatteet. Hän toimii yhteistyössä kodin, yhteisön ja yhteiskunnan kanssa, pyrkii kehittämään omaa toimintaansa jatkuvasti ja sitoutuu koulua ohjaaviin lakeihin ja sääntöihin sekä koulun käytänteisiin. Ohjaaja ottaa oppijan huomioon yksilönä ja suhtautuu tähän kannustavasti ja oikeudenmukaisesti sekä pyrkii hyväksymään erilaiset mielipiteet ottaen erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat. Yhtä lailla ohjaaja hyväksyy myös työtovereiden yksilöllisyyden ja nojautuu keskinäisen avun ja tuen periaatteisiin. Kaiken keskiössä on kuitenkin ohjaajan oma persoonallisuus, jota tulee kehittää ja hoitaa (JHL 2019, 13–14). Jyryn opas ohjaajille (2016, 24) tarkentaa, että persoonaan kuuluu omien rajojen ymmärtäminen ja sen hyväksyminen, että epäonnistumisia tulee, vaikka yrittäisikin parhaansa. Vastoinkäymisiä ei kannata ottaa henkilökohtaisesti, vaan käsitellä ne ammatillisesti – myönteinen asenne oppijoita kohtaan vaikeinkin hetkinä kantaa hedelmää pitkällä tähtäimellä. Ohjauksen ammattilaisen keskeisiä arvoja ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus (JHL 2019, 12).

2.2 Asema ja arvostus

Yhtenä teemana tässä työssä on koulunkäynninohjaajien aseman ja arvostuksen tutkiminen. Käsittelen näitä teemoja tutkimuksessa limittäin, sillä kokemus hyvästä asemasta tietyssä ympäristössä juontaa juurensa viime kädessä arvostuksen kokemuksesta. Ihminen siis kokee asemansa omassa elinympäristössään yleisesti ottaen hyväksi, mikäli hänen tekemisiään kohtaan osoitetaan arvostusta kanssaihminen taholta. Arvostus on kunnioitusta, välittämistä, kuuntelemista, erilaisuuden hyväksymistä, auttamista, tilan antamista, toisen ammattitaidon arvostamista ja epäonnistumisen sallimista (Laaksonen 2008, 66). Heikkisen ja Huttusen (2002, 278–280) mukaan arvostuksen kokemusta ohjaa tunnustuksen dialektiikka. Ihmiset tarvitsevat positiivista tunnustusta kanssaihmisiltä, jotta kokisivat olevansa arvostettuja. Vastaavasti negatiivisen tunnustuksen dialektiikka johtaa työyhteisön jäsenten työkyvyn heikkenemiseen. Sekä positiivisen että negatiivisen tunnustuksen dialektiikka synnyttävät helposti itseään ruokkivan kierteen, joten niiden syntymekanismien ymmärtäminen on Heikkisen ja Huttusen mukaan tärkeää. Claxton (2014, 194–195) puolestaan liittää arvostuksen ylpeyden tunteeseen, joka tulee ”hyvin tehdystä työstä”. Kun työyhteisö pitää arvossa ja tarjoaa mahdollisuuksia sellaisten asioiden tekemiseen, joista työntekijä kokee ylpeyttä, työntekijä kokee itsensä arvostetuksi. Toisilta työntekijöiltä saatu arvostus vaikuttaakin yksilön menestymisen kokemukseen ratkaisevasti (Laaksonen 2008, 28).

Chopran (2004, 227–228) mukaan koulumaailmassa luottamuksen ja kunnioituksen puutteen opettajien ja rehtorien taholta koettiin haittaavan merkittävästi ohjaajien työtehoa ja aiheuttavan tunteen siitä, että ohjaajien täytyi jatkuvasti todistaa tarpeellisuutensa. Sijaisen tai sihteerin töihin joutuminen koettiin myös merkiksi arvostuksen puutteesta ja olevan pois ajasta, jonka ohjaajat voisivat käyttää oppilaita tukien. Toisaalta tutkimuksessa myönteiset suhteet koulun henkilökuntaan vaikuttivat puolestaan käsitykseen koko koulun työkuulttuurista ja sitä kautta arvostuksen kokemiseen. Kokemus arvostuksen puutteesta onkin yhteydessä työssä uupumiseen ja heikkoon työilmapiiriin. Heikko työilmapiiri puolestaan vaikuttaa myös oppilaiden hyvinvointiin, sillä opettajien voidessa

huonosti myös oppilaat todennäköisemmin voivat huonosti (Onnismaa 2010, 15–16, 25). On siis erittäin merkityksellistä, että koulun työntekijät kokevat olevansa arvostettuja. Työntekijöiden keskinäinen arvostus ja sen osoittaminen lisää työmotivaatiota, työssä onnistumisen halua sekä halua tehdä parhaansa (Laaksonen 2008, 122).

Opettajalla on ohjaajaan nähden yleensä formaalia eli asemaan perustuvaa valtaa (ks. Laaksonen 2008, 39), sillä usein ohjaaja toimii opettajan toiveita, joskus jopa käskyjä noudattaen. Työyhteisön hierarkiassa ohjaajan asema onkin siis yleisesti ottaen opettajan ja oppilaan välissä, eli ohjaaja yleensä toimii opettajan ohjeistamana, mutta on vastaavasti auktoriteettiasemassa oppilaaseen nähden toimien monesti “siltana” opettajan ja oppilaan välillä (Chopra 2004, 219). Samalla myös opettajan rooli on muuttunut yhä enemmän oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi (Tirri 2002, 205). Auktoriteettiasetelmat koulussa ja yhteiskunnassa muutenkin näyttävätkin jossain määrin kaventuneen, millä voi ajatella olevan sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia ohjaajan asemaan koulussa. Toisaalta ohjaajat ovat lähempänä opettajaa kuin aiemmin, ja heidän työnsä ja merkityksensä saa aiempaa enemmän tunnustusta, mutta kuten opettajillakin, vastaavasti auktoriteettiaseman mureneminen oppilaiden suuntaan voi aiheuttaa ongelmia silloin, kun oppilaat käyttäytyvät huonosti. Menestyvässä työyhteisössä työntekijöillä on kuitenkin selkeä käsitys omista tehtävistään ja asemastaan. (Laaksonen 2008, 119)

Mäkelän (2014, 22) mukaan huono asema ja kunnioituksen puute ovat yksi tärkeimmistä työtytymättömyyttä aiheuttavista tekijöistä opettajissa. Heikko asema voi näkyä esimerkiksi riittämättömässä palkassa suhteessa työkuormaan, mikä vaikuttaa edelleen työmotivaatioon. Chopran (2004, 227–228) tutkimus tukee tätä näkemystä koulunkäynninohjaajien osalta. Tutkimuksessa ohjaajat kertoivat kokemuksiaan tilanteista, joissa heidän työtään ei arvostettu. Arvostuksen puutteen merkeiksi luettiin esimerkiksi huono asema, heikko palkka ja koulutuksen puute suhteessa tehtävien vaativuuteen. Giangreco (2021, 280) kritisoikin sitä, että vähiten koulutetut, huonoimmin palkatut ja heikosti ohjeistetut työntekijät

kijät koulussa usein ottavat kaikkein hankalimman oppilasaineksen hoidettavakseen (ks. myös Rämä, Kontu & Pirrtimaa 2020, 164; Takala 2007, 51) ja esittää mielipiteenään, että koulut ovat tulleet liiankin riippuvaisiksi koulunkäynninohjaajien työpanoksesta. Tämän vuoksi ohjaajat tuntevat olonsa epävarmoiksi, hyväksikäytetyiksi, turhautuneiksi ja epäkunnioitetuiksi.

Devecchi ja Rouse (2010, 96–97) tutkivat tapoja, joilla opettaja voi tukea ohjaajaa ja helpottaa tämän työtä. Nämä tukemisen muodot olivat sekä tutkittujen ohjaajien että opettajien itsensä luettelemia tapoja tehdä ohjaajan työstä helppompaa. Opettajat katsoivat, että ohjaajilla tuli olla pääsy tarpeellisiin tietoihin ja mahdollisuus osallistua päätöksentekoon. Käytännössä tämä tarkoitti tuntisuunnitelman ja oppimistavoitteiden kertomista etukäteen, selkeää ohjeistusta ja johdonmukaisia sääntöjä luokassa. Vastaavasti ohjaajien läsnäolon, tuen ja taitojen huomioiminen opettajan taholta oli tärkeää ohjaajille, jotka kokivat, että tämä parantaa heidän asemaansa ja auktoriteettiänsä oppilaiden keskuudessa. Ohjaajan autonomia, luottamus tämän arviontikykyyn ja molemminpuolinen luottamus olivat tutkimuksessa hyvän yhteistyön ja vastavuoroisen arvostuksen osoittamisen kulmakiviä. Myös Laaksosen mukaan (2008, 23; 53–56) luottamus ja avoimuus ovat oppivan organisaation perusedellytyksiä ja mahdollistavat sen, että ihmiset voivat kokea olla olevansa arvostettu osa organisaatiota. Epäluottamus työntekijöiden välillä heikentää työtuloksia, aiheuttaa epävarmuutta ja uupumusta työssä sekä lisää kontrollin tarvetta. Vastaavasti myös korkeammassa asemassa oleva työntekijä tai esimies tarvitsee luottamusta toimiakseen parhaalla mahdollisella tavalla. Luottamuksen ei voi olettaa syntyvän hetkessä tai olevan automaatio, vaan esimerkiksi uusi työntekijä joutuu sen ajan kanssa ansaitsemaan.

2.3 Koulunkäynninohjaajien moninaiset roolit koulussa

Tämän työn toisena teemana on tutkia ohjaajien työnkuvaa koulussa. Ohjaajien roolia ja työnkuvaa koulussa on aiemmin Suomessa tutkittu enimmäkseen pro gradu - tasolla (esimerkiksi Lahtinen 2018; Leikas & Rantio 2003; Likonen & Man-

ninen 2006; Niipala 2006; Simola 2018). Leikkaan ja Rantion (2003) työtä siteerataan ohjaajiin liittyvässä tutkimuksessa ja koulunkäynninohjaajien oppaissa jonkin verran (esimerkiksi Eskelinen & Lundbom 2016; JHL 2019; Merimaa & Virtanen 2013; Takala 2007) ja työssä esitelty jaottelu ohjaajien seitsemästä eri roolista on yksi tapa hahmottaa ohjaajien toimenkuvaa. Nämä roolit ovat: 1. opettajan avustaja, 2. oppilaan avustaja, 3. oppimistilanteen ohjaaja, 4. sijaisopettaja, 5. kasvun tukija, 6. erityisopetuksen tiimin jäsen ja 7. jokapaikan höylä. Ne omalta osaltaan kuvaavat ohjaajan työn moninaisuutta. Työ saattaa sisältää hyvin yksilöllistä ja eriyttävää opetusta, oppilaan tukena olemista monenlaisissa tilanteissa siinä missä itsenäistä ryhmäopetusta tai selkeitä kasvatustehtäviäkin. Samalla ohjaajat auttavat arjen juoksevien asioiden hoitamisessa sellaisten tehtävien osalta, joille ei ole nimetty suoranaista tekijää, mutta jotka täytyy kuitenkin hoitaa. Tällaiset tehtävät voivat vaihdella kahvimaidon hakemisesta kukkien kasteluun. (Leikas & Rantio 2003, 18–30)

Rooleja tutkittaessa esiin nousee usein myös ohjaajien rooli inklusion mahdollistajina (esimerkiksi Lorenz 2012; Mikola 2011), jolloin ohjaajan rooli on enimmäkseen olla oppilaan apuna. Suoraan koulunkäynninohjaajiin kohdistuvia tutkimuksia tai artikkeleita näyttää kansainvälisesti olevan jonkin verran (esimerkiksi Devecchi & Rouse 2010; Giangreco 2021; Webster, Blatchford & Russel 2013), mutta Suomessa verrattain vähän pro gradu - töiden ulkopuolella. Tällaista tutkimusta on kuitenkin tehnyt esimerkiksi Marjatta Takala (2007, 53–54), joka tutki koulunkäynninohjaajan työtä luokissa niin sanotulla “varjostusmenetelmällä”. Tutkimuksessa 13:a ohjaajaa seurattiin kutakin yhden päivän ajan ja kirjattiin ylös erilaisia ohjaajan työhön liittyviä toimintoja luokassa yksityiskohtaisesti. Tässä seurannassa löydettiin kaikkiaan 11 erilaista toimintoa, jotka Takala puolestaan tiivistää kolmeen eri kategoriaan: työ oppilaan kanssa, itsenäinen opetus joko yhden oppilaan, osan ryhmästä tai koko ryhmän kanssa sekä muut tehtävät, kuten opettajan auttaminen, tunnin valmistelu ja tunnilla odottelu. Aiemmin tutkimuksessa Takala (2007, 51) viittaa Foremanin, Bourken ja Mishran (2001, 246) kolmi- jaotteluun erityisopetuksessa olevien lasten tarpeista: oppimisen tuen tarpeet, sosiaaliset tarpeet ja fyysiset tarpeet. Kun tarkastellaan Leikkaan ja Rantion (2003)

sekä Takalan (2007) havaintoja ja Foremanin, Bourken ja Mishran (2001) kolmijaottelua, ohjaajien työssä voidaankin ajatella kyse olevan viime kädessä nimenomaan näistä kolmesta: opetuksesta (kognitiivinen tuki), kasvatuksesta (sosiaalinen tuki) ja arjen sujuvuudesta (fyysinen tuki). Näiden käsitteiden ei tarvitse koskea pelkästään oppilaaseen kohdistunutta tukea. Ohjaaja voi auttaa yhtä lailla opettajaa opetustehtävissä, kasvatustehtävissä ja sujuvoittaa koulun arkea monellakin eri tavalla – kun ohjaaja auttaa oppilasta ruokailussa tai pukemisessa, auttaa opettajaa monistamisessa tai siivoamisessa, tai käy hakemassa kahvimaitoa koululle ja kastelee kukat, kyse on viime kädessä fyysisestä avusta, kaikesta sellaisesta mikä edistää koulun arjen sujumista ja joka jonkun täytyy koulussa hoitaa joka tapauksessa. Yksi vähitellen yleistyneistä, monien ohjaajien toimenkuvaan kuuluvista sosiaalisen tuen muodoista on myös iltapäiväkerhojen vetäminen, mihin virallisessa tutkintonimikkeessäkin viitataan. Iltapäiväkerhojen tehtävä on muun muassa tukea koulun kasvatustyötä (JHL 2019, 24).

Pääsääntöisesti kognitiiviseksi ajateltavan tuen tehtävistä ohjaajilla on näkyvä rooli esimerkiksi kolmiportaisen tuen mallin käytännön toteuttajina (OPH 2014, 61). Tällä tarkoitetaan oppilaan tuen jakamista kolmeen eri luokkaan tai tasoon: yleiseen tukeen, tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen. Yleinen tuki on näistä tukimuodoista kevyin, eikä se edellytä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan se voidaan aloittaa joustavasti heti tarpeen ilmetessä. Yleinen tuki sisältää kaikki oppilaan oppimista helpottavat keinot pienistä oppimisympäristön muutoksista osa-aikaiseen erityisopetukseen saakka (OPH 2014, 62–63). Tehostettu tuki puolestaan sisältää pedagogisen arvion ja on pitkäjänteisempää ja suunnitelmallisempää kuin yleinen tuki. Se kirjataan oppilaan henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan ja oppilaan edistymistä seurataan säännöllisesti. Tällöin myös yhteistyö kotien kanssa korostuu. Vahvimmassa tukimuodossa, erityisessä tuessa, oppilaalle laaditaan kodin kanssa yhteistyössä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja käytössä ovat lisäksi kaikki yleisen ja tehostetun tuen tukimuodot. Siihen kirjataan moniammatillisessa yhteistyössä kaikki oppilaan koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet, sisällöt, järjestelyt ja menetelmät. (OPH 2014, 65–69). Koulunkäynninohjaaja voi olla mukana kaikissa tuen vaiheissa

opettajien ja oppilaiden apuna, ja opetussuunnitelma tähdentääkin erityisesti, että oppilaalla on näissä tilanteissa oikeus avustajapalveluihin. Voidaankin ajatella, että mitä pidemmälle kolmiportaisessa tuessa mennään, sitä kokonaisvaltaisempaa tuki on ja se sisältää todennäköisesti niin opetuksen, kasvatuksen kuin arjen sujumisenkin tukimuotoja.

Eskelinen ja Lundbom (2016, 44) määrittelevätkin koulunkäynninohjaajan työn ”täydentäväksi toiminnoksi”, ja oman työkokemukseni perusteella tämä pitää täysin paikkansa: Omat tehtäväni uran alkuvaiheessa liittyivät lähinnä oppituntiavustamiseen, mutta vähitellen ”jokapaikan höylän” tehtäviä tuli toimenkuvaan mukaan. Suurimmassa osassa olin mukana täysin vapaaehtoisesti, joten kyseessä ei ole pelkästään negatiivinen asia: koulunkäynninohjaajille oli koulusamme selvä tarve myös joustavana resurssina ja oikein roolitettuna ohjaajat saattavat päästä toimimaan erittäin monipuolisesti omilla vahvuusalueillaan. Tutkimassani koulussa ohjaajia toimi työsopimuksen puitteissa myös vahtimestareina, mikä tarkoittaa esimerkiksi turvakiertoja ja pienimuotoisia kalustekorjauksia muutamalla lisätyötunnilla työsopimuksessa, mutta tämä on käsitykseni mukaan verrattain harvinainen tilanne suomalaisissa kouluissa. Lukemassani kirjallisuudessa tästä ei löytynyt mainintoja. Jokaisen koulun tilanne ja käytänteet tässä suhteessa ovatkin tietenkin yksilöllisiä, mutta näyttää joka tapauksessa siltä, että ohjaajat voivat periaatteessa päätyä tekemään melkein mitä tahansa maan ja taivaan väliltä (Leikas & Rantio 2003, 30), ja rooli on tältä osin monin paikoin epäselvä (Chambers & Forlin 2015, 11). Giangreco (2021, 281) kuvaileekin koulunkäynninohjaajia ”Maslowin vasaroina” – työkaluna, jota käytetään kaikkiin ongelmiin, joista toisiin se sopii paremmin kuin toisiin.

2.4 Koulunkäynninohjaajat luokkahuoneessa

2.4.1 Yhteisopettajuus

Siinä missä opettajan ammattia on perinteisesti pidetty varsin itsenäisenä ammatina ja edelleenkin Suomessa opettajilla on hyvin paljon autonomiaa tavassa jär-

jestää opetuksensa, koulunkäynninohjaajan työ on puolestaan alusta saakka perustunut pitkälti yhteistyöhön. Suurimmaksi osaksi kyse on yhteistyöstä opettajan kanssa, mutta yhtä lailla ohjaajan työssä tulee vastaan tilanteita, joissa hän toimii yhteistyössä esimerkiksi erilaisten viranomaisten, terveydenhoitajan tai vanhempien kanssa. Voidaan siis todeta, että yhteistyö muiden ammattiryhmien kanssa on yksi tärkeimpiä ohjaajan työn kulmakiviä. Tämän vuoksi ohjaajalta vaaditaan hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

Onnistunut yhteistyö vaatii yhteisiä arvoja, päämääriä ja pelisääntöjä (JHL 2019, 10). McLeskey, Rosenberg ja Westlin (2013, 159–162) määrittelevät onnistuneen yhteistyön ehdoiksi joustavuuden, luottamuksen, kunnioittavan kanssakäymisen, toisen näkökulman ymmärtämisen ja luottamuksen yhteistyön toimivuuteen kaikkien hyväksi. Devlin (2008, 41–44) määrittelee opettajalle 20 kohdan listan, joka opettajan olisi hyvä ottaa huomioon tehdessään yhteistyössä ohjaajan kanssa. Kuten McLeskeyn, Rosenbergin ja Westlingin (2013) luettelo, niin myös Devlinin (2008) lista korostaa erityisesti kommunikaatiota ja avoimuutta.

Tämän tutkimuksen yhtenä teemana on tutkia myös koulunkäynninohjaajien roolia opetuksessa ja kasvatuksessa sekä sitä, millaista on opettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö luokkahuoneen sisällä tutkittavassa koulussa. Huolimatta ohjaajien monista rooleista ja laajentuneesta tehtäväkuvasta, tyypillisin työmuoto ohjaajille on edelleenkin avustaminen luokkahuoneessa niin opettajan kuin oppilaankin tukena. Ohjaajan työssä luokkahuoneissa on väistämättä sekä yhteisopettajuuden piirteitä että myös inklusiivisia piirteitä, ja edellinen onkin liipitään välttämätöntä jälkimmäisen toteuttamiseksi (McLeskey, Rosenberg, Westling 2013, 155–156). Koska molemmat ovat siis vahvasti sidoksissa toisiinsa ja suuri osa ohjaajien opetus- ja kasvatustyötä, käsittelen tässä alaluvussa ohjaajan työtä molemmista näkökulmista.

Cook ja Friend (1995, 2–3) määrittelevät yhteisopettajuuden siten, että vähintään kaksi kasvatustalon ammattilaista välittää tietoa moninaiselle oppilasryhmälle samassa tilassa - määritelmä ei siis pidä sisällään muunlaista organisatorista yhteistyötä, vaan ainoastaan tiedonvälitystä. Tyypillisimmillään tämä voisi olla aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä, mutta joissain tapauksissa

myös muiden alojen ammattilaisia voi olla mukana. Vaikka joskus vanhempia tai entisiä oppilaita voi olla mukana opetustilanteessa, tätä ei kuitenkaan lasketa sen määritelmän mukaiseksi yhteisopettajuudeksi, jossa puhutaan kasvatusalan ammattilaisista.

Jossain määrin voidaan kyseenalaistaa, kuinka paljon ohjaajan työssä on kyse yhteisopettajuudesta, sillä esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ei näe ohjaajaa täysin tasa-arvoisena toimijana opettajan kanssa, vaan antaa selkeästi ymmärtää, että ammattiryhmien välillä on hierarkia:

Opettajan tehtävänä on suunnitella, opettaa, antaa tukea sekä arvioida oppilaan ja koko ryhmän oppimista ja työskentelyä. Avustaja ohjaa ja tukee oppilasta päivittäisissä tilanteissa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien tehtävien suorittamisessa opettajan tai muiden tuen ammattihenkilöiden ohjeiden mukaisesti. Opettajat ja avustajat suunnittelevat ja arvioivat työtään yhdessä sekä tarvittaessa muun henkilöstön kanssa. On tärkeää, että työn- ja vastuunjako on selkeä. (OPS 7.5.3, *Opetushallitus 2014, 74*)

Vaikka tätä hierarkiaa löydettiin myös Likosen ja Mannisen pro gradu - tutkielmassa (2006, 76–78), tasa-arvoisuus ei ole kuitenkaan välttämätöntä yhteisopettajuuden toteutumiselle. Villa, Thousand ja Neville (2008, 9) tähdentävät, että kuka tahansa, jolla on avustava rooli koulussa, voi toimia yhteisopettajana. Tähän ryhmään kuuluvat niin koulunkäynninohjaajat, vapaaehtoistyöntekijät kuin opiskelijatkin. Tästä syystä on vaikea perustella, miksi ohjaajista ei voisi yhteisopettajuuden toteuttamisen yhteydessä puhua. Yhteisopettajuudesta voidaankin puhua ”ammattillisena avioliittona” (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, 11).

Myöskään Jokinen ja Närhi (2008, 3–5) eivät näe, että toimenkuvat työtoimissa olisivat sidottuja ammattinimikkeeseen. He pohtivat kirjoituksessaan opettajan ja ohjaajan välisen yhteistyön onnistumisen ehtoja ja korostavat erityisesti ammatillista työtettä, yhteisiä ammatillisia tavoitteita, toimivaa työnjakoa ja keskinäistä arvostusta. Opettajan ja ohjaajan yhteistyö vaikuttaa myös oppilaisiin, ja siksi se vaatii suunnitelmallisuutta ja pelisääntöjen sopimista, mikä puolestaan vaatii aikaa. Jokisen ja Närhen (2008) mukaan monet opettajat ja ohjaajat

kuitenkin kokevat, että aikaa tähän ei ole riittävästi ja lisäksi ohjaajien ja opettajien erilaiset työaikajärjestelyt vaikeuttavat entisestään toimivaa suunnittelua.

Siispä tämän tutkimuksen puitteissa puhun koulunkäynninohjaajista myös yhteisopettajuuden näkökulmasta, vaikka ohjaajien käyttö eri kouluissa tasaveroisen kollegiaalisuuden kontekstissa saattaakin vaihdella.

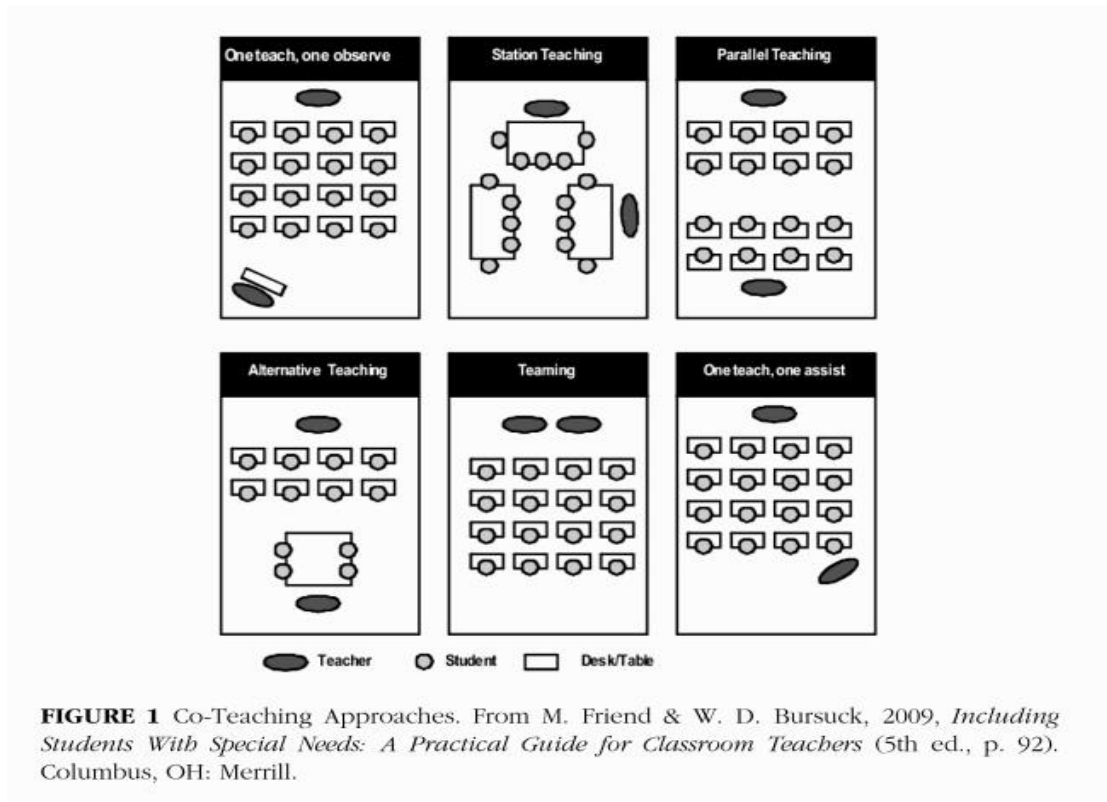
2.4.2 Yhteisopettajuus opettajan ja ohjaajan välillä

Cookin ja Friendin (1995, 3) mukaan yhteisopettajuuden tarkoituksena on lisätä vaihtoehtoisten opetustapojen määrää, tarjota enemmän aikuisen aikaa oppilaille, vähentää erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden leimaantumista ja lisätä opettajien saamaa tukea. Yhteisopettajuus ei kuitenkaan ole ratkaisu joka tilanteeseen, vaan opettajien tulisi miettiä, kuinka hyvin se sopii eri ryhmille ja kuinka se palvelee paitsi erityisen tuen tarpeessa olevia, niin myös muita oppilaita. Myös luokan ilmapiiri ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden toteutettavuus ovat huomioon otettavia kriteereitä ja ylipäätään se, mitkä ovat yhteisopettajuuden edut verrattuna tilanteeseen, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat erityisluokissa.

Friend ym. (2010, 12) listaavat kuusi erilaista tapaa toteuttaa yhteisopettajuutta (kuvio 1): opetuksen seuranta ja kirjaaminen, rastiopetus, rinnakkaisopetus, eriyttävä opetus, yhteisopetus ja avustava opetus. Näistä moni on myös itselleni tuttu toimintamalli ja erityisesti viimeinen kohta nousee käytännössä kaikissa ohjaajiin liittyvissä tutkimuksissa esille ja on myös itselleni ollut kaikkein tyypillisin työmuoto. Tällaisessa työmuodossa asetelma on selvästi hierarkkinen ja siinä missä kaksi opettajaa saattaisivat vielä vaihdella opettajan ja avustajan rooleja tunnista tai oppiaineesta toiseen, ohjaaja on kuitenkin pysyvästi avustajan roolissa. Toisaalta myös rastiopetus, rinnakkaisopetus ja eriyttävä opetus ovat usein luonteeltaan jossain määrin hierarkkisia tilanteita ohjaajan ollessa opettajan työparina, sillä yleensä opettaja on suunnitellut tunnin ja ohjaaja toteuttaa opetusta opettajan asettamien raja-aitojen mukaan. Villa, Thousand ja Neville (2008,

37) kuitenkin suosittelevat, että luokan sisällä samat aikuiset eivät aina olisi samojen oppilaiden kanssa, vaan aikuiset vaihtelisivat oppilasryhmiä, jotta oppilaat saisivat monipuolisempaa ohjeistusta useammasta näkökulmasta.

Kuvio 1. Yhteisopettajuuden mallit.



Hyvin vastaavan kaltaista jaottelua Friendin kanssa käyttävät myös Eskelä-Haapanen (2013, 163–165) sekä Villa, Thousand ja Neville (2008, 19–58). Eskelä-Haapasen mukaan samanaikaisopetus voimistaa lapsen oppijaminäkuvaa, kun hän pääsee opiskelemaan vertaistensa kanssa omalla taitotasollaan. Tämä parantaa myös luokan ilmapiiriä. Opettajalla on puolestaan mahdollisuus vertaistukeen ja kokemusten jakoon ja niin ikään päästä paremmin toimimaan omien vahvuuksiensa puitteissa. Samanaikaisopetus helpottaa myös oppilaiden yksilöllistä huomioimista ja varhaisen puuttumisen mahdollisuuksia.

Jos siis näitä yhteisopettajuuden toimintatapoja katsotaan, niin voidaan todeta, että käytännön kouluelämässä ohjaajien ja opettajien välillä käytössä on siis monilta osin yhteisopettajuuden työkalupakki, vaikkei yhteistyötä teekään

kaksi opettajaa ja asetelma usein on hierarkkinen. On kuitenkin muistettava, että palkkaus, toimenkuva ja vastuu ovat opettajalla ja ohjaajalla myös erilaiset. Sen vuoksi tilannetta voidaan pitää luonnollisena ja ohjaajan kannalta myös kohtuullisena.

2.4.3 Inklusio ja koulunkäynninohjaajat

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 18) mukaan peruskoulua tulee kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti. Vaikka tämän työn suoranaisten tarkoitusten ei ole tutkia inklusiota, koulunkäynninohjaajan ammatista on vaikea puhua mainitsematta inklusiota. Yleisesti ottaen ohjaajien töistä puhuttaessa nousee jatkuvasti esiin tietynlainen "inklusiivinen pohjavire" - usein ohjaajien työ tapahtuu normaaliluokissa auttaen niitä oppilaita, jotka apua tarvitsevat, olkoonkin että avuntarve ei aina välttämättä ole sellaista, joka vaatisi täysiaikaista huomiota tai jossa oppilaiden oppimisvaikeudet olisivat valtavan suuria. Myös opetussuunnitelma korostaa sitä, että lievätkin oppimisvaikeudet on syytä huomioida esimerkiksi arviointitilanteissa (OPH 2014, 48). Yleensä inklusiosta puhuttaessa ajatellaan kuitenkin, että kyse käytännön tasolla on eri syistä pahoista oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden sijoittamista normaaliin koululuokkaan erityisopetuksen sijaan (Rytivaara 2012, 16), tai laajemmin kaikkien oppilaiden kuulumisesta kouluyhteisöön sen arvokkaina jäseninä riippumatta taustoista, vaikeuksista tai vammoista (McLeskey, Rosenberg & Westling 2013, 4). Lorenz (2012, 10) kuvailee puolestaan inklusiota "erityistarpeisten oppilaiden onnistuneeksi valtavirtaistamiseksi".

Inklusio on ollut kouluun liittyvien keskustelujen kuuma peruna jo pitkään ja Dyson (1999, 39–43) jakaakin inklusiokeskustelun neljään eri luokkaan: Kaikkien oppilaiden oikeus koulutukseen, kustannustehokas opetuksen järjestäminen oppimisvaikeuksista kärsiville, poliittinen keskustelu eri intressiryhmien välillä ja käytännön järjestelyihin liittyvä keskustelu. Koulunkäynninohjaajat on siten nähty jonkinlaisena kompromissiratkaisuna inklusion toteutumiseksi oppilaiden oikeuksien ja resursoinnin välillä. Osa tämän päivän mediassa käytävästä inklusiokeskustelusta liittyykin siihen, onko opettajille tarjolla riittävästi tukea

inkluusion toteuttamiseen, vai onko inkluusiosta tullut säästämisen väline, jolloin opettajat joutuvat selviytymään ilman riittävää apua luokassa, jossa on useita inkluusio-oppilaita. Oma tulkintani julkisesta keskustelusta ja opettajien kanssa käymistäni keskusteluista on se, että inkluusiota pidetään hyvänä ideana, jos resurssointi on riittävää. Tämä havainto on tehty myös sekä kansainvälisesti (McLeskey, Rosenberg & Westling 2013, 22–23) että Suomessa (Mikola 2011, 40–41). Heikosti toteutettu inkluusio herättää opettajissa kysymyksiä inkluusion mielekkyydestä. Käytännössä toimiva inkluusio vaatii siis riittävää tukea opettajalle luokkaan eli monessa tapauksessa riittävästi koulunkäynninohjaajia. Voidaankin perustellusti todeta, että opettajien vastahankaisuus näyttää kytkeytyvän myös edellä käsiteltyyn ohjaajien roolien moninaisuuteen. Koska ohjaajan työ on hajanaista, tukea ei välttämättä aina ole tarjolla edes silloin kun tunnille on nimetty ohjaaja, koska ohjaaja saattaa joutua muihin tehtäviin, kuten sijaiseksi (Mikola 2011, 157).

Ohjaajan on syytä ottaa huomioon muutamia tärkeitä seikkoja toimiessaan erilaisen oppijan kanssa yleisopetuksen luokassa. Vaikka ohjaaja on nimetty jonkun tietyn oppilaan vuoksi luokkaan, tärkeää on huomioida kaikkia oppilaita, jotta oppilas ei eristäydy ikäisistään ja ajaudu luokan lukujärjestyksen ulkopuolelle, leimaudu tai tule aikuisista riippuvaiseksi. (Lorenz 2012, 87). Näin voi käydä, jos ohjaaja tekee oppilaan puolesta tehtäviä, vastaa kysymyksiin hänen puolestaan tai puhuu hänestä ikään kuin hän ei olisi paikalla laisinkaan. Inkluusion tavoitteena on nimenomaan integroida oppilas luokkaan siten, että hän tottuisi olemaan omatoiminen ja uskaltaisi olla normaalissa vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa, ei pelkästään ohjaajan tai opettajan kanssa. (JHL 2019, 14–16). Myös Devlin (2008, 44) korostaa, että opettajan ja ohjaajan tulisi jakaa ja vaihdella vastuita koko ryhmän osalta, eikä toimia niin, että ohjaaja on jatkuvasti saman oppilaan kanssa. Giangreco (2021, 287–288) esittääkin, että ohjaajaa ei pitäisi palkata yksittäiselle oppilaalle, vaan nimenomaan opettajan avuksi.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mikä oli koulunkäynninohjaajien kokemus omasta asemastaan ja työnkuvastaan työyhteisössä ja luokkahuoneessa. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat lopulta seuraavat:

1. Mikä on koulunkäynninohjaajien kokemus omasta asemastaan ja arvostuksesta työyhteisössä ja koululuokassa?
2. Mikä on koulunkäynninohjaajien kokemus omasta työnkuvastaan?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, joka toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka lähtökohtana on fenomenologinen tutkimussuuntaus. Laadullisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan todellista elämää ja tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Arvot muokkaavat ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä, joten niistä irtisanoutuminen ei onnistu, eikä objektiivisuudenkaan saavuttaminen tutkimuksessa ole perinteisessä mielessä mahdollista, sillä tutkija ja tieto nivoutuvat toisiinsa. Yleensä laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään tosiasioita pikemminkin kuin todentamaan jo olemassa olevia väittämiä totuudesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152).

Eskola ja Suoranta (1998, 10–16) antavat laadulliselle tutkimukselle seitsemän tunnusmerkkiä: aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen otanta, aineistolähtöinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkijan asema ja narratiivisuus. Käytännössä aineisto on useimmiten tekstiä, oli kyse sitten haastatteluista, päiväkirjoista, omaelämäkerroista ja niin edelleen. Tutkija saattaa usein osallistua tutkittavaan toimintaan saadakseen paremman otteen tutkittavien näkökulmaan. Tutkimuksen otanta harvoin kattaa koko aineistoa, vaan tutkimuksesta valitaan käsitteen määrittelyyn ja tutkimussuunnitelman kannalta edustava näyte lähempään tarkasteluun - halutessaan näistä voi koota lukijaa helpottavan narratiivisen eli tarinallisen kokonaisuuden. Mahdolliset ennako-olettamat tutkittavasta aiheesta tulisi tiedostaa, sillä tulokset ja analyysit nousevat suoraan aineistosta, "alhaalta ylöspäin". Joskus laadullinen tutkimus voi sisältää myös määrällisiä elementtejä. Tällöin aineiston tulee sopia numeeriseen mittaamiseen ja aineisto saatetaan tilastollisesti käsiteltävään muotoon (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 128). Tätä kutsutaan kvantifioinniksi (Eskolan ja Suoranta 1998, 118). Kaikkiaan tutkijalla on paljon vapauksia tutkimuksensa toteuttamisessa ja usein mielikuvituksen käyttö toteutuksessa on paitsi mahdollista, niin jopa suotavaa.

Moran (2000, 4–6) määrittelee fenomenologian filosofiseksi suuntaukseksi, joka pyrkii kuvailemaan ilmiöitä täsmälleen sellaisina kuin ne näyttävät koki-
jalle, ilman esimerkiksi kulttuuriin, uskontoon, maalaisjärkeen tai edes tieteesen
pohjautuvia ennakkokäsityksiä. Fenomenologia kuvailee siis asioita sellaisina
kuin ne näyttävät tietoisuudelle, ja sen tavan, jolla ongelmia, asioita ja tapah-
tumia lähestytään, täytyykin ottaa huomioon se, miltä asiat näyttävät nimen-
omaan kokijan näkökulmasta. Kun siirrytään pois ihmisen minäperspektiivistä
asioiden neutraaliin tai ulkopuoliseen maailmaan, ollaan jo jälkijattelun eli jälki-
käteän muodostettujen tutkijan omien ajatusrakennelmien piirissä, mutta feno-
menologia rajoittuu nimenomaan siihen, mikä ilmenee itse koettuna ja elettyinä
maailmana (Laine 2001, 30). Virtanen (2006, 165) määrittelee taas kokemuksen
suhteeksi subjektin, toiminnan ja kohteen välillä. Tätä suhdetta kutsutaan usein
merkityssuhteeksi.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen erityispiirre on se, että siinä
nimenomaan ihminen on tutkimuksen kohde ja tutkija. Tällöin filosofisia ongel-
mia ovat se, millainen ihminen on tutkimuskohteena ja se, miten tällaisesta koh-
teesta saadaan tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40). Keskeisiä käsitteitä ovat
kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys sekä ymmärtäminen ja tulkinta. Gadamerin
(2005, 129–130) mukaan hermeneutiikka onkin arkinen taito ihmisten kanssakäy-
misessä. Hän kutsuu sitä "ymmärtämisen taidoksi".

Oman tutkimukseni kannalta olennaista oli ennen kaikkea kysymysten
avoimuus, jotta tutkittavien koettu ja eletty maailma tulee mahdollisimman tar-
kasti kuvatuksi. Tarkoituksena on tuoda näkyville nimenomaan haastateltavien
näkökulma, ja tähän oma kokemus samasta ammatista voi olla avuksi.

Tämä laadullinen fenomenologinen tutkimus toteutettiin tapaustutki-
muksena. Tapaustutkimuksella pyritään saamaan syvälinen ymmärtämys yh-
destä tai enintään muutamasta "tapauksesta" tosielämän olosuhteissa, erityisesti
mikäli rajanveto ilmiön ja sen kontekstin välillä ei ole täysin selvä. Tapaustutki-
muksessa on erittäin oleellista ymmärtää paitsi ilmiötä, niin myös kontekstia,
jossa ilmiö tapahtuu, ja niinpä lopputuloksena tapaustutkimus ei rajoitu pelkäs-

tään yksittäisiin muuttujiin, vaan tuottaa paljon aiheita, joita tutkimuksen puitteissa voi käsitellä. Varsinainen tutkimustieto nousee lopulta useista lähteistä eikä vain yhdestä. (Yin 2012, 4–5)

Hancockin ja Algozzinin (2017, 9–11) määrittelyn mukaan puolestaan tapaustutkimus on laadullinen tutkimus, joka tutkii yhtä yksikköä tai järjestelmää, joka on yhteydessä kokemusmaailmaamme. Usein tutkimuksen kohteena ovat yksilöt, tapahtumat tai ryhmät, ja sillä saavutetaan syvällistä tietoa tilanteista ja merkityksistä, joita tutkimuksen kohteena olevat antavat omasta ympäristöstään. Ominaista tapaustutkimukselle on systemaattisuus ja narratiivisuus, ja se sisältää useita kuvauksia valitusta tapauksesta. Aineiston keräämiseen käytetty aika saattaa vaihdella muutamasta tunnista muutamaan kuukauteen tilanteen mukaan.

Oman tutkimukseni kohteena oli yksi koulu ja haastattelututkimus toteutettiin yhtenä intensiivisenä jaksena, jossa keräsin haastattelemalla tietoa yhden koulun koulunkäynninohjaajista ja heidän kokemuksiaan. Tällaiseen tutkimukseen tapaustutkimus sopii hyvin, sillä Hamiltonin ja Corbett-Whittierin (2017, 11) mukaan tapaustutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat muun muassa sen liittymisen vuorovaikutukseen ja sijoittuminen kiinteään yksikköön, kuten henkilöön, ryhmään tai instituutioon. Tietoa voidaan kerätä intensiivisenä lyhyenä ajanjaksona ja sen pitää olla syvää ja monipuolista, kuten esimerkiksi haastatteluja. Lisäksi tutkijan pitää olla osana tutkimaansa kohdetta.

Robert Yin (2009, 19–21) on erottanut toisistaan kolme erilaista tapaa tehdä tapaustutkimusta: tutkimuksellisen, kuvailevan ja selittävän. Tutkimuksellisessa tavassa kerätään tietoa ja etsitään siitä toistuvia elementtejä. Kuvailevassa tavassa yritetään rajata tutkimusta ja asettaa tutkimuskysymykset kerätyn tiedon pohjalta. Selittävässä tavassa yritetään hakea vastauksia ja syitä siihen, miksi kerätty tieto on sellaista kuin se on. Tätä jaottelua on kritisoitu liiasta yksinkertaistamisesta (Hamilton & Corbett-Whittier 2013, 7), mutta oman tutkimukseni kontekstissa se lienee riittävä jaottelu, sillä näitä elementtejä on löydettävissä tutkimuksestani. Oma tutkimukseni on ennen kaikkea kuvaileva, sillä se antaa tietoa siitä, minkälaiseksi ohjaajat kuvailevat omaa työympäristöään ja omaa työtään.

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimustani varten haastattelin yhteensä kahdeksaa suomalaisen yhtenäiskoulun koulunkäynninohjaajaa. Heistä neljä työskenteli yläkoulun puolella ja neljä alakoulun puolella. Kaikki yläkoulun ohjaajat olivat yleisohjaajia eli toimivat kaikkien aineiden tunneilla sekä erityisopetuksessa tarvittaessa, mutta he olivat painottuneesti enemmän mukana omaa osaamistaan vastaavissa oppiaineissa. Alakoulun puolelta valitsin toimenkuvaltaan erilaisia ohjaajia. Mukaan valikoitui yksi henkilökohtainen ohjaaja, yksi maahanmuuttajien alkuopetuksessa työskentelevä ohjaaja, yksi erityisopetuksessa työskentelevä ohjaaja sekä yksi yleisopetuksessa työskentelevä ohjaaja. Haastateltavista alakoulun ohjaajista kaksi oli miehiä ja kaksi naisia, samoin kuin yläkoulun ohjaajistakin. Vastaajien iät vaihtelivat 20:sta 49:ään. Kuudella ohjaajalla oli työkokemusta 1–3 vuotta ja kahdella yli 15 vuotta, kaikki kyseessä olevasta koulusta. Kaksi vastaajista teki yhteistyötä vain yhden opettajan kanssa, kaksi ilmoitti tekevänsä yhteistyötä noin seitsemän opettajan kanssa ja loput sijoittuvat tälle välille.

4.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin koulunkäynninohjaajia haastattelemalla. Haastattelua käytetään yleensä yhtenä menetelmänä laadullisessa tutkimuksessa, sillä omin sanoin kuvatut toiminnat, tekemiset ja kokemukset tarjoavat ainutlaatuisen tilaisuuden sukeltaa ihmisten elämismaailmaan. Haastattelututkimukset kautta historian ovat muuttaneet tapaa, jolla ymmärrämme ihmisten elämäntilannetta ja käyttäytymistä eri olosuhteissa (Brinkmann & Kvale 2018, 9). Haastattelu ei ole ainoastaan pelkkä tapa tehdä tutkimusta, vaan oleellinen osa koko yhteiskuntamme kulttuuria (Gubrium & Holstein 2001, 11). Haastattelusta tekee uniikin ja sen etu tiedonkeruumenetelmänä on se, että siinä ollaan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa - tämä antaa joustavuutta aineistoa kerätessä. Etujen mukana tulevat myös haitat: Haastattelu edellyttää huolellista suunnittelua virhealttiutensa vuoksi, sillä haastateltavat saattavat antaa epätarkkoja tai "sosi-

aalisesti hyväksytyjä” pikemminkin kuin tosia vastauksia, mikäli haastattelutilannetta ei ole suunniteltu huolellisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 193–196).

Haastattelututkimusta tehtäessä tärkeässä roolissa ovat tutkijan epistemologiset valinnat, eli valinnat siitä mikä edustaa totuutta asiasta, miten tiedämme jonkin asian todeksi ja miten totuuteen päästään (Mills, Durebos & Wiebe 2010, 331–335). Haastattelijaa voidaan nähdä joko kullankaivajana tai matkustajana. Haastattelijaa joko ”kaivaa” aitoja tiedonmurusia irti haastateltavasta ilman että johdattelee kysymyksillään mihinkään suuntaan. Tietoa voidaan tällöin käsitellä joko objektiivisena totuutena tai tiedostamattomampana yksilöllisenä totuutena. ”Matkustaja-haastattelijaa” puolestaan kulkee tutkittavan mukana, kysymyksillään elää haastateltavan maailmassa ja antaa matkan soljua minne haastateltava sitä viekin. Tutkijakin saattaa uusien kokemusten valossa muuttua tai muuttaa näkemyksiään matkan aikana (Brinkmann & Kvale 2018, 19). Kullankaivajalla ja matkustajalla on näin erilaiset epistemologiset lähtökohdat tutkimukselleen, jotka tutkija tuo lukijan näkyville. Omassa tutkimuksessani olin haastattelijana enemmän matkustajan roolissa myös oman työhistoriani vuoksi. Haastateltavan matkaan oli helppo hypätä mukaan, koska itselläni oli paljon kokemusta vastaavanlaisista tilanteista, joita haastateltavat kuvasivat.

Haastattelusta tekee fenomenologisen se, että haastattelu on mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltavalle pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa. Jos kysymykset ovat abstrakteja ja vahvasti käsitteellisiä, ei voi myöskään odottaa erityisen konkreettisia vastauksia (Laine 2001, 39). Kysymysten laadinnassa yksi haasteistani olikin se, että ne olisivat avoimia, mutta samalla riittävän konkreettisia.

Tyypillinen laadullinen haastattelu on puolistrukturoitu, mikä tarkoittaa sitä, että siinä on etukäteen määritellyt teemat ja runkokysymykset, mutta samanaikaisesti valmius muutoksiin haastattelun aikana, mikäli haastateltavan vastaukset vievät keskustelua johonkin tiettyyn suuntaan tai jotain kiinnostavaa nousee esille (Ayres 2008, 810–811). Itse haastattelutilanteessa ensimmäiset mi-

nuutit ovat ratkaisevia. Haastateltavat haluavat oppia ymmärtämään haastattelijaa ennen kuin pystyvät puhumaan avoimesti kulloisestakin aiheesta, etenkin jos haastattelijaa on ennalta tuntematon. Yhteys saavutetaan läsnä olevalla kuuntelulla, jossa haastattelijaa osoittaa mielenkiintoa, ymmärrystä ja kunnioitusta haastateltavan sanomisia kohtaan. Haastattelun alkuun on hyvä käydä läpi pieni esittely siitä, mistä haastattelussa on kyse, mahdollisen tallentimen käytöstä ja jos haastateltavalla on kysymyksiä, vastata niihin. Vastaavasti haastattelun jälkeen voi vielä varmistaa, ettei haastateltavalla jäänyt mitään sanomatta, kysyä tunteita haastattelusta ja lyhyesti käydä läpi asioita, jotka haastattelusta jäivät päällimmäisinä mieleen. Haastattelun aikana voi olla järkevää tehdä muistiinpanoja esimerkiksi ilmeistä ja eleistä, jotka eivät ole audiotallenteeseen tallentuneet (Brinkmann & Kvale 2018, 62–63).

Haastattelut sisälsivät perustietojen lisäksi 11 runkokysymystä (Liite 1), ja haastattelussa saatoinkin kysyä täydentäviä jatkokysymyksiä puolistrukturoidun teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti. Kaksi haastattelusta suoritettiin etänä Zoom-sovelluksella kotoa käsin ja näistä molemmista otettiin sekä videoettä audiotallenteet. Kuusi haastattelusta suoritettiin paikan päällä koululla hiljaisessa tilassa audiotallentimen avulla. Lisäksi otin paikan päällä suoritetuista haastattelusta kännykällä varatallenteet siltä varalta, että tallennuksessa ilmenisi ongelmia. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 12–40 minuutin välillä, mutta suurin osa asettui 20–30 minuutin haarukkaan. Litteroitua materiaalia haastatteluista kertyi noin 50 sivua.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimus voidaan aineiston hankinnan jälkeen jakaa kolmeen vaiheeseen: 1. aineiston kuvaukseen, 2. aineiston analyysiin ja 3. aineistosta tuotettuun synteisiin. Haastattelun jälkeen haastattelutilanne kuvataan mahdollisimman autenttisesti ja nostetaan siitä esille oleelliset asiat tutkimuskysymyksiin peilaten. Näiden sisällöistä tehdään analyysi - prosessi on usein hyvin intuitiivinen ja monitulkintainen ja vaatii hyvää ymmärrystä haastattelun kokonaisuudesta, sillä yksittäisiä

osia voi tulkita vain kokonaisuuden valossa. Lopulta synteisivaiheessa muodostetaan ilmiöstä kokonaiskuva ja arvioidaan analyysivaiheessa syntyneiden merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita ja saadaan sitä kautta mahdollisesti uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Laine 2001, 43–45).

Aineiston purkamisessa hyödynsin Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–127) aineistolähtöisen analyysin mallia. Litteroinnin jälkeen perehdyin aineistoon huolellisesti sekä kuuntelemalla haastatteluja että lukemalla litteroituja tekstejä useaan kertaan. Tein haastatteluista ryhmittelyt listaamalla jokaisen haastateltavan mainitsemat asiasisällöt luetelmaviivoin oman otsikkonsa alle jokaisen haastateltavan osalta erikseen. Tämän jälkeen tein saman jaottelun kysymyksittäin eli merkitsin jokaisen kysymyksen alle, mitä oli vastattu ja myös sen, kuinka monta mainintaa kyseinen vastaus oli eri haastatteluissa saanut (kvantifiointi). Jaottelin nämä vielä myös yläkoulun ja alakoulun vastauksiin siltä varalta, että aineistossa esiintyisi merkittäviä poikkeamia näiden välillä.

Näistä luetelmaviivojen alle kootuista vastausten ryhmittelyistä tein enintään muutaman sanan pelkistykset, jotka kuvasivat ohjaajien kokemuksia asemasta ja arvostuksesta koulussa sekä ohjaajien rooleja ja työtehtäviä koulussa. Pelkistykset jaoin alaluokkiin ja alaluokista muodostin lopuksi yläluokat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Molemmista tutkimuskysymyksistä tein tämän jälkeen oman taulukkonsa. Taulukossa 1 ovat esillä pelkistykset, alaluokat ja yläluokat ohjaajien kuvauksista liittyen arvostukseen ja asemaan sekä ohjaajien keskinäiseen tasavertaisuuteen sekä yläkoulun että alakoulun osalta erikseen.

TAULUKKO 2. Ohjaajien työnkuva

Yläkoulu / pelkistykset	Alakoulu / pelkistykset	Alaluokat	Yläluokat
<ul style="list-style-type: none"> Tunnin suunnittelu <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Eriyttävä opettaminen Opettajana oleminen Apuna luokassa Apuna erityisopetuksessa Vaihtuvat oppilaat <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Palautteen anto / arviointi 	<ul style="list-style-type: none"> Tunnin suunnittelu <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Eriyttävä opettaminen Opettajana oleminen Apuna luokassa Apuna erityisopetuksessa Vaihtuvat oppiaineet Sijaisten auttaja <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Palautteen anto / arviointi 	<p>Suunnittelu</p> <p>Tunnin pito</p> <p>Palaute</p>	<p>Opetus <i>(Kognitiivinen tuki)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Välituntivalvominen Sääntöjen ylläpito Opettajalla parempi kokemus Ohjaaja vanhemman ja opettajan välissä Oppilastuntemuksen puute vaikeuttaa Ollako kaveri vai auktoriteetti? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Pitää muistuttaa, että on ohjaaja eikä opettaja Sopeutuminen Kaveri Juttelukaveri 	<ul style="list-style-type: none"> Välituntivalvominen Sääntöjen ylläpitäjä Auktoriteetti ”Hyvä poliisi” Hyvä oppilastuntemus helpottaa Joskus ”ei saa mitään aikaiseksi” <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Hyvä, että oppilaat kutsuvat opettajaksi Sopeutuminen Leikkiminen Juttelukaveri Läpänheittokaveri 	<p>Sääntöjen ylläpito</p> <p>Vapaa vuorovaikutus kouluarjessa</p>	<p>Kasvatus <i>(Sosiaalinen tuki)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Monistaminen Materiaalin valmistus <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Neuvominen Innostaminen ja motivointi <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Vahtimestarina oleminen ATK-laitteiden korjausta Akuuttien tilanteiden hoito Sijaistaminen 	<ul style="list-style-type: none"> Materiaalin valmistus Luokkatilan siivous <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Oppilaan pukeminen ja riisuminen Oppilaan opastaminen Opetetaan saksien käyttöä Syömisessä auttaminen Vammaisen auttaminen <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Akuuttien tilanteiden hoito Sijaistaminen Läksykerho 	<p>Opettajan auttaminen</p> <p>Oppilaan auttaminen</p> <p>Muut työt</p>	<p>Arjen sujuvuus <i>(Fyysinen tuki)</i></p>

Ajoittain kategorisointi näin oli haastavaa, koska tietyt tehtävät olisivat saattaneet kuulua myös toiseen eri kategoriaan. Esimerkiksi sijaistaminen tai läksykerho ovat opetusta, mutta samalla helpottavat arjen sujumista. Koska ne eivät ole kuitenkaan säännöllisiä, vaan väliaikaiseen tarpeeseen sidottuja työtehtäviä, sijoitin ne arjen sujuvuuteen kuuluviksi tehtäviksi.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sen mukaan, mikä on tutkijan positio, tutkimusmetodien luotettavuus, tutkimusprosessin luotettavuus ja tulkin-tojen luotettavuus (Virtanen 2006, 198–207). Elo ym. (2014, 1–8) puolestaan puhuvat valmisteluvaiheesta, järjestelyvaiheesta ja raportointivaiheesta. Elo ym. (2014, 8) eivät suoraan mainitse tutkijan posiosta, mutta huomauttavat, että tutkimuksen riippumattomuus saavutetaan itsekriittisyydellä ja halki tutkimuksen jatkuvalla itsereflektoinnilla.

Tutkijanäkökulmassa pohditaan tutkijan omaa positiota suhteessa tutki-maansa aiheeseen. Vaikka täyttä objektiivisuutta ei voikaan koskaan saavuttaa, tutkimuksessa tulee kuitenkin pyrkiä mahdollisimman suureen avoimuuteen ja kirjoittaa auki kaikki sellainen, mitä lukija tarvitsee muodostaessaan käsityksen tutkijan tiedekäsityksestä, maailman käsityksestä ja tieteen hallintaan liittyvistä asioista. Konkretian tasolla myös kaikki sellainen, mikä muodostaa yhteyden tutkijan ja tutkittavan kohteen välillä, on hyvä nostaa esiin. (Virtanen 2006, 198–199).

Tutkijanäkökulmaa voidaan tarkastella myös ontologisesta näkökul-masta. Ontologia esittää kysymyksiä tutkittavan ilmiön luonteesta: mikä on to-dellista ja mitä voidaan pitää todisteena tästä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 121). Haastattellessani suomalaisen yhtenäiskoulun koulunkäynninohjaajia on tärkeää olla katsomatta maailmaa vain omasta näkökulmastani ja tiedostaa, että haastateltavien ontologiset lähtökohdat saattavat poiketa merkittävästi toisistaan (Mason 2002, 13). Työhistoriani vuoksi tutkijan roolissa minullakin on paljon esi-oletuksia siitä, mitä ohjaajan työ on, mutta nämä esioletukset täytyy pystyä mah-

dollisimman hyvin tiedostamaan, mitä voisi kuvailla myös ontologisten sitoumusten tunnistamiseksi (Pikkarainen 2018, 4–5). Edelleen Pikkaraisen mukaan tutkimusongelman valinta perustuu hyvin perustavanlaatuisiin ontologisiin esioletuksiin siitä, mitä on olemassa. Saatan esimerkiksi omien kokemusteni pohjalta olettaa löytäväni eroja alakoulun ja yläkoulun ohjaajien välillä, mutta tämä ei välttämättä ole muiden kokemus – yhtä lailla on mahdollista, että tämä esioletukseni tulee kumotuksi, mikä on arvokasta tietoa sekin. Tärkeintä on, että en vie haastattelutilanteita siihen suuntaan, että haastateltavien olisi löydettävä joitain ala- ja yläkouluun liittyviä eroja, vaan erot löytyvät haastatteluteksteistä, jos ovat löytyäkseen. Laine (2015, 37–38) kuvaileekin tätä prosessia vuoropuheeksi haastatteluaineiston kanssa.

Laadullisen tutkimuksen metodien luotettavuuden arvioinnissa on käytössä useita eri kriteerejä, mutta kaikille niille yhteinen piirre on se, että ne pyrkivät kuvaamaan tutkimuksen analyysivaihetta mahdollisimman tarkasti, kuten tässäkin työssä olen pyrkinyt tekemään. Tutkimuksen tulee olla ajasta ja paikasta riippumatonta, objektiivista, yleistettävää ja autenttista ollakseen luotettava (Elo ym. 2014, 2). Ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun lähtökohtina ovat tutkittavan ilmiön ja tutkimusmetodien vastaavuus, mistä käytetään usein termiä validiteetti. Tutkimuksen tulokset eivät saa myöskään olla sattunaisia, vaan niiden on oltava toistettavissa paikasta ja tutkittavista riippumatta (reliabiliteetti). Toistettavuus tai siirrettävyys ei kuitenkaan Virtasen mukaan voi toimia luotettavuuden mittarina laadullisessa tutkimuksessa, mikäli olosuhteiden muuttumisen voidaan katsoa vaikuttavan keskeisesti kokemuksen rakentumiseen (Elo ym. 2014, 2; Metsämuuronen 2008, 56; Virtanen 2008, 200–201). Toistettavuuden mahdollistamiseksi olenkin tässä työssä dokumentoinut koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti.

Laadullisessa tutkimusprosessissa luotettavuutta voidaan arvioida yhdeksällä kriteerillä, jotka ovat johdonmukaisuus, tutkimusprosessin läpinäkyvyys, aineistolähtöisyys, kontekstisidonnaisuus, laadukkuus ja yleistettävyys, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkijan subjektiivisuuden kuvaus sekä tutkijan vastuullisuuden arviointi. (Virtanen 2008, 201–204) Kaikkien kriteerien

toteutuminen ei ole välttämättä, esimerkiksi omassa tutkimuksessani ei ole tutkijayhteistyötä, mutta se ei sinällään tee tutkimuksestani epäluotettavaa, vaan kaikki nämä osa-alueet voivat parantaa kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta.

Tulkinnan luotettavuudella viitataan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden avaamiseen. Esimerkiksi kielelliset ilmaisut, sosiaaliset rakenteet, organisaatiot ja kulttuurilliset instituutiot voivat olla tulkinnallisten merkityssuhteiden osa-alueita. Tämä tekee tulkinnasta erityisen haastavaa, sillä muodostaessaan tutkimuskohteesta uuden tulkinnan ja oman käsityksensä, tutkijan on vain luotettava intuitioonsa. Tulkinnan luotettavuuden kriteereitä ovat tutkittavien elämysmaailman ymmärtäminen, tutkittavan ymmärtäminen kokonaisuutena, tutkijan ja tutkittavan historiallisuuden vaikuttaminen tuloksiin ja tutkittavan ymmärtämisen hermeneuttisena kehänä, eli jatkuvasti lisääntyvän tiedon karttamiseen uuden tiedon valossa (Virtanen 2008, 204–206). Tässä suhteessa oma kokemukseni ohjaajan työstä helpotti merkityssuhteiden hahmottamista, koska koulu instituutiona ja ohjaajan työ olivat minulle entuudestaan tuttuja.

Epistemologia taas pohtii totuutta tai tiedon luonnetta ja sitä, miten siihen päästään. Jos ihminen esittää kyseenalaisen väittämän faktana, haluamme yleensä tietää, millä perusteella ja kuinka hän on tähän päätelmään tullut. Mikäli ihminen ei ole kiinnostunut avaamaan näitä epistemologisia kysymyksiä, on hän usein kiusallisessa tilanteessa (Fumerton 2009, 2), ja sama koskee myös tutkimuksen tekijää. Tutkimuskontekstissa voidaan pohtia esimerkiksi sitä, millä metodisella otteella pystytään parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta, jotta päästään mahdollisimman lähelle totuutta aiheesta. Tällöin merkityksellisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi se, minkälainen suhde on tutkijalla ja tutkittavalla kohteella tai se, mikä asema arvoilla on ilmiön ymmärtämisessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 121). Tutkijan avatessa näitä kysymyksiä lukija pystyy paremmin luottamaan tutkimuksen tuomiin tuloksiin.

Kaikki tutkimukseni haastattelut suoritettiin huhtikuussa 2020 kolmen päivän sisällä ja huomionarvoista on, että tuolloin koulu oli koronapandemian

takia kokonaisuudessaan etäopetuksessa, mikä saattoi joissain kohdin näkyä vastauksissa. Toinen huomioitava seikka on yläkoulun ohjaajien vähäinen määrä verrattuna alakoulun ohjaajien määrään. Tämä aiheuttaa sen, että yläkoulun vastauksia voidaan pitää verrattain kattavana kuvauksena yläkoulun ohjaajan työstä, kun taas alakoulun vastausten otanta on hyvin pieni kokonaisohjaajamäärään verrattuna. Siksi toimenkuvaan ja työtehtäviin liittyvät vastaukset saattavat jäädä vajaiksi, jos ajatellaan kokonaiskuvaa alakoulun ohjaajan toimenkuvasta. Esimerkiksi vahtimestarin tehtävät eivät tule missään vaiheessa mainituiksi alakoulun puolella siitä syystä, että yhdelläkään haastatelluista ei ollut vahtimestarin tehtäviä, jotka kuitenkin kuuluvat toisten, haastatteluun valikoitumattomien ohjaajien toimenkuvaan.

4.6 Tutkimuksen eettisyys

Suomessa tutkijaa velvoittaa ”Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa” – ohjeistus (2019). Ohjeistuksessa keskeisiä periaatteita ovat tutkittavien ihmisarvo ja itsemääräämisoikeus, kulttuuriperinnon ja luonnon monimuotoisuuden kunnioittaminen sekä se, että tutkimuksesta ei aiheudu merkittävää haittaa tutkimuskohteille. Lähtökohtana on tutkittavien luottamus tutkijoihin ja tieteeseen, osallistumisen on oltava vapaaehtoista ja suostumus dokumentoitava. Tutkittavalla on oikeus kieltäytyä tai perua osallistumisensa helposti ilman seurauksia ja saada tietoa tutkimuksen käytännön toteutuksesta ja henkilötietojen käsittelystä aina niin halutessaan (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoo 2019, 7–9). Vapaaehtoisuuden varmistamiseksi jaoin tutkittaville tietosuojalomakkeen sekä suostumuslomakkeen, jonka tutkittavat allekirjoittivat.

Tutkimusaineiston katsotaan sisältävän henkilötietoja, jos siitä voidaan suoraan tai epäsuorasti tunnistaa henkilö tai henkilöitä. Yleisesti ottaen tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä pyritään suojelemaan, mutta nimettömyyskään ei välttämättä estä sellaisia ihmisiä tunnistamasta tutkittavia, jotka tuntevat tutkittavan yhteisön tai organisaation toimintaa. Tällöin tutkittaville ei

tule luvata täyttä tunnistamattomuutta. Henkilötietojen käsittelyssä keskeisiä periaatteita ovat suunnitelmallisuus, vastuullisuus ja lainmukaisuus (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoofo 2019, 11–13). Tunnistamattomuuden periaatetta noudattaakseni olen poistanut haastattelusitaateista joitakin sellaisia yksityiskohtia, joista haastateltavia voisi olla mahdollista yksilöidä.

Jokaiselle haastateltavalle annoin suostumus- ja tietosuojalomakkeen lisäksi haastattelukysymykset etukäteen, jotta he voivat halutessaan tutustua niihin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85–86) mukaan tämä on eettisesti perusteltua ja suositeltavaa haastattelun onnistumisen kannalta. Kerroin heille sekä lomakkeidenannon yhteydessä että ennen haastattelun alkua myös sen, että haastateltavien nimet eivät tule julki eivätkä ole myöskään ulkopuolisten pääteltävissä kontekstista, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa kuvaan koulun sijaintia, olosuhteita ja muita mahdollisia tunnistettavuutta helpottavia asioita vain ylimalkaisesti. Myös myöhemmin tutkimuksessa käyttämäni haastateltavien numerointi on satumanvarainen ja kaikki haastatteluissa esiintyvät nimet on muutettu. Kaikki haastateltavat olivat tietoisia siitä, että haastattelu tallennetaan.

Haastattelussa kuunteleminen erityisen tärkeää: Roulstonin ja Choin (2018, 239) mukaan sellainen haastattelija, joka puhuu enemmän kuin kuuntelee, kysyy yleensä myös enemmän johdattelevia kysymyksiä. Tämä vaarantaa koko tieteellisen prosessin ja tuottaa pahimmillaan enemmän tietoa haastattelijasta kuin haastateltavasta. Omassa tutkimuksessani tämä oli yksi suurimpia haasteita haastatteluja tehtäessä – minulla oli tutkijan roolissa paljon myös omia mielipiteitä ja näkemyksiä ohjaajan työstä, ja minun oli kiinnitettävä haastattelussa erityistä huomiota siihen, että en sotke omia mielipiteitäni haastateltavien mielipiteisiin tai etten johdattele kysymyksilläni kohti tietynlaisia vastauksia. Tämä oli aika ajoin hankalaa, koska aina haastateltavat eivät välttämättä vastanneet kuten oletin heidän vastaavan tai eivät kokeneet samoja asioita ongelmalliseksi kuin mitä itse koin perustuen omaan kokemukseeni ohjaajan töistä. Toisaalta oma kokemukseni ammatista myös helpotti jossain määrin kysymysten laatimista, ja pidinkin kysymykset tarkoituksellisen avoimina, jotta ne eivät johdattelisi mihinkään tiettyyn suuntaan.

5 TULOKSET

5.1 Kokemuksia asemasta ja arvostuksesta

Kaikki haastatteleman ohjaajat niin ylä- kuin alakoulussakin kokivat asemansa koulussa yleisesti ottaen erittäin hyväksi. Kohtelu koettiin pääosin tasavertaiseksi opettajien kanssa ja omana itsenään oli helppo olla, työtä arvostettiin ja ohjaajat saivat myös hyvin vastuuta.

opettajien keskuudessa must tuntuu vähän niinku mä oisin melkein yks opettajista et ei oo niinku semmosta ehkä niinku kuvittelis et ois ollu joku semmonen vaikka et meille ei niin paljon keskustella kun me ei olla niin korkeesti koulutettuja - Ohjaaja 1, yläkoulu.

Kuusi haastateltavaa koki asemansa luokassa likipitäen tasa-arvoiseksi opettajan kanssa. Opettajalla oli toki päävastuu opetuksesta, mutta ohjaajien ajatuksia ja ideoita otettiin hyvin huomioon.

Mulla on niillä tunneilla missä mä oon ni mulla on hyvä asema sillä tavalla että opettajalla on päävastuu opetuksesta mikä on tietenkin mutta sitten jos esimerkiksi huomaa että asian voisi ilmasta toisellakin tavalla ehkä helpommin tai ymmärrettävämmin niin pystyy ehkä vaikuttamaan siihen tuntiin että jos ehdottaa tällasta tai tällasta niin hirmu hyvin otetaan huomioon. -Ohjaaja 6, alakoulu.

Yläkoulussa kokemukset omasta asemasta luokassa vaihtelivat paljon opettajan mukaan.

Eli tavallaan niinkun kahenlaisia tilanteita on olemassa. Toinen on semmonen missä ite pääsee/joutuu ottamaan sitä roolia vähän enemmän ja toinen on taas sitten tämmönen missä niinku selkeesti myös mä ootan että mua ohjataan tietyllä tapaa vähäsen, eli silloin se opettajan rooli on paljon voimakkaampi siinä. -Ohjaaja 2, yläkoulu.

Kaikki haastateltavat kokivat, että heidän työtään arvostettiin koulussa, erityisesti oman pääasiallisen työparin toimesta, mutta arvostusta oli saatu saatu myös rehtorilta, oppilailta ja vanhemmiltakin. Tärkeäksi koettiin myös pieni arkinen kiitos oppitunnin jälkeen: se nähtiin merkkinä arvostuksesta ja sen koettiin myös kohottavan työmoraalia.

aina kun teet jotain, jonku homman vähän mikä on, niin kyllä siitä yleensä sitten muistetaan kiitellä ja... antaa se palaute sitten myös että. Sit sitä helposti tulee tehtyä vähän ylimäärästäkin. -Ohjaaja 7, yläkoulu.

No esimiehet kyllä... Kyllä ne sanoo että hei että hyvin hoidettu homma, että kyllähän se kiitos kun siitä työstä saa niin se aina lämmittää. -Ohjaaja 6, alakoulu.

ainakin mitä itse olen tehnyt työtäni, niin tunnen että sitä arvostetaan ja olen saanut siitä myöskin kuulla että en ole ainakaan kokenut että kukaan pitäisi sitä alempiarvoisena tai muuta että hyvin paljon annetaan vastuutakin - Ohjaaja 4, alakoulu.

Arvostukseksi koettiin myös se, että ohjaajilta on edustaja koulun asioista päättävässä koulun johtoryhmässä, johon kuuluvat rehtorit ja eri työntekijäryhmien edustajat.

Ja se kyllä niinku ilmenee kyllä koko koulun tasolta että mä oon siellä ryhmässä niin jotenkin, miten mä sen sanoisin, mutta jotenkin tuntuu että totaniin että mun sanoja arvostetaan siellä tottakai kun oon siellä ohjaajien, edustan ohjaajia siellä ni tuntuu että saa siitä jonkinlaista arvostusta -Ohjaaja 3, alakoulu.

Kaksi alakoulun ohjaajaa koki myös jossain määrin käskyttämistä opettajien tai rehtoriston taholta. Asema vieraampien opettajien keskuudessa ei ole välttämättä niin hyvä kuin oman työparin kanssa.

vähän saattaa jotkut pitää silleen niinku tuolla kahvipöydässä vähän silleen alempana että ei hirveesti arvosta, että kyllä sen huomaa että saa hirveesti sellasia hommia että voiko tehdä tätä ja tota vaikka se ei niinku kuuluis, mutta pääsääntöisesti on silleen että niiden kanssa ketä tekee töitä ni ne kyllä arvostaa aina tosi paljon sitä apua - Ohjaaja 5, alakoulu.

muilla opettajilla saattaa olla enemmän sellanen käskynantotyyli, ja sitten pitää vaan totella muita ja ehkä yrittää olla hiljaa ja olla sanomatta omia mielipiteitään asioista - Ohjaaja 3, alakoulu.

Myös yläkoulussa oli koettu jonkin verran käskyttämistä, joka liittyi lähinnä pieniin arjen tehtäviin, joita ohjaajien oletettiin hoitavan.

Sen ymmärrän jos tulee ylemmältä taholta niinku reksiltä tulee tehtäviä mitä pitää tehdä mut sitte että opettajilta tulee aika paljon mitkä ei liity opetukseen millään lailla ni semmosta niinkun totanoinni käskyttämistä tai sanotaan että mee tonne ja oletetaan että se vaan tekee sen eikä ite tehdä sen asian eteen mitään. Niinni sitä totanoinni tulee aika paljon

ja sit jos ei pysty tekemään sitä niin tuntuu että ei olla tyytyväisiä ja sit jos sä teet sen niin ei sitä tarpeeks välttämättä arvosteta sitten. -Ohjaaja 8, yläkoulu.

Parissa vastauksessa asetelma luokassa kuvailtiin selkeän hierarkkiseksi, mutta sitä ei koettu millään tavoin negatiivisena asiana, vaan hierarkkisuus nähtiin ymmärrettävänä ja tarpeellisena.

nyt puhutaan niinku teknisestä, niin en mä niinku saa niitten kanssa ilman opettajan lupaa tehdä mitään sellasta mikä on vaarallista niin tota... Mullon niinku ihan selkee se työnjako mikä siinä on... ..en mä nää sitä silleen että... ..se potkis mua jonnekin nurkkaan että sä oot ihan roskaa, vaan mä oon avustajana siinä ja mä koen että mun apua tarvitaan siellä. Että en mä lähde sillei ite sooloilemaan, varsinkin tekninen semmonen aine että jos mä ite sinne lähen sooloilee ja jollekin sattuu jotakin ni sit se on pää vähän pölkylä kummallakin siinä vaiheessa. -Ohjaaja 8, yläkoulu.

Välillä voikin luokkatilanteissa tulla vastaan tilanteita, joissa ohjaaja on eri mieltä opettajan kanssa jonkin oppilaan asian hoitamisesta. McLeskeyn, Rosenbergin & Westlingin (2013, 164) mukaan yhteinen ymmärrys luokan rutiineista ja kurista onkin tärkeää onnistuneen yhteistyön toteuttamisessa. Tämän tutkimuksen ohjaajat olivat harvoin kokeneet tällaisia tilanteita, mutta pääsääntöisesti katsoivat, että tällöin on viisainta sopeutua tilanteeseen.

Tietyissä tavoissa toimia on ollut välillä joskus sellanen vähän että en tavallaan niinku hyväksy sitä miten asia hoidettiin siinä tilanteessa, mutta myöskin ne eivät ole niin isoja asioita että niistä olisi tarvinnut erikseen mainita. ...sen yritän kuitenkin niinku muistaa että on näkemykset voi olla poikkeavat, just että voi olla opettajan ja minun kohdalla, mutta se ei tarkoita mitenkään että minun ois mitenkään vähempi siinä tilanteessa se näkemys, että jos minusta ihan selvästi ei tämä ole ns. oikein tehdä tällä tavalla, niin minä tuon sen asian esille sitten -Ohjaaja 4, alakoulu .

siellä on kaveri joka on sitä tehny 40 vuotta varmaan niin totanoinnin mä en koe siinä hirveesti että mä lähen silleen niinku napisee vastaan mistään asiasta silleen mitä siellä tapahtuu... ..että jos se heittää jonkun vaikka pihalle vähän kepein totanoinni perustein, en oo sille lähteny siitä sanomaan vastaan. -Ohjaaja 8, yläkoulu.

Yläkoulussa oli myös kokemusta negatiivisista vuorovaikutustilanteista ja siitä, että oppilaat eivät aina välttämättä arvosta ohjaajia yhtä paljon kuin opettajia.

mul on semmonen kuva et ohjaajat ei oo niin koulutettuja ja jotenkin vaan siihen että, että ei osais niinku opettaa. Must tuntuu et jotkut opettajatkin aattelee niinku silleen mutta niin... Oppilaitten suusta se tulee aika usein... Mut onhan se silleen, silloin ku mä olin niinku koulussa ni kyl se, se on jotenkin aina semmonen et ohjaajat on vähän niinku, ne on vähän semmosta sivuporukkaa. Opettaja on se päätyyppi et sitä tarvii kuunnella jos haluaa hyviä arvosanoja. - Ohjaaja 1, yläkoulu.

Lisäksi yläkoulun puolelta tuli palautetta arvostuksen puutteesta, joka liittyi enemmän yleiseen työkuulttuuriin, esimerkiksi sijaisuudet koettiin merkiksi ohjaajien työn epäarvostuksesta. Seuraava lainaus kuvaa sijaisuuksien ristiriitaisuutta ohjaajan työssä, erityisesti kun sijaistetaan sellaista luokkaa, jossa itse ollaan normaalisti ohjaajana:

No sitten tuo ei-arvostus ehkä, silleen niinku paljon yläkoulussa esim. tehdään open sijaisuuksia ku ohjaajien toimesta, ni siinä vähän mun mielest niinku ja sit usein semmosilla tunneilla et jos oot ite ollu vaikka ohjaajana vaikka jollain tunnilla, ni selkeesti ollaan nähty että sille tunnille on se ohjaajan tarve, mut sitte ope onkin vaikka poissa, ni sä sijaistat ohjaajana sen tunnin ilman toista ohjaajaa, niin mun mielestä tää kertoo siitä, että ohjaajia ei arvosteta. Tavallaan nähdään niinku ohjaajat tärkeinä, että me ollaan niin hyviä että me kyetään sijaistamaan se opettaja, joka on tietyllä tapaa, se on arvostus, mutta siinä mun mielestä myös poljetaan sitä ajatusta siitä mikä sen ohjaajan merkitys on sillä kyseisellä opitunnilla silloin niinku normitilanteessa. Ni tää on mun mielestä niinku sellanen suuri epäkohta meidän koulussa niinku mikä kertoo siitä ohjaajan asemasta. -Ohjaaja 2, yläkoulu.

Kuten lainaus osoittaa, arvostuksen kokemus ei ole aina yksiselitteinen, vaan samaa asiaa voi tulkita arvostuksen kannalta monestakin eri näkökulmasta.

5.2 Asema suhteessa toisiin ohjaajiin

Viisi ohjaajaa oli sitä mieltä, että ohjaajat ovat keskenään tasavertaisessa asemassa. Yläkoulun puolella tasavertaiseksi asemansa muiden kanssa koki kolme ohjaajaa, yksi ei osannut sanoa ja alakoulun puolella kaksi ohjaajaa piti asemaa tasavertaisena. Tilanteen nähtiin myös parantuneen ajan kanssa:

Itse tunnen ainakin sen että jokainen ohjaaja joka täällä on niin tekee ihan yhtä tärkeää työtä ja heille on annettu ne tehtävät juuri sitä varten että ne on tärkeitä... Jokaisella on täällä oma paikkansa eikä kukaan tee yhtään sen vähempää kuin toinen. - Ohjaaja 4, alakoulu.

...siinä on ollu ohjaajilla vähän eriarvosuutta... ..mutta tota, mä väitän että tällä hetkellä ollaan aika tasavertasessa tilanteessa. -Ohjaaja 2, yläkoulu.

Epätasa-arvo eri ohjaajaryhmien välillä mainittiin yhdessä haastattelussa.

...jotenkin tuntuu että täällä ei ehkä niin tasavertasesti kohdella meitä ohjaajia, ainakin mulla on tullu sellanen olo muiden ohjaajien puheista ja oon kyllä itekin sen huomannu, että kun täällä on kuitenkin yläkoulu, alakoulu ja vammaisopetus niin tuntuu että kaikilla on vähän niinku omat, tai tietenkä kaikilla on omat työtehtävänsä mutta sitten ne ei ehkä niinku rinnastu sitten haastavuudeltaan tai taukojen määrä ei sitten oo rinnastettavissa muiden ohjaajien taukojen määrään. -Ohjaaja 3, alakoulu.

Lisäksi yhdessä haastattelussa tuotiin esille, että ikäviä työtehtäviä saatetaan joskus ohjata nuoremmille enemmän.

Ja sitten jos on jo täällä työpaikka ni sitten ja oot ollut kauan täällä ni sit on sellasta että "minä en ainakaan tee tätä ja ei kuulu minulle". Tai musta ainakin tuntuu että on paljon enemmän semmosta jos oot ollu täällä kauemmin tai vanhempi tai muuta. -Ohjaaja 5, alakoulu.

Yläkoulussa jokaisen jakson alussa pidetään työnjakopalaveri, jossa jaetaan tarjolla olevat oppitunnit ohjaajien kesken siten, että jokainen pääsee suurimmaksi osaksi sellaisille tunneille, joissa heistä on eniten apua. Myös ohjaajien palkkauksessa on huomioitu erilaisia vahvuuksia. Yläkoulun haastavampien oppisisältöjen vuoksi tämä vaikuttaakin järkevältä ratkaisulta ja se sai kiitosta myös ohjaajilta.

meillä on yläkoulussa semmonen tosi hyvä sellanen ohjaajaporukka tällä hetkellä tota ja jokainen tunnistaa siinä porukassa sen oman vahvuutensa. Sinne on myös hommattu aika hyvin silleen, rekrytoitu aika hyvin sellasia erityyppisiä ihmisiä, niinku tietyllä tapaa erityyppisiä. On niitä vahvuusalueita huomioitu aika pitkälle, et ei oo kaikki saman alan ihmisiä ja niin sanotusti "kilpailemassa" niistä samoista tunneista vaan et on huomioitu se että on monen alan ihmisiä niin sanotusti että et pääsee sit toimimaan ja jokaiselle tontille löytyy tekijät helposti että aika hyvin mun mielestä toimii tässä yläkoulun puolella se että jokainen, tai koen itse että jokainen ohjaaja saa tehdä omalla vahvuusalueellaan niitä hommia - Ohjaaja 2, yläkoulu.

Pääsen vaikuttamaan tosi paljon käytännössä siihen mitä mä ite täällä teen ja se on mun mielestä tosi hyvä juttu ja sitten opettajilta tykkään siitä että siinä on sitä joustoa ja esimiehillä että pystyy käytännössä määrittää ite mitä tekee -Ohjaaja 8, yläkoulu.

Alakoulun ohjaajat eivät juurikaan kommentoineet työnjakoa, sillä monille haastatelluista oli jo palkkausvaiheessa oma työtehtävä selkeänä esimerkiksi tietyn luokan tai ryhmän parissa, eikä samanlaista työnjakoa oppiaineittain tarvitse tehdä kuin yläkoulussa. Kaikki ohjaajat kuitenkin kokivat, että omassa luokassaan he pääsivät toimimaan omilla vahvuusalueillaan.

Anna-Leenankin kanssa mä voin aina kysyä siltä että no otatko sää vaikka noi ku mää oon parempi tässä tai jos mulla on joku heikkous mitä mä en osaa ni sitten mä aina niinku kysyn Anna-Leenalta... eikä se laita mua tekemään mitään sellasta mistä mulla ei oo mitään hajua tai ei oo helppoa. -Ohjaaja 5, alakoulu.

Vaikka suurimmaksi osaksi ohjaajat olivat tyytyväisiä vaikuttamismahdollisuuksiinsa, myös tutkitussa koulussa tuli tilanteita, joissa ohjaajan toimenkuva muuttui esimerkiksi hallinnollisista syistä.

...tässä oli vielä semmonenkin tapaus, kävi tässä vuoden aikana että mut laitettiin sen mun oman luokan tuntien lisäksi iltapäiväkerhoon... ..johon mä tykästyin tosi paljon, tykkäsin olla siellä ja näin, mut sitten sinne tuli joku ihme työtuntiongelma palkkauksen suhteen ja kaikkee muuta ni piti sitten siirtää pois sieltä vaikka mä en ois ite halunnu. -Ohjaaja 3, alakoulu.

Pääsääntöisesti haastatteluissa kuitenkin keuhuttiin omia työkavereita, sekä opettajia että ohjaajia. Kaikki haastatellut kokivat, että voivat hyvin tai melko hyvin toimia omilla vahvuusalueillaan ja työnjako ohjaajien välillä koettiin toimivaksi.

5.3 Kokemuksia opetuksesta

5.3.1 Suunnittelu

Ohjaajien osallistuminen tuntisuunnitteluun voidaan jakaa selkeästi muutamaan luokkaan: yhteiset luokkatunnit, erityisopetustunnit sekä taito- ja taideaineiden tunnit. Tilanteet, joissa ohjaajat eivät osallistu suunnitteluun lainkaan, ovat tyypillisimmillään normaalit luokkatunnit yläkoulussa. Opettajien ja oppilaiden vaihtuessa joka tunti yhteistä suunnittelua ei juurikaan ehdi tehdä.

...pääsääntöisesti en pääse mukaan opettajan kanssa suunnittelemaan tunteja, koska tuntuu et opettaja vaihtuu aina kenen tunnilla olen... ..niin sitte ehkä opettajakaan ei koe että mun tarttis sitten olla mukana siinä suunnittelussa. -Ohjaaja 2, yläkoulu.

Erityisopetuksen tunteihin taas saattaa liittyä materiaalin valmistusta tai muuta pientä valmistautumista. Mikäli ohjaaja toimii pääsääntöisesti esimerkiksi käsityön tai liikunnan tunneilla, niin tulevan tunnin sisällöstä saatetaan käydä nopea keskustelu.

Kyllä me käyään yleensä, siihen riittää melkein se että käyään pikasesti läpi mikä ryhmä ja mitä on tehty edellisen kerran ja mitä lähetään tekeen sitten sillä kerralla että... Monesti ollaan tuolla *** pitkä päivä että välitunnitkin menee siellä ni siellä ehitään aina tehä se pikasuunnitelma seuraavalle kaksoistunnille. -Ohjaaja 7, yläkoulu.

Alakoulun puolella ohjaajilla oli selvästi enemmän mahdollisuuksia olla osallisena luokkaopetuksenkin suunnittelussa, koska aikaa vietetään enemmän saman luokan ja saman opettajan kanssa - silti opettajan päävastuu suunnittelutyöstä nousi esiin jokaisessa vastauksessa. Tässä yhteydessä ohjaajilla on monesti mahdollisuus myös esittää omia ideoitaan tunnin vetämiseksi. Erityisopetuksen ja liikunnan osalta tilanne on pitkälti sama kuin yläkoulussakin.

No, käytännössä opettajalla on se suunnitelma valmiina, mutta sitten me käydään ennen päivää että mitä me tehdään sillä tunnilla ja aina on mahdollinen aivoriihi siinä että jos minulla on ideoita heittää siihen niin se on niinku aina sallittua. Plus jos on isompaa projektia niin siitä saatetaan jo niinku keskustella aikaisemmin jo viikkoa aikaisemmin ja miettiä juuri sitä. -Ohjaaja 4, alakoulu.

No meillä on aika vähän semmosta, joissakin on niinku esim. liikuntatunneissa missä oon mukana, niin siinä voi tulla edellisenä päivänä jo että meillä on tänään vaikka jalkapalloo tai mitä tahansa, koripalloo ja näin poispäin, niin sehän on niinku tiedossa mutta esim. matikan sisällöstä ja äidinkielen sisällöstä ja näistä niin nehän menee kirjan mukaan eteenpäin että jos sä meet niinku ex tempore sinne tunnille niin sehän tulee niinku uutena se asia että ne vaan sanoo että ollaan tässä menossa ja aihe on Suomen historia niin siitähän se sitten lähtee. -Ohjaaja 6, alakoulu.

Vaikka kokonaisuutena alakoulun ohjaajat vaikuttivat olevan enemmän mukana tuntisuunnittelussa kuin yläkoulun ohjaajat, niin yläkoulun ohjaajilla saattoi kuitenkin olla hyvä käsitys tulevan tunnin aiheisällöstä sen vuoksi, että olivat verrattain paljon samojen aineiden tunnilla useiden eri luokkien kanssa.

5.3.2 Tunnin pito

Ohjaajien vapaamuotoisissa tuntikuvauksissa nousi eniten esille kuvauksia samanaikaisopetustilanteista, joissa ryhmää jaetaan esimerkiksi kahteen eri tilaan ja perinteisistä tilanteista, joissa opettaja hoitaa opettamisen ja ohjaaja auttaa oppilaita tehtävien teossa - ylipäätään tuntien kuvaukset olivat hyvin samankaltaisia sekä yläkoulun että alakoulun puolella. Samanaikaisopetusta liikuntatunnilla kuvattiin näin:

Siinä normaalit alkusäädöt että saadaan porukka sisään tunnille ja ja... sitten rakennellaan esim. liikuntatunnilla nytte nuo että mitä tehdään että, pelipaikat kuntoon ja harrastusjutut ja sitten ruvetaan tuotani kattomaan jos on isot ryhmät ni tosiaan jaetaan pariin eri tilaan ja otetaan siellä eri hommat ja toisella puolella eri hommat ja vaihetaan puolivälissä sitten toimintoja että saahaan homma rullaamaan ja sitte tarkkaillaan ja katotaan että homma pysyy kasassa. -ohjaaja 7, yläkoulu.

Allaoleva kuvaus nousi taas monessa vastauksessa tyypillisestä tunnista tilanteissa, joissa ohjaaja on avustamassa tuntia luokassa:

...siellä tehtävät oli aikalailla tunnin aikana seurata tunnin kulkua ja oppilaiden sitä, ylipääntänsä käyttäytymistä siinä myöskin, eli puuttua mahdollisiin häiritseviin tilanteisiin luokassa ja varsinkin nää joilla on vähän enemmän niitä oppimisvaikeuksia tai muuten vaan haluu tuoda persoonansa esille kesken tuntia, niin heitä vähän pitää silmällä ja katsoa että he pysyvät sillein hallinnassa ettei koko luokka häiriinny siitä toiminnasta. Ja sitten kun on tehtävien aika, tehdä tehtäviä, niin kierrän luokkaa ja katson että oppilaat saa tehtäviään tehtyä - jos on joku jolla on selvästi joku jolla on stoppi päällä, niin käyn katsomassa mistä se johtuu, onko tehtävät vai joku muu asia mielen päällä. -ohjaaja 4, alakoulu.

Erityisopetustilanteissa, joissa opetettiin montaa ainetta kerralla samalla tunnilla, annettiin ohjaajille yleensä jonkun tietyn aineen oppilaat mukaan toiseen tilaan tai käytävään tekemään tehtäviä. Yhdessä haastattelussa kuvailtiin eriyttävää samanaikaisopetusta yleisopetuksen ryhmän tunnilla seuraavasti:

No esimerkiksi otetaan nyt vaikka matikan tunti, niin siellä on niinku alussa on se aihe mikä tulee, niin käydään yhteisesti läpi ja sitten kysytään että kuka tarvii apua esimerkiksi, siellä mä otan siellä, yleensä 4-5 oppilasta viittaa että on vähän vaikee. Sit me käydään niinku erillisessä tilassa yhdessä läpi ja mä voin sen tunnin niinku pitää niinku sillä tavalla että se on helppo niille oppilaille, että mä voin muuttaa sitä rakennetta mutta pääasia että sama asia tulee vaan käytyä läpi. -ohjaaja 6, alakoulu.

Ohjaajat saattoivat halutessaan myös opettajan läsnä ollessa päästä vetämään sel-laisia tunteja, joissa aiheena oli ohjaajien hyvin hallitsema sisältö:

...saan vastuuta siellä että saan vaikka niinku just vetää jotain kuvistunteja tai kässätunteja tai musiikintunteja, että annetaan siihen valtuudet että voit vetää sen nyt jos haluat. Ja että voitko suunnitella vaikka tällasen tanssimistyöpajan, et se on tavallaan sitä että pyydetään auttamaan ja annetaan vastuuta joissakin tämmösissä asioissa missä tiedetään että mä osaan kyllä tehdä sen. -Ohjaaja 3, alakoulu.

Kaikkiaan ohjaajille näytettiin antavan verrattain paljon opetusvastuuta sekä ylä-että alakoulussa ja ohjaajat sitä vastuuta myös mielellään ottivat vastaan.

5.3.3 Palaute

Kaikki haastatellut ohjaajat kävivät tai ainakin pyrkivät käymään opettajan kanssa tunnin jälkeen läpi sen, kuinka tunti oli sujunut oppilaiden osalta, varsinkin silloin, jos ohjaajalla oli ollut oma ryhmänsä tai yksittäinen oppilas opetettava. Ohjaajat halusivat pitää huolen siitä, että opettaja tietää missä mennään kunkin oppilaan kanssa.

Joo, ehkä se on enemmän just se et miten se tunti on menny ja et jos mitenkä ne on käyttäytyne. Se on ehkä enemmän sitä vähän niinku että huomasi ton ja mä kuulin että sen pitäsi tehdä tota ja tätä ja ei saanu mitää aikaseksi. Se on enemmän vähän niinku palaute et molla tittää et missä mennään ja kella on mikäkin vaihe. -Ohjaaja 1, yläkoulu.

Toisinaan kouluelämän hektisyys tekee kuitenkin vaikeaksi sen, että ehtisi keskustelemaan tunnin kulusta.

Mut usein ei kerkee, vaikka haluais, koska sitten siinä tulee sit se seuraava oppitunti ja taas eri opettaja ja sit pitää keretä sinne tai sitten et jollain oppilaalla on siinä joku asia tai että tai niinku mulla on sen oppilaan kanssa se asia kesken tai tulee jo välitunnilla jo seuraava

oppilas jotain, haluaa jutella sen opettajan kaa tai jotain muuta, ni ei siinä usein ei kerkee vaikka haluais. -Ohjaaja 2, yläkoulu.

Ohjaajan työhön suoraan kohdistunutta palautetta ei sen sijaan ilmennyt kuin yhdestä vastauksesta.

se saattaa sanoo sen sitten suoraan siinä tilanteessa että älä tee noin että tee ens kerralla näin, että tehään tää työ, vaikka tuo kohta tällä tyyllillä, et et lähe tekee noin vaan noin. Ne tulee sit suoraan mut ei me niinku tunnin jälkeen käydä minun tekemistä läpi millään tassolla, että se tulee siinä lennossa ja mä opin siinä sit niinku käytännössä koko aika. -Ohjaaja 8, yläkoulu.

Välttämättä ohjaajat eivät edes aina halua palautetta työstään, erityisesti mikäli työssä on vahvoja yhteisopettajuuden piirteitä.

Se ois, tai tuntus että se ois vähän outoo saada siitä palautetta. Tuntuu että varsinkin siinä omassa luokassa että on niin tavallaan sitä yhteisopettajuutta, että vaikka ei molemmat olakaan opettajia, mä en ole ja hän on, tuntuu että se on jotenkin meidän yhteinen luokka ja me hoidetaan sitä meidän omaa, molemmilla on omat roolit siinä eikä niinku meiän tavallaan sovi sanoa toisesta mitään että kylläpä tuo oli huonosti opetettu tuo homma. -Ohjaaja 3, alakoulu.

Lainaukset osoittavat siis, että palautekeskustelu opettajan kanssa oppilaiden toiminnasta koettiin erittäin tärkeänä. Sen sijaan ohjaajan toimintaan kohdistunut palaute ei ollut merkityksellisessä roolissa.

5.4 Kokemuksia kasvatuksesta

5.4.1 Sääntöjen ylläpito

Tässä osiossa erottelen haastatteluista joitakin ohjaajien kasvatukseen liittyviä konkreettisia tehtäviä ja rutiineja, joita voisi luonnehtia joissain tapauksissa myös arjen vuorovaikutukseksi. Myös opetus sisältää yleensä myös vaihtelevissa määrin kasvatusta, yleensä sitä enemmän, mitä nuorempien kanssa ollaan tekemisissä. Seuraava lainaus on esimerkki tästä, ohjaaja motivoi oppilasta koulutehtävien pariin ja pyrkii omalla esimerkillään näyttämään oikean tavan toimia.

...että kun ei tää ruotsi nyt niin kauheeta ettei vois siitä yhden tehtävän tehdä tai sitten semmosta patistelua sen tehtävän pariin, että kynän ettimiseen tai että ottaa ne kirjat repusta. Se on patistelua, innostamista, tunneille hakemista, sitten just sitä yhdessä opettajan kanssa sitä niinku ei opettamista mutta asioiden läpikäyntiä, sanoisinko näin, ja sitten semmosta niinku tiedon etsimistä että voi olla että joskus mä teen sen oppilaan kanssa niitä tehtäviä et mä teen ite sen saman tehtävän mitä se oppilas tekee eli sit mä tavallaan myös innostan mut tavallaan myös teen sen hänen kanssaan sen tiedon siitä kirjasta, et jollain tavalla se voi olla niinku mielekkäämpää sille oppilaalle tehdä sit jotain tehtävää tai mennä eteenpäin. Et silleen jos konkreettista että mitä teen siellä ni ehkä nää on enemmän sit semmosia. -Ohjaaja 2, yläkoulu.

Kokeneen ohjaajan auktoriteettiasemaa voidaan käyttää koulussa työrauhan turvaamiseen esimerkiksi tilanteissa, joissa kouluun tulee oppilaille entuudestaan tuntematon sijainen.

Joittenkin kohalla on sillä tavalla että kun sä nyt näät mut tässä nyt livenä niin isokokonen ja auktoriteetti on aika hyvä ni esimerkiksi aatellaan tota että koulussa on sijaisia niinku tulee, on sairaslomia ja tälleesti ja tulee paikkureita niin kyllähän ne murrosikäset ottaa ne... Ensin on pari hyvää päivää ja sitten katotaan että mikäs mies tuo on tai mikäs nainen tuo on. Et sinne joutuu sitten menemään niissä tilanteissa et hetkinen, teillä opetus jatkuu samalla tavalla ku ennenkin oman opettajan kanssa että ja joutuu vähän niinku omalla läsnäolollaan sen oppimisrauhan ylläpitämiseen ni siihen mua käytetään kyllä aika paljon tässä koulussa, et se on niinku yks semmonen ehkä vahvuus. -Ohjaaja 6, alakoulu.

Yläkoulussa alati vaihtuvat oppilasryhmät ja opettajat toisinaan vaikeuttavat oppilastuntemusta ja "oikeista naruista vetämistä" erilaisissa kasvatustilanteissa, joita luokassa tai välitunnilla voi ilmetä. Alakoulun puolella taas ollaan enemmän yhden saman luokan kanssa tekemisissä, jolloin kaikki oppiaineet eivät välttämättä ole itselle niin tuttuja, mutta sisällöt ovat helpompia ja oppilaat ja luokkien ryhmädynamiikka tulevat paremmin tutuiksi, mikä helpottaa tilanteita, joissa ohjaaja on kasvattajan roolissa. Kaksi seuraavaa lainausta kuvailevat tätä eroavaisuutta.

...jos sattuu oleen siis sellanen tilanne että sulla on aina ne tietyt oppilaat kenen kanssa sä oot ja meet niitten lukkarin mukaan niin sanotusti, ni sillonhan sä opit niitten oppilaitten kanssa sen tavan tehdä, mutta kun tuntuu että tässä yläkoulussa se ei oo välttämättä ihan hirveen mahdollista... ..tuntuu et se on tosi pintaraapasua se työskentely sitten näitten oppilaitten kanssa täällä yläkoulun puolella. -Ohjaaja 2, yläkoulu.

...ku ne on koko ajan ne samat lapset niin ne oppii tuntemaan aika hyvin ja sitten niille voi niinku näyttää omaa turhautumistaan ja ne voi näyttää sitä turhautumista mulle ja sitten voi näyttää myös niitä vähän niinku kaikkia tunteita, ni se on mun mielestä aika hyvä ku ne tuntee niin hyvin... -Ohjaaja 5, alakoulu.

Monet ohjaajat kokivat oppilasvuorovaikutuksen isoksi myönteiseksi asiaksi työssään: tärkeää oli heidän onnistumisensa ja auttamisensa ja erityisesti jos oppilaat oppivat jotain konkreettista ja tärkeää.

Jos niinku pitäs ihan parasta niinku niin, kun mä oon siellä uimahallissa paljon, niin yhdellekin oppilaalle tulee uimataito... ..se on ehkä yhteiskunnallisesti se kovin juttu. -Ohjaaja 6, alakoulu.

Parasta on... jos joku oppilas vaikka sanoo et susta on ollu apua et kiitos ku autoit, tai pelkästään kiitos. -Ohjaaja 1, yläkoulu.

Vastaavasti negatiiviset vuorovaikutustilanteet, kuten oppilaiden huonon käytytymisen, ohjaajat kokivat erityisen raskaana.

...tämä niinku on todella raskasta välillä tämä työ, varsinkin niinku päivinä jollon oppilas on sitä mieltä että nyt ei vaan yhtään kiinnosta ja sinun pitää olla kuitenkin se, että yrittää saada tekemään ja kun se ei mikään onnistu ja näin, niin se on hyvin syövää ja tuntuu päivän jälkeen että et ole saanut mitään aikaiseksi tänään. -Ohjaaja 4, alakoulu.

Selvää hajontaa vastauksissa tuli siinä, pitäisikö oppilaiden mieltää ohjaajat opettajiksi, vai pitäisikö välillä muistuttaa, että kumpaan ammattikuntaan kuulutaan. Alakoulun puolella ajateltiin enemmän, että luokassa on kaksi aikuista ja pidettiin tärkeänäkin sitä, että ei eroteltaisi niin paljon ohjaajia ja opettajia:

luulen et ne tietää sen, koska se opettaja on se joka tavallaan opettaa siellä ja me ollaan niitä jotka pyörii siellä oppilaiden mukana, niin mä uskon kyllä et ne tiedostaa sen että hän on se johtaja tässä ja me ollaan tämmösiä apulaisia... Kapteeneja täällä meidän rivisotilaiden seassa. Mutta kyllä kutsuu kaikkia meitä kyllä opeks. Ja se on musta jotenkin tosi tärkeätä et kaikki sanoo "ope", "opeope". -Ohjaaja 3, alakoulu.

Ehkä sitten jos oppilaille sitä tuodaan liikaa esille että tämä on opettaja tämä on ohjaaja, niin sitten se voi just kääntyä siihen että "aha, tuolle minä voin tehdä tuommosta ja tuolle en", että ehkä se on ihan hyväkin että ei liikaa tuoda sitä asiaa esille myöskään oppilaille että tässä on vähän eriarvoa siinä että... -Ohjaaja 4, alakoulu.

Yläkoulun puolella taas kahdessa vastauksessa mainittiin, että he aika ajoin muistuttavat oppilaita siitä, että ovat ohjaajia eivätkä opettajia:

tavallaan ne näkee jotkut oppilaat mut silleen myös opena et ne sanoo "hei ope, tuu auttaan", jollon mä yritän korjata sen niinku et "nooo, mä en oo ope mut tuun silti auttaan". Että tavallaan niinku tuoda se oppilaille ilmi että niinku mulla ei oo sitä tietotaitoo mitä tolla sun oikeella opella on, että jos on oikeesti semmonen hyvä kysymys ni kysy se mielummin tolt opettajalta, et ihan rehellisesti myös tunnustan sen, että en ees yritäkään olla niinkun opettaja -Ohjaaja 2, yläkoulu.

et mä kyllä muistutan niitä että oon ohjaaja enkä opettaja, että ainakin teknisessä kuuluu paljon silleen että opeope, että mä jotenkin koen sen että ne oppilaat vähän niinku olettaa et mä oon toinen opettaja siinä ja nekin kyllä olettaa että mä tiedän niinku kaikesta kaiken, mutta kyllä mä sen ilmotan niille, että jos teillä on jotain vaikeempaa niin sillon täytyy kysyä opettajalta. -Ohjaaja 8, yläkoulu.

Yhdessä vastauksessa ohjaajan rooli oppilaiden silmissä tiivistyi näin:

Musta tuntuu että se on ihan semmonen mukava kompromissisuhtautuminen, että vähän on siinä opettajan ja kotona vanhemman välimaastossa. Ite tykkään siitä. -Ohjaaja 7, yläkoulu.

5.4.2 Vapaa vuorovaikutus kouluarjessa

Haastatteluissa mainittuihin kasvatustehtäviin voidaan laskea esimerkiksi välituntivalvonnat ja niihin liittyvä sääntöjen noudattamisen valvominen sekä myös vapaampi juttelu, joskus kevyemmin ja toisinaan vakavammin, sekä alakoulussa myös leikkikaverina oleminen. Joskus opiskelua tärkeämpää on keskustella jostain asiasta, joka on oppilaan mielen päällä sillä hetkellä.

en nyt välttämättä tossa niinku ns. opettamisessa oo välttämättä ihan vahvimmillä jos lähetään fysiikkaa, matikkaa käymään läpi ni mä yhtä kuutamolla saatan olla ku ne jossain asioissa. Mutta sitten taas... ..mä tuun niitten kanssa toimeen ni taas siltä puolelta mä pystyn antaa niille enemmän... ..Oppii tuntee vähän niitä oppilaita ni ei se jossakin tilanteessa se ei välttämättä oo se opettaminen se pääasia. -Ohjaaja 8, yläkoulu.

Kuudessa vastauksessa, yhtä lailla niin yläkoulun kuin alakoulun puolella koettiin, että ohjaaja on oppilaalle helpompi lähestyttävä kuin opettaja, ja ohjaajat

ajattelivatkin vapaamuotoisemman juttelun kuuluvan merkittävänä osana työkuvaansa.

kyllä ne uskaltaa joillekin opettajillekin mutta silleen ehkä kuitenkin mulle tai jollekin muulle nuoremmalle ohjaajalle tai muulle ohjaajalle uskaltaa ehkä silleen vähän vapaamin sitten heittää jonkun läpän. -Ohjaaja 5, alakoulu.

Toisaalta tämäntyyppistä "kaveeraamista" mietittiin myös toisesta näkökulmasta - opettamisen ja auktoriteettinä olemisen koettiin olevan jonkinlaisessa ristiriidassa vapaamuotoisemman juttelun kanssa.

Et se vaan joku, vaikka mä kuitenkin meen aika paljon väliin, mut mun mielest se on turhaa yrittää olla niiden paras kaveri jos mä en voi auttaa niitä mitenkään. Et tavallaan et jos mä oon niitten. Tää on vaikee koska mä haluisin olla paras kaveri, mutta jos mä oon paras kaveri niitten kaa, mä en pysty mitenkään opettaa ja se mun työ menee niinku... Työ vai oppilaat, niin mä valitsen sen työn niin sit ne oppilaat alkaa inhoon mua. Et mikä on niinku... Miten sen pystyt jotenkin tasapainottamaan, et sais niinku arvostusta... Niin mut... Tähänkin mä niinku toivoisin, et mulle ois tullu opettajilta enemmän jotenkin neuvoja -Ohjaaja 1, yläkoulu.

Parhaimmillaan onnistunut vapaampi vuorovaikutus koettiin erittäin palkitsevaksi osaksi ohjaajan työtä.

parasta on ehkä noi oppilaat ja nähä kun ne oppii jotakin ja ne niin jotenkin niin ilosia... Täällä on nyt vähän tylsää ollukin täällä töissä kun ei oo niitä oppilaita (etäopetus, tutk. huom.). Ja sit kun täällä pääsee jonkin kanssa puhumaan videopuhelua niin on ihan ihanaa ku ne on niin ilosia ja kertoo omista asioistaan ja innostuu helposti kaikesta -Ohjaaja 3, alakoulu.

Kokonaisuutena kaikenlainen vuorovaikutus oppilaiden kanssa koettiin siis isoksi osaksi ohjaajan työtä, ja onnistuneella vuorovaikutuksella oppilaiden kanssa vaikutti olevan yhteys työssä jaksamiseen. Siinä missä opetuksen erottaminen kasvatuksesta voi rajatapauksissa olla vaikeaa, yhtä lailla sääntöjen ylläpito ja vapaa vuorovaikutus koulussa eivät ole täysin selkeästi rajattavia teemoja, vaan sama vuorovaikutustilanne voi pitää sisällään kumpaakin.

5.5 Kokemuksia arjen sujuvoittamisesta

Arjen sujuvuuteen liittyviin töihin olen laskenut kaiken sellaisen, mikä helpottaa opetus- tai kasvatustyötä ja koulun arkea yleisesti, mutta ei suoranaisesti ole opetusta tai kasvatusta. Samalla ohjaaja helpottaa sekä oppilaan opiskelua että opettajan opetustyötä joskus huomaamattomastikin - tällaisia töitä voivat olla siivoamiset, monistamiset, korjaukset, tavaroiden kantamiset ja niin edelleen. Tässä kappaleessa käsittelenkin ohjaajien mainitsemia arjen sujuvuuteen liittyviä töitä yhtenä kokonaisuutena. Seuraava lainaus kuvaa hyvin ohjaajan töitä sekä opettajan arjen auttamisessa että oppilaan arjen auttamisessa.

Sitten tuota välituntisin yleensä oon nyt jääny tuonne luokkaan kun ei oo niin paljon välituntivalvontoja, niin oon jääny sinne jotain yleensä jotain materiaalia valmistamaan tai siivoamaan edellisen tunnin juttuja tai jotain siihen seuraavaan tuntiin liittyvää aina. ...syön niiden kanssa ja yritetään kattoo että ne oppisi syömään haarukalla ja veitsellä kunnolla ja palauttamaan astiat oikeeseen paikkaan ja ottamaan ruokaa sen verran mitä tarttee. Et sitten kun meidän omat oppilaat lähtee pois, niin mulla on siinä ehkä puoli tuntia aikaa tehdä jotain valmisteluja tai jotain askartelujuttuja esim. seuraavalle päivälle ja sitten mulla alkaakin aina jälkkäri, jossa sitten vaihtelee työtehtävät aika paljon että siellä yleensä mennään ryhmien kanssa joko käymään kirjastossa tai johonkin toiseen luokkaan tai mennään läksykerhoon tai pihalle. -Ohjaaja 3, alakoulu.

Monistaminen ja tunnin valmistelu mainittiin kaikkein yleisimmin vastauksissa. Erityisopetuksessa oppilasta ja opettajaakin autetaan esimerkiksi valmistamalla eriyttävää materiaalia tunnille valmiiksi.

mullakin yks oppilas on sellanen ketä pitää avustaa niinku tosi paljon ja tehä ihan niinku todella yksinkertasia tehtäviä ni sit niitä pystyy tekemään ite ja hakee ite ja soveltamaan niin totanoinnii että paljon sitä tehään varsinkin siihen erkkaan sitten valmiiks et se on sitten helpompi lähtee ku ei välttämättä pysty menee ihan kirjan mukaan. -Ohjaaja 8, yläkoulu.

Arjen sujuvuuteen liittyvät haastateltujen yläkouluohtajien osalta erityisesti vahtimestarin työt, joita kohtaan esitettiin myös kritiikkiä.

Vaksin hommia, joo niitä riittää sitten taas... Niitä tulee väleissä tai varsinkin nykypäivänä tossa ollu niin, että niitä menee aika usein päällekkäin että niitä sitten hyppää sillai että joutuu karsimaan sitten joltain tunnilta täällänäin vaksihommien takia... Kaikki laitteisto, kaikki niinku tekninen mitä täällä niinku tapahtuu, niinku elektroniikka sun muuta ni sitte

oletetaan että jos jotain pyydetään niin sitten se vaan ilmestyy tänne niinku ohjaajien toimesta. -Ohjaaja 8, yläkoulu.

Myös opettajien sijaisuudet sijoitin arjen sujuvuuteen kuuluviksi, vaikka ne kuuluvat myös vahvasti opetuksen piiriin. Usein kuitenkin kyse on siitä, että koulussa on tarve nopeasti saada sijainen hoitamaan esimerkiksi aamutunteja, joilta puuttuu opettaja ja joihin ei ehditä palkkaamaan ulkopuolista sijaista. On kuitenkin jossain määrin veteen piirretty viiva, milloin on välttämätöntä käyttää ohjaajia sijaisina ja milloin ohjaajia käytetään "helppona ratkaisuna". Sekä ylä- että alakoulun puolella työskennellyt ohjaaja vertailee koulujen kulttuuria ohjaajien käyttämisessä opettajan sijaisina seuraavasti.

Mä väitän että tää on meiän yläkoulun asia koska meillä alakoulussa aika harvassa on että ohjaaja sijaistaa opettajaa. ...huomas selkeesti kun silloin tein sekä alakoululla että yläkouluun yhtäaika ni siellä oli sitten yläkoulun puolella ne aika helposti sitten "pääsi" sijastamaan niinku oppitunteja ilman että tavallaan... Että ei niinku välttämättä ees yritetty hakee sitä niinku opettajan sijaista. Ja et väitän silleen että tää on tossa meiän koulussa, tai meiän yläkoulussa, on niinku semmonen helppo nopee ratkasu. -ohjaaja 2, yläkoulu.

Ohjaaja siis tekee koulussa paljon näkymätöntä työtä, joka on arvokasta koko kouluyhteisölle ja joka usein huomataan vasta sitten, kun se jää tekemättä.

6 POHDINTA

6.1 Asemaan ja arvostukseen vaikuttavat tekijät

Tässä työssä tarkastelin ohjaajien asemaa ja arvostusta enimmäkseen opettajayhteistyön näkökulmasta, mutta jossain määrin myös ohjaajien keskinäisen tasavertaisuuden näkökulmasta. Omaa asemaa pidettiin lähes poikkeuksetta erinomaisena tutun opettajan tai oman työparin kanssa. Opettajat tuntuivat kunnioittavan ohjaajan tekemää työtä ja arvostavan heidän apuaan. Vastavuoroisesti ohjaajat kunnioittivat opettajan ammattiosaamista ja olivat valmiita joustamaan, vaikka kaikki luokassa ei olisikaan sujunut aivan heidän mielensä mukaan. Kaikkiaan opettajien ja ohjaajien ammatillinen suhde vaikutti ohjaajien näkökulmasta toimivalta ja haastatteluissa nousi esiin monia tekijöitä, joita Devecchin ja Rousen (2010, 95–97) haastattelemat ohjaajat ja opettajat nostivat hyvän yhteistyön kulkemakiviksi. Tällaisia olivat esimerkiksi tiedonjako, vastuunotto ja opettajan kunnioitus. Pientä säröytymistä suhteissa nähtiin sitä mukaa, mitä ”kauemmaksi” omasta työparista tultiin ja oltiin tekemisissä vähemmän tuttujen opettajien tai muun henkilökunnan kanssa. Kenties työnkuvan ja roolin moninaisuus johti väärinkäsityksiin siitä, mitä vähemmän ohjaajien kanssa työskentelevät opettajat heiltä odottivat, ja tämä loi vääränlaisia odotuksia ohjaajia kohtaan. Hetkittäin tällainen koettiin omaa asemaa heikentäväksi ja työn arvoa alentavaksi - ehkä ohjaajien roolin selkeyttäminen voisi vähentää tämäntyyppisiä väärinkäsityksiä (myös Mikola 2011, 194).

Esimiehen taholta ohjaajien käyttäminen sijaisina herätti myös pohdiskelua oman työn arvostuksesta (myös Chopra 2004, 228). Sijaisuuksien suhde arvostukseen oli ristiriitainen: toisaalta ne osoittavat luottamusta ohjaajan kykyyn selvitä oppitunneista yksin, mutta toisaalta aliarvioivat tämän tarpeellisuutta normaalissa tunti-tilanteessa. Mikola (2011, 157) nostaakin omassa tutkimuksessaan esille saman ristiriidan. Mikolan tutkimuksessa haastateltu ohjaaja kokee sijaisuudet luottamuksen osoituksena, mutta yhtä lailla ongelmallisena pidetään sitä, että vähemmän koulutettu ohjaaja joutuu selviytymään yksin tilanteissa, joissa normaalisti on kaksi aikuista. Lahtisen (2018, 68) tutkimuksen ohjaajista

suurin osa suhtautui sijaisuuksiin myönteisesti tai neutraalisti, mikä antaa ymmärtää, että sijaisuuksia tehdään usein kuitenkin myös verrattain mielellään.

Ohjaajan työ on erityisen paljon painottunut ihmisten kanssa toimimiseen, niin lasten kuin aikuistenkin. Ihmiskontaktit ovatkin vastauksissa yhteisenä nimittäjänä niin työn parhaissa kuin huonoissakin puolissa. Kaiken kaikkiaan työn vuorovaikutteisuus ja sosiaalisuus nousi esille monessakin kohdassa - ja erityisesti se nousi puhuttaessa parhaista asioista työssä. Haastatteluista jäi vaikutelma, että koulun työntekijöiden kesken vallitsi Heikkisen ja Huttusen (2002, 278–280) esittelemä positiivisen tunnustuksen dialektiikka. Heikkinen ja Huttunen (2002) kirjoittavat kiitoksen suuresta merkityksestä arvostuksen kokemisessa, ja myös tässä tutkimuksessa kiitos mainittiin erikseen kolmessa eri haastattelussa merkkinä arvostuksesta. Enimmäkseen haastatellut ohjaajat kokivatkin, että he olivat keskenään tasavertaisia ja työkavereita arvostettiin. Yksittäisissä haastatteluissa arveltiin, että eri ohjaajaryhmät eivät välttämättä olleet tasavertaisia keskenään, ikä vaikuttaa työtehtävien jakoon ja että selän takana puhutaan toisista pahaa. Toisaalta työnjakoa ja keskinäistä avunantoa keuhuttiin. Yhteinen näkemys oli, että ohjaajat saivat pääsääntöisesti toimia omilla vahvuusalueillaan.

Moniammatillinen yhteistyö, yhteydenpito koulun ulkopuolisiin tahoihin tai edes vanhempiin nousi yllättävänkin vähän esille haastatteluissa. Aiheesta ei ollut erillistä kysymystä, mutta sitä ei juurikaan mainittu edes sivulauseissa. Sen sijaan esimerkiksi Chopran tutkimuksessa (2004, 226–227) yhteydenpito vanhempiin näytti olevan hyvinkin merkittävässä osassa ohjaajan työtä. Vaikuttaakin siltä, että ainakaan tässä otannassa tutkitun koulun ohjaajat eivät kovin paljon ole yhteyksissä koulun ulkopuolisiin tahoihin, vaan tämä lienee enemmän opettajien vastuualuetta. Jäi epäselväksi, pitääkö havainto paikkansa, ja jos pitää, onko tämä tietoinen linjanveto vai koulukulttuuriin hiljalleen muotoutunut käytänne.

6.2 Työnkuvana opetus, kasvatustehtävät ja arjen sujuvuus

Jaoin tutkimuksessa löytämäni ohjaajan työnkuvat kolmeen kategoriaan: opetus-tehtäviin, kasvatustehtäviin ja arjen sujuvuuteen liittyviin tehtäviin. Tämä jaottelu ei ole niin yksityiskohtainen kuin esimerkiksi Simolan (2018) tai Leikkaan ja

Rantion (2003) tutkimuksissa, mutta suhteellisen samankaltainen esimerkiksi Takalan (2007) ja erityisesti Foremanin, Bourken ja Mishran (2001) tutkimuksen kanssa.

Ohjaajan työnkuva oppitunnilla mukaili opettajan työnkuvaa ja koostui pääosin samoista elementeistä: suunnittelusta, toteutuksesta ja palautteesta. Tuntisuunnitteluun ohjaajat osallistuivat melko vähän, ja enimmilläänkin se tuntui olevan ideoiden heittäilyä opettajan suuntaan ja pieni keskustelu opettajan kanssa ennen tuntia. Joissain haastatteluissa nousi kuitenkin esille, että toisinaan ohjaajat saivat "tehdä mielensä mukaan" niin kauan kuin aihepiiri oli selkeänä. Ohjaajat eivät juurikaan pitäneet ongelmana vähäistä vastuutaan tuntisuunnittelussa, vaan katsoivat, että suunnittelu kuuluukin opettajan eikä ohjaajan kontolle. Nämä havainnot olivat erittäin samankaltaisia Mikolan (2011, 192) tutkimuksen kanssa. Kaikkiaan suunnittelun tilalla olikin enemmän valmistelua, josta puhutaan arjen sujuvuuden yhteydessä, itse sisältöihin ohjaajat harvemmin pääsivät vaikuttamaan.

Tunnin toteutuksessa yhteistyö opettajan kanssa välittyi moninaisena ja ennen kaikkea riippuvaisena siitä, minkälaisesta ympäristöstä oli kyse. Jakolinjoja pystyi vetämään erityisopetuksen, taito- ja taideaineiden sekä tavallisen luokkaopetuksen kesken, eivätkä nämä olleet erityisen riippuvaisia siitä, oltiinko ylä- vai alakoulussa. Erityisopetuksessa oltiin usein pienen ryhmän tai yksittäisen oppilaan kanssa omassa tilassa. Taito- ja taideaineissa oltiin enimmäkseen samoissa tiloissa ja päävastuun käytännön toteutuksesta kantoi opettaja, mutta ohjaajan rooli käytännön auttamisessa oli erittäin proaktiivinen ja näkyvä, lähes tasa-arvoinen. Kolmanteen luokkaan kuuluivat lukuaineiden tunnit, joissa ohjaaja vietti osan tunnista vain luokan perällä kuunnellen opetusta, mutta ei varsinaisesti osallistuen mihinkään toimintaan. Todellinen toiminta alkoi vasta, kun tehtävien teko alkoi. Joissain haastatteluissa tämän mielekkyyttä hieman pohdiskeltiin, varsinkin jos oppisisältö oli jo ennestään tuttua, mutta tietyissä tilanteissa myös koettiin hyväksi, että opetettava sisältö tuli myös ohjaajalle tutuksi. (myös Murtonen 2020, Sinkkonen 2018, Takala 2007, 55)

Yhteisopetuksen kuvaukset olivat usein ainakin jossain määrin hierarkkisia. Aina yhteistyön roolijako ei ollut aivan niin selkeää, kun työskenneltiin itselle vähän vieraamman opettajan kanssa. Tällöin vaikutti siltä, että ohjaajat pelasivat enemmän varman päälle ja koittivat aistia tunnelmaa sen suhteen, mitä heiltä odotettiin (Murtonen 2020, 64; Mikola 2011, 154–155). Välillä ohjaajat toimivat hyvinkin proaktiivisesti, välillä odottivat opettajan signaalia tai suoraa ohjetta toimia tietyllä tavalla. Ohjaajat olivat kuitenkin tyytyväisiä yhteistyöhön ja rooliinsa pääasiallisen työparinsa kanssa. Friendin ym. (2010, 12) yhteisopettajuuden malleista avustava opetus ja rinnakkaisopetus esiintyivät haastatteluissa yleisimmin, mutta myös yhteisopetus ja eriyttävä opetus saivat maininnan. Työskentelyyn oli muodostanut ajan kuluessa rutiineja ja roolijakoja, joissa otettiin selkeästi huomioon ohjaajan vahvuudet. Haastatteluista kävi ilmi, että monissa tapauksissa - mikäli vaihtoehtoja oli - ohjaajat saivat jopa eri muodoissa osallistua päätöksentekoon siitä, minkä aineiden tunneille he menevät tai keiden oppilaiden kanssa työskentelivät. Joissain tutkimuksissa esiinnoussut (Takala 2007, 51) ongelma siitä, että ohjaaja saattoi ottaa mukaansa niin sanotun ”haastavamman” oppilasmaineksen samalla kun opettaja sai rauhassa pitää oppituntia normaaliopetuksen piiriin kuuluville oppilaille, ei noussut millään tavoin haastatteluissa esiin.

Itsenäisen opetuksen kuvauksissa esiin nousivat sijaisuudet, omien vahvuusalueiden mukaisen tunnin pitäminen opettajan läsnä ollessa ja samanaikaisopetus niin luokkaopetuksessa kuin erityisopetuksessakin. Vaikka sijaisuudet herättivät ristiriitaisia tunteita, niin muuten yleisesti ottaen opetusvastuu koettiin positiivisena asiana, ainakin niin kauan kuin opettajan tuki oli tarvittaessa saatavilla. Kaikkiaan ohjaajille tunnuttiin antavan hyvin vastuuta ja sitä oltiin myös valmiita vastaanottamaan. Vaikuttivat siltä, että opettajilla oli vahva luottamus ohjaajien osaamiseen.

Tuntiin liittyvän palautteen annossa ohjaajat olivat vahvasti mukana. Ohjaajat pyrkivät aina tunnin jälkeen käymään palautekeskustelun opettajan kanssa oppilaiden suoriutumisesta tunnilla, mutta tähän ei kuitenkaan tarpeeksi usein ollut aikaa. Alakoulussa palautekeskustelun käyminen näytti olevan hieman helpompaa kuin yläkoulussa vakiintuneen työparin ja pysyvemmän luokkatilanteen

ansiosta. Devecchin ja Rousen (2010, 95–96) tutkimuksessa tutkittavat opettajat kokivatkin oppilaita koskevan palautteen ohjaajilta erittäin tärkeäksi ja sille olisi varmasti hyvä saada järjestettyä aikaa mahdollisuuksien mukaan. Ohjaajalle kohdistetun palautteen määrä opettajan taholta oli sen sijaan verrattain vähäistä, eikä sitä pidetty tarpeellisenakaan.

Vuorovaikutusta oppilaiden kanssa pidettiin tutkimuksessani tärkeänä osana ohjaajan työtä. Kuten Chopran (2004) ja Simolankin tutkimuksessa (2018, 57), niin myös omassa tutkimuksessani nousi laajalti esiin ajatus siitä, että ohjaajilla on tilaisuus päästä lähemmäksi oppilaita kuin opettajilla. Tämä tarkoitti käytännössä esimerkiksi vapaamuotoista juttelua ja myös ”läpän heittoa” oppilaiden kanssa välitunnilla. Lisäksi oppilaat saattoivat kertoa kuulumisia kotoa tai kertoa harrastuksistaan ja esimerkiksi viikonlopun tekemisistään mieluummin ohjaajalle kuin opettajalle. Devecchin ja Rousen (2010, 95–96) tutkimuksessa opettajien kiire mainittiin yhtenä syynä tähän ja vaikka opettajat olivatkin kiitollisia ohjaajille, he kokivat asiasta myös syyllisyyttä. Chopran ym. (2004, 229) havainto siitä, että ohjaaja saattaa toimia vanhempien, opettajien ja oppilaiden välimaastossa jonkinlaisena viestinviejänä, tuli sekin esiin tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessani pohdiskeltiin sitäkin, onko vapaamuotoisen juttelun ja jopa suoranaisten kaiveeraamisen hintana jonkinasteinen auktoriteetin väheneminen, mikä saattoi johtaa haastavaan tasapainoiluun näiden kahden välillä. Myös Chopra (2004, 229) havaitsi tutkimuksessaan samankaltaista ristiriitaa, kun ohjaajat joutuivat tekemään valintoja koulun käytänteiden ja oppilaan sekä tämän vanhempien kanssa saavutetun luottamuksen välillä.

Oppilaat tuntuivat kuitenkin pääsääntöisesti kunnioittavan ohjaajia aikuisina. Yhdessä haastattelussa nousi kuvaus ohjaajasta selkeän autoritäärisenä hahmona, mutta sen koettiin myös tuovan turvaa oppilaille, koska ketään ei suosittu ja ongelmat hoidettiin loppuun saakka. Parissa haastattelussa pohdiskeltiin oman auktoriteetin riittävyttä tiukassa paikassa ja yhdessä kuvailtiin jopa jonkinlaista kiusatuksi tulemisen kokemusta oppilaiden taholta. Näihin tilanteisiin toivottiin ja osittain oli myös saatu opettajan tukea - tiukan paikan tullen opettaja nähtiin viestin tukevoittajana ja ”pahana poliisina”, hyvässä mielessä. Vastaavasti joskus

ohjaaja saattoi toimia tilanteen rauhoittajana, kun oppilaat koettelivat esimerkiksi sijaisopettajaa. Oppilaiden aikuisiin kohdistama kiusaaminen ei ole täysin tavatonta valtakunnallisestikaan, sillä opettajien työhyvinvointiselvityksen (Onnismaa 2010, 12) mukaan yli puolessa aiheeseen liittyvistä tutkimuksista oli viitteitä loukkaavasta käytöksestä opettajaa kohtaan.

Jos pitäisi tiivistää haastattelujen anti yhteen sanaan ohjaajien roolista koulussa, niin se sana voisi kenties olla ”joustava”, monessakin mielessä. Toisaalta se oli joustavuutta tuntitilanteiden sosiaalisessa kudelmassa, toisaalta se oli joustavuutta myös omassa työnkuvassa. Ohjaajilla oli oma perustyönsä, jota he hoitivat, mutta samalla haastatteluista nousi ilmi selvästi eräänlaisena ”laastarina” toimiminen, eli jos jossain oli vuoto, ohjaaja oli se, joka asiaa meni paikkaamaan nopeallakin varoitussajalla. Tämä saattoi olla niin sijaisena toimimista, TVT-laitteiden korjaamista, oppilaiden viemistä taksille, lääkehuoltoa, oppaana toimimista, jopa muutosta koko työnkuvassa. Kuten Simolan (2018, 58) ja Choprankin (2004, 227–228) tutkimuksissa, myös oman tutkimukseni ohjaajista tämä saattoi tuntua turhauttavalta, koska sen nähtiin häiritsevän omaa päätyötä, jonka koettiin olevan omassa luokassa omien oppilaiden kanssa. Sosiaaliset kontaktit niin oppilaisiin, kollegoihin kuin opettajiin olivat erittäin tärkeä osa työn kokonaisuutta ja niistä haluttiin pitää kiinni, siksi kaikenlaiset opetuksen ulkopuoliset työtehtävät, kuten äkkinäiset korjaustehtävät tai tavaroiden kantamiset koettiin hetkittäin epämielikkäinä varsinkin silloin, kun se tarkoitti omalta oppitunnilta poissaoloa.

Haastatteluun osallistuneiden alakoulun ohjaajien alhainen osuus koko ohjaajamäärästä hankaloittaa johtopäätösten tekemistä ala- ja yläkoulun eroista, ja tältä osin kaivataan varmasti lisää tutkimusta. Kuitenkin haastateltujen ohjaajien kokemukset työstään olivat verrattain samankaltaisia huolimatta koulun fyysisestä jakautumisesta alakouluun ja yläkouluun, mutta muutaman huomion pystyi eroavaisuuksistakin tekemään. Alakoulun tehtäväkuvauksissa oli paikoin mainintoja leikkimisestä sekä pukeutumis- ja syömisavusta oppilaille, mitä ei käytännössä ollut yläkoulun tehtäväkuvauksissa. Yläkoulussa korostui enemmän ohjaajien käyttäminen nopeina apukäsinä akuuteissa tilanteissa. Alakoulussa tuntui olevan paremmat mahdollisuudet osallistua tunnin suunnitteluun ja

tutustuminen oppilaisiin oli helpompaa kuin yläkoulussa, jossa jatkuvasti vaihtuvat opetusryhmät ja opettajat johtivat siihen, että tutustuminen oppilaisiin saattoi jäädä pintapuoliseksi, eikä yhteiselle suunnittelulle tai palautteelle opettajan kanssa ollut edes aikaa. Hieman yleistäen yläkoulussa työskenneltiin enemmän saman oppiaineen parissa vaihtuvissa ryhmissä, kun alakoulussa taas oltiin saman oppilasryhmän kanssa vaihtuvissa oppiaineissa.

Muilta osin poikkeamia oli vaikea löytää, vaikka haastattelujen perusteella vaikutti siltä, että yläkoulun ja alakoulun ohjaajat olivat melko vähän tekemisissä keskenään. Valtaosin ohjaajien kohtelua pidettiin tasapuolisena ja työilmapiiriin oltiin tyytyväisiä kautta linjan.

6.3 Jatkotutkimushaasteet

Vaikka pienessä määrin käsittelinkin edellä ohjaajien työnkuvan eroja ylä- ja alakoulussa, aihetta olisi mielenkiintoista tutkia lisää nimenomaan ohjaajien näkökulmasta. Myös tavassa kohdata eri-ikäisiä oppilaita ja ohjaajien mahdollisuuksissa päästä lähemmäs oppilaita olisi hyvä mahdollisuus lisätutkimukselle: onko helposti lähestyttävyyden hintana auktoriteetin mureneminen ja miten se vaikuttaa ohjaajan työhön, ollako autoritääriäinen vai vertainen kasvattaja? Voiko olla molempia yhtä aikaa? Kolmas mahdollinen jatkotutkimusteema voisi liittyä ohjaajien työnkuvaan. Vaikka ohjaajien työnkuvan epämääräisyys ja moninaisuus näyttäytyi tutkimuksessani jossain määrin negatiivisessa valossa, voidaan myös kysyä, pystyttäisiinkö ohjaajien monipuolinen osaaminen kääntämään myös koulun vahvuudeksi niin, että ohjaajat pystyisivät toimimaan omilla vahvuusalueillaan hyvinkin monenlaisissa rooleissa, mutta selkeämmin määritellyssä työnkuvassa koulun tarpeiden mukaan? Toisin sanoen, kuinka kouluorganisaatio voisi järjestäytyä niin, että ohjaajien osaaminen ja koulun tarpeet voisivat paremmin kohdata? Tässä tutkimuksessa oli selvästi nähtävissä, että joistakin epäkohdista huolimatta ohjaajien vahvuuksia hyödynnettiin tehokkaasti paitsi jokapäiväisessä yhteistyössä, niin myös organisaation taholta, ja tämä koettiin ohjaajien taholta mielekkääksi. Siksi tämäntyyppinen ohjaajien osaamisen järjestelmällinen hyödyntäminen voisi olla avainasemassa tulevaisuuden koulun rakentamisessa.

LÄHTEET

Ayres, L. (2008). Semi-Structured Interview. Teoksessa Given, L. (toim.), the SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, CA. Sage Publications, Inc. 810–811.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). Doing Interviews. Sage Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781529716665>

Chambers, D. & Forlin, C. 2015: Working with Teaching Assistants and Other Support Staff for Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 4. Emerald Group Publishing Limited.

Chopra, R. V., Sandoval-Lucero, E., Aragon, L., Bernal, C., Berg de Balderas, H. & Carroll, D. 2004. The paraprofessional role of connector. Remedial and Special Education: RASE: Austin 25 (4), 219–231.

Claxton, J. 2014. How do I know I am valued? Journal of Workplace Learning 26 (3/4), 188–201.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practises. Focus on Exceptional Children. Vol. 28, No. 3, 1–16.

Devecchi, C. & Rouse, M. 2010. An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. Support for Learning: Oxford 25 (2), 91–99.

Devlin, P. 2008. Create effective teacher-paraprofessional teams. Intervention in School and Clinic 44 (1), 41–44.

Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (Toim.) *World yearbook of education: Inclusive education*. London: Kogan Page, 36–53.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. University of Oulu, Medical Research Center, Oulu University Hospital & National Institute of Health and Welfare, Oulu. *SAGE open*, 4 (1), 1–10.

Eskelinen, T. & Lundbom, P. 2016. Koulunkäynninohjaajat: Itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus & Aika* 10 (4), 44–61.

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 oppimisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Foreman, P., Bourke, S. & Mihra, G. (2001). Assessing the support needs of children with a disability in regular classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (3), 239–250.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*.

Fumerton, R. 2006. *Epistemology*. Blackwell Publishing. India: Replika Press Ltd.

Gadamer, H. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.

Giangreco, M. 2021. Maslow's Hammer: teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36:2, 278–293.

Gubrium, J. & Holstein, J. (2001). From the Individual Interview to the Interview Society. *Handbook of Interview Research*. Sage Publications, Inc.

Hancock, D. & Algozzine, B. 2017. *Doing Case Study Research – A Practical Guide for Beginning Researchers*. Teachers College Press, Columbia University, New York & London.

Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. London: British Educational Research Association, Sage Publications Ltd.

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. "Huomaa minut, arvosta minua!" Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 278–294.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Jokinen, K. & Närhi, V. 2008. Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin. *NMI-Bulletin* 18 (3), 3–6.

Kohonen, I. & Kuula-Luumi A. & Spoof S. (toim.) 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.

Koulunkäynninohjauksen opas. 2011. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. Helsinki: Yliopistopaino.

Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnanohjaajan opas. 2019. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. Helsinki: Yliopistopaino.

Koulunkäynninohjaajan opas. 2016. Julkis- ja yksityisalojen toimihenkilöliitto Jyty.

Laaksonen, H. 2008. Luottamukseen perustuvan voimistavan johtamisen prosessimalli ja työyhteisön hyvinvointi. Mallin testaus sosiaali- ja terveydenhuollon dementiayksikössä. Acta Wasaensia no. 187. Sosiaali- ja terveyshallintotiede 3. Universitaes Wasaensis.

Lahtinen, S. 2018. Koulunkäynninohjaajan käytännön työnkuvia. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Lastensuojelulaki. 417/2007.

Leikas, R. & Rantio, P. 2003. "Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä - olla huomaamaton, mutta tehokas." Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Likonen M., & Manninen, M. 2006. Koulunkäyntiavustajan roolit – Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset koulunkäyntiavustajan työstä. Pro gradu – tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Lorenz, S. 2012. First steps in inclusion: A handbook for parents, teachers, governors and LEAs. Lontoo: David Fulton Publishers.

Mason, J. (2002). Qualitative researching. London: Sage Publications Ltd.

McLeskey, J., Rosenberg, M. S. & Westling, D. L. 2013. Inclusion: Effective practices for all students. Boston: Pearson cop.

Merimaa & Virtanen (toim.) 2013. Koulunkäynninohjaajan kirja. Juva: PS-Kustannus, Bookwell OY.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2008. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mills, A., Durepos, G. & Wiebe, E. 2010. Epistemology. Encyclopedia of Case Study Research. Sage Publications Inc.

Moran, D. 2000. Introduction to Phenomenology. Routledge, Taylor & Francis Group. London.

Murtonen, N. 2020. Yhteistyö koulunkäynninohjaajan työstä perusopetuksessa. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Muukkonen, P. 2018. Maantieteen opettajien opetuskäytännöt kielellisesti moninaisessa luokassa. Teoksessa Rinne, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto, T (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylän yliopisto. 297–328.

Mäkelä, K. 2014. PE Teachers' Job Satisfaction, Turnover, and Intention to Stay or Leave the Profession. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Akateeminen väitöskirja.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki. 628/1998.

Pikkarainen, E. (2004). Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Oulu: Oulu University Press.

Roulston, K. & Choi, M. 2018. Teoksessa Flick, U. (toim.), the Sage Handbook of Qualitative Data Collection. SAGE Publications Ltd. 233–249.

Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Rämä, I., Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2020. Special Education without Teaching Assistants? The Development Process for Students with Autism. Journal of Education and Learning. Canadian Center of Science and Education. Vol. 9, No. 6. 163–172.

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.

Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.

Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203–224.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

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.

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.

Yin, R. 2009. Case Study Research – Design and Methods, Fourth Edition. Applied Social Research Methods Series, volume 5. Sage Publications Inc.

Yin, R. 2012. Applications of Case Study Research, Third Edition. Sage Publications Inc. Thousand Oaks. CA.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 149–213.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelun runko

PERUSTIEDOT

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Koulutus
4. Työkokemus a) Kuokkala b) Yleensä
5. Kuinka monen opettajan kanssa teet pääsääntöisesti yhteistyötä?

KYSYMYKSET / TYÖYHTEISÖ

1. Kuvaile lyhyesti tyypillistä työpäivääsi/työtehtäviäsi.
2. Minkälainen on koulunkäynninohjaajien asema koulussasi yleisesti?
Esimerkkejä tästä?
3. Miten hyvin ohjaajien tasavertaisuus toteutuu koulussasi?
4. Miten työtäsi arvostetaan? Miten arvostus/ei-arvostus ilmenee?
5. Miten paljon voit itse vaikuttaa töihisi? Kuinka paljon pääset toimimaan vahvuusalueillasi?
6. Mikä on parasta ja mikä ikävintä työssäsi?

KYSYMYKSET / LUOKKATILANNE

1. Minkälainen on asemasi opetustilanteessa suhteessa opettajiin?
2. Kuvaile oppituntien kulkua, minkälaista on työsi oppituntien aikana konkreettisesti?
3. Kuinka paljon suunnittelette tunteja yhdessä opettajan kanssa ennen tunteja? Entä palaute tunnin jälkeen?
4. Mitä teet, jos olet opettajan kanssa eri mieltä jonkin tilanteen hoitamisesta? Kuinka yleistä tämä on?
5. Miten oppilaat suhtautuvat sinuun vs. suhtautuminen opettajaan?