

Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen  
yhteistyö ja vuorovaikutus

”Jokaista arvostetaan sellasena kuin se on ja niitä vahvuuksia,  
mitä sillä on ja sen tapaa tehdä sitä työtä”

Arto Kautiainen

Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma  
Toukokuu 2016  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto

# TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO  
KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

KAUTIAINEN, ARTO: Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus —  
*”Jokaista arvostetaan sellasena ku se on ja niitä vahvuuksia, mitä sillä on ja sen tapaa tehdä sitä työtä”.*

Pro gradu -tutkielma, 66s., 3 liitesivua  
Erityispedagogiikka  
Toukokuu 2016

---

Koulunkäynninohjaajien ammattikunta on vakiintunut osaksi peruskoulujen henkilökuntaa jo 1990-luvulla. Heitä työskentelee Suomen kouluissa noin 9000. Taustalla on peruskoulun voimakas muuttuminen viime vuosina. Oppilaan tuen painopiste on siirtynyt enemmän lähikouluihin ja tavallisiin luokkiin. Opiskeluhoitotilanne on muuttunut ja uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön syksyllä. Muutosten seurauksena koulun aikuisten yhteistyöhön on välttämätöntä kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Vaikka koulunkäynninohjaajien tehtäväkuva on laajentunut ja monipuolistunut vuosien kuluessa, heidän ammatillinen statuksensa on paikoin epäselvä. Suomessa ei ole tehty paljonkaan tutkimusta koulunkäynninohjaajiin liittyen. Tässä tutkimuksessa kysytään minkälaista yhteistyötä opettajat ja koulunkäynninohjaajat tekevät, millaista vuorovaikutusta heidän välillään on ja mitä ovat ne tekijät, mitkä yhteistyön onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavat. Lopuksi esitän joitakin ehdotuksia yhteistyön ja vuorovaikutuksen helpottamiseksi.

Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna kuudessa eri koulussa. Haastateltavina oli neljä opettajaa ja neljä koulunkäynninohjaajaa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on pitkä kokemus opettaja-ohjaaja työparityöskentelystä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisen yhteisen suunnittelun olevan keskeistä hyvän yhteistyön toteutumiseksi. Luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen laatu ja ilme on pitkälti seurausta yhteisestä suunnittelusta. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavina tekijöinä havaittiin johdon tuki, resurssit, koulutus tai sen vähäisyys, ohjaajien ammatillinen status, erilainen käsitys ohjaamisesta, opettamisesta tai suhtautumisesta lapsiin, ammattien välinen kilpailu, odotukset yhteistyöltä, tiedonkulku tai tiedonkulun ongelmat, joustavuus sekä keskinäinen arvostus tai sen puute. Yksi tärkeimpiä havaintoja oli se, että opettajat eivät saa, mutta tarvitsisivat yliopistossa koulutusta ohjaajien kanssa työskentelyyn. Lisäksi havaittiin, että koulunkäyntiavustajien ammattinimikkeen vaihtuminen koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeeksi on herättänyt huolta opettajaprofession puolella. Ammattinimikkeen muutoksen kautta koulunkäynninohjaajat kykenevät kuitenkin vahvistamaan asemaansa koulun ammatillisina, mikä voi vaikuttaa yhteistyön laatua parantavasti.

Avainsanat: yhteistyö, vuorovaikutus, ammattinimike, koulunkäynninohjaaja, opettaja, suunnittelu.

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check in-järjestelmällä.

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO	2
2 TUTKIMUSASETELMA	3
2.1 Tutkimuksen taustaa	3
2.2 Tutkimuskysymykset	4
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	5
3.1 Moniammatillisuus koulussa	5
3.2 Peruskoulun opettajan työn muuttunut kuva	6
3.3 Koulunkäynninohjaajan työtehtävien laajentuminen	7
3.4 Yhteistyö ja vuorovaikutus	10
3.5 Opettajan ja ohjaajan välisen toimivan yhteistyön edellytykset	13
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	14
4.1 Tutkimusmenetelmät	14
4.2 Aineiston analyysi	17
4.3 Tutkimuksen luotettavuus	18
5 TULOKSET	20
5.1 Yhteistyötä ja vuorovaikutusta edistävät tekijät	20
5.2 Yhteistyötä ja vuorovaikutusta heikentävät tekijät	30
5.3 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen vaikutus lapseen	34
5.4 Opettajien odotukset yhteistyöstä koulunkäynninohjaajien kanssa	36
5.5 Koulunkäynninohjaajien odotukset yhteistyöstä opettajien kanssa	37
5.6 Koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeen merkitys	39
6 POHDINTA	45
LÄHTEET	53
LIITTEET	63

## 1 JOHDANTO

Koulunkäynninohjaajien vakiintuminen osaksi koulua on aiheuttanut muutoksia perinteiseen opettajajohtoiseen luokkatyöskentelyyn, missä ei ollut tilaa toiselle ammattilaiselle. Koulu muuttunut mm. tekniikan kehittymisen ja opetussuunnitelmauudistusten myötä, mutta lähemmin tarkasteltaessa todellinen muutos on hidasta ja vaikeaa. Saari (2012) ravistelee Suomen Kuvalehden artikkelissaan koulua seuraavin sanoin:

*Koulu on perinteisesti ollut hyvin hierarkkinen ja auktoriteettiuskoinen laitos. Opettajankoulutuksessa on vuosikymmeniä korostettu opettajan vahvaa asemaa. Opettajat on koulutettu siihen, että kaikki ohjat ovat heidän käsissään. Koulumaailma on kuitenkin muuttumassa, ja koulun pitäisi kehittyä moniammatilliseksi työyhteisöksi”.*

Tähän on tämänkin tutkimuksen havaintojen perusteella helppo yhtyä. Koulun ja laajemminkin yhteiskunnan muuttuminen entistä vuorovaikutteisempaan suuntaan, on johtanut moniammatillisen yhteistyön merkityksen korostumiseen. Vaikka tässä tutkimuksessa fokus on opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä, koulussa toimii monia ammattilaisia, joiden kaikkien yhteistyön tuloksena lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat asioita. Lähikouluperiaatteen myötä jokaisella lapsella on oikeus opetukseen ensisijaisesti itseään lähimpänä olevassa koulussa. Haasteet ovat siis yleisopetuksenkin kouluissa aiempaa suuremmat, mutta hyvällä yhteistyöllä tavoite kuitenkin toteutuu. Ammattilaisuus tarkoittaa jokaisen ammattiryhmän ammatillisuuden hyväksymistä, mikä ei koulunkäynninohjaajien ammattitaidon ja tehtävien lisääntymisestä ja laajentumisesta huolimatta ole ollut itsestään selvää. Näkemykset ammattilaisuudesta kietoutuvat tässä tutkimuksessa osaksi yhteistyötä. Tekevätkö ammattilaiset työtä rinnan tasa-arvoisina vai niin, että toinen toimii vain toisen ammattilaisen avustajana?

## 2 TUTKIMUSASETELMA

### 2.1 Tutkimuksen taustaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö toimii, minkälaista vuorovaikutusta näiden ryhmien välillä on ja minkälaisia asioita hyvä yhteistyö näiden kahden ryhmän välillä vaatii. Haluan myös selvittää, onko esiin nostettavissa joitain asioita, mitkä estävät hyvää vuorovaikutusta. Yhtenä teemana otan esiin koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeen käyttöönotosta syntyneen kiistan opettajien ja koulunkäynninohjaajien ammattijärjestöjen välillä. Koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeen käyttöönotto on tullut julkiseen keskusteluun vasta viiden-kuuden viime vuoden aikana, eikä sitä ei ole aiemmin tutkittu Suomessa. Koulunkäynninohjaajiin liittyvää tutkimusta on, muutamaa pro gradu- tutkimusta lukuun ottamatta, tehty Suomessa vähän, mikä on yllättävää. Koulunkäynninohjaajat ovat jo 1990-luvulla vakiintuneet osaksi koulujärjestelmää myös Suomessa ja he vaikuttavat tuhansien koululaisten elämään joka päivä. Ulkomailla tutkimusta on sen sijaan tehty enemmän. Vaikka koulutusjärjestelmämme poikkeaa vaikkapa amerikkalaisesta tai englantilaisesta järjestelmästä, opettajan ja koulunkäynninohjaajan työnkuvat ovat luokassa tehtävässä työssä hyvin samankaltaiset. Koulunkäynninohjaajien rooli koululuokassa on viime vuosina kehittynyt vaativampaan suuntaan ja tehokkaampaa yhteistyötä opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä kehitetään (mm. Devecchi & Rouse 2010, 92; Groom 2006, 199; Keating & O'Connor 2012, 540; Takala 2010, 130). Monissa tutkimuksissa ja artikkeleissa on nostettu esiin huoli siitä, että ohjaajien työpanosta ei saada tehokkaasti oppilaiden ja opettajien käyttöön tai työpanosta käytetään väärin (mm. Giangreco 2013, 95; Giangreco, Suter & Doyle 2010, 52; Takala 2010, 129; Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin & Russel 2011, 7; Webster, Blatchford & Russell 2013, 87; Woolfson & Truswell 2005, 65).

Koulunkäynnin tukea on uudistettu ottamalla käyttöön kolmiportainen tuki, mikä mahdollistaa monipuolisen tuen antamisen. Uusi, vuodesta 2016 alkaen asteittain käyttöön otettava, opetussuunnitelma painottaa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien ennaltaehkäisyä opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyöllä ja

ohjauksella, sekä opetusryhmien joustavalla muuntelulla. (Opetushallitus 2014, 61—76). Muu henkilökunta sisältää ehdottomasti koulunkäynninohjaajien ammattiryhmän, joten luokassa toimii opettajan lisäksi ohjaajia tulevaisuudessakin. Oppilaan tuen painopiste on siirtynyt erityiskouluista tavallisiin peruskouluihin. Viime vuosien aikana tehty erityiskoulujen alasajo näkyy selvästi tilastokeskuksen tilastoista. Erityiskouluja oli vielä vuonna 2007 159 kappaletta, kun niitä vuonna 2014 oli enää 105 kappaletta (Suomen virallinen tilasto 2008). Vuonna 1994 erityiskouluissa opiskeli yli 10 000 peruskoululaista, kun vastaava luku vuonna 2014 oli reilut 5000. Samaan aikaan erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus kaikista peruskoulun oppilaista on kasvanut. Vuoden 1994 aikana 2,9 % kaikista oppilaista sai erityistä tukea (vuoteen 2010 asti erityisopetukseen otetut oppilaat), kun vuonna 2014 määrä oli jo 7,3 %. (Suomen virallinen tilasto 2015.) Erityiskoulujen oppilaiden massiivinen siirtyminen peruskouluun tavallisille luokille tai tavallisiin kouluihin perustettuihin pienryhmiin ja viime aikoina lisääntynyt maahanmuutto asettavat lisähaasteita opetukselle. Luokan oppilaiden muodostaessa aiempaa heterogeenisemmän ryhmän, on entistä tärkeämpää, että aikuisten välinen vuorovaikutus ja yhteistyö toimii. Yhteistyön toimiessa kaikenlaiset oppilaat kehittyvät, kasvavat, oppivat ja saavat apua koulutiellään syntyviin ongelmatilanteisiin.

Koulunkäynninohjaajien työtä vastaavaa ohjaustyötä tehdään eri ammattinimikkeillä. Samaa ammattiryhmää kutsutaan Suomessa välillä myös koulunkäyntiavustajiksi tai kouluavustajiksi. Englanninkielisessä maailmassa heitä kutsutaan esimerkiksi nimikkeillä paraprofessional, school assistant tai teaching assistant. Koulutus vaihtelee, vaikka työtehtävät koulussa ovat suunnilleen samankaltaiset. Käytän tässä tutkimuksessa yhtenäisyyden vuoksi käsitettä koulunkäynninohjaaja, jonka lyhennän välillä ohjaajaksi. Ammattinimike on muutettu suurella osalla Suomen kunnista koulunkäynninohjaajaksi (Parviainen (toim.) 2011, 5).

## **2.2 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Mitkä asiat ovat hyvän yhteistyön ja vuorovaikutuksen edellytyksenä?
- Estääkö jokin asia hyvän yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteutumisen?

- Mitä odotuksia vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä koulunkäynninohjaajilla ja opettajilla on toisiltaan?
- Onko koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeellä merkitystä?

### **3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS**

#### **3.1 Moniammatillisuus koulussa**

Koulun kehittäminen on haaste koulussa toimivalle henkilöstölle ja heidän väliselle yhteistyölle. Perinteisesti opettaja on toiminut luokassaan yksin, jolloin oma opettajuus koetaan hyvin henkilökohtaisesti. Opettaja asetettujen odotustenkin mukaan opettajan on ollut selviydyttävä kaikista eteen tulevista haasteista. Puhutaan opettajuuden myytistä, joka tarkoittaa tiivistä luokkahuonetyöskentelyä ja ammatillista eristäytyneisyyttä. Tämä myytti on osa länsimaista asiantuntijoiden erikoistumisen ajatusta, jolloin jokainen suorittaa työtehtävänsä itse. Näin ei kuitenkaan tarvitse olla. Erilaisissa lapsiin ja nuoriin kohdistuvissa hyvinvointipalveluissa työskentelee noin 50 eri ammattiryhmää. Oleellinen kysymys on, haluaako opettaja työlleen tukea eri ammattiryhmiltä? (Kykyri 2007, 105—111.) Helakorpi (2001, 15—16) puhuu kumppanuuden merkityksestä muuttuneessa työelämässä. Kumppanuuden avulla tieto ja osaaminen voidaan jakaa osapuolten välillä. Kyse on ennen kaikkea ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Pärnä (2012, 45) näkee moniammatillisen yhteistyön osana prosessia, jossa professiot kehittyvät ja muuttuvat. Prosessissa haetaan neuvotellen oman profession rajoja ja yhteistyön mahdollisuuksia. Ammatillinen ydinosaaaminen ei enää riitä modernissa työskentelyn tavassa. Keskeistä on se, miten ydinosaaaminen voidaan liittää kokonaisuuteen ja miten sitä kyetään soveltamaan toimintaympäristön muutoksessa.

Valanne (2014, 20) korostaa yhteisöosaamista koulun muuttuessa. Koulussa on monia toimijoita eri ammattiryhmistä, jotka työskentelevät kasvattajina ja opetustehtävissä. Monitoimijuus ja monialaisuus on mahdollisuus, mutta samalla haaste ja velvoite muutokseen, joka uuden opetussuunnitelman mukana näkyy varsinkin oppilashuoltotyön uudistumisen kautta.

Moniammatillinen yhteistyö on käsitteenä monitasoinen siinä mielessä, että se on jatkuvassa muutoksessa ja riippuu tulkinnaltaan siitä, millaisia merkityksiä yksittäiset yksilöt, työntekijät tai työryhmät sille antavat. Erilaiset merkitykset synnyttävät paikallisen moniammatillisen yhteistyön kulttuurin, joka joko vastustaa tai kannustaa yhteistyön kehittymistä. Moniammatillinen yhteistyö on organisaatioiden sisällä tai niiden välillä tapahtuvaa ammattikuntien välistä yhteistyötä. (Pärnä, 2012, 48—49; Kykyri 2007, 113.) Se voi rajoittua vain tietojen vaihtoon tai olla konkreettista sillä tavoin, että työtä tehdään ja suunnitellaan yhdessä ja se perustuu yhteisiin tavoitteisiin. Moniammatillinen yhteistyö on vaativaa. (Kykyri 2007, 115.) Whiteley, Gillespie, Robinson, Watts & Carter (2014, 149) toteavatkin, että tehokas moniammatillinen yhteistyö vaatii toisten ammattien tiedon, roolien ja pätevyyden ymmärtämistä suhteessa omaan vastaavaan. Tietomäärän sekä tiedon ja osaamisen vaatimusten lisääntymisen myötä asiantuntijat eivät enää kykene yksin hallitsemaan kokonaisuutta (Isoherranen 2012, 10). Katisko, Kolkka ja Vuokila-Oikkonen (2014, 5) kiteyttävät moniammatillisuuden vaatimukset hyvin:

*”Moniammatillisen yhteistyön edellytyksinä ovat yhteistyörakenteet, jotka sisältävät johtamiskulttuurin, resurssit, koulutuksen, yhteisen päämäärän, toisen tuntemisen, vuorovaikutustaidot, määritelmät työnjaosta ja oman asiantuntijuuden sisäistämisen”.*

### **3.2 Peruskoulun opettajan työn muuttunut kuva**

Opettajan tehtävä on perusopetuslaissa määriteltyjen opetuksen tavoitteiden toteuttaminen. Opetuksen tavoitteena on ensisijaisesti auttaa oppilaita kasvamaan ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Lisäksi oppilaille annetaan elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Perusopetuslaki 628/1998.) Vaikka perustehtävä on säilynyt pitkään samana, opettajan työ on muuttunut paljon viime vuosina. Työkulttuurin vaaditaan muuttuvan yhteistoiminnallisemmaksi, uusia toimintatapoja on otettu käyttöön ja opettajan työmäärä on lisääntynyt. Tekniikka on kehittynyt, lait ja opetussuunnitelmat ovat muuttuneet, kouluja ja kuntia on yhdistetty. Opetusmenetelmät ovat kehittyneet ja opettajille on tullut täysin uusia työtehtäviä. (Salovaara & Honkonen 2013, 247.) Opettajalta edellytetään laaja-alaista yhteiskunnan toimintamekanismien sekä sosiaalisen ja teknologisen rakenteen tuntemusta. Opetussuunnitelmamuutosten myötä oppijan asema aktiivisena toimijana ja oman



kehityksensä subjektina on vahvistunut. Tämän seurauksena opettajasta on tullut entistä enemmän mahdollisuuksien avaaja, rohkaisija ja oppilaan kehittymisen tukija. (Luukkainen, 2005, 21—23.) Muutosten kohtaaminen on työssä jaksamisen ja pärjäämisen edellytys ja samalla rikkaus. Opettajan ammatissa on perinteisesti vaadittu yksin selviytymistä ja riippumattomuutta toisista, mutta opettajan työn toimintaympäristön muutosten myötä opettajan työstä on tullut entistä yhteistoiminnallisempaa. (Raina 2012, 63—64; Välijärvi 2005, 105; Syrjälä 1998, 31.) Opettajan ammatillinen asiantuntijuus rakennetaan keskusteluissa kollegoiden kanssa (Takala 2010, 112). Nykyisin työssä vaaditaan yhä enemmän yhteisöllistä opettajuutta ja kykyä toimia aktiivisena vaikuttajana ja päätöksentekijänä. Tulevaisuudessa koulun vahvuus on keskustelevassa yhteisössä, johon ottavat osaa erilaista asiantuntijuutta omaavat ihmiset. Aiemmin keskittymis- ja oppimisvaikeuksien kanssa painivat oppilaat ja heidän ongelmansa siirrettiin erityisopetuksen ratkaistavaksi. Yhteiskunnan arvojen ja odotusten muuttuminen muuttaa tätä käytäntöä. Erityisopetuksen oppilasmäärien kasvu on pysähtynyt ja tuen tarpeessa olevia oppilaita on enenevässä määrin siirretty yleisopetuksen piiriin. Samalla byrokratia on lisääntynyt. Muuttuneessa tilanteessa monet opettajat ovat kokeneet, että omat valmiudet ja taidot eivät ole enää riittävät turvallisuuteen, kasvuun ja pedagogiaan liittyvien ratkaisujen tekemiseen. (Välijärvi 2005, 105, 109—110, 116; Jahnukainen & Hautamäki 2015, 203.) Opettajan rooli tiedonjakajana on väistynyt eikä hän enää ole koululuokkansa ainoa henkilö, joka tietää muita enemmän jostain asiasta (Takala 2010, 109). Opettajan työ on tulevaisuudessa enemmän mahdollistamista, vastuun jakamista, tiedon reflektointia ja kumppanuutta (Katisko ym. 2014, 18).

### **3.3 Koulunkäynninohjaajan työtehtävien laajentuminen**

Silvolahden (1991) mukaan vuonna 1967 Espoon kaupungin perustamat teknisen avustajan virat olivat lähtökohtana koulunkäyntiavustajien ammatille. Näissä viroissa toimenkuvat muistuttivat jo jonkin verran koulunkäyntiavustajien toimenkuvaa. (Leikas & Rantio 2003, 9.) Varsinaisesti koulunkäyntiavustajien ammatin alku ulottuu 1970-luvun loppuvuosiin, jolloin erityisopetusta kehitettiin Suomessa voimakkaasti. Sekä opettajat että avustajat olivat tyytymättömiä siihen, että avustajat eivät saaneet tehtäviinsä koulutusta. Ensimmäiset kouluavustajat koulutettiin työllisyyskoulutuksena CP-liiton aloitteesta kesällä 1978. Kurssi oli kuukauden mittainen erityispedagogiikan

perusteiden kurssi, joka oli tarkoitettu liikuntavammaisten lasten luokka-avustajille. Oppisopimuskoulutus tuli mahdolliseksi vuonna 1983. Tällöin opetus perustui päiväkotiapulaisen oppiohjelmaan. Vuoden 1983 peruskoululain uudistuksen myötä vammaisille tuli mahdollisuus kouluavustajan käyttöön ja kouluavustajien tarve lisääntyi. Tarpeen lisääntyessä koulutuskin muuttui kirjavammaksi ja kouluavustajia alettiin kouluttaa lyhyillä ja sisällöltään vaihtelevilla kursseilla. Suurin osa koulutuksesta oli perehdytyskoulutusta vaihdellen muutamasta päivästä kuukauteen. Muutaman vuoden aikana koulutuksen sai noin 500 kouluavustajaa. Järjestelmällisemmäksi koulutus muuttui vuonna 1985, jolloin Kouluhallitus alkoi järjestää työllisyyskoulutuksena ensin kuukauden ja myöhemmin puolivuotisen peruskurssin kouluavustajille. (Alastalo 2008, 26.) 1980-luvun lopulla koulutusta järjestettiin vuoden mittaisena oppisopimuskoulutuksena ja vuodesta 1995 alkaen ammattitutkintojärjestelmä on ollut yhtenäinen (Jytyn koulunkäynninohjaajan opas 2016, 4.)

Koulunkäynninohjaajien määrä on lisääntynyt Suomessa dramaattisesti 1990-luvun lopulta alkaen (Takala 2007, 51). Näin on tapahtunut myös Yhdysvalloissa ja Englannissa (French 2003, 1; Cremin, Thomas & Vincett 2005, 413). Heinikosken (2014) arvion mukaan koulunkäynninohjaajien määrän nousu tasoittui 2010-luvulla. Vuonna 2014 heitä oli Suomen kouluissa noin 9300, joista osa-aikaisia noin 7200. Julkisten ja hyvinvointialojen liiton JHL:n (2015) mukaan kuntien heikentyneen taloustilanteen ja resurssiopettajien palkkaamisen vuoksi ohjaajien lukumäärä laski vuonna 2015 7500:een (Nykänen 2015). Koulunkäynninohjaajat ovat tulleet kouluihin jäädäkseen (Suomi 2007, 173). Koulunkäynninohjaajien koulutus ja rooli on kehittynyt Englannissa 90-luvun lopulta alkaen pedagogisen ohjauksen suuntaan (Vincett, Cremin & Thomas 2005, 14). Sama kehitys on tapahtunut Suomessakin. Koulunkäynninohjaajien työnkuva on muuttunut aiemmasta monistamisesta ja oppimateriaalien valmistamisesta monipuolisemmaksi. Työtehtävät ovat laaja-alaistuneet oppilaiden ongelmien monimutkaistumisen ja monikulttuurisuuden tuomien haasteiden takia (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2013, 25). Viimeistään vuoden 2011 alun jälkeen useissa kunnissa on alettu käyttää koulunkäynninohjaajan ammattinimikettä koulutetusta henkilöstä, joka ohjaa ja auttaa oppilaita päivittäisessä koulutyössä. Muutos tapahtui uusien ammattitutkinnon perusteiden astuessa voimaan. Uudistuksessa koulunkäyntiavustajan ja koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan

ohjauksen ammattitutkinnot yhdistettiin (Jyryn koulunkäynninohjaajan opas 2016, 4.) Vuoden 2015 lopussa koulunkäynninohjaajan ammattinimike oli käytössä jo 180:ssa kunnassa (Pihakivi 2015).

Koulunkäynninohjaaja joutuu työssään haasteellisiin työtehtäviin eri-ikäisten ja kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Työ on kasvatus-, ohjaus- ja huolenpitotyötä. Ohjaaja tukee ja auttaa oppilaita oppimisessa ja sellaisissa toiminnoissa, joissa oppilas ei kehitysvaiheensa, vammansa tai sosiaalisen tilanteensa vuoksi itse selviydy. (Parviainen (toim.) 2011, 5.) Työn tavoitteena on se, että jokaisesta oppijasta kasvaa omien edellytystensä mukaan selviytymiskykyinen ja aktiivinen ihminen (Hiltunen ym. 2013, 25). Koulunkäynninohjaajan on tunnettava työnsä toimintaympäristö ja toimenkuvansa niissä hyvin, jotta hän kykenee arvioimaan, mikä on kulloinkin sopiva tapa toimia. Ohjaaja työskentelee opettajan työparina ohjaten ja avustaen oppilaita koulunkäyntiin liittyvissä toiminnoissa ja tehtävissä, tarvittaessa myös koulumatkoilla. Oppilaiden vammat, sairaudet ja oppimisvaikeuksien sekä koulunkäyntiin liittyvien ongelmien määrä ja laatu määrittelevät sen, minkälaista tukea ja apua ohjaaja antaa. Ohjaajan on osattava auttaa juuri sopivasti, jotta oppilas saa riittävän avun pystyäkseen toimimaan itsenäisesti ja ottamaan vastuuta omasta kehittämisestään, oppimisestaan ja kuntoutumisestaan. (Merimaa & Virtanen 2013, 37–42.) Lacey (2001) mukaan ammattitaitoinen koulunkäynninohjaaja pystyy arvioimaan sopivan tuen määrän. Hän tietää luonnollisen tilanteen kehittymisen myötä, koska vetäytyä ja koska antaa lisätukea. (Lacey 2001, 166.) Takala (2010, 51) havaitsi tutkimuksessaan, että hyvä ohjaaja ymmärtää oppilaan itsenäistymisen edellyttävän vapautumista aikuisten ohjauksesta.

Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteissa sanotaan ohjaajan työn perustuvan humanistiseen elämäntavokseen ja ihmisen kohtaamiseen kokonaisvaltaisena toimijana. Ohjaajalta vaaditaan työssään hyviä vuorovaikutus- ja ohjaustaitoja sekä yhteistyötaitoja. (Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteet 2010, 34.) Koulunkäynninohjaajan työtä ohjaavat voimakkaasti ihmisarvon, totuudellisuuden, oikeudenmukaisuuden ja vapauden arvot. Tämä tarkoittaa erilaisuuden hyväksymistä, suvaitsevaisuutta, oppilaiden tasa-arvoista kohtelua ja monikulttuurisuuden

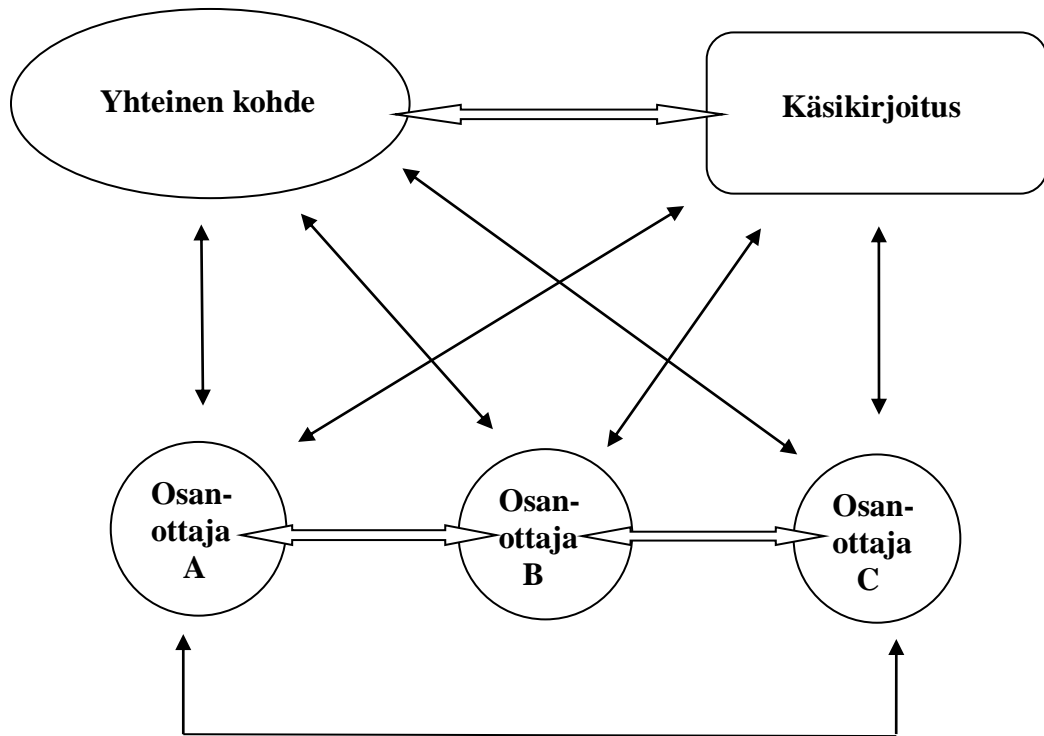
hyväksymistä. Ohjaaja toimii eettisesti oikein, jos hän ymmärtää tekemiensä päätösten ja valintojen eettiset taustat. (Hiltunen, ym. 2013, 18—21.)

### **3.4 Yhteistyö ja vuorovaikutus**

Yhteistyö on tavoitteellinen prosessi, joka toteutuu konkreettisesti vuorovaikutuksessa yhteistyön osapuolten välillä. Mikä tahansa yhdessä toimiminen ei ole yhteistyötä. Yhteistyöllä on tavoite, joka voi olla ääneen lausuttu ja määritelty tai olla olemassa ilman selkeää määrittelyäkin ja yhteistyön muodot vaihtelevat monella tavoin kontekstista riippuen. Hyvä toimiva yhteistyö toteuttaa tavoitteita ja on sopivaa kaikille osapuolille. Yhteistyössä on aina kontekstille ja yhteistyöprosesseille tyypillisiä yleisiä jännitteitä, joiden välillä joudutaan tasapainoilemaan. Jos tulokset ja niitä edeltävä prosessi ovat silti riittävän hyviä, yhteistyössä on onnistuttu. Vuorovaikutuksen tehtävä on edistää yhteistyötä aktiivisesti ja tavoitteellisesti. (Aira 2012, 45, 49—50, 129.)

Hyvän vuorovaikutuksen luominen vaatii positiivisen sosiaalisen kontaktin ja luottamuksen toiseen ihmiseen. Keskinäisen viestinnän tulee olla avointa ja rehellistä. Hyvässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on hyvä yhteistyön henki ja se on siinä mielessä tehokasta, että sillä on positiivisia seurauksia ja se johtaa positiivisiin tuloksiin. (Kauppila 2005, 70—72.) Kykyrin (2007, 124) mukaan hyvän vuorovaikutuksen tunnistaa siitä, että se tuntuu helpolta, mukavalta ja luonnolliselta. Se on moniäänistä ja sallii erilaisia tulkintoja sekä muutosta, liika valmistelu jäykistää yhteistyötä. Takala (2010) toteaa, että yhteistyön tavoitteena tulee olla tasa-arvoinen, molemminpuolinen viestintä, jossa osapuolet kuuntelevat ja ymmärtävät toisiaan.

Vuorovaikutuksella on aina jokin kohde ja jonkinlainen käsikirjoitus. Kohteen lisäksi vuorovaikutuksen osapuolet ovat suhteessa toisiinsa. Raeithel (1983) on kehittänyt näiden kahden suhteen kuvaamiseen kolme tyyppiä: koordinaatio, kooperaatio ja kommunikaatio. (Engeström 2004, 106.) Näistä tähän tutkimukseen soveltuvin tyyppi on kommunikaatio (kuvio 1).



Kuvio 1. Kommunikaation yleinen rakenne Raeithelin (1983) mukaan. (Engeström 2004, 109).

Kommunikaatio on reflektiivistä, jolloin keskustelun osapuolet pohtivat kohteen lisäksi kriittisesti omia toimintatapoja ja kehitystä (Engeström 2004, 109).

Koululuokassa diskursiivisesta tilasta kamppaillaan ja siinä yhteydessä käytetään valtaa, jolloin sitä on toisilla enemmän, kuin toisilla. Luokassa valtaa on yleensä enemmän opettajalla, kuin muilla. Hänen onkin oltava erityisen tietoinen vuorovaikutuksen vaikutuksesta. (Takala 2010, 110—111.) Koulussa opettaja ja koulunkäynninohjaaja muodostavat pienen tiimin, vaikka ovatkin osa isompaa organisaatiota. Konkreettinen työ tapahtuu koulupäivän aikana keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Pienestä tiimistä on se etu, että ihmiset tuntevat toisensa ja luottavat toisiinsa. Parhaimmillaan ideoita vaihdetaan ja tieto siirtyy nopeasti. Osaaminen ja lahjakkuus hyödynnetään omaehtoisesti ja inhimillisesti toimien, mikä lisää sitoutumista työhön. (Helakorpi 2001, 19.) Tällaisessa pienryhmässä on omanlaisensa dynamiikka. Yhteistyön toimiessa pienryhmän jäsenet ovat aktiivisia ja tehtäväänsä sitoutuneita. Jos yhteistyö ei toimi, pienryhmässä voi pahimmillaan syntyä kateutta, turhaa kilpailua ja erilaisuuden vierastamista. (Raina 2012, 44—45.) Sekä ohjaaja että opettaja tarvitsevat toisiaan. Jotta ryhmä pääsee tavoitteeseensa,

molempien on tehtävä töitä tavoitteen eteen ja onnistuttava työssään. Heidän täytyy jakaa yhteinen näkemys siitä, miten tavoitteeseen päästään ja kannustettava toisiaan. Näin pienessä ryhmässä ei voi olla vapaamatkustajia tavoitteeseen pääsyn vaarantumatta. (Johnson & Johnson 2013, 102—106.)

Turun opetustoimessa laaditut ohjeet kuvaavat hyvin opettajan ja ohjaajan välistä suhdetta:

*”Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö perustuu ammatilliseen vuorovaikutukseen ja yhdessä sovittaviin käytäntöihin. Työparityöskentelyn alussa luodaan joustavat toimintatavat ja sovitaan työn jakamisesta kummankin vahvuudet huomioon ottaen. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan roolit ovat erilaiset. Vastuu opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja oppilasarvioinnista on opettajalla. Samoin hän on päävastuussa oppilaista kouluaihana. Toimivan työparityöskentelyn edellytyksenä on molemminpuolinen luottamus ja työtehtäviin sitoutuminen”.*

(Koulunkäyntiavustajana Turun opetustoimessa 2007, 7.)

Koulunkäynninohjaaja ja opettaja eivät välttämättä työskentele luokassa koko ajan yhdessä. Molemmilla on omat tehtävänsä, mutta työ on tuloksellisempaa, jos sitä pystytään tekemään yhdessä, miettien sopivia toimintatapoja ja käytäntöjä. (Merimaa & Virtanen 2013, 39.) Lindholm (2008, 215—218) kertoo, että koulunkäynninohjaajat voivat tuoda jatkuvuutta opetukseen ja koulun toimintaan. Tämä toteutuu erityisesti yhtenäiskoulussa, jolloin arvokas tieto oppilaasta siirtyy koulunkäynninohjaajan mukana alakoulusta yläkoulun työparina toimivalle opettajalle. Tutun ihmisen mukanaolo myös yläkoulun tilanteissa tuo lapsille turvaa ja vakautta. Koulunkäynninohjaaja mahdollistaa yksilöllisemmän ja kokonaisvaltaisemman lasten ohjaamisen ja opettamisen (Suomi 2013, 128).

Jos luokkaa ohjaa koko ajan sama koulunkäynninohjaaja, hänen on järkevää sopia työn- ja vastuunjaosta yhdessä opettajan kanssa. Opettajan keskittyessä luokassa pääosin varsinaisen aineen opettamiseen, ohjaaja voi ottaa osavastuun ryhmädynamiikasta, sosiaalisista suhteista ja turvallisuudesta. Muilla tunneilla tai välitunneilla tapahtuneet asiat tai ongelmatilanteet ja niiden käsittely tulee luontevasti opettajan tietoon ja ne voidaan ottaa huomioon tai niiden käsittelyä voidaan jatkaa

tunnin aikana. Yhteistyö helpottaa yksittäisen lapsen ongelmatilanteisiin puuttumista ja tuen saaminen ajoissa varmistuu. (Salovaara & Honkonen 2013, 272—273.) Erityiskoulussa yhteistyö korostuu, koska ryhmätyö on tiivistä. Koulunkäynninohjaaja ei enää ole opettajan apulainen, joka tekee kapea-alaisia aputehtäviä vaan ohjaajalla on oma roolinsa opettamisen ja kuntouttamisen alueella. Jokainen ryhmän jäsen on omalta osaltaan vastuussa työstä ja osallistuu työn suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. (Suomi 2013, 126.)

### **3.5 Opettajan ja ohjaajan välisen toimivan yhteistyön edellytykset**

Takala (2007, 55) korostaa yhteissuunnittelun merkitystä toimivalle yhteistyölle. Yhteissuunnittelu on hänen mielestään tärkeää kahdesta syystä: opettaja valmistelee oppitunnin eri tavalla, jos koulunkäynninohjaaja on tulossa mukaan tunnille ja yhteinen suunnittelu varmistaa tehokkaan työskentelyn luokassa. Jokaisen luokan aikuisen on ymmärrettävä työn tavoitteet ja oma roolinsa opettamisprosessissa. French (2001, 41) mainitsee, että tehokkainta koulunkäynninohjaajan työ on silloin, kun heitä ohjataan asianmukaisesti, roolit määritellään selkeästi ja he saavat osallistua säännöllisesti suunnittelupalaveriin. Woolfson ja Trustwell (2005, 65) havaitsivat tutkimuksessaan, että tätä yhteistä suunnittelu-aikaa on vaikea löytää. Ilman sitä koulunkäynninohjaajan luokkaan tulon hyödyt heikkenevät. Yhteistä suunnittelua painotti myös Wilson ja Bedford (2008, 148). Heidän tutkimuksessaan se todettiin avaintekijäksi tehokkaalle yhteistyölle opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä.

Tehokkaan tuen löytäminen luokassa on yllättävän vaikeaa. Yhteistyön toimivuus luokassa työskentelevien aikuisten välillä onkin ehdottoman tärkeää. Luokkahuonetyöskentely koulunkäynninohjaajan ja opettajan välillä toimii, jos aikaa yhteissuunnitteluun löytyy ja kummallakin on luokkahuoneessa selkeät omat tehtävänsä. Hyvän yhteistyön edellytyksenä voi pitää avoimuutta, joustavuutta sekä halua kuunnella toista ja vaihtaa tämän kanssa ajatuksia. (Vincett ym. 2005, 5, 34, 50.) Carrol (2001, 61) toteaa, että opettajan ja ohjaajan välinen tiedonjakaminen muodostaa kriittisen kohdan sujuvalle opetusohjelman läpiviemiselle. Yhteisille keskusteluille oppilaista on löydyttävä aikaa ennen koulupäivää tai taukojen aikana. Wilson ja Bedford (2008, 143—144) kysyivät opettajilta ja koulunkäynninohjaajilta, minkälaisia taitoja vaaditaan, jotta yhteistyö sujuisi hyvin. Esiin nousi työskentely tiiminä ja

vuorovaikutustaidot. Opettajilta odotettiin tehokkaita delegointitaitoja, autonomian sallimista toiselle, perusteellista suunnittelua, hyvää ajankäytön hallintaa ja vastuunottamista kaikista oppilaista, myös niistä, joiden kanssa koulunkäynninohjaaja työskentelee. Koulunkäynninohjaajilta odotettiin aloitekykyä, vuorovaikutteisuutta, täsmällisyyttä, huolellisuutta ja avoimuutta sekä herkkyyttä ymmärtää opettajan tarpeet luokassa.

Opettajat eivät aina tiedä, miten toimia koulunkäynninohjaajien kanssa. Normaalityössä opettaja kuitenkin on ryhmän johtaja ja luokassa työskentelevien aikuisten lähiesimies. (Takala 2010, 117—118, 124.) Opettajat eivät välttämättä ajattele olevansa luontaisia johtajia tai pidä tärkeänä sitä, että he toimisivat vastuussa luokan ohjauksellisesta toiminnasta. Hyvä johtaminen yhdessä ohjaajien hyvän koulutuksen kanssa on kuitenkin osoittautunut lasten oppimista edistäväksi asiaksi. (Morgan & Ashbaker 2011, 39—40.)

Sergiovanni ja Starratt (1993) ovat koonneet taulukon muotoon muutamia keskeisiä opettajan toimintatapoja, jotka auttavat opettajia johtamaan luokkansa koulunkäynninohjaajia:

- Luo tietoisesti johtajan ja johdettavan suhde.
- Suunnittele oppitunnit ja jaksot yhdessä ohjaajan kanssa.
- Suunnittele luokan observoinnin strategia ohjaajan kanssa.
- Analysoi opettamis- ja oppimisprosesseja.
- Suunnittele strategia yhteistä palaveria varten.
- Pidä palaveri.
- Palaa suunnittelemaan.

(Morgan & Ashbaker 2011, 40.)

Hyvän yhteistyön esteeksi saattavat muodostua osapuolten erilaisuus, puutteet vuorovaikutustaidoissa, huonot kokemukset ja niiden seurauksena syntyvät kielteiset asenteet. Erilaiset tehtävät ja ammatilliset roolit sisällyttävät itseensä eriarvoisuutta ja yhteistyölle voi olla haitallista, jos sitä joudutaan tavoittelemaan liian epäsymmetrisistä lähtökohdista. Hierarkia on otettava huomioon, mutta sen ei saa antaa määrittellä



tilanteita kokonaan. Asiantuntijalla ei kaikissa tapauksissa olekaan vallankäyttöön vaadittavaa tietoa, joka sitten taas vuorovaikutuksen toisella osapuolella on, vaikka tämä olisi valta-asetelmissa alempana. Hyvä yhteistyö edellyttääkin vuoropuhelua, jossa asiantuntijan ja tiedon omaavan henkilön tiedot yhdistetään. (Kykyri 2007, 115—117.)

Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL on jo pitkään tavoitellut koulunkäyntiavustajan ammattinimikkeen muuttamista koulunkäynninohjaajaksi. Perusteena tähän on se, että JHL:n mielestä koulunkäynninohjaajan ammattinimike kuvastaa ammattilaisten tekemää työtä paremmin, kuin koulunkäyntiavustajan nimike. Koulunkäynninohjaajan ammattinimike onkin käytössä jo monissa kunnissa. (Parviainen (toim.) 2011, 5.) Myös Turku yhtenä isona kuntana on halunnut muuttaa koulunkäyntiavustajien, luokka-avustajien ja vaikeimmin vammaisten avustajien nimikkeet koulunkäynninohjaajiksi (Korja-Kaskimäki 2015, 8). Nimikkeen muutos toteutuikin 1.8.2015 (Maaskola 2015). Koulunkäyntiavustajan ammattinimikkeen muuttamisesta koulunkäynninohjaajaksi on viime vuosina käyty kiistaa julkisuudessa. Saari (2012) kertoo että koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeestä on tullut eripuraa OAJ:n ja koulunkäynninohjaajien välille. OAJ ei haluaisi käyttää koulunkäynninohjaajan ammattinimikettä. Samanlaisia tilanteita kuvataan Englannistakin. Siellä on monille opettajille ollut vaikeaa tunnustaa luokassa oppilaiden kanssa toimivan toisen aikuisen ammattilaisuutta. Englanninkielinen nimike ”paraprofessional” viittaa henkilöön, joka ei ole aivan ammattilainen vaan ammattilaisen auttaja. Opettajien mielestä koulunkäynninohjaajien ammattilaisuuden tavoittelu alentaa opettajien statusta. Kuitenkin ammattilaisuuden tunnustaminen tarjoaisi koulunkäynninohjaajille oman, opettajan tiedosta erillisen ja arvokkaan tiedon omaamisen ja sitä kautta mahdollisuuden vaikuttaa yhteisössä omana itsenään. Pelkästään jonkun ammattilaisen avustajana oleminen rajoittaa tietoa, toimintaedellytyksiä ja statusta, joita ammattiryhmä voi itselleen vaatia. Kamppailu nimikkeestä tai ammattilaisuudesta ei saa silti viedä luokassa huomiota oleellisesta, eli lapsista. (Watson, Bayliss & Pratchett 2013, 106—107, 114.)

Suomen (2013) mukaan koulunkäyntiavustajien työn kuva on osaamisvaatimusten kasvun myötä laajentunut. Tämä asettaa uusia vaatimuksia ammattipätevyydelle ja osaamiselle. Työtehtävät ovat aiempaa monitahoisempia, koulunkäynninohjaajien

koulutus on parantunut ja koulutustaso on korkeampi. Koulunkäyntiavustajan ammattinimike pitäisi vaihtaa kaikkialla koulunkäynninohjaajaksi, koska vanha nimike ei kuvaa kunnolla työn moninaisuutta. Työ ei ole enää aputyön luontoista avustamista. (Suomi 2013, 124—129.)

## **4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **4.1 Tutkimusmenetelmät**

Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna yhteensä kuudella eri paikkakunnalla Varsinais-Suomessa ja Pirkanmaalla. Haastattelin tutkimustani varten neljää opettajaa ja neljää koulunkäynninohjaajaa. Osan haastateltavista tunsin jotenkin entuudestaan, joten tiesin, että heillä on laaja kokemus tutkimusaiheestani. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui juuri teemahaastattelu, koska halusin tutkia ilmiötä ja toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevien ihmisten suhdetta toisiin ihmisiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 48, 59) mukaan myös muutamaa henkilöä haastatteleamalla voi saada riittävästi tietoa. Haastatteleamalla voidaan tutkia ja pyrkiä ymmärtämään jotain ilmiötä syvällisesti, koska tällä tavalla tutkittavien ääni saadaan kuuluviin ja heidän asioille antamansa merkitykset ja tulkinnat nousevat keskiöön. Tutkimuksen teema-alueiden valinta perustui aiempaan kokemukseeni aiheesta, ilmiön taustalla olevaan teoriaan ja tutkimusongelmiin. Haastattelut tallennettiin MP-3 soittimella, josta ne purettiin tietokoneelle ja litteroitiin sanasta sanaan. Haastatteluihin oli varattu rauhallinen tila ja riittävästi aikaa, jolloin tallenteesta puhe oli helppo erottaa. Tutkimus sujui jokaisessa haastattelutilanteessa häiriöttä edeltä valittujen teemojen pohjalta. Varsinaisen haastattelurungon (ks. liite 2 ja 3) lisäksi olin varannut joitakin valmiita kysymyksiä, jotta saatoin käyttää niitä keskustelun sujuvoittamiseen. Tämä käytäntö on Hirsjärven ja Hurmeenkin (2008, 103) suotavaa, koska joskus haastateltavat ovat varautuneita tai hiljaisia. Lyhin haastattelu kesti noin 50 minuuttia ja pisin noin 2 tuntia 40 minuuttia. Erot johtuvat siitä, että toisten haastateltavien kanssa keskustelu laajeni teema-alueiden ulkopuolelle, enkä halunnut rajoittaa tai ohjata liikaa haastateltavien ajatuksia. Sainkin tällä tavoin tutkimukseeni kaksi teema-alueutta lisää, joita en ollut tullut ajatelleeksi aiemmin.

Kyseessä on tutkimus koulunkäynninohjaajan ja opettajan vuorovaikutuksesta, joten oli luontevaa saada molempien ryhmien ääni kuuluviin. Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan laadullisen tutkimuksen kohdejoukkoa valittaessa kannattaa ottaa mukaan henkilöitä, joilla on tarkoituksenmukaista tietoa tutkimusongelmista ja joita tutkimus kiinnostaa (Eskola & Suoranta 2001, 66). Tiedustelin sähköpostin välityksellä suurelta joukolta koulunkäynninohjaajia halukkuutta tämän kaltaiseen tutkimukseen. Sain kahdeksalta ohjaajalta myöntävän vastauksen ja valitsin näistä kaksi alakoulun ja kaksi yläkoulun ohjaajaa, joilla oli eniten kokemusta opettajan työparina työskentelystä. Opettajia pyysin mukaan sekä sähköpostin välityksellä että esittämällä pyynnön erityisopettajien ammattiryhmälle suunnatulla Facebook-sivulla. Näillä tavoilla sain monta kertaa enemmän halukkaita haastateltavia kuin tarvitsin. Viestittelin kiinnostuneiden kanssa ja valikoin joukosta henkilöt, joilla oli eniten kokemusta yhteistyöstä.

Aiempien opiskelutöideni ja julkisuudessa sekä työpaikoilla käytyjen keskustelujen synnyttämän kiinnostuksen perusteella yhdeksi teemaksi muodostui koulukäyntiavustajan ammattinimikkeen muuttaminen koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeeksi. Haastatteluissa sain hyvää tietoa aiheesta, mutta halusin vielä vahvistaa käsitystäni aiheesta kysymällä teemasta laajemmalta joukolta koulunkäynninohjaajia. Lähetin ensin yhden kunnan koulunkäynninohjaajille (n=67) sähköpostiin kyselyn, jossa kysyin halukkuutta vastata nimettömänä nimikettä koskevaan kyselyyn. Näistä vain yhdeksän halusi vastata kyselyyn. Lähetin heille Google Formsissa laatimani kyselyn, jossa oli yksi kysymys. Siinä tiedusteltiin, mitä merkitystä nimikkeen koulukäyntiavustaja muuttamisella nimikkeeksi koulunkäynninohjaaja on ollut vastaajalle.

## **4.2 Aineiston analyysi**

Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja edustaa siten kvantitatiivista tutkimusta relativistisempaa suuntausta. Hirsjärvi & Hurme (2008, 22) sanovat, että käyttäytyminen riippuu paljon kielestä ja kontekstista. Aineiston keräämisen jälkeen litteroin aineiston sanasta sanaan, koska tällöin tutkijan omat ennakkokäsitykset ja ajatukset eivät pääse liikaa vaikuttamaan löydösten luonteeseen (Lodigo, Spaulding & Voegtler 2010, 181). Analyysissä käytin sisällönanalyysia. Luin ensin aineiston läpi

useampaan kertaan, alleviivasin litteroitua tekstiä ja tein sivumerkintöjä mielestäni tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavista kohdista. Tämän jälkeen järjestelin aineiston ensin teemoittain. Osa teemoista oli samoja, jotka oli valittu haastatteluja varten, osa teemoista nousi itse aineistosta. Sen jälkeen lajittelin aineiston osin teemahaastattelurungon mukaan ja osin aineiston lukemisen jälkeen muodostuneiden kategorioiden mukaan. Eskolan ja Suorannan (2001, 152) mukaan tällainen teemahaastattelurungon käyttäminen aineiston koodauksen lähtökohtana ja apuvälineenä on järkevää, koska teemahaastattelurunkoa kootessa on jo käytetty jonkin verran olemassa olevaa teoriaa ja omaa kokemusta aiheesta. Eskola (2007, 137) sanookin, että aloittelevan tutkijan on helpointa käyttää analyysitapaa, jossa ei lähdetä suoraan teoriasta, vaikka analyysissä onkin teoreettisia kytkentöjä. Oma analyysitapani on lähinnä sisällönanalyysia, missä käytetään analyysikeinona esimerkiksi teemoittelua ja yhteyksien tarkastelua (Hirsjärvi & Hurme, 153). Pyrin mahdollisuuksien mukaan tiivistämään ja yhdistämään saman tyyppisiä kategorioita, jotta saisin aineistosta yhtenäisemmän. Lopulta etsin kategorioista ilmiön taustalla olevia asioita ja pyrin tuomaan teoriaa mukaan analyysiin ja tulkintaan. Kirjoitin tuloksia ja palasin aika-ajoin tekemään analyysia uudestaan. Monien haastattelututkimusten ongelmana on ollut se, että analyysi on jäänyt kuvailun tasolle, eikä siitä ole tehty tulkintaa tai synteisiä, jossa pyritään saamaan teoria vuoropuheluun aineiston kanssa (Eskola & Suoranta 2001, 139; Hirsjärvi & Hurme 2008, 144). Itse pyrin kiinnittämään tähän erityistä huomiota ja tein aineistosta rohkeita tulkintoja. Aineiston analyysi ei ollut mitenkään suoraviivainen prosessi vaan jotkin lopullisista tulkinnoista syntyivät jo aineiston käsittelyn alkuvaiheissa ja jotkut vasta teorian tutkimisen ja tulosten kirjoittamisprosessin aikana. Keskeisenä pyrkimyksenäni oli saada empiria, teoria ja aineistosta tekemäni tulkinnat vuoropuheluun keskenään. Eskola (2007, 137) sanookin, että aloittelevan tutkijan on helpointa käyttää analyysitapaa, jossa ei lähdetä suoraan teoriasta, vaikka analyysissä onkin teoreettisia kytkentöjä. Hyödyllistä aineiston analyysin kannalta oli myös antaa ajan kulua ja keskittyä välillä etsimään teoriaa tutkimuksen tueksi.

### **4.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimus tehtiin teemahaastatteluna kahdeksalle haastateltavalle. Näistä neljä oli erityisopettajia ja neljä oli koulunkäynninohjaajia. Kolme haastateltavista oli minulle

aiemmin ainakin jollain tavalla tuttuja, loput täysin tuntemattomia. Tuttuudessa on se ongelma, että haastateltavat ovat saattaneet joissakin tilanteissa antaa sosiaalisesti hyväksytympiä vastauksia, kuin mitä he olisivat tuntemattomalle haastateltavalle antaneet (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2003, 193). Toisaalta tuttuus on saattanut auttaa luomaan rennomman ja turvallisemman ilmapiirin, jossa on helpompi vastata kysymyksiin ja tuottaa enemmän ja rohkeampia ajatuksia kuin tuntemattoman haastattelijan seurassa. Haastattelujen määrä oli mielestäni riittävä. Aiemmin samasta aiheesta tekemäni suppeamman tutkimustyön perusteella olisi ollut epätodennäköistä, että useampi henkilö olisi tuottanut paljon lisää oleellista tietoa tutkimuksen tarpeisiin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että litteroin haastattelut välittömästi haastattelujen tekemisen jälkeen. Hirsjärvi ja Hurme sanovat tämän parantavan haastattelun laatua mikä taas vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185).

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan teemahaastattelua edeltää välttämättömänä vaiheena esihaastattelu. Sen avulla voidaan mm. testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettisten kysymysten muotoilua (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72). Tähän tutkimukseen en tehnyt esihaastattelua. Perustelen sen sillä, että olen aiemmin viime vuonna tehnyt ryhmähaastattelun samasta aiheesta toista opiskelutyötä varten. Sain tuolloin selkeän kuvan siitä, mitä kannattaa jatkotutkimuksen tiimoilta kysyä. Lisäksi olen tehnyt 15 vuotta koulunkäynninohjaajan työtä yhdessä opettajan työparina yläkoulussa. Oma kokemus teema-alueilta auttoi suunnittelemaan teemoja.

Haastattelu ei ole mitenkään neutraali tai kliininen tapa kerätä aineistoa vaan tutkimus etenee aktiivisessa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Tutkimuksella on tietty konteksti, mutta tieto tuotetaan yhdessä haastateltavan kanssa. (Fontana & Frey 2005, 698.) Keskustelu oli läpi haastattelujen sujuvaa ja eteni teemojen pohjalta. Monessa kohtaa keskustelusta syntyi lisäkysymyksiä, jotka johtivat aivan erilaiseen keskusteluun, kuin edellisen haastateltavan kanssa. Näin sain tutkimusaiheestani monipuolisemman kuvan, kuin jos olisin esittänyt valmiiksi strukturoidut kysymykset. Fontana & Frey (2005, 713) näkevät yhtenä haastattelututkimusten tulkintojen kompastuskivenä sen, että tutkimuksissa ei mainita mitään tutkimuksen kuluessa vastaan tulleista vaikeuksista. Usein kerrotaan, että kaikki sujui hyvin ja suunnitelmien

mukaan. Omassa tutkimuksessani oli vaikeuksia aineiston keräämisen kohdalla. Niinpä tuloksia tarkastellessa tulee ottaa huomioon myös seikka, jolla saattaa olla vaikutusta, kun arvioidaan tuloksista tekemiäni tulkintoja nimikkeen merkitysteeman osalta. Ammattiimikkeen merkitysteeman noustua esiin aiemmissa tutkimuksissani ja opiskelutöissani sekä työelämässä, olin kiinnostunut tutkimaan laajemmin mitä merkitystä ohjaajille on ollut sillä, että koulunkäyntiavustajan ammattinimike on muutettu koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeeksi. Lähetin sähköpostin kautta yhden kunnan koulunkäynninohjaajille (n=67) tiedustelun halukkuudesta osallistua tutkimukseeni vastaamalla nimettömänä nimikkeen merkitystä koskevaan kysymykseen. Sain vain viisi myöntävää vastausta. Kun toistin pyyntöni kaksi kertaa, sain vielä neljä myöntävää vastausta. Lähetin näille kaikille Google Formsissa laatimani kysymyksen, jossa tiedusteltiin, mitä merkitystä nimikkeenmuutoksella on ollut heille. Aineisto on vähäinen ja saattaa viitata heikkoon kiinnostukseen tutkimastani aiheesta, mikä saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta nimikekysymysten osalta. Olen kuitenkin käyttänyt tätä vähäistäkin aineistoa muiden tutkimuksestani saamieni tulosten tukena.

Haastattelemistani opettajista kaikki ovat erityisopettajia, mikä on saattanut vaikuttaa siihen, minkälaista yhteistyötä opettajan ja ohjaajan välillä syntyy. Yleisopetuksen luokassa aineenopettajan tai luokanopettajan työparina yhteistyö ja vuorovaikutus olisi saattanut näyttää erilaiselta. Ohjaajat sen sijaan näkevät yhteistyön yleiskoulun ohjaajan näkökulmasta.

## **5 TULOKSET**

### **5.1 Yhteistyötä ja vuorovaikutusta edistävät tekijät**

Yhdeksi tärkeimmistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta edistäväksi tekijäksi nimesivät kaikki opettajat sekä ohjaajat yhteisen suunnittelun ja keskustelun.

*”Tota se voi onnistua itseasiassa aika monella eri tavalla ja tärkeintä siinä on se semmonen suunnitelmallinen ja järjestelmällinen yhteistyön rakentaminen ihan niin kun kummankin lähtökohdista, eli se voi onnistua hirveen monella eri tavalla. Mutta sitä ei voi lähtökohtaisesti lähteä toteuttamaan jollain määrättyllä tavalla vaan*

*se pitää löytää se, mikä sopii juuri tälle työparille. Eli se usein unohtuu tänä päivänä, kun ei ole sitä aikaa ja se vaatis sen semmosen, ett kummallakin on niinku käsitys siitä, että mitenkä kumpikin kokee erilaiset tilanteet ja mitenkä niinku priorisoi asioita ja mitkä kokee tärkeiks ja niinku se pitäis olla jotenki niinku semmonen suunnitelmallinen sen yhteistyön rakentaminen”. (Yläkoulun ohjaaja).*

Tämä koulunkäynninohjaaja näki tärkeäksi pitkän ajan suunnittelun yhteistyön pohjaksi. Työparin täytyy kehittää keskinäinen oma tapansa työskennellä ja olla vuorovaikutuksessa pitkällä aikavälillä. Tähän tuo omat haasteensa opettajien ja ohjaajien vaihtuvuus työyhteisössä ja varsinkin yläkoulun puolella se, että ohjaaja siirtyy tekemään yhteistyötä melkein joka tunti jonkin eri opettajan kanssa. Alakoulussa vaihtuvuutta on vähemmän, mutta yläkoulun opettajien kanssa yhteistyön kehittäminen vaatii pitkän ajan ja enemmän joustavuutta työparilta. Cremin ym. (2005, 426) kokeilivat eräässä englantilaisessa koulussa opettajan ja ohjaajan yhteistyön pohjaksi perusteellista yhteistä suunnittelua, joka tähtäsi tiimin työskentelyn kehittämiseen. Tuloksena oli tasa-arvon kokemuksen lisääntyminen, jolloin ohjaaja koki olevansa ammatillisesti aiempaa vahvempi. Myös uusia toimintatapoja oppilaiden ohjaamiseen saatiin kehitettyä. Eräässä varsinais-suomalaisessa koulussa on otettu käyttöön opettaja-ohjaaja työparin tueksi kaavake, johon työparin osapuolet suunnittelevat karkeat linjat ja kummankin toiveet nimenomaan heidän keskinäisen yhteistyönsä pohjaksi (liite 1).

*”Ja meill on nyt ollu semmonen kaavakekin, ett tehtiin syksyllä tämmönen opettajien ja avustajien välinen juttu, ett käytiin ihan paperill tää, mitä opettaja toivoo sulta ja mitä sää toivot opettajalta ja siin oli muutama kohta ja sit tota jouluna tehdään uus ja ett onks joku asia muuttunu ja sitten keväällä. ...syksyllä kun nää tehtiin, niin sillon sä tiedät, ett miten se opettaja haluu, ett asiat hoidetaan. Ja sit opettaja tietää, mitä se avustaja odottaa silt opettajalt ett on se mun mielest hyvä, ett se selkiyttää sitä yhteistyötä, se on hieno juttu”. (Alakoulun ohjaaja).*

Tämä ohjaaja oli tyytyväinen järjestelmälliseen suunnitteluun kaavakkeen avulla ja koki sen selkiyttävän yhteistyötä. Valmiit kysymykset sisältävä kaavake luo

pohdinnalle rakenteen ja madaltaa kynnystä esittää todellisia toivomuksia toiselle. Tämä on ikään kuin osa koulun rakennetta ja byrokratiaa, joka on hoidettava. Kaavakkeen käyttäminen ohjaajan ja opettajan välisen työn suunnitteluun osoittaa todellista halua toimivan yhteistyön rakentamiseen näiden ammattiryhmien välille. Kaavake on myös hyvä seurannan väline pitkällä aikavälillä. Jos ohjaajan ja opettajan välinen työparityöskentely jatkuu pitkään, suunnitelmista näkyy kehitys, mihin suuntaan on menty ja mitä kohtia yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa pitäisi pyrkiä parantamaan. Kaavakkeesta voi tulla myös koulun johdolle tärkeä tiedonlähde resurssien ohjaamiseen ja työparien työn seuraamiseen. Rehtorit eivät juuri vieraile luokissa katsomassa, miten yhteistyö sujuu, mutta suunnittelukaavakkeesta siitä saa ainakin jonkinlaisen kuvan.

Yhdessä alakoulussa opettajien ja ohjaajien yhteistä suunnittelua pidettiin niin tärkeänä, että sille raivattiin säännöllinen tila kalenterista:

*”No joka aamu tavataan ja puhutaan päivän asiat, ett meillä on vähän niinku oma aamupiiri, mut sit on kerran tai se riippuu vähän tiimistä ni kerran viikossa tai kerran kahessa viikossa on sellanen kahen tunnin suunnittelu. Se on vähän niinku pakko tehdä, ku meill on niin paljo niit toimijoita, vaik joskus tuntuu, ett istuu vaan koko ajan palaverissa. Mut se on sen toiminnan kannalta pakko tehdä. Ett tiimipalaverissa on ohjaajat mukana ja heillä on myös oma palaveri kerran viikossa”.* (Yhtenäiskoulun erityisluokanopettaja).

Takala (2007, 55) pitää yhteissuunnittelua välttämättömänä pitkälti samoista syistä ja toteaa sen olevan tärkeää kahdesta syystä. Opettajan on otettava oppitunnin valmistelussa huomioon se, että ohjaaja tulee luokkaan ja toisaalta yhteinen suunnittelu varmistaa tehokkaan toiminnan. Kaikkien luokassa työskentelevien aikuisten on ymmärrettävä työn tavoitteet ja roolinsa oppimisprosessissa.

Näyttää siltä, että yhteistyön ilme ja laatu tuotetaan yhteisissä keskusteluissa ja suunnittelun aikana yhtä paljon, ellei enemmän, kuin niissä varsinaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tällöin luokassa tapahtuva vuorovaikutus on paljolti seurausta aiemmin yhdessä sovituista asioista. Tätä näkemystä Suchman (2009, 51–52) arvostelee sanomalla, että suunnittelun merkitykselle annetaan liian paljon



painoa. Hänen mukaansa toiminta perustuu enemmän vuorovaikutustilanteisiin, jotka riippuvat toimijoiden paikallisista olosuhteista. Olosuhteilla on varmasti merkityksensä, mutta aiempien tutkimusten (ks. esim. Cremin ym. 2005; Wilson & Bedford 2008; Takala 2007) perusteella etukäteissuunnittelun ansiosta ohjaajien ja opettajien välinen yhteistyö ja vuorovaikutus sekä työn laatu on parantunut. Edelleen tätä käsitystä tukee Websterin ym. (2013) tekemä tutkimus kymmenessä englantilaisessa koulussa, joissa opettajat ja ohjaajat suunnittelivat oppitunteja yhdessä huolellisemmin kuin aiemmin. Työn laatu parani ja työn tekeminen luokassa helpottui sekä opettajilla että ohjaajilla. Merkittävää oli aiemmin suunnittelun kannalta ongelmalliseksi osoittautuneen yläkoulun hyvät tulokset. Opettajat ja ohjaajat joutuivat näkemään paljon vaivaa suunnitteluajan löytämiseksi, mutta tulokset olivat niin hyviä, että enää ei haluttu palata vanhaan järjestelmään. (Webster ym. 2013, 86—87.) Vaikka suunnittelu on tärkeää, sujuvassa yhteistyössä pitää silti olla avoin tilanteiden muutokselle. Liika suunnittelu jäykistää yhteistyötä. (Kykyri 2007, 124.)

Hyvä tiedonkulku opettaja-ohjaaja työparin välillä edistää vuorovaikutusta ja hyvä vuorovaikutus edesauttaa tiedonkulkua, mikä taas parantaa työn tehokkuutta. Koulun muuttuvissa tilanteissa hyvä tiedonkulku on välttämätöntä ja tästä hyötyvät lopulta lapset ja koko työyhteisö. Carrol (2001, 61) sanookin ohjaajan ja opettajan välisen tiedonjakamisen muodostavan kriittisen kohdan opetusohjelman läpiviemiselle. Myös yksi yläkoulun ohjaajista korosti tiedonkulun merkitystä.

*”Se riippuu juuri siitä opettajan ja ohjaajan yhteistyöstä, kuin hyvin se toimii. Jos se toimii se yhteistyö, vaikka se olis se kiire, niin kyllä meillä ohjaajat kokee äärimmäisen tärkeänä sen, että vaikka siinä kiireessä juoksemalla huolehtii opettajalle sen tiedon siitä, minkä kokee semmoseks, että tää opettajan täytyy tietää ja sillä on tämmönen ihan relevantti niinku”.* (Yläkoulun ohjaaja).

Hyvää tiedonkulkua on myös se, että ohjaajien havainnot ja näkemykset otetaan huomioon lasten opetuksen suunnittelussa ja yhteistyössä vanhempien kanssa. Ohjaaja näkee oppilaan eri näkökulmasta kuin opettaja ja on usein enemmän vuorovaikutuksessa tuen tarpeessa olevien oppilaiden kanssa kuin opettaja. Toisaalta myös ohjaajalla tulee olla riittävä tieto oppilaiden tuen tarpeista, jotta he pystyvät kohdistamaan tukensa oikein ja opettaja kykenee hyödyntämään ohjaajia tehokkaasti:

*”Joo, meillä pyritään siihen, että avustaja olis läsnä, kun vanhemman kans tehään näitä. Pedagogiset arviothan me tehdään hyvin pitkälle niin, että opettajat tekee, mut aina halutaan, että avustajat on alusta asti siinä mukana, koska heillä on selkeesti se oma panos, ku he näkee sitä vähän toisin silmin ku me. Pedagogisessa arviossa me aina kirjoitetaanki, ketkä on ollu läsnä, siellä on nimet ja tittelit, mut sit tulee taas iltapäiväkerho tähän, ku me vanhempien kans istutaan ni jos he (ohjaajat) ei pääse paikalle, mää oon kysyny etukäteen tai luokanopettaja on kysyny etukäteen, ett mitä sä haluat sinne. Ja mää annan aina lukea sen jos se koskee heitä. Heillä on omat vihot, johon he merkkäilee näitä asioita”. (Yhtenäiskoulun erityisluokanopettaja).*

Tehokas yhteistyö opettajan ja ohjaajien välillä edellyttää myös kummankin ammattitaidon, tiedon ja asiantuntijuuden tunnustamista (Devecchi, Dettori, Doveston, Sedgwick & Jament 2012, 176; Whiteley ym. 2014, 149). Keskinäinen arvostus oli tärkeää varsinkin ohjaajien mielestä, mutta osa opettajistakin oli hyvin tietoisia asiasta:

*”Me hyväksytään toistemme tavat tehdä töitä. Se on niinku se tuki minkä mä saan, mut ei tarvii aina tehdä niinku mä sanon vaan ett mitä me on sovittu. Ett ei se oo niin, ett mää sanelen, koska mä oon erityisopettaja vaan täytyy ottaa huomioon, ett ihmisillä on toisenlaiset tavat tehdä töitä. Toiset käyttää sanoja, toiset eleitä ja toinen vaan niinku. Ja niinku sit ku me keskustellaan siit asiasta, me ollaan samalla puolella, ett ei sanota, ku sä teit noin tai sä teit noin”. (Yhtenäiskoulun erityisluokanopettaja).*

Jotta työ voisi toimia, on tärkeää että työpari arvostaa toisiaan ja kumpikin saa mahdollisuuden toimia sellaisten työhaasteiden parissa, jotka ovat itselle tärkeitä (Roos & Mönkkönen 2015, 11). Devecchi ja Rouse (2010, 91) vahvistavat tämän sanomalla, että hyvä yhteistyö on myös työparin kykyä arvostaa toista ja luottaa toistensa tietoon, taitoon ja kokemukseen jopa siinä määrin, että perinteiset odotukset opettajan ja ohjaajan roolista saatetaan joutua muuttamaan. Takala (2010, 109) toteaa, että opettajan rooli tiedonjakajana on väistynyt eikä hän enää ole koululuokkansa ainoa henkilö, joka tietää muita enemmän jostain asiasta. Työparin vahvuuksien

tunnustaminen ja näkeminen syventää yhteistyötä ja rakentaa luottamusta työparin välille:

*”Musta se, mikä tääl meil on ni me ollaan yks porukka, joka tekee duunia yhdessä. Jokaisella on tottakai oma työnsä ja se tontti, jota sä hoidat, mut jokaista arvostetaan sellasena ku se on ja niitä vahvuuksia, mitä sillä on ja sen tapaa tehdä sitä työtä ja se on arvokas ja se sun työpanos on arvokas ja sä oot ihmisenä arvokas, ni kyll se tekee aika mukavaks sen elämän”.* (Alakoulun ohjaaja).

*” ...joku opettaja kysyy, oisko sulla jotain oljenuuraa siihen, ett mullakin on ne matikka ja kuvataide, ett ne käy yhdessä siinä. Niissä on paljon semmosia yhteisiä juttuja, ett mää sain mielestäni hirveen hyviä juttuja sielt OPEKO:sta sillon. Mää olin ton Kirsi Puumalaisen kurssilla, niin sit mä voin sanoo esimerkiks jos on nuorempi opettaja, joka ei oo törmänny semmisiin asioihin, voi hyvin sanoo, ett mull on joku juttu, mitä mä voisin kokeilla vielä”.* (Alakoulun ohjaaja)

Näiden esimerkkien perusteella koulunkäynninohjaajat olivat tyytyväisiä samaansa arvostukseen ja mahdollisuuteen käyttää vahvuuksiaan. Opettaja toimii järkevästi ja joustavasti oppilaiden hyväksi antaessaan ohjaajallekin tilaa omien taitojensa ja kapasiteettinsa hyödyntämiseen. Giangreco, Edelman ja Broer (2001, 488) saivat myös omassa tutkimuksessaan selville, että kunnioitus ja arvostus olivat merkittävä tekijä ohjaajien työtyytyväisyydelle.

Työparin molemminpuolinen joustavuus korostuu koulun toimintaympäristössä. Tilanteet vaihtuvat nopeasti erilaisten yllättävien asioiden takia, vaikka työ olisi hyvin suunniteltu. Itse oppimistilanteiden lisäksi oppilaat reagoivat toisten oppilaiden käyttäytymiseen tai aikuisten ohjaamiseen ja opettamiseen tai oman kasvun ja kehityksen taustalla vaikuttavien tekijöiden kautta välillä voimakkaastikin. Opettaminen on perusopetuslain perusteella ensisijaisesti kasvatusta. Kasvatuksen lisäksi lapset saavat koulussa tietoja ja taitoja. (Perusopetuslaki 628/1998.) Muutostilanteet luokassa on kyettävä hallitsemaan, jotta oppilaat oppivat ja heillä on turvallinen olo.

*”... mut ett tietenki joskus on käyny niin, ett on selkeesti koettu, ett se ei vaan toimi noin, ni sillon erityisopettaja ottaa sen haastavan lapsen vaik olis muuta*

*puuhaa. Meillä on sellanen hälytyskoodi, että jos toiset ottaa jos mä en satu oleen siinä lähellä. Yleensä on niin, että mä nään noi tilanteet tos ja sit mä singahdan. Ett suunnitelmallisesti, mut myös soljuu, että ihan selkeesti on se ku koulunkäynninohjaaja tietää oman työnsä niin se on aivan ihailtavaa, ku hän kattoo sitä, että tohon mua ei tarvittukaan, ni hän pystyy tekeen jotain muuta. Se on just sitä ammattitaitoa, mitä tarvitaan se tietynlainen joustavuus, ettei mee koko ajan säädellysti näin”. (Yhtenäiskoulun erityisluokanopettaja).*

Yksi ohjaajista näki joustavuuden epäsymmetrisesti niin, että opettajan ollessa vastuussa tunnin suunnittelusta ja viedessä tuntia eteenpäin, ohjaaja joutuu olemaan yhteistyön joustavampi osapuoli.

*”No ei se opettajalta niin paljon joustavuutta vaadi, kun opettaja tekee kuitenkin ja johtaa sitä luokkaa, että se vaatii multa paljon enemmän, kun mä teen kaikkien kans töitä, mä sopeudun aina senhetkiseen tilanteeseen tai niihin suunnitelmiin ja niihin ajatuksiin, mitä opettajal on ollu. Ensin on ajateltu, että tehdään näin, mut sit tapahtuukin jotain, mikä kääntää kaiken nurinpäin. Sellasta se multa vaatii ja sit sellasta aika nopeeta valmiutta siihen, että ne asiat muuttuu eikä se ookaan näin ja pystyt kääntämään, että aika semmosta tilannenopeutta ja tilanneherkkyyttä se vaatii ja semmosta silmää sille, että missä me nyt mennään”. (Alakoulun ohjaaja).*

Tässä kommentissa tiivistyy koulunkäynninohjaajan työnkuva. Ohjaaja joutuu sietämään vielä opettajaakin enemmän muuttuvia tilanteita. Muutostilanteet on kyettävä hallitsemaan niin, että lapset oppivat ja voivat kokea olonsa turvalliseksi. Tämä tekee suunnittelun entistä tärkeämmäksi. Parhaimmillaan suunnittelulla voidaan ennakoida mahdollisia yllättäviä tilanteita, joita tietynlaiset tehtävät ja tilanteet luokassa ja luokan ulkopuolella tuottavat. Tällainen vaatii sekä opettajalta että ohjaajalta pitkää kokemusta ja keskinäistä työsuhdetta. Yllättävissä tilanteissa luottamus työparin välillä korostuu.

Osa opettajista ja ohjaajista kaipasi koulutusta sekä ohjaajille että opettajille yhteistyön tekemiseen. Opettajan työ on muuttunut eikä kaikkea tarvitse ja voikaan enää tehdä yksin. Opettajan ammatissa on perinteisesti vaadittu yksin selviytymistä ja

riippumattomuutta toisista, mutta opettajan työn toimintaympäristön muutosten myötä opettajan työstä on tullut entistä yhteistoiminnallisempaa. (Raina 2012, 63—64; Kykyri 2007, 105—111; Välijärvi 2005, 105; Syrjälä 1998, 31.).

*”Se on tätä päivää, että opettajan ei tarvii jaksaa tehdä kaikkea yksin. Sen takia valmistuvilla opettajilla pitäis olla yhteistyömalli, se sellanen lähtökohta, miten sitä yhteistyötä tehdään”. (Yläkoulun ohjaaja).*

*”Joo, joo ja mielellään niin, että tehtäis yhteistyötä heidän kouluttavan tahon kanssa tiedätkö, ett se olis molemminpuolista se yhteistyö, ett tulis sit jo tietynlaisii malleja, ett miten tätä työtä voidaan tehdä. Se on sama, ku meille tulee tänne harjottelijoita, menee pari ensimmäistä viikkoo, ett se ei yhtään ymmärrä, mitä tääl tehdään. Ett mielellään veis sinne opiskelijoille erilaisia malleja tehdä töitä, ett ei sitä tarvi aina siellä työpaikalla oppia. Se on tärkeä asia ja se on oikeestaan ihan hirveen oleellinen asia niin kauan, ku me puhutaan siitä kolmiportaisesta tuesta ni kyllhän siellä on avustaja yhtenä apuna ja resurssina siinä tuen portaalla”. (Yhtenäiskoulun erityisluokanopettaja).*

Koulunkäynninohjaajien koulutuksessa yhteistyön tekeminen opettajan kanssa on yksi työn lähtökohtia. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteissa ohjaajalta vaaditaan työssään aktiivista ja vastuullista otetta opettajan työparina ja tiimin jäsenenä toimiessaan (Opetushallitus 2010, 21). Yhteistyö opettajan kanssa on välttämätön osa koulutusta. Opettajat sen sijaan eivät ole saaneet koulutusta siihen, että luokassa toimii nykyään muitakin aikuisia (Takala 2007, 55). Useissa tutkimuksissa raportoidaan opettajien vaikeuksista kehittää toimivaa opettaja-ohjaajasuhdetta. Jonesin ym. (2012, 20) mukaan opettajilla ei ole tarvittavia taitoja yhteistyön rakentamiseen ohjaajien kanssa. Appl (2006, 36) kertoo, että aloittelevat opettajat eivät välttämättä osaa ohjata ohjaajia riittävällä tavalla. Takala (2007, 55) huomauttaa, että opettajat eivät kovin helposti omaksu roolia luokan johtajana. Wallace, Shin, Bartholomay & Stahl (2001, 529) pitävät oman tutkimuksensa perusteella keskeisenä yhteistyön ongelmana sitä, että opettajat eivät ole valmistautuneet siihen, että heidän täytyy johtaa ja ohjata ohjaajia työssään. Opettajat eivät ole valmistuessaan aina kovin hyvin ennakoineet sitä, että he saavat työpariksi toisen aikuisen. Tämä voi aiheuttaa opettajassa epävarmuutta ja johtaa hankaliin tilanteisiin:

*”Sitä mitä mä oon ohjaajien kans jutellu, niin toki se riippuu henkilöistä hyvinkin paljon, mutta että se, mitä he on sanonu on, että nuoret opettajat kyykyttää ohjaajia. Tän mää oon niinku kuullu ja valmistuneet, vastavalmistuneet, he on niin ku niin sen oman opettajuutensa roolissa, ett he ovat vaan jotain ja muut ei oo mitään. Se on ollu niinku yllättävää huomata”.* (Alakoulun laaja-alainen erityisopettaja/rehtori).

*”Mutta näin yleisesti, kun se yhteistyö sitten tulee vasta sitten kun siihen joutuu ja siihen ei oo mitään eväitä, niin sit se on aika paljon semmosta hakemista. Nuori opettaja kun tulee niin sit sillä on joku todella haastava luokka ja sillä on se ohjaaja siinä, ni se opettaja saattaa olla ihan nurinkurin riippuvainen siitä ohjaajasta ja siitä tulee semmonen niinku vääristyny siitä yhteistyöstä. Tai sitten just valmistunu opettaja kokee sen ihan niinku vastenmieliseksi, että siellä on se toinen aikuinen, kun ei ole oikein semmosta tietoo, eikä oo sitä kokemusta. Varsinkin nuorien opettajien kohdalla se on silleen, että joskus joutuu rauhattaan sitä opettajaa, ett täs ei oo mitään, ett rakennetaan yhteistyötä”.* (Yläkoulun ohjaaja).

Opettajat eivät välttämättä ajattele olevansa luontaisia johtajia tai pidä tärkeänä sitä, että he toimisivat vastuussa luokan ohjauksellisesta toiminnasta. Hyvä johtaminen yhdessä ohjaajien hyvän koulutuksen kanssa on kuitenkin osoittautunut lasten oppimista edistäväksi asiaksi. (Morgan & Ashbaker 2011, 39—40.) Morgan, Ashbaker & Young (2001, 9) sanovat, että opettajankoulutuksessa pitäisi antaa opettajille työkaluja siihen, miten he voisivat siirtää oppimiaan tehokkaita ohjausmenetelmiä koulunkäynninohjaajille. Jos opettajilla ei ole antaa näitä taitoja, yhteistyöstä ei saada kaikkea hyötyä oppilaiden käyttöön. Opettajankoulutusta kannattaa kehittää, mutta tuo Morganin ym. viesti johtaa automaattisesti kysymykseen koulunkäynninohjaajien koulutuksesta. On viisasta opettaa tehokkaita ohjausmenetelmiä ohjaajille jo heidän omassa koulutuksessaankin. Fisher ja Pleasants (2012, 295) näkevät, että opettajankoulutuksessa voidaan vahvistaa ja tuoda esiin yhteistyön näkökulmaa koulunkäynninohjaajien kanssa. Tämä onnistuu painottamalla yhteistyötaitoja kurssisisällöissä ja opettajien harjoitteluissa. Moniammatillisuudesta ja verkostoitumisesta puhutaan kyllä opettajakoulutuksessa, mutta olisi syytä nostaa koulunkäynninohjaajien rooli esiin erityisesti. Myös Takala (2007, 55) haluaisi

opettajankoulutuksen valmistavan siihen, että luokassa on muita aikuisia. Oleellinen kysymys on, haluavatko opettajat tukea luokkatyöhönsä muilta ammattilaisilta (Kykyri 2007, 111). Profession kehittyvät ja muuttuvat ja moniammatillisuus on vahvasti osa tätä kehitystä. Prosessissa haetaan neuvotellen oman profession rajoja ja mahdollisuuksia yhteistyöhön. (Pärnä 2012, 45.) Valanne (2014, 20) huomauttaa, että opetussuunnitelmamuutosten ja oppilashuoltoyön uudistusten myötä on tullut suorastaan velvoite siihen, että koulun eri ammattiryhmät työskentelevät enemmän yhdessä. Kysymykseen, haluavatko opettajat muita ammattilaisia mukaan luokkatyöhön, voi vastata että muita ammattilaisia on jo luokkatyössä, niinpä opettajien koulutuksen olisi nopeasti kyettävä vastaamaan tilanteeseen, joka on arkipäivää kouluissa.

Johdon tuki osoittautui monen haastatellun mielessä oleelliseksi yhteistyötä tehtäessä:

*”Joo, se riippuu hirveesti siitä, jos me mennään niin mitä yksittäinen opettaja ajattelee, niin siitä ei tuu yhtään mitään. Se on hirveen oleellista, että mikä on se koulun rakenne ja miten se avustaja on siinä työyhteisössä mukana. Mää koen että se sen rakenteen kautta huomioidaan, eikä sen kautta, mitä yksittäinen opettaja ajattelee”.* (Yhtenäiskoulun erityisluokanopettaja).

Johto voi vaikuttaa paljon siihen, miten yhteistyö ohjaajan ja opettajan välillä toimii. Rehtori ja hänen esimiehensä pitkälti määrittelevät sen, millaisia resursseja on käytettävissä, millaisia koulutuksia tarjotaan ja miten ohjaajia työyhteisössä arvostetaan. Devecchin ym. (2012, 181) mukaan tehokkaan yhteistyön ylläpitämisen esteeksi muodostuvat varsinkin resurssien ja ajan puute. Jones, Ratcliff, Sheehan & Hunt (2012, 20–23) kehottavat johtajia ottamaan selvää, mikä rooli koulunkäynninohjaajilla kouluissa on, koska viime kädessä johdon vastuulla on määritellä millaisia rooleja ja vastuita opettajilla ja ohjaajilla on. Tarjoamalla ohjaajille ja opettajille säännöllistä yhteistä aikaa suunnitteluun ja keskusteluun johto voi tukea heitä kehittämään yhteistyötään.

Kehityskeskusteluissakin voidaan luoda pohjaa työparityöskentelylle ja ristiriitatilanteissa rehtorin merkitys solmujen avaajana ja hyvän yhteistyön varmistajana jatkossa on oleellinen.

*”...se on niinku kehityskeskustelu vaan, ett se on rehtorin kans. Siin myös kysytään, onko joku semmonen kenen kans on tosi vaikee työskennellä niin se kysytään tietysti jokaiselta. Sä voit sanoa jos sust tuntuu tai miten sust tuntuu, jos se vaan tuntuu vaikeelt, vaik sää kuin yrittäisit ja onhan tietysti toisin päinkin tai joku haluaa, ett meill toimi niin hyvin se yhteistyö ett jos saatas jatkaa”.* (Alakoulun ohjaaja).

Päätökset siitä, otetaanko ohjaajia opettajankokouksiin tai viedäänkö ohjaajien toiveita ja viestejä opettajankokouksiin vaikuttavat yhteistyön tehokkuuteen. Ohjaajien näkökulma kannattaa hyödyntää keskusteltaessa yhdessä niistä suunnista, mihin koulua kehitetään. Se minkälaisia ongelmia tai hyviä asioita ohjaajat ovat työnsä kautta havainneet, tuo pohdintaan monipuolisemman otteen.

*”Rehtorin täytyy miettiä mitenkä se resurssi on järkevä käyttää ja ettei sitä mene hukkaan sitä resurssia vaan sen takia, että pistetään yhteen ihmisiä, jotka siihen selkeesti ei pysty. Mä en koe sitä niin, että rehtori ei arvostais sitä ammattikuntaa tai ottais tosissaan sitä ohjaajan näkemystä asiasta vaan se on rehtorilt hyvää henkilöstöjohtamista, jos se näkee nää niinku semmosina oikeina asioina ja ottaa huomioon kaikki”.* (Yläkoulun ohjaaja).

Tämä ohjaaja koki tärkeänä sen, että koulussa johto ei vain sijoita ohjaajia tarpeen mukaan luokkiin, vaan näkee asian laajemmin henkilöiden välisenä toimintana. Alakouluissa voi olla tilanne, jossa opettaja ja ohjaaja työskentelevät lähes kaikki oppitunnit yhdessä. Aira (2012, 55) huomauttaa, että vuorovaikutus ja vuorovaikutussuhteet, joita ihmisten välille kehittyy, eivät välttämättä aina edistä yhteistyötä. Vuorovaikutussuhde saattaa olla neutraali, jolloin työ hoidetaan, mutta siitä ei ole varsinaista hyötyä. Tällöin ei ole viisasta hukata resursseja yhteistyöhön, joka ei yrityksistä huolimatta toimi. Huono yhteistyö heijastuu myös lasten työskentelyyn, oppimiseen ja kehittymiseen luokassa.

## **5.2 Yhteistyötä ja vuorovaikutusta heikentävät tekijät**

Suunnittelun ja tiedonkulun ongelmat haittaavat yhteistyön toteutumista. Jos asioita ei suunnitella tai on liian kiire edes keskustella päivittäin opetukseen ja oppilaisiin



liittyvistä asioista, työstä tulee vain reagoimista muuttuviin tilanteisiin ja pitkäjänteisyys puuttuu. Merimaan & Virtasen (2013, 39) mukaan sekä opettajalla että ohjaajalla on oma työnsä, mutta työ on tuloksellisempaa, jos sitä pystytään tekemään yhdessä, miettien sopivia toimintatapoja ja käytäntöjä. Kun arvokas tieto oppilaasta siirtyy ohjaajalta opettajalle, opetukseen ja koulun toimintaan tulee jatkuvuutta (Lindholm 2008, 215). Epämääräisyys ja suunnittelemattomuus saattaa aiheuttaa tehottomuuden lisäksi ristiriitaa työparin välille.

*”Se on se kiire, mikä tänä päivänä tekee sen, että ne ei oo tarpeeks niinkun syvällisiä ja tehokkaita ne keskustelut eli keritään keskusteleen vaan se, mitä tapahtu tai mitä tehdään. Ei keritä käymään sitä keskustelua, miksi kävi näin tai miksi täytyisi tulevaisuudessa tehdä näin ja se on se, mikä tänä päivänä vaikeuttaa ihan hirveesti ja se on mun mielestä semmonen suurin resurssisyöppö... Se pitäis olla sen suunnitelmallisen yhteistyön tulos, jotta se ois mahdollisimman tuotteliasta ja hedelmällistä se yhteistyö. Mä ikävä kyllä luulen, että monen ohjaajan kohdalla saattaa olla siinä arjen työssä hirvittävän paljon sellasia turhia ja turhauttavia osia, mitkä menee siitä työpanoksesta ihan harakoille, koska se yhteistyö on muodostunu määrätynlaiseksi”. (Yläkoulun ohjaaja).*

*”Joo mä oon sanonukin ohjaajille, ett se on kauheeta, ett heiltä oletetaan jotain toimintatapoja, mut niitä ei oo keskusteltu lävitse. Ett se niinku heijän työ on tosi haastavaa, ku opettaja sit kuitenkin päättää ja on ajatellu näin ja se on jääny keskustelematta, nii siihen rooliin on vaikee suhtautua”. (Alakoulun laaja-alainen erityisopettaja/rehtori).*

Epämääräisyys ja tehottomuus tarkoittavat pahimmillaan sitä, että palkattu ohjaaja seisoo toimettomana, koska suurin osa tunnista meneekin kotitehtävien tarkastamiseen ja uuden aiheen opettamiseen. Työn tekeminen muuttuu vaikeaksi ilman kunnollista kommunikaatiota. Koulussa tehtävässä työssä työn huono laatu kiertyy lopulta lapsiin, niinpä kyse ei olekaan viime kädessä siitä, miten aikuiset haluavat työtä tehtävän vaan siitä, miten työ tietyn työparin välillä tehdään niin, että lapset hyötyvät siitä mahdollisimman paljon ja kokevat olevansa turvassa koulupäivän aikana.

Keskinäisen arvostuksen puute vaikeuttaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Kauppila (2005, 72) kertoo, että hyvä vuorovaikutus edellyttää positiivisen sosiaalisen kontaktin luomisen ja luottamuksen toiseen ihmiseen. Siinä on hyvä yhteistyön henki. Sekä opettajat että ohjaajat olivat havainneet tilanteita, joissa toinen osapuoli ei arvosta toisen työtä ja osoittaa sen jollain tavalla:

*”Ni kyl varmaan luokanopettajalla on paljon siihen sormensa pelissä, miten se viestii, minkä arvon se ohjaaja siellä luokassa on. Mut on varmaan just sellasii vanhempia naisia, joihin itsekin lukeudun, ni jos ne on tehny kauan sitä ohjaajan hommaa, ni niillä voi olla niin vankka käsitys siitä, miten tää homma laitetaan täällä. Sen takia mää niitä kemioita silleen, mitä ei voi aina valita, työkavereita”.* (Alakoulun laaja-alainen erityisopettaja).

*”Mutta on edelleen semmonen ryhmä opettajia, jotka ei lähtökohtasesti arvosta ammattikuntaa. Se on useimmiten näitä iäkkäämpiä opettajia, joilla on se kokemus sieltä historiasta niistä kouluavustajista, niistä harjottelijoista, jotka tuli monistamaan ne heidän monisteet ja silloin se lähtökohta on siinä yhteistyössäkin se, että tuota minä sanon, mitä sinä teet. Niin silloin siinä ei ole sitä yhteistyötä ollenkaan. Meillä on täälläkin opettaja, jonka ohjaaja istuu tuolla monistamossa ja tekee monisteita ja askartelumalleja ja muita eli hän kokee, että hyöty oppilaille on se, että se ohjaaja ei oo siellä luokassa”.* (Yläkoulun ohjaaja).

Fisherin ja Pleasantsin (2012, 292, 296) tutkimuksessa ohjaajien suurin huolenaihe oli arvostuksen puute. Joidenkin ohjaajien mielestä heitä ei nähty ryhmän jäsenenä, heitä kohdeltiin huonosti tai heidän tietoaan oppilaista ei otettu huomioon päätöksenteossa. Kykyrin (2007, 115) mukaan hyvän yhteistyön esteeksi voivat muodostua osapuolten erilaisuus, puutteet vuorovaikutustaidoissa, huonot kokemukset ja niiden seurauksena syntyvät asenteet. Yllä mainittu yläkoulun ohjaaja oli kokenut, että jotkut opettajista ovat omaksuneet asenteensa jo kauan aikaa sitten, eivätkä ymmärrä roolia, joka ohjaajilla kouluissa pitäisi olla. Osa kokeneemmista opettajista on saattanut elää aikaa, jolloin ohjaajat, silloiset kouluavustajat, oli palkattu lähinnä monistamaan ja valmistelemaan materiaalia opettajille. Nämä avustajat oli kurssitettu lyhyellä kouluhallituksen työllisyyskurssilla ja sitten työllistetty kouluihin (Alastalo 2008, 26). Alakoulun erityisluokanopettaja oli kokenut iäkkään ohjaajan ”jyräävän” luokassa:

*Mut on varmaan just sellasii vanhempia naisia...niillä voi olla niin vankka käsitys siitä, miten tää homma laitetaan täällä.* Opettaja johtaa luokkaansa omalla tavallaan, josta voidaan hyvän yhteistyön vallitessa keskustella. Normaalitilanteessa opettaja on ryhmänjohtaja, vaikka hyvä johtaja osaakin siirtää tarvittaessa johtajuutta joustavasti muillekin. (Takala 2010, 117.) Johtajuutta voi jakaa, mutta tämä ohjaaja oli omaksunut roolin, jossa hän kokemuksensa perusteella oli arvokkaampi tai pätevämpi määrittelemään, miten työt luokassa pitää hoitaa.

Erilainen käsitys ohjaamisesta, opettamisesta ja suhtautumisesta lapsiin kuului sekä opettajien että ohjaajien kommentteissa voimakkaasti. Kummankin ammattiryhmän mielestä se haittasi yhteistyötä merkittävästi.

*”Niin erityisesti jos on suhtautumisessa lapsiin, ni se on ihan kauheeta. Saattaa olla sellanen tilanne, että se ohjaaja on tosi kiva niinku näin minua kohtaan, mut sit ku hän on siellä lasten kanssa, niin hänellä on ne tietyt, joita hän ei voi sietää tai saattaa sanoa, että ”minä en voi sietää tuollasia, ett noi ei ikinä armeijasta pääse, ett ihan sais vedellä pitkin seiniä”, ni sit mä mietin, et miks hän on mun luokassa, ku hän on ihan mukava näin”.* (Alakoulun laaja-alainen erityisopettaja).  
*”Ja esimerkiks yks erityisopettaja on sitä mieltä, että kasvattaminen ei oo lainkaan meidän hommaa, ett me ollaan vaan se tuki siellä tunnilla, ett koulukäynninohjaaja ei saa komennella eikä puuttuu, se on opettajan työ. Jos tosa vieressä käy sen päivänen keskustelu ja me ollaan vaan tuki tässä ja me ei saada puuttuu kenenkään kovaääniseen keskusteluun, ni kyllähän oppilas sen ny tajuaa, ett sen kuullen voi ihan mitä tahansa puhua toss noin. Ni en mää oo kauheasti noudattanu sitä erityisopettajan neuvoa, ett kyll mää oon pitäny oman pääni ja jos joku keskustelu luokassa häiritsee, kyll mää yritän siihen tavalla tai toisella puuttua”.* (Yläkoulun ohjaaja).

Opetushallituksen ammattitutkinnon perusteissa (2010) nähdään koulunkäynninohjaaja oppimisen tuen lisäksi kasvattajana. Opetussuunnitelma ja perusopetuslaki sekä kuntien määrittelemät tehtäväkuvaukset luovat rakenteet, joita sitten paikallisesti kouluissa sovelletaan. Roosin ja Mönkkösen (2015, 20) mukaan yhteistyössä kitkaa voi syntyä siitä, että ihmiset eivät näe samoja merkityksiä sanoille ja asioille, jolloin ei olla edes sellaisella alueella, jolla yhteistyön tekeminen voisi alkaa. Erilaisista

näkemyksistä tulisi keskustella avoimesti ja miettiä mikä koulun ja siellä työskentelevien ihmisten tehtävä on. Jos yhteistä linjaa on vaikea löytää, avuksi on otettava rehtori, joka puolueettomana auttaa ratkaisemaan asian niin, että yhteistyötä voidaan jatkaa yhteisesti sovitun näkemyksen pohjalta.

### 5.3 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen vaikutus lapsiin

Tähän saakka tässä tutkimuksessa on pohdittu asioita, jotka vaikuttavat opettajan ja ohjaajan väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Yhteistyön tarkoituksena on lopulta toteuttaa tiimin yhteinen tavoite, joka on lasten kehittyminen ja kasvaminen turvallisessa ympäristössä. Yhteistyön onnistumisella tai epäonnistumisella on seurauksia, jotka kouluyhteisössä näkyvät erityisesti lapsissa:

*”Joo ja lapset vaistoo kaiken mitä aikuisten välillä on ja mitenkä aikuiset tuntee ja kokee asioita, että se on todella väärin niitä oppilaita kohtaan, jos ne kuormittuu siitä, että aikuiset ihmiset ei pysty yhteistyöhön”.* (Yläkoulun ohjaaja).

Tällainen henkinen kuormittuminen on kasvavalle lapselle ahdistavaa. Koulun aikuiset, joihin pitäisi tukeutua ja luottaa käyttäytyvätkin epäammattimaisesti toisiaan kohtaan. Varsinkin pienille lapsille tällä on merkitystä:

*”Ja mä tykkään ku aikuisilla on hyvä tehdä töitä keskenään ni kyllhän se välittyy lapsille. Niil on semmonen olo, ett noitten kans on kiva olla täällä. Onhan se ainakin pienille ihmisille semmosta turvallisuutta, ett ehkä isommat ei sitä niin paljo, mut pienemmille se on enemmän”.* (Alakoulun ohjaaja).

*”... heill on niinku turvallisempi olo, ku he tietää, ett kaikki on niinku samalla linjalla”.* (Alakoulun erityisluokanopettaja).

Moderni yhteiskunta on jatkuvassa muutoksessa. Informaatiotulva lisääntyy ja teknologia kehitty nopeasti. Kaaoksen keskellä koululta odotetaan erityisesti aikuisen luomaa turvaa. Oppilaille keskeistä on rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri, jossa ei tarvitse pelätä ketään. Tällainen ilmapiiri kannustaa aktiiviseen oppimiseen, pohdintaan ja toimintaan. (Niemi 1998, 13, 49.) Takalan (2010, 131) mukaan opettajan ja ohjaajan toimiva yhteistyö edistää oppilaiden koulumenestystä ja kouluviihtyvyyttä

ja vähentää erityisopetuksen tarvetta. Opettaja ja ohjaaja voivat yhdessä luoda turvallisen ja kannustavan ilmapiirin vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Aikuisten välisessä yhteistyössä on oltava todella tarkka siinä mielessä, että ei ota toiselta pois aikuisen auktoriteettia tai luo omalla tavallaan toimia luokkaan tilannetta, jossa lapset ajattelevat toisen aikuisen olevan se hyvä ja toisen paha. Nämä opettajat olivat hyvin tietoisia asiasta.

*”No tota nii, ett kaikille tulee huonoja päiviä, mut, mutta että välillä huomaa, ett tulee sellasta tylytystä myös ohjaajalta lapsia kohtaan mitä mä en hyväksy itteiltänikään.... jos on sellanen tilanne, että se pitää heti korjata, ett ohjaaja menis sit silittää ohimennessään tai muuta. Tavallaan se on sit semmonen, ett mun ei kuulu mennä siihen sit paikkaan, että minä olen se kiltti. Se on niinku, ett sitä kahtiajako, ett opettaja onkin nyt se fiksi, ni sitä mä en kuitenkaan luo”.* (Alakoulun laaja-alainen erityisopettaja/rehtori).

*”Sitä kautta, kun ne oppilaat näkee, että aikuiset pystyy kommunikoimaan ni se on ihan sama, kuka siellä komentaa, onko se opettaja vai ohjaaja. Sen luokan tai ryhmän pitää totella sitä, ett ei se oo niin, että ohjaaja sanoo, ett minä kutsun kohta opettajan tänne”.* (Alakoulun laaja-alainen erityisopettaja).

Aikuisten tehtävä on olla esimerkkinä hyvistä ja hyväksyttävistä tavoista toimia toisten ihmisten kanssa. Riggs ja Mueller (2001, 59) olivat omassa tutkimuksessaan huomanneet, että keskinäisten ristiriitojen ratkaiseminen antaa lapsille mallin yhteistyön tekemisestä. Kritiikkikin voi joskus olla paikallaan, mutta suoranainen haukkuminen tai kuten eräs ohjaaja mainitsi, nöyryyttäminen antaa lapselle viestin, jonka perusteella on oikein ja hyväksytyä olla tyly toista ihmistä kohtaan.

*”... mutta sitten osa opettajistahan puuttuu ohjaajan tekemiseen tosi paljon ja sit jos sitä ammattikunnan arvostusta ei ole, niin se voi olla aika törkeetäkin, eli se voi olla ihan semmosta ohjaajan nöyryyttämistä oppilaitten läsnäollessa, mikä on tietenkkin aivan järkyttävä tilanne. Mitä ne lapset oppii siitä”? (Yläkoulun ohjaaja).*

Jos opettajalla ja ohjaajalla ei ole yhteistyötä rakentavaa suhdetta ja keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä, lapset eivät saa parasta mahdollista kasvuympäristöä

itselleen (Jones, ym. 2012, 19). Opettajan ja ohjaajan on pidettävä työssään ja yhteistyötä tehdessään mielessä, että kaiken mitä luokassa tapahtuu, on tähdättävä lasten positiiviseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Tällöin keskinäiset ristiriidat, valtapelit ja oman edun tavoittelu lasten silmissä on siirrettävä syrjään. Parhaiksi kavereiksi ei tarvitse tulla, mutta työ on tehtävä huolella ja yhteistyössä toisen aikuisen kanssa.

#### **5.4 Opettajien odotukset yhteistyöltä koulunkäynninohjaajien kanssa**

Opettajat odottivat ohjaajien omaavan koulutuksen työhönsä. Tällöin ohjaajalla on jo jonkinlainen käsitys erilaisista lapsista ja työstään.

*”... mut se koulutus on yks, kun sen koulutuksen kautta niillä on jo jotain käsityst, kun ne on laitettu, käsittääkseni on ollu erilaisissa kouluissa. Kun oon keskustellu hiljattain jonkun ohjaajan kans, niin kun laitettiin vaikeimmin entisen EHA-ykkösen tasosiin, niin kun siellä oli, ni sen jälkeen on kaikki tuntunu helpolta”.*  
(Alakoulun laaja-alainen erityisopettaja).

Työskentely koulutettujen ihmisten kesken on helpompaa, koska silloin kaikki puhuvat samoilla käsitteillä. Koulutus tuo mukanaan motivaatiota, sitoutuneisuutta, pitkäjänteisyyttä ja tietoa, joiden avulla koulunkäynninohjaaja kykenee suhtautumaan lapsiin ammattimaisemmin.

Samoin toivottiin ohjaajalta pelottomuutta lähestyä oppilaita ja opettajaa. Vetäytyvä tyyppi ei ole sopiva ohjaajaksi, mutta ei myöskään huutajatyyppejä. Omaaloitteisuus, aktiivisuus ja joustavuus nousi esiin kaikkien opettajien vastauksissa. Alakoulun erityisluokanopettaja toivoi tilannetajua niin, että ohjaaja ei häiritse omalla toiminnallaan opetusta tai rauhallista työskentelyä:

*”Oma-aloitteisuutta, rauhallisuutta ja mä toivon myös sitä, ettei ett jos on esimerkiks, sitä mä toivon, kun mull on paljon noita tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia, ett jos on esimerkiks semmosta työtä, mitä tehdään niinku rauhallisesti, ett ohjaajasta ei tulis se suurin häiriötekijä, ett pystyy myös kestään sen, ettei häntä välttämättä tarvita”.* (Alakoulun erityisluokanopettaja).

Jos ohjaajalla on luokassa paljon sellaisia tilanteita, joissa hän joutuu kestävänsä sen, että häntä ei tarvita, voi olla, että työ on suunniteltu huonosti. Resursseja menee hukkaan, jos ohjaaja vain odottaa, koska pääsee töihin. Tällaiset opettajajohtoiset hetket kannattaa hyödyntää niin, että ohjaajalle annetaan jokin tarkkailutehtävä tai muuta työtä, joka edistää oppituntien läpiviemistä. Voi olla, että samaan aikaan jossain toisessa ryhmässä on tarvetta ohjaajan ammattitaidolle. Wilson ja Bedford (208, 144) kirjasivat omassa tutkimuksessaan useita asioita, joita opettajat odottavat ohjaajiltaan, jotta yhteistyö sujuisi hyvin. Suuri osa näistä on samoja, kuin tämän tutkimuksen havainnot. Ohjaajilta odotettiin varsinkin aloitekykyä, vuorovaikutteisuutta, täsmällisyyttä, huolellisuutta, avoimuutta sekä koulutusta ja kykyä suunnitella työtään.

Eräs opettaja toivoi, että ohjaaja todella kunnioittaa lapsia ja välittää heistä sekä siitä, mitä hän tekee:

*”... ett tekee työtä sydämellään, ett kans ku mä teen tätä työtä sydämellä, niin ohjaaja tekis myöskin, ett se ei olis semmosta pakkopullaa. Se näkyis siinä työssä, ett siinä olis se palo ja todellinen halu auttaa niitä lapsia”.* (Alakoulun laaja-alainen erityisopettaja/rehtori).

Alakoulun erityisluokanopettajan mielestä koulunkäynninohjaajan työssä pitää olla erityisopetuksellinen perusta, mikä tarkoittaa suunnitelmallisuutta ja sitä, että sovitut asiat muistetaan ja niistä pidetään kiinni. Fokus on oltava lapsessa, ohjaaja ei ole opettajaa, vaan lapsia varten. Kaikkien huomioiden ja havaintojen, jotka ohjaaja lapsista tekee, on tultava opettajan tietoon.

## **5.5 Koulunkäynninohjaajien odotukset yhteistyöstä opettajien kanssa**

Useimmissa haastatteluissa ohjaajat toivoivat opettajilta tasa-arvoista kohtelua aikuisena ihmisenä.

*”... niin ett mää tosiaan voin puuttua niihin asioihin kun mä olen siell tunnill, ett opettaja ei sano, ett mene nyt kattomaan toi tai mene nyt ton lapsen luokse. Ett me ollaan tavallaan kaks tasavertast aikuista siell luokass. Tottakai se vastuu on*

*opettajalla ja se sit loppukädes päättää, mut ett kumpikin voi auttaa missä vaan, ett sit jos ei jommankumman keinot jossain riitä, niin voi kysyä”.* (Alakoulun ohjaaja).

Moni olikin kokenut tullessa kohdeksi tasa-arvoisesti, mutta kouluissa on paljon erilaisia opettajia, joista kaikki eivät tiedosta tätä asiaa. Useampi ohjaaja toivoi selkeitä ohjeita ja sitä, että ohjeet ja toiveet todella lausutaan ääneen niin, ettei niitä tarvitse arvailla. Tämä koski myös hankalia asioita, esimerkiksi tilanteita, joissa ohjaaja on toiminut opettajan mielestä väärin. Ammunetin, Hamarin ja Huhtalan (2012, 48) tutkimuksessa todettiin, että ohjaajat kokivat opettajien antamat ohjeet usein ristiriitaisina, puutteellisina ja vaikeasti toteutettavina. Omassa tutkimuksessani yksi ohjaaja oli saanut toiveet ja huomiot enimmäkseen kirjallisena sähköpostiin, mutta hän ei pitänyt tätä hyvänä tapana. Opettajan tarkoitus on helpompi ymmärtää yhteisessä keskustelussa ja tarvittaessa voi pyytää tarkentamaan, mitä hän tarkoittaa:

*”... että mä saan siltä opettajalta sellasen selkeen ja rehellisen tiedon tai ohjeen siitä, mitä se haluaa mun tekevän, eli mihin se mua tarttee. Lähinnä niinku sen takia, että mä en tee siellä mitään turhaa tai mä en ole siellä mitenkään turhaan tai olis jotaki niinku se selkeys siinä”.* (Yläkoulun ohjaaja).

Pitkään jatkuneessa yhteistyössä saatetaan luottaa liikaakin siihen, että ohjaaja ymmärtää katseesta tai puolesta sanasta, mitä opettaja tarkoittaa. Keskinäinen luottamus, kunnioitus ja arvostus kuului monen ohjaajan toiveissa. Haluttiin myös opettajan kiinnostavan huomiota siihen tapaan, millä ohjaajalle asioita sanotaan.

*”... mut ett kyll semmonen niinku keskinäinen luottamus ja kunnioitus ni se varmaan, sen jälkeen onnistuu mikä vaan”.* (Alakoulun ohjaaja)

Ammunetin, ym. (2012, 49) mukaan vähäinen sosiaalinen tuki ja työnhallinnan tunteen vähäisyys aiheuttavat stressiä. Moni ohjaaja halusi enemmän vastuuta ja tilaa omien vahvuksiensa käyttämiseen. Osa opettajista on arkoja antamaan ohjeita ja tehtäviä ohjaajille, varsinkin, jos kyse on sellaisesta työstä, mikä ei ohjaajalle varsinaisesti kuulu:



*”... jotkut on arkoja antamaan sellasta työtä, mikä ei niinku kuulu avustajalle, mut jos sull ei oo mitään siinä, niin mikset sää voi käydä monistamassa jonkun paperin, jota just tarvitaan. Sitä mää en ymmärrä, mikset sää voi tehdä mitä vaan sen luokan hyväks, yhteisestihän siellä toimitaan. Ja parempi se, ett se opettaja on siellä luokass”. (Alakoulun ohjaaja).*

Tällainen ongelma voi ratketa taas suunnittelun ja keskustelun kautta. Sovitaan yhdessä, miten toimitaan. Wallace ym. (2001, 527) listasivat tutkimuksensa perusteella seitsemän taitoa, joita opettaja tarvitsee ohjatakseen tehokkaasti koulunkäynninohjaajia:

- Kommunikaatio
- Suunnittelu ja aikataulutus
- Ohjeiden antaminen
- Mallintaminen ohjaajille
- Viestintä siinä mielessä, että opettaja ottaa ohjaajan mukaan päätöksentekoon ja huolehtii ohjaajan roolin selkeydestä luokassa sekä kannustaa oppimaan
- Koulutus
- Johtaminen

Tämä osoittaa, kuinka keskeistä opettajan järjestelmällinen ohjaajien huomioiminen on. Ohjaajan roolin selkeyttäminen on yhteistyön kannalta tärkeää (Ammunet, ym. 2012, 49). Ohjaajan on oltava roolissaan aktiivinen opettajan ja oppilaiden suuntaan, mutta viime kädessä opettaja johtaa luokkaansa ja pyrkii käyttämään resurssejaan, myös ohjaajaa, tehokkaasti oppilaiden hyväksi. Molempien toiveet on otettava huomioon, jotta yhteistyö voi olla tasapainoista. Giangreco ym. (2001, 496) olivatkin havainneet, että ohjaaja-opettaja tiimin osapuolten toiveiden ja odotusten kohdatessa, mahdollisuus siihen että ohjaaja kokee itsensä arvostetuksi ja kunnioitetuksi, kasvaa.

## **5.6 Koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeen merkitys**

Koulunkäyntiavustajan ammattinimikkeen muuttaminen koulunkäynninohjaajaksi on edennyt kunnissa nopeasti viime vuosina. Vuoden 2015 lopussa

koulunkäynninohjaajan ammattinimike oli käytössä jo 180:ssa kunnassa (Pihakivi 2015). Vuodesta 2013 vuoteen 2014 koulunkäynninohjaajan ammattinimike oli lisääntynyt kunta-alan ammattinimikkeistä määrällisesti toiseksi eniten. Tämä on osa kunta-alalla tapahtuvaa ammattinimikkeiden kehitystä, mikä johtuu esimerkiksi työtehtävien ja koulutuksen muuttumisesta. (Kuntatyönantajat 2015.) Tästä huolimatta osa opettajista ja haastatelluista ohjaajista sekä kaksi kyselyyn vastanneista ohjaajista sanoivat, että nimikkeellä ei ole heille suurta merkitystä. Nimikkeen muutos ei ollut heidän mukaansa muuttanut koulunkäynninohjaajien työnkuvaa tai roolia luokassa mitenkään. Nämä henkilöt kokivatkin aseman ja arvostuksen työpaikalla tulevan jostain muusta kuin ammattinimikkeestä.

*”Mää en ainakaan usko, ett se meihin vaikuttaa. Meillä on tosi hyvin asiat, ett meitä ja meidän työtä arvostetaan ja me ei olla missään vaiheessa oltu mitään kahvinkeitäjiä”. (Alakoulun ohjaaja).*

*”Ja sit se just ku he on mukana tässä mejän suunnittelussa, he on mukana mejän palaverissa ja he on mukana mejän toiminnassa ni mää koen, ett he kokee sitä kautta arvostusta. Ett heille ei vaan lykätä töitä, ett kopioi toi ja tee sitä ja tee tätä”. (Yhtenäiskoulun erityisluokanopettaja).*

Vaikka osa haastatelluista ei pitänyt ammattinimikkeen muutosta kovin merkityksellisenä asiana, useimmat haastatelluista kuitenkin korostivat, että koulunkäynninohjaajan ammattinimike kuvaa työtä paremmin kuin koulunkäyntiavustajan ammattinimike. Myös seitsemän yhdeksästä kyselyyn vastanneesta mainitsi koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeen kuvaavan työtään paremmin:

*”On suuri merkitys, se kuvastaa enemmän työnkuvaa ja omaa asennettani työhön. Kuvastaa myös paremmin oppilaan etua: ei avusteta valmiiksi vaan ohjataan toimimaan itse. Avustaja -sanasta tulee mieleen palvelija - ja antaa mielikuvan vähempiarvoisesta työstä”. (Kyselyyn vastannut koulunkäynninohjaaja).*

Samaan tapaan ajatteli alakoulun erityisluokanopettaja, joka näki koulunkäynninohjaajan pystyvän ohjaajan ammattinimikkeen ja sitä kautta tulevan

vahvemman kuvan omasta ammatillisuudestaan tekevän ohjaaja-oppilas suhteesta paremman:

*”Ehkä se ohjaaja kertoo siitä työstä enemmän, että se antaa lapselle enemmän tilaa olla subjekti, ett lapsi ei oo enää se objekti, mitä avustetaan ja paapotaan ja näin vaan enemmänkin ohjataan itse tekemään töitä. Mä näkisin sen enemmän niin. Mä oon aina toivonu, että avustaja ei paapois lapsia eikä tekis lapsen puolesta, vaan ohjais lasta tekemään töitä”.* (Alakoulun erityisluokanopettaja).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014, 17) kehoitetaan ohjaamaan oppilasta löytämään omat tapansa oppia ja käyttämään tuota tietoa itseohjautuvasti oppimisensa edistämiseen. Jos ohjaaja kiinnittää lapsen itsenäisen työskentelyn tukemiseen enemmän huomiota sen takia, että hän kokee ohjaavansa eikä avustavansa lasta, lapset hyötyvät.

Kaksi ohjaajista koki ammattinimikkeen muutoksella olleen merkitystä omalle ammattikunnalleen henkilökohtaisena kokemuksena ja myös kaksi opettajista arveli näin olevan.

*”On sillä ollu vaikutusta. Se viesti mitä mä saan muilta ohjaajilta, ni ne kokee, että se on tuonu semmosen arvon niille. Se varmaan isoissa kaupungeissa ottaa aikansa, mutta mä tiedän omista työkavereistani, että varsinkin muutamalle sillä on ollut iso merkitys”.* (Yläkoulun ohjaaja).

*”Mä luulen, ett se on nostanu heijän niinku vähän sitä statusta, ett on opettajia ja on ohjaajia. Ett ei oo opettaja-avustaja, ett se on selkeesti tärkeä asia”.* (Yhtenäiskoulun erityisluokanopettaja).

Kaksi ohjaajaa toi esiin sen, että ammattinimikkeen muutoksella on ollut myös yhteiskunnallista merkitystä. Toinen heistä on huomannut ohjaajien ammatillisen äänen vahvistuneen työpaikoilla, mutta hän näki samalla ongelmia opettajien ammattijärjestön OAJ:n suhtautumisessa ohjaajien ammattinimikkeen muuttamiseen:

*”Mut tällä nimikkeellä ja tällä tämmösellä ammattikunnan arvostuksella on ollu vaikutusta siihen, että ne siellä työyhteisöissään entistä enemmän pystyy tuomaan*

*sen oman näkemyksensä. Ainakin meidän koululla mää oon kokenu sen, että ohjaajilla on selkeesti sellanen vahvempi oma ammatillinen ääni. ...OAJ ajaa opettajien ammattikunnan etua äärimmäisen tehokkaasti ja tehdäkseen sen, niitten pitää pitää huolta siitä, että meidän ammattikuntaa ei arvosteta. Se on ikävä tosiasia ja se johtuu ihan siitä, että jos oppilas-aikuinen suhdetta lähdetään muuttaan, eli meilläkin olis siinä rooli, niin se vähentää opettajien tarvetta. Mutta tää on enemmän tämmönen edunvalvonnallinen linja, mitä OAJ joutuu ajaan. Mutta opettajathan ei ajattele niin. Opettajat kokee meidät ihan äärettömän tärkeinä ja opettajat arvostaa ja opettajat kokee asiat ihan eri lailla”. (Yläkoulun ohjaaja).*

Ristiriita Opettajien ammattijärjestön OAJ:n ja koulunkäynninohjaajia edustavan Julkisten- ja hyvinvointialojen liiton JHL:n välillä ilmenee lausunnoista, joita julkisuuteen on annettu eri foorumeilla.

*”JHL esittää, että ”avustajapalvelut”- sana ja ”avustavat henkilöt” määritellään selkeästi ja termit muutetaan koulunkäynninohjaajapalveluiksi ja koulunkäynninohjaajiksi sekä käytetään koulutuksen mukaista koulunkäynninohjaaja- nimikettä asetustekstissä systemaattisesti”. (JHL:n lausunto Opetus- ja kulttuuriministeriölle 2014).*

OAJ sanoo omassa kannanotossaan (2011) ohjaajanimikkeen olevan lain hengen vastainen, koska se ei kuvaa henkilön työnkuvaa oikein, vaikka sanookin että työnantajalla on oikeus päättää nimikkeistä. OAJ:n mukaan avustajapalveluhenkilöstön nimikkeen tulee *”vastata ja ilmentää sitä työnkuvaa ja vastuuta, joka henkilöllä työssä on”*. Koulunkäyntiavustajan nimike onkin heidän mielestään perusopetuslain 31 ja 37 pykälien perusteella oikeampi kuvaamaan sitä tehtäväkuvaa, johon näitä henkilöitä palkataan. Lainsäädännön mukaan opettaja on ryhmästään yksin vastuussa ja koulunkäyntiavustaja vain avustaa häntä tässä tehtävässä. Juuri tämän takia JHL on pyrkinyt omilla lausunnoillaan vaikuttamaan lakiin niin, että koulunkäyntiavustajanimike muutetaan koulunkäynninohjaajaksi ja heidät luetaan osaksi oppilas-opettaja suhdetta. JHL:n lausunnossa Opetus- ja kulttuuriministeriölle (2014) koulunkäynninohjaaja nähdään vahvana koulun ammattilaisena, joka ohjaa lapsia ennemmin, kuin avustaa heitä:

*”JHL:n näkemyksen mukaan opettaja- oppilassuhteeseen laskettava koulunkäynninohjaaja tulee jatkossa vahvistaa osaksi oppilashuoltoryhmää. Heidän kelpoisuuksiaan ei ole yrityksistä huolimatta saatu opetushenkilöstön kelpoisuusasetukseen, vaikka suuri osa heidän työstään tapahtuu luokissa oppilaiden kasvun, kehityksen sekä oppimisen ohjauksessa”. (JHL:n lausunto 2014).*

Ammattijärjestöjen erilaiset näkemykset koulunkäynninohjaajien roolista sekoittavat opettajan ja ohjaajan välistä suhdetta. Yläkoulun ohjaaja totesi, että opettajat ajattelevat toisin, kuin ammattijärjestön edustajat ja tukevat ohjaajia heidän pyrkimyksissään vahvempaan ammatilliseen asemaan. Opettajat kuitenkin lukevat ammattijärjestönsä kannanottoja ja ohjaajat oman ammattijärjestönsä kannanottoja, joten tilanteen jatkuessa samana vielä pitkään, yhteistyön pohja saattaa rapautua ja ammattiryhmien välille syntyä katkeruutta. Takala (2007) kertoo, että käytännössä ohjaajat osallistuvat hyvin erilaisiin tehtäviin avustamisesta opettamiseen (Takala 2007, 54). Jotta pysyvä yhteistyösuhde opettajan ja ohjaajan välillä voi syntyä, opettajien täytyy olla selvillä ohjaajan vastuista ja tehtävistä, joilla he voivat parhaiten tukea opettajaa. Vain tällä tavalla ohjaajat ja opettajat voivat työskennellä yhdessä oppilaiden oppimisen ja edistymisen eteen. (Jones, ym. 2012, 20.) Useimmat haastateltavat näkivät ohjaajan työn olevan nimenomaan ohjaamista. Myös Suomen (2013, 124) mukaan koulunkäyntiavustajan ammattinimike pitäisi vaihtaa kaikkialla koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeeksi, koska vanha nimike ei kuvaa kunnolla työn moninaisuutta ja sen laajentunutta kuvaa. Työ ei ole enää aputyön luontoista avustamista. Evetts (2003, 400) huomauttaa, että ammattitaito yleensä palkitaan luottamuksella ja paremmalla statuksella. Muijsin (2003, 220) mukaan hallitus on halunnut Englannissa uudistaa opetusta laajentamalla ja vahvistamalla ohjaajien roolia. Sama kehitys on ollut havaittavissa Yhdysvalloissa. Kun kentältä ja tutkimuksesta tulee vahva viesti työnkuvan muutoksesta ja ohjaajien roolin laajentumisesta, koulunkäyntiavustajan ammattinimike olisi luontevaa muuttaa koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeeksi ja näin vahvistaa ohjaajien asemaa koulun ammattilaisina. Kamppailu nimikkeestä tai ammatillisuudesta ei silti saa viedä koulussa huomiota oleellisesta, eli lapsista (Watson, ym. 2013, 114).

Koulunkäynninohjaajien aseman vahvistumisen voidaan nähdä laajemminkin hiertävän opettajaprofession ja ohjaajien ammattiryhmän välistä suhdetta. Watson ym. (2013) olivat huomanneet Englannissa tehdyssä tutkimuksessaan, että opettajien mielestä koulunkäynninohjaajien ammatillisuuden tavoittelu alentaa opettajien statusta. Ammatillisuuden kunnollinen tunnustaminen kuitenkin tarjoaisi koulunkäynninohjaajille oman, opettajan tiedosta erillisen ja arvokkaan tiedon omaamisen kokemuksen. Pelkästään jonkun ammattilaisen avustajana oleminen rajoittaa tietoa, toimintaedellytyksiä ja statusta, joita ammattiryhmä voi itselleen vaatia. (Watson, Bayliss & Pratchett 2013, 106—107.) Vuonna 2001 Britannian suurimman opettajien ammattijärjestön NASWUT:n pääsihteeri arvosteli kovin sanoin hallituksen aikeita laajentaa koulunkäynninohjaajien roolia kouluissa. Hän epäili, että puutteellisesti koulutettu väki vie opettajien työpaikat (Plomin 2001.) On vaikea nähdä, että Suomen kouluissa opettajan status jotenkin heikkenisi ohjaajien ammatillisen vahvistumisen tai nimikkeenmuutoksen myötä. Kyseessä onkin enemmän pelko opettajaprofession kaventumisesta.

*”Lain mukaan opetuksen järjestäjällä tulee olla opetuksen järjestämismuoto huomioon ottaen riittävä määrä opettajan virkoja tai työsopimussuhteisia opettajia”.* OAJ:n kannanotto (2011).

Tämä OAJ:n kannanotosta poimittu lausunto vahvistaa yläkoulun ohjaajan aiemmassa kommentissa esittämän epäilyn: *”jos oppilas-aikuinen suhdetta lähdetään muuttamaan, eli meilläkin olis siinä rooli, niin se vähentää opettajien tarvetta”.* OAJ näyttää siis pelkäävän nimikkeenmuutoksen muuttavan opettajan ja ohjaajan suhdetta niin, että opettajien työsuhteet vaarantuvat. Tämän näkökulman voi liittää osaksi ammattien välistä kilpailua, jossa tiedon ja sen soveltamisen kontrolloimisella pyritään dominoimaan niitä professioita, joiden oletetaan hyökkäävän tätä kontrollia vastaan (Abbott 1988, 2). Tässä tapauksessa siis koulunkäynninohjaajien ammattikunta koetaan uhkana. JHL on kuitenkin ohjaajien edunvalvojana havainnut opettajien työsuhteiden vaarantumisen mahdollisuuden ja painottaa omassa lausunnossaan (2014) Opetus- ja Kulttuuriministeriölle, että *”JHL:n näkemyksen mukaan koulunkäynninohjaajien lukeminen osaksi opettaja- oppilassuhdetta ei saa merkitä sitä, että perusopetuslain mukainen opetus korvataan koulunkäynninohjaajan*

*tehtävillä*”. JHL koulunkäynninohjaajien edunvalvojana ei siis sekään hyväksy sitä, että opettajien työsuhteet vaarantuvat.

## **6 POHDINTA**

### **Kohti parempaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta**

Oppilaan tuen painopisteen siirryttyä enemmän lähikouluihin ja tavallisille luokille, opettajan ja ohjaajan välisen yhteistyön toimiminen on entistä tärkeämpää. Tämän tutkimuksen aikana havaittiin lukuisia tekijöitä, jotka edistävät ohjaajan ja opettajan välistä vuorovaikutusta ja yhteistyön toteutumista tai toisaalta estävät sitä. Näistä yksi keskeisimpiä vuorovaikutusta ja yhteistyötä edistäviä tekijöitä oli yhteinen suunnittelu ja keskustelu. Yhteistyön toimiessa opettaja ja ohjaaja suunnittelevat työtä yhdessä. Työparien on hyvä suunnitella työtä sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Hyvän yhteistyön kehittyminen vaatiikin aikaa ja vaivannäköä varsinkin yläkouluympäristössä, jossa ohjaajan työpari saattaa vaihtua melkein jokaisen tunnin jälkeen. Ilman kunnollista suunnittelua työparin yhteistyöstä voi tulla epämääräistä reagointia kulloinkin käsillä oleviin tilanteisiin ilman kunnollista ajatusta siitä, mitä yhteistyöllä haetaan ja miten sitä pitäisi kehittää, jotta työ sujuisi paremmin. Eräässä varsinais-suomalaisessa koulussa suunnitteluun oli kiinnitetty erityistä huomiota. Siellä oli laadittu kaavake (liite 1), jossa kumpikin sai esittää näkemyksiään ja toiveitaan yhteistyön pohjaksi. Työparista riippuen suunnitelma voi olla hyvinkin yksityiskohtainen. Tällaisella kaavakkeella varmistetaan yhteistyön pohja ja suunnataan ajatuksia siihen, että yhteistyötä pitää suunnitella. Yhteistyön ilme ja laatu tuotetaan enemmän yhteisissä keskusteluissa ja suunnittelun aikana, kuin varsinaisissa vuorovaikutustilanteissa luokassa. Kun opettaja ottaa ohjaajan mukaan suunnittelemaan työtä, se vaikuttaa ainakin kahdella tavalla: työn laatu paranee, koska näkökulma monipuolistuu ja toisaalta näin osoitetaan keskinäistä arvostusta, joka rakentaa luottamusta työparin välille ja syventää yhteistyötä. Ohjaajalla on usein oman roolinsa kautta sellaista tietoa, jota opettajalla ei välttämättä ole.

Keskinäisen arvostuksen puute osoittautui tekijäksi, joka haittaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Ohjaaja on koulun hierarkiassa opettajaa alempana koulutuksen, vastuun ja historiallisten tekijöiden kautta. Yhteistyölle voikin olla haitallista, jos sitä

joudutaan tavoittelemaan liian epäsymmetrisistä lähtökohdista. Hierarkia ei voi täysin määrittellä yhteistyötä. Opettaja voi halutessaan ja havaitessaan ohjaajan olevan ammattitaitoinen, jakaa vastuutaan luokasta osoittamalla ohjaajalle vastuullisempia tehtäviä, kannustaa ohjaajaa hankkimaan lisäkoulutusta ja ottaa hänet mukaan arviointiprosesseihin. Opettaja ei silti ole yksin vastuussa luokan ilmapiiristä. Ohjaajankin on oltava aktiivinen osapuoli ja arvostettava opettajan työtä ja ammattitaitoa.

Johdon tehtävä on edesauttaa sellaisten rakenteiden ja resurssien tuottamisesta, joiden ansiosta yhteinen suunnittelu ja vuorovaikutus voi toteutua. Resursseja voivat olla esimerkiksi riittävät rauhalliset tilat ja suunnitteluun varattu säännöllinen aika, joka ei ole pois luokkatyöstä. Johdon kannattaa kuunnella tarkalla korvalla sitä, mitä työparit sanovat koulun asioista ja keskinäisestä työskentelystä. Jos mahdollista, resursseja ei kannata loputtomiin tuhjata toimimattomien työparien ylläpitämiseen. Yhteisissä keskusteluissa rehtorin kanssa työparin ongelmat voivat selvitä, mutta joskus näkemykset siitä, miten opetetaan, ohjataan tai kasvatetaan lapsia, ovat niin kaukana toisistaan, että ongelmaa ei enää voi ratkaista muutoin kuin vaihtamalla työparia. Näin pienessä tiimissä ei ole varaa kovin erilaisiin näkemyksiin ilman, että yhteistyön tavoite vaarantuu.

Yksi tärkeimpiä tämän tutkimuksen havaintoja oli koulutuksen merkitys opettajien ja ohjaajien välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen perustana. Ohjaajat saavat omassa koulutuksessaan eväitä yhteistyöhön opettajien kanssa, mutta opettajien koulutuksessa yhteistyö ja vuorovaikutus ei näyttele juuri minkäänlaista roolia. Tähän asiaan täytyy saada muutos. Opettajien on roolinsa ja koulutuksensa takia johdettava luokkaansa, halusivat he sitä tai eivät. Silti vastavalmistuneet opettajat ovat usein epävarmoja suhteessa työpariinsa, mikä saattaa vaikuttaa opettamiseen ja luokkahuoneen vuorovaikutuksen laatuun. Epävarmuus omasta opettajuudesta tai siitä, miten ohjaajaa voisi hyödyntää tai minkälaista yhteistyötä luokkatyössä ylipäättään voi rakentaa saattaa johtaa epämääräisyyteen tai heijastua työparien väliseen suhteeseen ilmapiirin kiristymisenä. Tällä taas on vaikutusta lapsiin. Opettajien ja erityisopettajien koulutuksessa pitää ottaa nämä asiat voimakkaammin esiin. Koulunkäynninohjaajat ovat vakiintuneet osaksi koulujärjestelmää jo 1990-luvulla. Historia sekä suunta, johon oppilaan tuki on kehittynyt, osoittavat että ohjaajat ovat tulleet kouluihin jäädäkseen.



Niinpä ei ole lainkaan samantekevää, miten opettajat ja ohjaajat toisensa kohtaavat ja näkevät. Kentältä on jo pitkältä ajalta kokemuksia hyvin toimivista työparityöskentelyn muodoista ja yhteistyöstä. Näitä malleja voidaan tuoda opettajakoulutuksen avuksi.

### **Yhteistyön laatu vaikuttaa lapseen**

Opettajilla ja ohjaajilla on tai ainakin pitäisi olla perusopetuslain mukainen yhteinen tavoite: lasten kehittyminen, kasvaminen ja oppiminen. Tavoite voi toteutua vain kaikkia luokkahuoneessa työskenteleviä ihmisiä, sekä aikuisia että lapsia, kannustavassa, tukevassa ja arvostavassa ilmapiirissä. Tällainen ilmapiiri kannustaa aktiiviseen oppimiseen, pohdintaan sekä toimintaan ja luo lapsille turvallisuuden tunteen. Koulu on koko ajan niin suuressa muutoksessa, että meillä ei ole varaa hukata hyvän yhteistyön tuomia hedelmiä.

Tässä tutkimuksessa ohjaajat ja opettajat olivat huomanneet hyvän yhteistyön positiiviset vaikutukset lapseen, mutta sellaisiakin tilanteita oli havaittu, missä aikuiset kohtelivat toisiaan epäkunnioittavasti tai suorastaan tylästi. Aikuisten keskinäisen vuorovaikutuksen ongelmia ei voi ratkoa lasten kuullen. Lapset saattavat kokea olonsa turvattomiksi, jos aikuiset eivät kiinnitä huomiota viestintäänsä. Huonossa ilmapiirissä oppilaat eivät joka tapauksessa saa tarvitsemaansa parasta mahdollista kasvuympäristöä itselleen. Viestinnässä pitää muutenkin olla tarkkana, jotta ei synny tilanteita, missä toinen aikuinen koetaan hyväksi ja toinen pahaksi. Aikuisten on kyettävä selvittämään lasten kanssa syntyvän vuorovaikutuksen ongelmat suoraan lasten kanssa, eikä niin että toinen aikuinen lohduttaa toisen tehtyä virheen.

Hyvä tiedonkulku sekä edistää yhteistyötä ja työn tehokkuutta että vaikuttaa lasten hyvinvointiin. Jos ohjaajan havainnot jonkin lapsen asioista jäävät huomiotta, lapsen kohdalla saatetaan tehdä päätöksiä ja tukitoimia puutteellisin tiedoin. Ohjaajilla on roolinsa kautta lapsista paljon sellaista tietoa, mitä muilla ei ole. Ohjaajan ei tarvitse istua joka palaverissa, mutta hänen havaintonsa on saatava jotenkin oppilashuoltotiimien käyttöön. Myös ohjaajan täytyy saada riittävät tiedot lapsen taustoista ja tilanteesta, jotta hän pystyy tekemään työnsä hyvin. On aivan erilaista

kohdata lapsi, jonka isovanhempi on kuollut illalla, kuin lapsi, joka on saanut uuden polkupyörän.

### **Työparin odotukset yhteistyöltä**

Opettajat odottavat koulunkäynninohjaajilta yhteistyössä monenlaisia asioita. Yksi keskeisimpiä niistä on koulutus. Koulutetun ihmisen kanssa on helpompi suunnitella ja keskustella, koska molemmat ymmärtävät samoja käsitteitä ja ovat valmiimpia kehittämään asioita. Rohkeus ja pelottomuus lähestyä oppilaita sekä opettajaa koettiin olevan välttämätöntä luokkatyössä. Vetäytyminen ei johda yhteistyössä toivottuun tulokseen. Oma-aloitteisuus, aktiivisuus ja joustavuus sekä rauhallisuus nousivat myös esiin. Rauhallisuus korostui erään opettajan vastauksissa. Ohjaajasta ei saa tulla häiriötekijää luokassa varsinkaan silloin, kun opettaja opettaa lapsia. Ohjaajan pitää pystyä kestämaan tilanteita, joissa häntä ei juuri sillä hetkellä tarvita. Tässä täytyy opettajan ja ohjaajan välisessä yhteistyössä olla tarkkana, jotta työt on yhdessä suunniteltu niin, että ohjaajaresurssia tuhlata. Yksi opettajista toivoi, että ohjaajan työssä olisi erityisopetuksellinen fokus, millä hän tarkoitti suunnitelmallisuutta ja sovitusta asioista kiinnipitämistä.

Ohjaajat toivoivat opettajilta tasa-arvoista kohtelua aikuisena ihmisenä. Selkeät ohjeet olivat tärkeitä ja se, että toiveet lausutaan selkeästi ääneen. Opettajien ohjeet ovat joskus ristiriitaisia, puutteellisia tai vaikeasti toteutettavia. Kun ohjaaja saa hyvät ohjeet, työ on sujuvaa ja väärinkäsityksiltä vältytään. Pitkään toistensa kanssa työtä tehnyt työpari luottaa helposti liikaa siihen, että toinen ymmärtää katseesta tai puolesta sanasta, mitä toinen tarkoittaa. Keskinäistä luottamusta, kunnioitusta ja arvostusta pidettiin tärkeänä. Yhteistyö ei voi toimia ilman näitä. Vähäinen sosiaalinen tuki voi aiheuttaa stressiä ja näin heikentää vuorovaikutuksen ja työn laatua. Monilla ohjaajilla on erityisosaamista ja vahvuuksia, joita he haluavat käyttää työssään ja jotka kannattaisi hyödyntää opetustilanteissa. Opetuksesta saadaan tällä tavoin monipuolisempaa ja ohjaajan rooli tasa-arvoisena aikuisena vahvistuu lasten silmissä. Kun ohjaaja siirtyy välillä luokan asiantuntijan rooliin, opettajalle tulee tilaisuus seurata luokkansa oppilaita sivusta. Näin hän saa ryhmästään arvokasta tietoa, jota hänellä ei muutoin olisi mahdollista saada.

Hyvässä yhteistyössä työparille esitettävien toiveiden pitää olla realistisia, reiluja ja yhteen sovitettavia. Hyvin erilainen näkemys kasvatuksesta tai suhtautumisesta lapsiin voi vaikeuttaa oleellisesti yhteistyötä. Toiveista ja omista näkemyksistä voi ja pitää keskustella avoimesti kahden kesken tai jos se ei ole mahdollista, yhdessä esimiehen kanssa.

### **Taistelu työmarkkina-asemista**

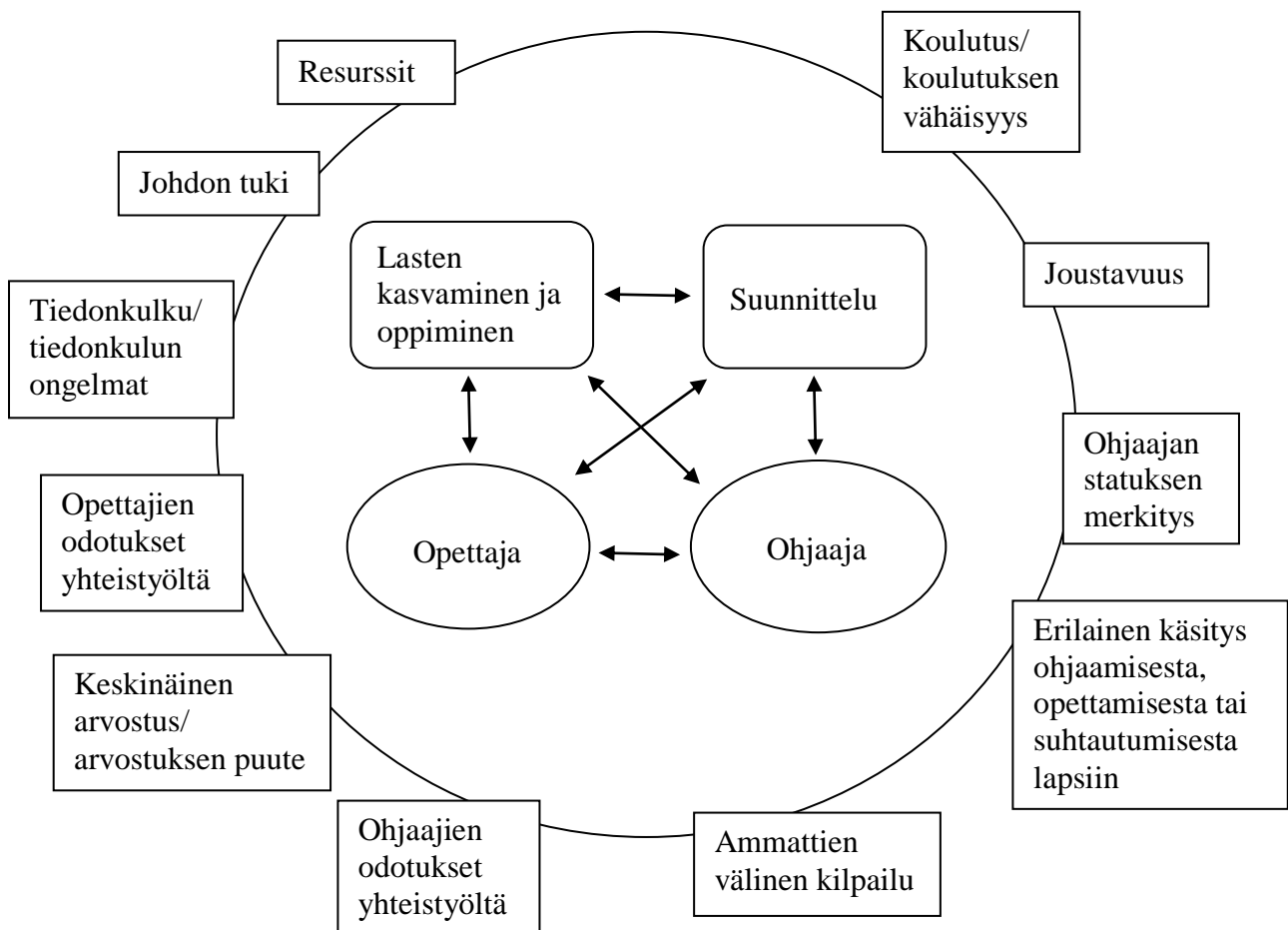
Koulunkäyntiavustajan ammattinimikkeen muuttaminen koulunkäynninohjaajaksi näyttää hiertävän opettajien ammattijärjestön OAJ:n ja ohjaajien ammattijärjestön JHL:n välillä, ei vain meillä Suomessa, vaan laajemminkin. Tämä kuuluu ammatillisuuden peruskysymyksiin, ammattien väliseen kilpailuun (ks. Abbott 1988). Ammattinimikkeiden muutos sinänsä on kunta-alalla osa laajempaa prosessia, jolla nimikkeet pyritään päivittämään työtehtävien ja koulutuksen muutosten mukaan. Kunta-alallakin työnantaja lopulta määrittelee sen, mitä nimikettä se haluaa työntekijöistään käyttää. Tässä tutkimuksessa todettiin koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeen kuvastavan paremmin ohjaajan työn monipuolistunutta ja laajentunutta kuvaa, kuin koulunkäyntiavustajan ammattinimike. Niinpä ohjaajien on luontevaa hakea itselleen ammatillisuuden kehittymisen myötä korkeampaa statusta nimikkeenkin muodossa. On ymmärrettävää, että opettajaprofessio pelkää ohjaajien ammatillisen statuksen laajentumisen johtavan ohjaajien palkkaamiseen pätevien opettajien tilalle. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista ainakaan vakituisten työsuhteiden kohdalla, koska opettajan kelpoisuus on määritelty laissa. Sijaisuuksien kohdalla tilanne voi olla toinen alueilla, joilla on pulaa pätevistä opettajista. Työnantajien onkin mahdollisuuksien mukaan huolehdittava siitä, että opettajan tehtäviin palkataan opettajia.

Ohjaajalla on luokassa oma roolinsa, joka on erilainen kuin opettajan rooli. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen kannalta nimikkeenmuutoksella on se merkitys, että ohjaajan saadessa tunnustuksen työstään ja ammatillisuudestaan työtään parhaiten kuvaavan ammattinimikkeen kautta, hänen näkemyksensä omasta roolistaan vahvistuu ja työn ja yhteistyön laatu paranee. Watson ym. (2013, 106—107) toteavat tutkimuksessaan, että ammatillisuuden kunnollinen tunnustaminen tarjoaisi koulunkäynninohjaajille oman, opettajan tiedosta erillisen ja arvokkaan tiedon omaamisen kokemuksen. Pelkästään

jonkun ammattilaisen avustajana oleminen rajoittaa tietoa, toimintaedellytyksiä ja statusta, joita ammattiryhmä voi itselleen vaatia. Pärnä (2012, 40) huomauttaa, että ”*moniammatillisen yhteistyön hyöty olisi ymmärrettävä asiakkuuden kautta, ei oman profession suojaamisen kautta*”. Asiakkuus tarkoittaa tässä tapauksessa lasten mahdollisimman hyvää kasvamista, kehitystä ja oppimista. Kysymys onkin siitä, haluaako opettajaprofessio nostaa ohjaajat rinnalleen täysivaltaisina kasvatuksen ammattilaisina. Näin tapahtuu jo käytännön tasolla monissa kouluissa opettaja-ohjaaja työparien välillä, mutta haluaako opettajaprofessio vaikka OAJ:n äänellä tunnustaa asian? Tämä vaatisi koulunkäynninohjaajan ammattinimikkeen ja sitä kautta ohjaajien roolin muuttumisen hyväksymistä. Tälle luonteva jatko olisi määritellä lakiin koulunkäynninohjaaja osaksi opettaja-oppilas suhdetta. Tällöin myös ohjaajan rooli olisi selkeämpi.

### **Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen vuorovaikutus ja yhteistyö Raeithelin kommunikaatiomallia soveltaen**

Kuten tässä tutkimuksessa on jo todettu moneen kertaan, hyvä yhteistyö ja vuorovaikutus opettajan ja ohjaajan välillä voi rakentua monella eri tavalla. Olen tähän kappaleeseen koonnut yhteenvedoksi ne taustatekijät, jotka siihen vaikuttavat. Yhteenvedon esitän kehittämällä tämän tutkimuksen tulosten perusteella, Raeithelin (1983) kommunikaation mallia soveltaen, mallin kuvaamaan opettajan ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Engeströmin (1995, 37) mukaan *...tehtäviä ja yksittäisiä työsuorituksia voidaan lähestyä asettamalla ne laajempaan toimintayhteyteensä ja historialliseen kehitystaustaansa*. Kommunikaatiossa on yhteinen kohde, mutta huomio kiinnitetään myös omaan vuorovaikutukseen. Tällöin omia toimintatapoja tarkastellaan kriittisesti eritellen ja suunnitellen, reflektiivisesti. Reflektiivisessä kommunikaatiossa osapuolet joutuvat pysähtymään ja pohtimaan kehitystään. (Engeström 2004, 109.) Vuorovaikutus ja siihen vaikuttavat tekijät voidaankin mallini avulla tiivistää yhteen kaavioon (kuvio 2). Vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavat tekijät on kaaviossa merkitty vuorovaikutussuhdetta kuvaavan kehän ulkoreunoille. Tässä tutkimuksessa havaittiin yhteistyön ja vuorovaikutuksen taustalla olevan lukuisia eri tekijöitä.



Kuvio 2. Kommunikaation rakenne opettajan ja ohjaajan välisessä yhteistyössä ja taustalla vaikuttavat tekijät.

Opettajan ja ohjaajan välisessä vuorovaikutuksessa suunnittelun merkitys korostuu. Suunnittelun avulla luodaan käsikirjoitus, jonka kautta kohteena oleva lasten kasvaminen ja oppiminen toteutuu. Luokkahuoneen vuorovaikutuksen laatu ja ilme ovat pitkälti seurausta yhteisestä suunnittelusta ja keskustelusta. Taustalla vaikuttavat tekijät vaikuttavat siihen, millaista kommunikaatiota opettajan ja ohjaajan välillä tapahtuu ja sillä taas on vaikutusta yhteiseen kohteeseen, joka on lasten kasvaminen ja oppiminen. Taustalla vaikuttavia tekijöitä on muitakin, joita ei tässä tutkimuksessa saatu selville. Esimerkiksi paikalliset olosuhteet sekä työyhteisön tuki saattavat olla tekijöitä, jotka vaikuttavat oleellisesti ohjaajan ja opettajan väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen.

Hyvä yhteistyö voi opettajan ja ohjaajan välillä toimia monella tavalla ja siihen vaikuttavat hyvin monet tekijät. Kuvaamani taustatekijät ja niiden seurauksena tapahtuvat asiat vaikuttavat siihen, miten yhteistyö toimii. Niiden ansiosta tai niistä huolimatta lasten on saatava koulupäivän aikana kaikki se tuki ja apu, mitä he tarvitsevat kasvaakseen, kehittyäkseen ja oppiakseen. Tällöin professioiden välinen valtakamppailu, henkilökohtaiset pyrkimykset tai muutkaan tekijät eivät saa viedä huomiota lapsista.

Tätä työtä voidaan käyttää yhtenä työvälineenä kehitettäessä opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyötä kouluissa. Lisäksi toivon, että tämän tutkimuksen tulokset kannustavat kehittämään opettajien koulutusta siihen suuntaan, että opettajilla on tulevaisuudessa paremmat eväät kohdata koulunkäynninohjaaja luokassa jo heti työuransa alussa. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa suunnata tutkimusta siihen, miten opettajaopiskelijat näkevät tulevan roolinsa koulunkäynninohjaajien työparina.

### **Ohjeita opettajille ja ohjaajille yhteistyön tekemiseksi**

Koulunkäynninohjaajat ovat tulleet kouluihin jäädäkseen, ja tulevaisuudessa yhä useammin opettaja saa työparikseen ohjaajan. Niinpä yhteistyöhön pitää kiinnittää erityistä huomiota. Arjen kiireessä voi kuitenkin olla vaikea muistaa kiinnittää huomiota oikeisiin asioihin. Siksi olen koonnut tähän tutkimukseni havaintojen perusteella joitakin neuvoja ja huomioita, joiden avulla koulunkäynninohjaajan ja opettajan välinen yhteistyö on sujuvampaa.

- Suunnitelkaa työtä yhdessä lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Pitkän aikavälin suunnitteluun voi laatia kaavakkeen, esimerkkinä liite 1
- Kunnioittakaa ja arvostakaa työparianne tunnustamalla hänen tietonsa, taitonsa, ammattipätevyytensä ja paikkansa tasa-arvoisena aikuisena luokassa ja työyhteisössä
- Huolehtikaa hyvästä tiedonkulusta, siitä hyötyvät lopulta lapset
- Vaatikaa johdolta riittävät resurssit, varsinkin säännöllinen suunnittelu-aika, jotta hyvä yhteistyö voi olla mahdollista

- Kuunnelkaa tarkalla korvalla työparin tekemiä havaintoja lapsista
- Huolehtikaa siitä, että ohjaajan tieto ja ymmärrys lapsista tulee huomioiduksi erilaisia arvioita, arviointeja ja suunnitelmia tehdessä
- Puhukaa mahdollisista yhteistyön ongelmista avoimesti ja reilusti. Jos se ei ole mahdollista, ottakaa esimies mukaan keskusteluun
- Olkaa joustavia työtehtävien suhteen ja hyödyntäkää toistenne vahvuudet
- Muistakaa, että tekemänne yhteistyön ja vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa lasten oppimiseen, kasvamiseen ja kehittymiseen

## LÄHTEET

Abbott, A. 1988. The System of professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chigaco: The University of Chigaco Press.

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston Jyväskylä studies in humanities 179.

Appl, D. 2006. First-year early childhood special education teachers and their assistants: Teaching along with her. Teaching Exceptional Children, 38(6), 34–40.

Alastalo, N. 2008. Koulunkäyntiavustajan koulutuksen kehittyminen. Teoksessa: Koulunkäyntiavustajan oma opas. JHL, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto.

[http://www.jhl.fi/files/attachments/oppaat/koulunkayntiavustajan\\_oma\\_opas.pdf](http://www.jhl.fi/files/attachments/oppaat/koulunkayntiavustajan_oma_opas.pdf)

Luettu 22.3.2016.

Ammunet, J., Hamar, H. & Huhtala, M. 2012. Koulunkäyntiavustajien eettinen kuormittuneisuus ja eettiset dilemmat. Teoksessa Grönroos, M., Hirvonen, A. & Feldt, T. (toim.) Eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt eri kaupunkiorganisaation ammattiryhmillä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 354.

Carrol, D. 2001. Considering Paraeducator Training, Roles and Responsibilities. Teaching Exceptional Children 34 (2) 60—64.

- Cremin, H., Thomas, G. & Vincett, K. 2005. Working with teaching assistants: three models evaluated. *Research Papers in Education* 20 (4), 413—432.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P. & Jament, J. 2012. Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education* 27 (2), 171—184.
- Devecchi, C. & Rouse, M. 2010. An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning* 25 (2), 91—99.
- Engeström, E. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus oy.
- Engeström, E. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, osa 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Evetts, J. 2003. The sociological analysis of professionalism. Occupational change in a modern world. *International Sociology* 18 (2), 395—415.
- Fisher, M. & Pleasants, S.L. 2012. Roles, Responsibilities and Concerns of Paraeducators: Findings From a Statewide Survey. *Remedial and Special Education* September/October 2012, 33 (5), 287—297.



Fontana, A. & Frey, J.H. 2005. The Interview. From Neutral Stance to Political Involment. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (toim.). The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd edition. SAGE Publications.

French, N. 2001. Supervising Paraprofessionals: a Survey of Teacher Practices. *Journal of Special Education* 35 (1), 41—52.

French, N. K. 2003. Paraeducators in Special Education Programs. Focus on Execeptional children 36 (2), 1—16.

Giangreco, M.F., Edelman, S.W. & Broer, S.M. 2001. Respect, Appreciation and Acknowledgement of Paraprofessionals who Support Students with Disabilities. *Exceptional Children* 67 (4), 485—498.

Giangreco, M.F. 2013. Teacher assistant supports inclusive schools: research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education* 37 (2), 93—106.

Giangreco, M.F., Suter, J.C. & Doyle, M.B. 2010. Paraprofessionals in inclusive schools: a review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 41—57.

Groom, B. 2006. Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning* 21 (4), 199—203.

Heinikoski, M. 2014. Koulunkäynninohjaajien asema ja tehtävät tulevaisuudessa. Luento JHL:n ammatilliset opintopäivät Turussa 6.-7.3.2014

[https://www.jhl.fi/files/images/koulutus/koulunkaynninohjaajien\\_asema\\_2014.pdf](https://www.jhl.fi/files/images/koulutus/koulunkaynninohjaajien_asema_2014.pdf)

Luettu 26.2.2016

Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.

Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2013. Koulunkäynninohjaajan käsikirja. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus- moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. 2015. Epilogi. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä.

JHL Koulunkäynninohjauksen opas. 2011. Parviainen, K. (toim.) [http://www.jhl.fi/files/attachments/oppaat/kko\\_opas\\_2011\\_nn.pdf](http://www.jhl.fi/files/attachments/oppaat/kko_opas_2011_nn.pdf)  
luettu 8.10.2015

JHL:n lausunto Opetus- ja kulttuuriministeriölle 16.6.2015. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL ry:n lausunto koulunkäynninavustajien lukemisesta osaksi opettaja-oppilassuhdetta koskevasta perusopetuksen muutosesityksestä. OKM/30/010/2014.

Johnson, D.W. & Johnson, F.P. 2013. Joining together. Group theory and group skills. Pearson international edition.

Jones, C.R., Ratcliff, N.J., Sheehan, H. & Hunt, G.H. 2012. An Analysis of Teachers' and Paraeducators' Roles and Responsibilities with Implications for Professional Development. Early Childhood Educ J (2012) 40:19—24.

Jyty'n koulunkäynninohjaajan opas. 2016.

[http://www.jytyliitto.fi/fi/jyty/materiaalipankki/Documents/Esitteet%20ja%20oppaat/Jyty\\_ammattialat\\_koulunkaynnin\\_ohjaaja\\_opas\\_verkkoon\\_2016.pdf](http://www.jytyliitto.fi/fi/jyty/materiaalipankki/Documents/Esitteet%20ja%20oppaat/Jyty_ammattialat_koulunkaynnin_ohjaaja_opas_verkkoon_2016.pdf)

Luettu 26.2.2016

Kauppila, R.A.2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikonen, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Opetushallitus. Raportti ja selvitykset 2014:2. Helsinki.

Keating, S. & O'Connor, U. 2012. The shifting role of the special needs assistant in Irish classrooms: a time for change? *European Journal of Special Needs Education* 27 (4), 533—544.

Korja-Kaskimäki, L. 2015. Koulussa avustava halutaan Turussa samalle viivalle. *Turun Sanomat* 25.4.2015, 8.

Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon perusteet 2010. OPH:n määräys 63/011/2010.  
[http://www.oph.fi/download/131494\\_Koulunkaynnin\\_at\\_net.PDF](http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net.PDF)  
Luettu 8.10.2015

Koulunkäyntiavustajana Turun opetustoimessa 2007. Opas koulujen käyttöön.  
[http://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/koulunkayntiavustajan\\_opas.pdf](http://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/koulunkayntiavustajan_opas.pdf)  
Luettu 8.3.2016

Kuntatyönantajat 2015. Muutoksia ammattinimikkeissä 2013-2014.  
<http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/ajankohtaista/tilastot/henkilosto/suurimmat-lisaykset-henkilostossa-ammattinimikkeittain/Sivut/default.aspx>  
Luettu 14.3.2016

Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lacey, P. 2001. The role of learning support assistants in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review* 53 (2), 157—167.

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

Lindholm, H. 2008. Anttolan yhtenäiskoulu: Yhtenäisyys monipuolistaa koulunkäyntiavustajan työtä. Teoksessa Johnson, P. & Tantt, K. (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Juva: WS Bookwell Oy.

Lodigo, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtle K.H. 2010. *Methods in educational research. From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Maaskola, M. 2015. Turun Sanomat verkkolehti 10.9.2015. Koulunkäyntiavustajat pitäisi muuttaa ohjaajiksi joka kunnassa.

<http://www.ts.fi/mielipiteet/lukijoilta//813938Koulunkayntiavustajat+pitaisi+muuttaa+ohjaajiksi+joka+kunnassa>

Luettu 25.10.2015.

Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013. Koulunkäynninohjaajan toimenkuva ja tehtävät. Teoksessa Merimaa, M. & Virtanen, P. (toim.) *Koulunkäynninohjaajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Morgan, J. & Ashbaker, B.Y. 2011. TAs Join the Team. UK Expands Role of Teaching Assistants in the Classroom. *Journal of Staff Development* 32 (3) 38—41.

Morgan, J., Ashbaker, B.Y. & Young, J.R. 2001. Teaming, Supervision and Evaluation: Teacher-Paraeducator Team Perspectives of Their Teaching. *Research*

report. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (53rd, Dallas, TX, March 1—4, 2001).

Muijs, D. 2003. The effectiveness of the use of learning support assistants in improving the mathematics achievement of low achieving pupils in primary school. *Educational Research* 45 (3), 219—230.

Niemi, H. 1998. Koulu ja opettajankoulutus yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: WSOY.

Nykänen, S-T. 2015. Koulunkäynninohjaajien määrä vähentynyt tuhansilla.

Keskisuomalainen 7.8.2015.

<http://www.ksml.fi/kotimaa/Koulunk%C3%A4ynninohjaajien-m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4-v%C3%A4hentyntuhansilla/372379>

Luettu 26.2.2016

OAJ:n kannanotto 2011. Kouluohjaajan ja koulunkäyntiohjaajan nimikkeet eivät vastaa lainhenkeä. Helsinki 23.11.2011. Allekirjoittajat Olli Luukkainen, OAJ:n puheenjohtaja sekä Heljä Misukka OAJ:n koulutusjohtaja.

Opetushallitus 2010. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto 2010. Määräys 63/011/2010

[http://www.oph.fi/download/131494\\_Koulunkaynnin\\_at\\_net.PDF](http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net.PDF)

Luettu 19.3.2016

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 22.10.2015

Perusopetuslaki 628/1998

Pihakivi, S. 2015. JHL:n tilasto kunnista ja yhteisöistä, joissa nimikkeenä koulunkäynninohjaaja.

Plomin, J. 2001. Unison demands apology for ”pig ignorant” attack. Artikkele Guardian-sanomalehdessä.

<http://www.theguardian.com/education/2001/nov/16/schools.uk>

Luettu 19.4.2016

Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Väitöskirja. Turun yliopisto.

Riggs, C. G. & Mueller, P. H. 2001. Employment and Utilization of Paraeducators in Inclusive Settings. The Journal of Special Education. 35 (1), 54—62.

Roos, S. & Mönkkönen, K. 2015. Ihmisiksi työssä. Työyhteisötaidoilla yhteistä vaikuttavuutta. UNIpress.

Saari, H. 2012. Uusi ammattiryhmä koulussa – tehtävän nimikkeestä riita. Suomen Kuvalehden nettiartikkeli, julkaisupäivä 7.12.2012.

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

Luettu 25.10. 2015

Salovaara R. & Honkonen T. 2013. Voi hyvin opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.

Suchman, L. 2007. Human-Machine Reconfigurations. Plans and Situated Actions 2nd Edition. Cambridge University Press.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkójulkaisu]. ISSN=1796-3796. 2008. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 19.10.2015].

Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/kjarj/2008/kjarj\\_2008\\_2009-02-20\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2008/kjarj_2008_2009-02-20_tie_001.html)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erytisopetus [verkkójulkaisu].

ISSN=1799-1595. 2014, Liitetaulukko 7. Erytystä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2014 1) Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 19.10.2015].

Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop\\_2014\\_2015-06-11\\_tau\\_007\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_007_fi.html)

Suomi, A. 2007. Koulunkäyntiavustajan työ ja sen kehittäminen: esimerkkinä Päiväharjun koulu. Teoksessa Merimaa, E & Virtanen, P. (toim.) koulunkäyntiavustajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus

Suomi, A. 2013. Koulunkäynninohjaajan työ erityiskoulussa. Teoksessa Merimaa, E. & Virtanen, P. (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Juva: Bookwell Oy.

Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: WSOY.

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

Takala, M. 2010. Koulunkäyntiavustajat- mahdollistajat. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.

Valanne, E. 2014. Kouluhyvinvoinnin verkonkudonta. Teoksessa Lakkala, S., Kangas, H. & Pulju, M. (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

Watson, D., Bayliss, P. & Pratchett, G. 2013. Pond life that "know their place": exploring teaching and learning support assistants' experiences through positioning theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26 (1), 100—117.

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. 2011. The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership and Management* 31 (1), 3—20.

Webster, R., Blatchford, P. & Russell, A. 2013. Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project, *School Leadership & Management* 33 (1), 78—96.

Whiteley, R., Gillespie, J., Robinson, C., Watts, W. & Carter, D. 2014. Effective Teaching and Learning in Interprofessional Education in Child Welfare. *Journal of Education and Training Studies* 2 (4), 148—158.

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

Vincett, K., Cremin, H. & Thomas, G. 2005. Teachers and assistants working together. New York. Open University Press.

Woolfson, R.C. & Truswell, E. 2005. Do classroom assistants work? *Educational Research* 47 (1), 63—75.

Välijärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa Luukkainen, O & Valli, R. (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.



## LIITE 1

Koulunkäynninohjaajan ja opettajan työn suunnittelun ja seurannan kaavake:  
(kaavakkeen ensimmäinen osa on erään opettaja-ohjaaja työparin aidosti täyttämä)

### **1. osa**

Keskustelun päivämäärä:

#### **Työparin keskeiset tavoitteet:**

Saumaton yhteistyö, oppimisen ja kasvun tukeminen, opiskelutaitojen kehittäminen, sosiaalisten taitojen kehittymisen ohjaaminen, oppilasta varten oleminen, toinen toisensa tukeminen

#### **Asiat, joita opettaja odottaa ohjaajalta:**

Mukautumiskykyä nopeasti vaihtuviin tilanteisiin, valmiutta vastaanottaa erilaisia tehtäviä, läsnäoleminen oppilaille. Huumorintajua, innostumista.

#### **Asiat, joita ohjaaja odottaa opettajalta:**

Puhutaan asioista suoraan, otetaan luokkayhteisöön kuuluvaksi. Kuunnellaan myös ohjaajan ehdotuksia ja mielipiteitä, kaksi aikuista tekemässä yhdessä työtä.

#### **Miten keskinäinen tiedottaminen hoidetaan:**

Puhumalla nokikkain ennen/ jälkeen opetustilanteen

#### **Miten toimitaan, jos syntyy ristiriitoja:**

Keskustellaan jälkikäteen/ etukäteen

#### **Suunnittelupalaverin viikoittainen ajankohta:**

Maanantai klo 9.45

### **2. osa**

Keskustelun päivämäärä:

#### **Onko ilmennyt joitakin asioita, jotka vaativat käytänteiden muuttamista:**

### **3. osa**

Keskustelun päivämäärä:

#### **Arvio tiimin työskentelyn onnistumisesta:**

## LIITE 2

### HAASTATTELUKYSYMYKSET (koulunkäynninohjaaja)

Lämmittelykysymykset:

- Minkälainen sun koulutustausta on?
- Entä kuinka kauan olet tehnyt koulunkäynninohjaajan työtä?
- Minkälainen työnkuva sinulla on? Oletko yhden tietyn luokan ohjaaja? Entä mitä teet lasten kanssa luokassa tai luokan ulkopuolella, välitunnit? Oletko vastuussa nimenomaan joistain asioista (esim. kyydit yms.).
- Onko viimevuosina lisääntynyt erilaisten lasten luokkiin tulo muuttanut työtäsi jotenkin?
- Käytetäänkö teillä koulunkäynninohjaajan-nimikettä vai jotain toista? (millä nimikkeellä teitä koulussa puhutellaan?)

1. Onko nimikkeellä ohjaaja/ avustaja jotain merkitystä?

- Asema luokassa
- Yhteiskunnallinen asema
- Omanarvontunto
- Koetko tekeväsi arvokasta työtä
- Mahdollisuudet vaikuttaa päätöksentekoon työyhteisössä

2. Millainen on onnistunut opettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus?

- Asioista puhuminen
- Tiedonkulku
- Toimintatavoista päättäminen
- Odotukset ja toiveet opettajalta yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa
- Yhteistyön ja vuorovaikutuksen vaikutus lapseen
- Ongelmatilanteista selviäminen

3. Millaisena näet koulunkäynninohjaajan roolin ja aseman luokassa?

- Tasa-arvo työparien kesken
- Roolitus, kuka tekee mitään?
- Kuka määrittelee roolit?
- Ongelmatilanteiden hoitaminen
- Vastuukysymykset luokassa tai luokan ulkopuolella
- Arvostus (tai sen puute)

4. Millaiset ovat hyvän yhteistyön edellytykset luokassa?

- Mitä taitoja ohjaajalta tai opettajalta vaaditaan
- Suunnittelu
- Toimintatapoja, joiden ansiosta yhteistyö sujuu
- Haittaavat tai estävät tekijät
- Työyhteisön tuki

5. Onko jotain muuta, mitä haluaisit sanoa koulunkäynninohjaajan ja opettajan väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyen? Entä haluaisitko palata johonkin, mistä aiemmin puhuttiin?

## LIITE 3

### HAASTATTELUKYSYMYKSET (opettaja)

Lämmittelykysymykset:

- Minkälainen sun koulutustausta on?
- Kuinka kauan olet tehnyt opettajan työtä?
- Minkälainen työnkuva sinulla on?
- Onko viimevuosina lisääntynyt erilaisten lasten luokkiin tulo muuttanut työtäsi jotenkin?
- Käytetäänkö teillä tai käytätkö koulunkäynninohjaajan-nimikettä vai jotain toista? (millä nimikkeellä koulussa puhutellaan?)

1. Onko nimikkeellä ohjaaja/ avustaja jotain merkitystä?
  - asema luokassa
  - yhteiskunnallinen asema
  - omanarvontunto
  - kokevatko he tekevänsä arvokasta työtä
  - Ohjaajien mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon työyhteisössä
2. Millainen on onnistunut opettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus?
  - Toinen aikuinen luokassa
  - Asioista puhuminen
  - Tiedonkulku
  - Toimintatavoista päättäminen
  - Odotukset ja toiveet ohjaajalta yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa
  - Yhteistyön ja vuorovaikutuksen vaikutus lapsiin
  - Ongelmatilanteista selviäminen
3. Millaisena näet koulunkäynninohjaajan roolin ja aseman luokassa ja toisaalta oman roolisi?
  - Tasa-arvo työparien kesken
  - Koulutus yhteistyöhön
  - Roolit , kuka tekee mitäkin
  - Kuka määrittelee roolit?
  - Ongelmatilanteista selviäminen
  - Vastuukysymykset luokassa ja luokan ulkopuolella
  - Arvostus tai sen puute
4. Millaiset ovat hyvän yhteistyön edellytykset luokassa?
  - Mitä taitoja opettajalta vaaditaan entä ohjaajalta
  - Suunnittelu
  - Toimintatapoja, joiden ansiosta yhteistyö luokassa sujuu
  - Haittaavat tai estävät tekijät
  - Työyhteisön tuki
5. Onko jotain muuta, mitä haluaisit sanoa koulunkäynninohjaajan ja opettajan väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyen? Entä haluaisitko palata johonkin, mistä aiemmin puhuttiin.