



Mattsson Mari

Koulunkäynninohjaajien ammattikunta peruskoulun yleisopetuksessa
-inklusion puolestapuhujia?

kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Koulunkäynninohjaajien ammattikunta peruskoulun yleisopetuksessa -inklusion puolestapuhujia? (Mattsson Mari)

Kandidaatintutkielma, 28 sivua

kesäkuu 2022

Tarkastelen tässä kirjallisuuskatsauksessa peruskoulun yleisopetuksessa työskentelevien koulunkäynninohjaajien roolia yhtenä koulun kasvatustyötä tekevistä ammattilaisista, erityisesti oppilaiden oppimisen tukemisen kontekstissa. Tutkimusintressini puitteissa pyrin tällä katsauksella löytämään puolustavia näkökulmia sille, että koulunkäynninohjaajien tekemälle työlle on perusteltua tarvetta, ei ainoastaan erityisopetuksessa, vaan myös yleisopetusta tarjoavissa peruskouluissa.

Tarkastelen tutkielmassani opettajan ja ohjaajan välisen yhteistyön merkitystä koulunkäynninohjaajan toiminnalle ja tätä kautta ohjaajan antaman tuen merkitystä oppilaiden oppimiselle. Perehdyn tutkielmassani lisäksi koulunkäynninohjaajien oppilaantuntemuksen merkitykseen moniammatillisen yhteistyön kontekstissa.

Tutkimusintresseihini vaikutti erityisesti se, että koulunkäynninohjaajien tekemän työn tulosten tarkastelu on ollut varsin suppeasti tutkimusten kohteena aikaisemmin; ohjaajien työn vaikutusten tutkimusta on tehty melko vähän tai pirstalaisesti. Sharples, Blatchford & Webster (2016) huomauttavatkin, että suuri osa koulunkäynninohjaajia koskevista tutkimuksista on suppeita, ja ne keskittyvät lähinnä tarkastelemaan heidän konkreettista työtään luokkahuoneissa.

Olen pyrkinyt löytämään kirjallisuudesta toisiaan tukevia, mutta myös haastavia seikkoja, jotka liittyvät erityisesti koulunkäynninohjaajien ammattikunnan vakiintumiseen, varsinaiseen työkuvaan kouluissa, yhteistyöhön opettajien kanssa sekä ohjaajien antaman tuen vaikutuksiin oppilaiden oppimiselle.

Avainsanat: koulunkäynninohjaaja, inklusio, oppimisen tuki, koulunkäynnin tuki, oppilaanohjaus, moniammatillinen yhteistyö

Sisältö

Johdanto.....	4
2 Tutkimuskysymys, menetelmät ja aineisto.....	6
3 Koulunkäynninohjaajien ammattikunnan historiallisia vaiheita.....	7
3.1 Ammattikunnan vakiintumisen haasteita	8
3.2 Ammattikunnan tarpeellisuutta puolustavia näkökulmia.....	9
3.3 Merkittäviä kansainvälisiä koulunkäynninohjaajien työtä tarkastelevia tutkimuksia	10
4 Koulunkäynninohjaaja osana inklusiivista koululaitosta	12
4.1 Koulunkäynninohjaajan työnkuva ja rooli.....	13
4.2 Koulunkäynninohjaajan rooli on luokassa eri kuin opettajan	16
5. Koulunkäynninohjaaja osana moniammatillista yhteistyötä	19
6. Koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteistyö.....	21
6.1 Yhteistyön haasteita.....	21
6.2 Toimiva yhteistyö	23
Pohdinta ja loppupäätelmät	24
Lähteet	26

Johdanto

Lähtökohtaisesti jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Olennaista on, että oppilaat saavat tarvitsemansa pedagogiset tukipalvelut, joihin myös koulunkäynninohjaus kuuluu. (Karjalainen, Lindroos, Matero & Simola, 2020.) Keskityn kandidaatintutkielmassani tarkastelemaan koulunkäynninohjaajien asemaa ja merkitystä osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen pedagogisia tukipalveluita. Tutkimukseni painottuu yleisopetuksessa työskenteleviin koulunkäynninohjaajiin ja heidän rooliinsa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamisessa ja oppimisen tukemisessa. Tutkimusmenetelmänä työssäni on kuvaileva kirjallisuuskatsaus.

Tarkastelen kandidaatintutkielmassani myös koulunkäynninohjaajien ja opettajien yhteistyötä, joka on suoraan sidoksissa oppilaille annettavan tuen määrään ja laatuun. Tämä yhteistyö vaikuttaa suoraan ohjaajan toimintaan ja hänen antamansa tuen kautta, oppilaiden oppimiseen ja tätä kautta oppimistuloksiin. Yhteistyön vaikutukset ovat, oppilaiden oppimisen kannalta, onnistuessaan positiivisesti merkityksellisiä ja epäonnistuessaan vaikutukset ovat päinvastaisia. Muun muassa Woolfson & Truswell (2005) esittävät, että yhteinen aika opetuksen suunnittelua varten on opettajan ja ohjaajan yhteistyön kulmakivi. Mikäli tätä mahdollisuutta ei ole, jää koulunkäynninohjaajan tarjoama tuki luokassa helposti koko potentiaalissaan hyödyntämättä. (Woolfson & Truswell, 2005.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 mainitaan, että opettajien ja avustajien tulisi suunnitella ja arvioida työtään yhdessä (Opetushallitus, 2014).

Tarkastelen tutkielmassani myös koulunkäynninohjaajien sijoittumista osaksi moniammatillista yhteistyötä. Paikoin koulunkäynninohjaajat eivät pääse mukaan esimerkiksi oppilaita koskeviin palavereihin, mitä perustellaan ajanpuutteella tai päällekkäisillä työtehtävillä (Naukkarinen, 2003). Muun muassa Watkinson (2003) korostaa, että koulunkäynninohjaajia tulisi käsitellä täysivaltaisina koulun henkilöstön jäseninä. On tärkeää, että opettajat ja rehtorit ymmärtävät, kuinka ohjaajia tehokkaimmin käytetään. Yhtä tärkeää on, että opettajat ja rehtorit myös arvostavat ja arvioivat ohjaajien tekemää työtä. (Watkinson, 2003.) Erityisesti yleisopetuksen puolella työskentelevillä opettajilla on osittain puutteellisesti tietoa koulunkäynninohjaajien ammattitaidosta ja ammattikoulutuksen sisällöistä, eivätkä he aina tiedä miten ohjaajan kanssa yhteistyötä tehdään tai mihin rooliin tämä luokassa sopisi (Mikola, 2011; Takala, Kontu, Pirttimaa, Hausstätter & Kjälman 2016). Tämän lisäksi opettajilla on edelleen paikoin vahvana

käsitys yksilönä työskentelemisestä, ja kaikki eivät ole yhtä valmiita siirtymään työparityöskentelyyn (Naukkarinen, 2003).

Vaikka ammattikunta onkin vakiinnuttanut asemaansa oppilaille tarjottavan pedagogisen tuen muotona, on koulunkäynninohjaajien nykyasema kouluissa edelleen ristiriitainen. Paikoin tätä ammattikuntaa pidetään jopa turhana tai ylimääräisenä resurssina, jonka tarpeellisuutta arvioidaan kuntataloudellisesta säästöjen näkökulmasta. (Eskelinen & Lundbom, 2016.) Watkinson (2003) esittää huolensa siitä, että koulunkäynninohjaajista ylipäänsä puhutaan koulujen resurssina, aivan kuin puhuttaisiin mistä tahansa kouluun hankitusta laitteesta, joka on helppo myös hävittää, kun tuntuu ettei sitä enää tarvita (Watkinson, 2003). Moranin & Abbotin (2002) mukaan ylimääräiseksi resurssiksi määrittelyä vastaan toimii etenkin koulunkäynninohjaajien pätevyystason nousu. Tätä edustaa Suomessa ammattikunnan ensimmäinen virallinen ammattitutkinto, joka astui voimaan vuonna 2010. Koulunkäynninohjaajina työskentelee nykyään myös muita ammattilaisia, kuten lähihoitajia. (Eskelinen & Lundbom, 2016.)

Käytän tutkielmassani termiä koulunkäynninohjaaja, joka vakiintui ammattinimikkeeksi Suomessa vuonna 2011, mihin saakka koulunkäynninohjaajat työskentelivät nimikkeellä koulunkäyntiavustaja (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero, 2017). JHL:n (2019) mukaan ohjaaminen kuvastaa alan ammattilaisten työtä paremmin kuin avustaminen. Myös alan ammattilaiset olivat jo kauan toivoneet ammattinimikkeensä muuttamista koulunkäyntiavustajasta koulunkäynninohjaajaksi (JHL, 2019.) Lyhennän ammattinimikkeen koulunkäynninohjaaja tutkielmassani paikoin vain ohjaajaksi.

Pidän tutkimukseni tuloksia hyödyllisinä erityisesti koulunkäynninohjaajia, opettajia, opettajaopiskelijoita ja rehtoreita ajatellen. Tavoittelen tutkielmallani näkemystä, jonka mukaan kaiken keskiössä, kaikissa Suomen kouluissa, tulisi olla oppilas, joka on yksilöllinen ja ainutkertainen, ja joka ansaitsee kaiken mahdollisen tuen positiivisen peruskoulukokemuksen ja yksilöllisen oppimisen mahdollistumiseen. Näen, että koulunkäynninohjaajat ovat yksi osa oppilaiden yksilöllisyyden pedagogista ja sosiaalista kohtaamista.

2 Tutkimuskysymys, menetelmät ja aineisto

Pyrin tässä kandidaatintutkielmassa löytämään vastauksen tutkimuskysymyksiini koulunkäynninohjaajien merkittävydestä osana inklusiivista peruskoulua. Tutkimusmenetelmänä on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka Salmisen (2011) mukaan pyrkii antamaan tutkittavasta aiheesta laajan kuvan ja vastaamaan tutkimuskysymykseen ajantasaisen tutkimustiedon pohjalta monipuolisesti (Salminen, 2011).

Tutkimuskysymyksenäni on:

- Millainen merkitys koulunkäynninohjaajilla on nykyaikaiselle, inklusiiviselle peruskoululle sekä niissä tarjottavalle oppimisen ja kasvun tuelle?

Pyrin löytämään tutkimuskysymykseeni vastauksen tarkastelemalla koulunkäynninohjaajien roolia nykyajan peruskoulussa, yhteistyötä opettajien ja muiden ammattilaisten kanssa, sekä ammattikunnan vakiintumisen haasteita.

Kirjallisuuskatsaukseni lähteinä toimivat Salmisen (2011) kirjallisuuskatsaukselle määrittelemät tyypilliset lähteet, kuten tieteelliset artikkelit, alan lehdet sekä muu relevantti kirjallisuus (Salminen, 2011). Olen pyrkinyt valitsemaan mahdollisimman tuoreita kotimaisia ja ulkomaisia lähteitä. Mikäli jokin lähde on vanhempi kuin 10 vuotta, en ole havainnut tätä tutkielmaa tehdessäni käyttämäni tiedon vanhentuneen. Tarkastelen tutkielmassani käyttämiäni lähteitä myös kriittisesti vertailemalla niitä toisiinsa. Olen hankkinut tutkielman lähteet sekä kotimaisista että ulkomaisista tietokannoista. Tieteelliset artikkelit ovat vertaisarvioituja.

3 Koulunkäynninohjaajien ammattikunnan historiallisia vaiheita

1960-luvulle saakka erityisopetus oli selkeästi erillään yleisopetuksesta. 1970-luvulta lähtien erityiskasvatusta koskevaa keskustelua on hallinnut länsimaissa kysymys erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta ja oppilaiden mahdollisuudesta opiskella mahdollisimman paljon yleisopetuksessa. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2015.) Koulunkäynninohjaajien ammattikunta on kehittynyt hiljalleen tässä rinnalla, vähäisestä oppilaiden avustamisesta nykyiseen, monipuoliseen koulutyön ohjaamiseen ja kokonaisvaltaiseen oppilaiden koulupäivien tukemiseen (Merimaa & Virtanen, 2013).

Suomalaisessa koulumaailmassa havahduttiin 1960-luvulla huomaamaan, että opettajan perustyö ei riittänyt vastaamaan oppilaiden vaihteleviin tuen tarpeisiin (Merimaa & Virtanen, 2013.) Tuolloin ihmisten, myös vammaisten, oikeuksia ja yhdenvertaisuutta koskeva ajattelu alkoi muuttua (Moberg ym., 2015) ja ymmärrys marginaaliryhmiin kuuluvien oppilaiden erityistarpeista alkoi yleistyä (Eskelinen & Lundbom, 2016). Tämä loi pohjan integraatioajattelulle, jonka mukaan vammaisten kouluympäristön ja koulukokemusten tulee olla mahdollisimman samanlaisia kuin muidenkin (Moberg ym., 2015).

Eryitystä tukea tarvitsevia oppilaita haluttiin sijoittaa samoihin luokkiin muiden kanssa, joissa myös lahjakkaat oppilaat huomioidaan (Eskelinen & Lundbom 2016). Samalla, kun integraation avulla alettiin purkamaan erillistä erityisopetusta ja vähennettiin sen tarvetta, luotiin tarve koulunkäynninohjaajien työlle integroiduissa koululuokissa (Moran & Abbott, 2002). Peruskoulujärjestelmää eteenpäin kehitettäessä erityisopetuksella oli keskeinen rooli ja koulunkäyntiavustajien työpanos kohdennettiin suoraan erityistä tukea tarvitseville oppilaille. (Eskelinen & Lundbom, 2016.)

1990-luvulla havahduttiin huomaamaan, että koulunkäynninohjaajan antaessa tukea erityistarpeisille oppilaille, jäi opettajalle enemmän aikaa varsinaiseen opetustyöhön. Koulunkäynninohjaajien työpanos alettiin nähdä laajemmin hyödyllisenä koko luokan kannalta, että hyödyllisenä myös luokan ulkopuolella, esimerkiksi retkillä, välitunti- ja taksivalvonnoissa. Myös muuttuvat pedagogiset painotukset lisäsivät useampien aikuisten tarvetta koulu yhteisössä. Koulunkäynninohjaajan työpanos alettiin nähdä keskeisenä myös oppimisvaikeuksien tunnistamisessa, sekä varhaisen tuen kohdentamisessa näille oppilaille. (Eskelinen & Lundbom 2016.)

Suuren muutoksen koulunkäynninohjaajien ammattikunta koki ammattimaistumisen myötä 1990-luvun loppupuolella, kun epäpäteville avustajille aloitettiin täydennyskoulutus. Omaa, opettajista erottuvaa ammattiroolia tunnustetun pätevyyden myötä, kun alalle tuotiin vuonna 2010 sen ensimmäinen näyttötutkinto: koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäiväohjauksen ammattitutkinto. Tutkinnossa painotettiin asioita, jotka korostuivat ohjaajan työssä eri enemmän kuin opettajan, kuten oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja sosiaalisen palvelujärjestelmän tuntemus. (Eskelinen & Lundbom, 2016.)

3.1 Ammattikunnan vakiintumisen haasteita

Eskelisen ja Lundbomin (2016) mukaan koulunkäynninohjaajien ammattikunnan vakiintumisesta huolimatta, suhtautuminen tätä ammattikuntaa kohtaan on edelleen ristiriitaista, ja paikoin ohjaajia pidetään jopa turhana resurssina koulumaailmassa. Suomessa erityisesti kuntataloudelliset säästöt ja leikkaukset ovat aikaansaaneet koulunkäynninohjaajien ammattikunnan epävarmaan asemaan, vaikka samalla sitä pyritään vahvistamaan. (Eskelinen & Lundbom, 2016.)

Haasteita ammattikunnan vakiintumiselle aiheuttavat erityisesti kriittiset näkemykset koulunkäynninohjaajien tehokkuudesta ja tarpeellisuudesta oppilaiden oppimisen tukemisessa (Blatchford, Russell & Webster, 2012; Giangreco, 2010; Rämä, Kontu & Pirttimaa, 2020). Ammattikunnan vakiintumisen ja arvostuksen hitauteen vaikuttaa lisäksi koulumaailmassa edelleen vallalla oleva hierarkia, jossa koulunkäynninohjaajan asema ei ole tasa-arvoinen muiden työntekijöiden kanssa. (Hiltunen ym., 2017).

Yleisesti ajatellaan, että koulunkäynninohjaajan käyttäminen luokassa on toimiva ja kustannustehokas tapa tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mutta muun muassa Rämä ja kollegat (2020) tuovat tutkimuksellaan esiin erilaisen näkökulman aiheeseen. Tutkimuksen mukaan jotkut opettajat kokevat, että koulunkäynninohjaajien ja oppilaiden välisten kontaktien vähentäminen lisäisi oppilaiden mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja oppimiseen, mikä tapahtuisi toimintaan sitoutumisen ja vastuun ottamisen kautta (Rämä ym., 2020).

Myös Blatchfordin ja kollegoiden (2012) DISS-tutkimuksessa nousi koulunkäynninohjaajien hyötyjen lisäksi esille myös huolenaiheita. Muun muassa Giangreco (2010) jakaa Blatchfordin ja kollegoiden (2012) kanssa huolen avustajien ja ohjaajien kanssa tiiviisti työskentelevistä op-

pilaista. Giangreco (2010) on huolissaan tällaisten oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehittymisestä ikätovereihinsa ja lisäksi tällaiset oppilaat voivat joutua helpommin kiusaamisen kohteeksi tai muulla tavoin muiden oppilaiden leimaamaksi (Giangreco, 2010).

Sekä Giancrego (2010), että Blatchford ja kollegat (2012) ovat yhtä mieltä siitä, että avustajilla ja ohjaajilla voi olla myös kielteinen vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin; Paljon koulunkäynninohjaajien kanssa työskentelevillä oppilailla on riski tulla ohjaajien tarjoamasta avusta riippuvaisiksi, mikä vaikuttaa suoraan oppilaiden itsenäiseen suoriutumiseen koulussa (Giangreco, 2010). Oppilaat saattavat tämän vuoksi ikään kuin ”ulkoistaa” oppimisensa avustajalleen tai ohjaajalleen (Blatchford ym., 2012). Giangreco, Suter & Doylen (2010) mukaan tällaisten oppilaiden kontakti opettajaan voi häiriintyä ja aiheuttaa joissakin oppilaissa jopa käytöshäiriöitä (Giangreco ym., 2010). Paljon avustajien ja ohjaajien kanssa työskentelevät oppilaat saavat usein vähemmän opettajan huomiota kuin heidän kyvykkäämmät luokkatoverinsa (Blatchford ym., 2012). Radford ja kollegat (2011) lisäävät, että usein opettajat ”avaavat” keskustelut oppilaiden kanssa, kun taas koulunkäynninohjaajat ”sulkevat” ne avustamiensa oppilaiden kanssa (Radford, 2011). Myös koulunkäynninohjaajien vähäinen pedagoginen tietous oppilaiden kanssa työskentelystä ja opetettavista asioista nousee tutkimuksissa esille.

Edellä mainittujen huolenaiheiden seuraukset opettajille ovat kaksijakoisia: ensinnäkin avustajia ja ohjaajia ei pitäisi käyttää epävirallisena opetusresurssina ja toiseksi avustajia ja ohjaajia olisi käytettävä tavalla, joka tuo lisäarvoa opettajien tehtäviin, ei korvaa niitä. (Blatchford ym., 2012.) Rämä ja kollegat (2020) muistuttavat, että koulunkäynninohjaajan ei tulisi omalla toiminnallaan rohkaista oppilaita tulemaan liian riippuvaiseksi ohjaajan tarjoamasta avusta, vaan ohjaajien tulisi tukea oppilaiden vuorovaikutusta, sosiaalisia taitoja ja itsenäisyyttä (Rämä ym., 2020).

3.2 Ammattikunnan tarpeellisuutta puolustavia näkökulmia

Vaikka esimerkiksi laajamittaisessa DISS-tutkimuksessa nousi esille huolenaiheita koulunkäynninohjaajien tehokkuudesta, muistuttavat Sharples ja kollegat (2016), että tämän kaltaiset tutkimustulokset korostuvat tilanteissa, joissa ohjaajat on jätetty yksin vastuuseen oppilaiden oppimisesta tai vaille opettajan selkeää ohjeistusta. Uudemmissa, koulunkäynninohjaajien työtä tarkastelevissa tutkimuksissa korostuu enenevässä määrin ohjaajien merkittävä rooli oppilaiden oppimistulosten parantumisessa. Tällöin ohjaaja työskentelee vuorovaikutteisessa yhteistyössä opettajan rinnalla, tarjoten oppilaille täydentävää oppimisen tukea. Tutkimusten tulokset ovat

kuitenkin epäjohdonmukaisia, johtuen koulujen ja luokkien vaihtelevista käytänteistä ohjaajien hyödyntämisessä. (Sharples ym., 2016.) Rämä ja kollegat (2020) toteavatkin, että koulumaailmassa tulisi kiinnittää enemmän huomiota koulunkäynninohjaajien työn sisällön uudelleen määrittelyyn. Koulunkäynninohjaajien antaman tuen tasoa voidaan tarkastella suoraan heidän saamansa koulutuksen kautta. Lisäksi opettajilla, luokkien pedagogisina johtajina, tulisi olla tarpeeksi taitoja kanssaan samassa luokassa työskentelevien aikuisten ohjaamiseen. (Rämä ym., 2020.)

Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontun (2016) tutkimuksen mukaan koulunkäynninohjaajat ovat usein itsevarmoja työssä, jota tekevät ja kokevat itsevarmuutta erityisesti vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Myös oppilaat itse kokevat koulunkäynninohjaajilta saamansa tuen hyvänä ja oppimistaan tukeva (Cozens, 2014). Cozens (2014) ja Ferguson (2014) ovat yhtä mieltä siitä, että jotkut oppilaat hyötyvät huomattavasti lähityöskentelystä aikuisen kanssa, joka tukee heidän yksilöllistä tapaansa oppia, sekä huomaa ja kehittää oppilaalla kehittymässä olevia oppimisen taitoja. Lisäksi koulunkäynninohjaajilla on merkittävä vaikutus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tasavertaisuuden kokemuksille yleisopetuksen luokissa. Koulunkäynninohjaajan tuella erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden on mahdollista pysyä samassa tahdissa muiden kanssa sekä selviytyä päivittäisestä kouluarjesta (Cozens, 2014; Ferguson, 2014).

Vaikka vuonna 2014 Suomessa vain noin kolme prosenttia kouluista ei ollut palkannut ollenkaan koulunkäynninohjaajia (Kumpulainen, 2014), niin muun muassa Hiltunen ja kollegat (2017) sekä Takala kollegoineen (2016) ovat yhtä mieltä siitä, että kouluarkeensa tarvitsisi tukea edelleen useampi oppilas kuin sitä saa; inklusion myötä yleisopetuksessa on enenevässä määrin oppilaita, joilla on erityisen tuen tarpeita (Hiltunen ym., 2017; Takala ym., 2016). Eskelinen & Lundbom (2016) esittävät että, vaikka koulunkäynninohjaajan työ on periaatteessa täydentävä toiminto, on se samalla koulujen toiminnalle välttämättömäksi muodostunut ammattikunta, ja nykyhetkeä voidaan pitää taitekohtana koulunkäynninohjaajien aseman määrittelyssä, sillä se on aikaisempaa intensiivisemmän neuvottelun kohteena (Eskelinen & Lundbom, 2016).

3.3 Merkittäviä kansainvälisiä koulunkäynninohjaajien työtä tarkastelevia tutkimuksia

Muun muassa Iso-Britanniassa ja USA:ssa on tehty laajempia koulunkäynninohjaajien työtä koskevia tutkimuksia, joissa ohjaajien merkitys nähdään huomattavana inklusiivisen koulun

rakentumiselle. Yksi tällainen on Groomin & Rosen (2005) tekemä tutkimus, joka osoittaa, että Iso-Britanniassa ja USA:ssa yleisopetuksessa olevien oppilaiden opettaminen ei olisi ollut yhtä tehokasta ja onnistunutta ilman koulunkäynninohjaajia. Tutkimusten mukaan ohjaajan tarjoama tuki on kaikkein tärkein yksittäinen tekijä mikä mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen yleisopetuksessa. (Groom & Rose, 2005.)

Blatchford, Russell ja Webster julkaisivat Englannissa vuonna 2012, *Deployment and Impact of Support Staff (DISS)* -tutkimuksen, joka on kansainvälisesti laajin koulunkäynninohjaajia koskeva tutkimus. Projekti toteutettiin vuosien 2003-2009 välillä ja siinä tutkittiin koulunkäynninohjaajien vaikutusta oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen, kuin myös opettajiin ja opettamiseen. Tulokset puhuivat sen puolesta, että kouluissa on tarvetta ohjaajille ja heidän myötäan yksittäiset oppilaat saivat kouluissa enemmän tukea ja ohjausta, opettajien työtaakka laski sekä luokan työrauha oli parempi. (Blatchford, ym., 2012.)

Englannissa on kehitetty Blatchford, Russell & Websterin DISS-tutkimuksen pohjalta MITA (Maximising the Impact of Teaching Assistants – vapaasti suomennettuna ”koulunkäynninohjaajien vaikutuksen maksimointi”) -ohjelma. Jo tuhannet koulut Englannissa ja laajemminkin, ovat päässeet osallistumaan MITA-ohjelmaan. Ohjelman avulla pyritään viemään tietoutta kouluihin, kuinka koulunkäynninohjaajien työpanoksesta voi saada kaiken hyödyn irti. MITA-ohjelmaan osallistuneilta kouluilta on saatu myönteistä palautetta, niin rehtoreilta, opettajilta kuin koulunkäynninohjaajiltakin. (Greany, 2021.)

Woolfson & Truswellin (2005) esittelivät Scottish Council for Research in Education:n (SCRE) vuosien 2000 – 2002 aikana tekemän tutkimuksen, jonka mukaan koulunkäynninohjaajalla voi olla positiivinen vaikutus erityisesti oppilaiden osallistamisessa, oppilaiden oppimiskokemuksissa, oppimismotivaatiossa, oppilaiden itsetunnon ja itseluottamuksen kehittämisessä, oppilaiden käyttäytymisen haasteiden vähentämisessä sekä he voivat muodostaa hyvin toimivia, luottamuksellisia suhteita oppilaiden kanssa. (Woolfson & Truswell, 2005.)

4 Koulunkäynninohjaaja osana inklusiivista koululaitosta

Koulunkäynninohjaajan työ on perusopetuslain (628/1998) mukaista kasvatuksen tukemista, oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa (Perusopetuslaki 628/1998). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 mainitaan, että jokaiselle oppilaalle tulee turvata oppimisen ja koulunkäynnin perusedellytykset, esteettömyys ja mahdollisuus vuorovaikutukseen kaikkina koulupäivinä. Koulunkäynninohjaaja on yksi tukitoimi, jolla voidaan turvata oppilaalle opetukseen osallistumisen edellytykset. Avustajan (jollainen myös koulunkäynninohjaaja on) tarjoama tuki edistää oppilaan itsenäistä selviytymistä ja omatoimisuutta sekä myönteisen itsetunnon kehittymistä. (Opetushallitus, 2014).

Koska perusopetusta kehitetään jatkuvasti inklusioperiaatteen mukaisesti, tulee opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pitää kiinni. Hyvä yleissivistys nähdään suomalaisessa yhteiskunnassa perusarvona, jonka edellytykset tulee antaa kaikille. Tämä tulee huomioida koulutyötä suunniteltaessa ja järjestettäessä siten, että kaikkien oppilaiden tarpeet, edellytykset ja vahvuudet pyritään huomioimaan. (Karjalainen ym., 2020.) Suomessa, kaikki yleisopetuksessa olevat oppilaat eivät pysty itsenäisesti saavuttamaan oppimiselle asetettuja tavoitteita ja tällöin heidän oppimistaan tuetaan kolmiportaisen tuen mukaisesti (Hiltunen ym., 2017), joka jaotellaan intensiteetin perusteella yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Moberg ym., 2015). Tätä tukea voidaan toteuttaa monilla eri keinoilla, ja yksi näistä keinoista on koulunkäynninohjaajan tarjoama tuki (Hiltunen, 2017).

Lähtökohtaisesti jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Olennaista on, että oppilaat saavat tarvitsemansa pedagogiset tukipalvelut, joihin myös koulunkäynninohjaus kuuluu. (Karjalainen ym., 2020.) Koulunkäynninohjaajien ammattikunnan voidaankin nykyään katsoa vaikiintuneen kiinteäksi osaksi koulujen henkilökuntaa (Hiltunen, 2017). Koulunkäynninohjaus on oppilashuollon tukitoimena järjestettävää (JHL, 2019), eri-ikäisten ja kulttuuritaustaltaan erilaisten oppilaiden ja opiskelijoiden avustamis-, kasvatus-, ohjaus- ja huolenpitotyötä erilaisissa toimintaympäristöissä (Merimaa & Virtanen, 2013). Oppilas voi tarvita koulunkäynninohjaajan tukea muun muassa oppimisvaikeuksien, sairauden, vamman tai sosiaalisten haasteiden vuoksi. (JHL, 2019.)

Koulunkäynninohjaajan tehtävä on oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen (Opetushallitus, 2010) siten, että ohjauksesta huolimatta oppilaan omatoimisuus ja itsenäisyys säilyvät (Hiltunen ym., 2017). Saavuttaakseen tämän tavoitteen, ohjaajalla tulee olla ymmärrystä ihmisen kokonaiskehityksestä sekä erilaisista kehityksen tavallisimmista häiriöistä sekä kehityksen viiveistä, jotta voi ottaa työssään huomioon oppilaiden mahdollisten diagnoosien ja toimintakyvyn esteiden vaikutukset koulunkäyntiin (Merimaa & Virtanen, 2013.) Koulunkäynninohjaajan tehtävä on kannustaa oppilasta omatoimisuuteen ja aktiivisuuteen, samalla tehden itseään tarpeettomaksi (Opetushallitus, 2010), tavoitellen sitä, että erilaisen oppijan ulkopuolisen tuen tarve vähenee ja mahdollisesti loppuu kokonaan (JHL, 2019).

Useimpien tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla avun tarve on vaihtelevaa; joissakin tilanteissa pärjätään itsenäisesti ja toisinaan ohjaaja on välttämätön (Takala ym., 2016). Inklusion myötä koulunkäynninohjaajat ja muut oppilaiden tukena työskentelevät avustajat, kuten tulkit, toimivat yhä enemmän yleisopetuksen luokissa yhteistyössä opettajien kanssa (Takala, 2007), tarjoten oppimisen tukea oppituntien ja kokeiden aikana, kuin myös luokkatilan ulkopuolella (Hiltunen ym., 2017). Koulunkäynninohjaajat toimivat yleisopetuksessa myös pienluokissa erityisopettajien kanssa (Hiltunen ym., 2017).

4.1 Koulunkäynninohjaajan työnkuva ja rooli

Vaikka koulunkäynninohjaajan työ pohjautuu perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Karjalainen ym., 2020), niin koulunkäynninohjaajan toimenkuvaan ei ole olemassa tiettyjä ohjeita (Virtanen & Ikonen 2001). Koulunkäynninohjaajan työnkuva ja rooli kouluissa vaihtelee ja niissä on epä johdonmukaisuuksia (Ferguson, 2014; Hiltunen ym., 2017; Rutherford, 2011; Takala, 2007), minkä ohjaajat kokevat usein ongelmallisena (Naukkarinen, 2003). Työnkuva muotoutuu aina tilanteen, koulun tarpeiden sekä työntekijän henkilökohtaisen osaamisen ja persoonan mukaan (Hiltunen ym., 2017). Yleensä koulu sopii toimenkuvasta yhdessä ohjaajan kanssa työsopimuksen laatimisen yhteydessä (Virtanen & Ikonen, 2001), sillä kouluilla on aina myös omia ohjeistuksia käytänteistä ja toimintatavoista, joihin koulu on myös velvoitettu ohjaaja perehdyttämään (Karjalainen ym., 2020). Hiltunen ja kollegat (2017) esittävät, että koulunkäynninohjaajan oman jaksamisen kannalta olisi tärkeää, että työntekijällä olisi aina selkeä toimenkuva.

Keskeisintä koulunkäynninohjaajan työssä on ohjata oppilasta oppimaan sekä tukea tämän kasvua ja itsetunnon kehittymistä (Hiltunen ym., 2017). Sekä JHL (2019) että Hiltunen ja kollegat

(2017) määrittelevät, että yleisopetuksessa toimivan koulunkäynninohjaajan työn tavoitteena on ohjata ja tukea oppilasta siten, että hän kykenee ottamaan yhä enemmän vastuuta itsestään sekä oppimistehtävistään ja selviää ajan myötä paremmin itsenäisemmin ja jopa ilman tukea. (Hiltunen ym., 2017; JHL, 2019). Myös Merimaa & Virtanen (2013) määrittelevät ohjaajan tärkeimmäksi tehtäväksi oppilaan avustajana toimimisen sekä tämän kasvun ja kehityksen tukemisen, mutta muistuttavat, että samalla oppilaille on annettava tilaa itsenäistyä ja kehittää omatoimisuuttaan (Merimaa & Virtanen, 2013.)

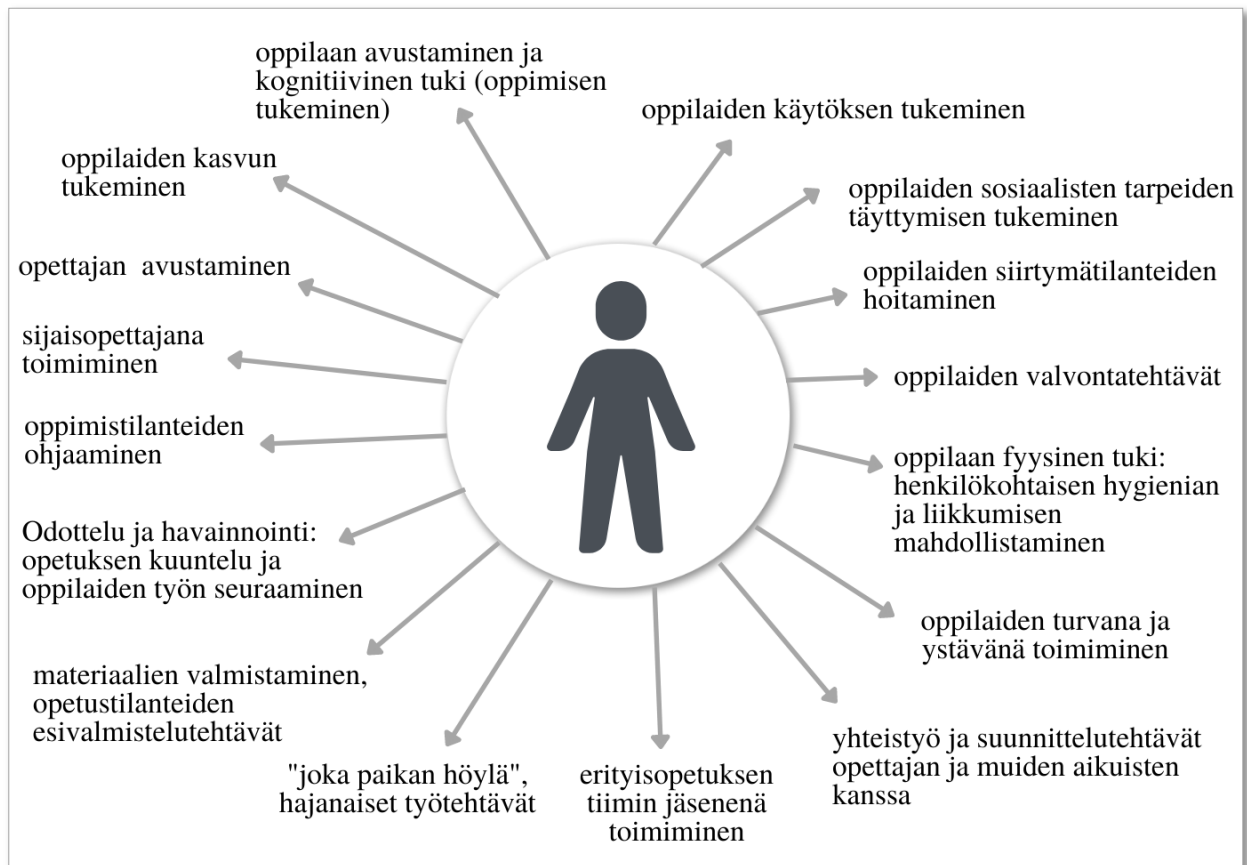
Vaikka ohjaajan ydintehtävä on auttaa ja ohjata näitä oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän tukea kuin toiset, niin työnkuvaan kuuluu myös muita oppilaiden opiskelua tukevia työtehtäviä (Takala ym., 2016). Tällaiset niin sanotut välilliset työtehtävät ovat opettajan avustamista (Takala ym., 2016), esimerkiksi oppimisympäristöjen muokkaamista yhteistyössä sellaisiksi, että ne tukevat oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja parantavat oppimisedellytyksiä (Karjalainen ym., 2020). Ohjaaja voi toisinaan toimia myös opettajan sijaisena, vaikka opettamista ei koulunkäynninohjaajan työtehtäviin ole tutkinnon ohjeissa sisällytetty. Koulunkäynninohjaajan palkkaaminen opettajan sijaiseksi voi olla myös järkevää siitä näkökulmasta, että ohjaaja tuntee usein luokan oppilaat, rutiinit ja käytänteet hyvin. (Takala ym., 2016.)

Oppimisympäristöt ovat nykyään monimuotoisia ja perusopetuksen yhteydessä käytetään nykyään runsaasti erilaisia oppimisvälineitä ja teknologiaa oppimisen tukena (Karjalainen ym., 2020), joten koulunkäynninohjaajan käytännön työtehtävien kirjo on varsin laaja (Mikola, 2011; Takala, 2016). Luokkahuoneen lisäksi, oppimista tapahtuu nykyään paljon muissakin koulun tiloissa sekä koulun ulkopuolella. (Karjalainen ym., 2020.) Koulunkäynninohjaajien työnkuvien poikkeavuuksia selittävät toimintaympäristöjen erojen lisäksi oppilaiden tuen tarpeet, ohjaajan koulutus, opettajien työtavat sekä se, toimiiko koulunkäynninohjaaja henkilökohtaisena avustajana vai esimerkiksi yhdessä tai useammassa luokassa yleisavustajana. (Mikola, 2011).

Koulunkäynninohjaaja työskentelee kuitenkin pääasiassa itsenäisesti opettajan työtä tukien (Hiltunen ym., 2017), vaikkakin ammatillistumisen myötä toimenkuva on muuttunut ja itsenäinen vastuu kouluissa lisääntynyt (Eskelinen & Lundbom, 2016). Koulunkäynninohjaajien työtä ei nykyään nähdä enää vain pelkkänä avustamisena, sillä työnkuva on laajentunut, muun muassa oppilaiden tarpeiden moninaistumisen ja monikulttuurisuuden lisääntymisen kautta (Hiltunen ym., 2017). Groom & Rosen (2005) mukaan koulunkäynninohjaajan rooli on muut-

tunut ammatillisesti enemmän haastavaksi, sillä opettajan työn tukemisen lisäksi, ohjaajan työhön sisältyy muun muassa oppilaiden ongelmakäyttäytymisen hillitsemistä luokissa (Groom & Rose, 2005).

Loin alla olevan kaavion kuvaamaan koulunkäynninohjaajien moninaista roolia peruskouluissa.



Kuvio 1. Koulunkäynninohjaajien moninainen rooli kouluissa. Kuvio luotu Leikkaan & Rantion (2003), Mikolan (2011), Takalan (2007) sekä Takalan (2016) teoksissaan määrittelemien koulunkäynninohjaajan roolien pohjalta.

Koulunkäynninohjaajan varsin vaihtelevat työtehtävät edellyttävät ohjaajalta mukautumis- ja sopeutumiskykyä (Hiltunen ym., 2017; Karjalainen ym., 2020). Koulunkäynninohjaaja voi työpäivänsä aikana toimia sekä koulunkäynninohjaajan roolissa, että oppilaiden aamu- ja ilta-päivätoiminnassa (Takala ym., 2016), jonka tulee tukea kodin ja koulun tekemää lapsen kokonaisvaltaista kasvatustyötä (Merimaa & Virtanen, 2013).

4.2 Koulunkäynninohjaajan rooli on luokassa eri kuin opettajan

Paju ja kollegat (2016) kuvailevat koulunkäynninohjaajan roolin olevan päivittäistä vastuunottoa hetkittäin muuttuvista pedagogisista tarpeista. Kun opettaja on vastuussa koko luokasta, niin koulunkäynninohjaaja on sensitiivinen yksittäisille pienillekin muutoksille ja muuttuville tilanteille. (Paju ym., 2016.) Ohjaajalla ei aina ole kokoaikaista aktiivista roolia yleisopetuksen luokassa, vaan ohjaaja saattaa varsinaisen opetuksen aikana myös tarkkailla ja havainnoida luokkaa (Takala ym., 2016) ja arvioida samalla oppilaiden toimintakykyä ja tuen tarpeita (Merimaa & Virtanen, 2013; Opetushallitus, 2010).

Merimaa & Virtanen (2013) nostavat tärkeänä esiin sen, että koulunkäynninohjaaja näkee oppilaat sekä fyysisesti, että emotionaalisesti eri näkökulmasta kuin opettaja. Fyysisesti ohjaaja kulkee oppilaiden keskuudessa luokkatilassa, kun taas opettaja toimii usein luokan edessä. Emotionaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna ohjaajalla voi olla paljonkin tietoa oppilaan sosiaalisista suhteista, kuten siitä ketkä tulevat toimeen keskenään tai keitä ei kannata laittaa työskentelemään yhdessä (esim. kiusaamistilanteet). Koska koulunkäynninohjaaja viettää paljon aikaa tiettyjen oppilaiden kanssa, hänellä on paljon tietoa niin oppilaan vahvuuksista kuin tuen tarpeistakin.

Sharples, Blatchford ja Webster (2016) ovat luoneet seitsemän käytännön suositusta koulunkäynninohjaajien tehokkaammasta käytöstä ja roolista yleisopetuksen luokissa. Suositukset pohjautuvat viimeisimpien tutkimusten tuloksiin, joissa on tarkasteltu koulunkäynninohjaajan käyttöä luokissa. Näissä tutkimuksista on keskitytty erityisesti siihen, kuinka koulunkäynninohjaajien työpanosta voidaan luokissa parhaiten käyttää ja kuinka heitä voidaan kouluttaa ja tukea työssä, jonka tavoitteena on oppilaiden oppimistulosten parantuminen. Seitsemän suositusta on jaettu kolmeen sektoriin, joista jokainen sisältää tietoa suositukseen liittyvistä tutkimuksista sekä ohjeita käytäntöön soveltamisesta kouluissa. (Sharples ym., 2016.)

Alla tutkielman tekijän suomentama kooste Sharplesin ja kollegoiden (2016) seitsemästä suosituksesta koulunkäynninohjaajan tehokkaaseen käyttöön yleisopetuksen luokkahuoneissa.

Koulunkäynninohjaajan tehokas käyttö jokapäiväisissä luokkatilanteissa	
1. Koulunkäynninohjaajia ei tulisi käyttää epävi-	Koulunkäynninohjaajia ei pitäisi käyttää vain tiettyjen oppilaiden tukena, sillä tällä voi olla oppilasta luokkayhteisöstään, opettajastaan ja ikäryhmästään erottava vaikutus. Vaikka ajatus

<p>rallisena opetusresurs- sina eniten tukea tarvitse- villa oppilailla.</p>	<p>toiminnan taustalla on hyvä, tutkimustulokset viittaavat siihen, että tästä on oppilaan kannalta enemmän haittaa kuin hyötyä.</p> <p>Kouluilla pitäisi systemaattisesti tarkastella sekä opettajien, että ohjaajien rooleja, ja ottaa laajempi näkökulma siihen, kuinka koulunkäynninohjaajat voisivat tukea oppilaiden oppimista ja osallisuutta koko koulussa.</p>
<p>2. Koulunkäynninohjaa- jien tulisi lisätä arvoa opettajien tekemään työ- hön, ei korvata sitä.</p>	<p>Koulunkäynninohjaajien tulisi toimia opettajien työn arvoa tu- kien. Oletuksena tulisi olla, että ensisijaisesti oppilaiden tarpei- siin vastataan laadukkaalla opettajan antamalla opetuksella. Koulujen tulisi pyrkiä siihen, että kaikilla oppilailla on yhtäläi- set mahdollisuudet saada huomiota omalta opettajaltaan. Sen sijaan, että ne oppilaat, joilla on eniten haasteita, saavat sitä vä- hemmän ja tämä on korvattu koulunkäynninohjaajan huomi- olla. Mallista, jossa koulunkäynninohjaajat toimivat pitkäaikai- sesti vain tiettyjen oppilaiden kanssa, tuli pyrkiä pois. Sen si- jaan koulujen tulisi kehittää opettajista ja koulunkäynninohjaa- jista tehokkaasti yhteistyössä toimivia tiimejä, jotka ymmärtä- vät toistensa kokonaisvaltaisten roolien merkityksen luokka- huoneessa.</p>
<p>3. Koulunkäynninohjaa- jia tulisi käyttää autta- maan oppilaita näiden it- senäisten oppimistaitojen kehittämisessä ja otta- maan vastuuta omasta oppimisestaan.</p>	<p>Koulunkäynninohjaajan tekemän työn kulmakivenä tulisi olla oppilaiden ohjaaminen itsenäisten oppimisen taitojen löytämi- seen ja halukkuuden lisäämiseen vastuun ottamiseksi omasta oppimisesta. Tämä on yhteydessä suoraan oppimistulosten pa- rantumiseen. Koulunkäynninohjaaja ei esimerkiksi priorisoisi sitä, että oppilas saattaa aloitetun tehtävän loppuun, vaan sen sijaan auttaisi oppilasta kehittämään tuntemusta siitä, että teh- tävien tekemisellä on jokin merkitys.</p>
<p>4. Olisi tärkeää varmis- taa, että koulunkäynnin-</p>	<p>Koulujen tulisi tarjota tarpeeksi aikaa koulunkäynninohjaajien perehdyttämiseen työtehtäviinsä sekä yhteisen suunnittelutyön</p>

<p>ohjaaja on täysin valmistautunut rooliinsa luokassa.</p>	<p>toteutumiselle opettajien kanssa. Oppituntien kannalta olisi tärkeää, että koulunkäynninohjaajilla olisi oleellisen tieto seuraavista asioista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppitunnin sisältö, faktat, mitä opetetaan • mitä uusia taitoja harjoitellaan tai mitä olemassa olevia taitoja sovelletaan tai laajennetaan • oppimisen tavoitteet • palaute ja arviointi
<p>Koulunkäynninohjaajan tehokas käyttö kohdennetun tuen tarjoamisessa luokkahuoneen ulkopuolella (esim. pienluokat tai pienryhmät)</p>	
<p>5, 6 ja 7. Kun koulunkäynninohjaajaa käytetään kohdennetun tuen tarjoamiseen yksilöille ja pienryhmille, vaatii se työyhteisöltä (erityisopettajalta) korkealaatuista tukea ja ohjausta ohjaajan työskentelylle.</p>	<p>Tutkimukset, joissa on tarkasteltu koulunkäynninohjaajien tarjoamaa kohdennettua tukea yksilöille tai pienryhmille, ovat johdonmukaisesti osoittaneet, että oppilaiden oppimisessa on saavutettu edistymistä. On tärkeää huomauttaa, että nämä positiiviset vaikutukset oppimiseen on havaittu silloin, kun koulunkäynninohjaajat ovat työskennelleet strukturoiduissa ympäristöissä, ja heillä on sopiva koulutus tehtäviin ja he saavat korkealaatuista tukea ja ohjausta työyhteisössään.</p> <p>On tärkeää, että yksilö- ja pienryhmätyöskentely on yhdenmukaista yleisopetuksen luokassa opiskeltavien asioiden kanssa ja se täydentää yleisopetuksen luokassa opiskeltavia sisältöjä.</p>

Kaavio 1. Tutkielman tekijän suomentama kooste Sharplesin ja kumppaneiden (2016) seitsemästä suosituksesta koulunkäynninohjaajan tehokkaaseen käyttöön luokkahuoneissa. (Sharples ym., 2016).

5. Koulunkäynninohjaaja osana moniammatillista yhteistyötä

Koulujen toimintakulttuuri on keskiössä silloin, kun arvioidaan oppilaiden saaman palvelun laadukkuutta. Turvallisen arjen takaaminen ja lasten ja nuorten kokonaisuhyvinvoinnista huolehtiminen perustuu myös kouluyhteisön aikuisten keskinäiselle vuorovaikutukselle. (Karjalainen ym., 2020.) Kouluissa työskentelee monia eri ammattiryhmiä, jotka huolehtivat oppilaiden kasvatusta ja opetustehtävistä. Tällainen monialaisuus on sekä mahdollisuus, että velvoite koulujen toimintaa kehittävään muutokseen. Moniammatillisen yhteistyön tulkinta rakentuu aina sen varaan millaisia merkityksiä yksittäiset yksilöt, työntekijät tai työryhmät sille antavat. Eri-laiset merkitykset saavat aikaan paikallisen moniammatillisen yhteistyön kulttuurin, joka joko vastustaa tai kannustaa yhteistyön kehittymistä. (Kykyri, 2007; Pärnä, 2012.) Opetussuunnitel-mamuutokset ja oppilashuoltotyön uudistukset jopa vaativat koulujen eri ammattiryhmiä työskentelemään yhdessä (Valanne, 2014).

Olisi tärkeää, että koulunkäynninohjaajat pääsevät osallistumaan oman työnsä asiantuntijoina yhteistyön ja tuloksellisten toimintatapojen kehittämiseen moniammatillisessa työyhteisössä, sekä myös opettajien kokouksiin (JHL, 2019). Kuitenkaan aina, koulunkäynninohjaajia ei kutsuta yhteisiin tapaamisiin mukaan, mitä perustellaan muun muassa muilla työtehtävillä tai ajanpuutteella (Naukkarinen, 2003) tai sitten heidät vain jätetään kutsumatta ilman syytä (Cozens, 2014). Naukkarinen (2003) ja Cozens (2014) ovat tehneet saman havainnon siitä, että ohjaajat kokevat tämän kielteisenä sekä haastavana. Edelliseen epäkohtaan liittyy Naukkarisen (2003) mukaan koulunkäynninohjaajien työyhteisöissään kokemaa arvostuksen puutteen; he eivät koe tulevansa huomatuksi, heitä ei esimerkiksi aina edes tervehditä (Naukkarinen, 2003). Karjalaisen (2020) mukaan koulunkäynninohjaajien ottamisella osaksi moniammatillista kohtaamisia, on suotuisa vaikutus tämän ammattiryhmän ymmärrystä ja kunnioitusta kohtaan (Karjalainen, 2020).

JHL (2019) muistuttaa oppaassaan, että koulunkäynninohjaajien tulisi erityisesti olla mukana oppilaiden kasvatusta, kuntoutusta ja koulutyötä koskevassa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, kuten OPS, HOJKS ja HOPS. Lisäksi koulunkäynninohjaajien olisi hyvä olla mukana oppilashuoltoryhmän toiminnassa (JHL, 2019). Muun muassa Takala (2016) ja Karjalainen ja kollegat (2020) korostavat tässä yhteydessä ohjaajien oppilaantuntemusta, sillä ohjaajat työskentelevät läheisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja pääsevät usein tutustumaan oppilaisiin hyvin henkilökohtaisella tasolla.

Oppilaan kokonaisvaltaisen tilanteen ymmärtämiseksi olisi tärkeää, että kaikkien hänen kanssaan työskentelevien aikuisten näkemys oppilaan tilanteesta otetaan huomioon ja asiantuntijuutta voidaan jakaa (Karjalainen ym., 2020). Ohjaajilla on oppilaista usein sellaista arvokasta tietoa mitä opettajilla ei ole; esimerkiksi oppilaan toiminnasta luokkahuoneen ulkopuolella sekä oppilaan yleisestä suoriutumisesta ja henkilökohtaisista tarpeista (Karjalainen ym., 2020; Takala ym., 2016.) Ohjaajat seuraavat oppilaiden toimintaa eri oppitunneilla ja tekevät hyödyllisiä havaintoja (Takala, 2016) oppilaiden oppimisesta, vuorovaikutustaidoista sekä työskentelytaidoista (Karjalainen ym., 2020). Toisinaan voi olla niin, että koulunkäynninohjaaja on saanut myös luotua toimivan kontaktin johonkin oppilaaseen, jollaista muilla koulun aikuisilla ei välttämättä ole. (Takala ym., 2016.)

6. Koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteistyö

Perusopetuksessa ohjaaja toimii opettajan työparina tukien oppilaiden kokonaisvaltaista orientoitumista tilaan, aikaan, paikkaan ja toimintaan (Karjalainen ym., 2020). Kun ohjaaja tukee luokassa oppilaiden opiskelua, voi opettaja keskittyä enemmän vain opettamiseen (Takala ym., 2016). Koulunkäynninohjaajalla tai henkilökohtaisella avustajalla on merkittävä rooli opettajan kanssa tehtävässä yhteistyössä, sillä hän tietää oppilaan arjessa toimimisesta ja selviytymisestä koulutyössä eri näkökulmasta kuin opettaja (Hiltunen, ym. 2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 kehoitetaan opettajia ja avustajia suunnittelemaan ja arvioimaan työtään yhdessä (Opetushallitus, 2014). Hiltunen ja kollegoiden (2017) mukaan koulunkäynninohjaajan työ onkin parhaimmillaan silloin kun hänellä on mahdollisuus tehdä tiivistä yhteistyötä opettajan kanssa niin, että oppitunteja suunnitellaan ja materiaaleja valmistetaan yhdessä (Hiltunen ym., 2017). Myös Cozens (2014) ottaa kantaa yhteisen suunnitteluajan ja opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisen kommunikoinnin tärkeyteen. Hän pitää opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistä oppituntien suunnittelua ja valmistautumista tärkeänä koulunkäynninohjaajan työn onnistumisen näkökulmasta. (Cozens, 2014.) Yhteinen suunnittelu ja asioista sopiminen mahdollistavat opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisessä työskentelyssä kyvyn ennakoida toisen käyttäytymistä opetustilanteissa (Hiltunen ym., 2017).

Mikola (2011) toteaa, että ohjaajien ja opettajien työtehtäviä olisi tarpeellista selkeyttää sekä kehittää heidän yhteistoimintaansa (Mikola, 2011). Muun muassa Rutherford (2011) on tehnyt havainnon, että koulunkäynninohjaajan läsnäolo luokassa on nähty joissakin tapauksissa vähentävän opettajien kantamaa vastuuta luokasta, kuten siinä, kuinka oppilaita ohjeistetaan eri tilanteissa tasapuolisesti; Tämä vastuu on siirretty koulunkäynninohjaajalle, vaikka näin ei tulisi olla. (Rutherford, 2011.)

6.1 Yhteistyön haasteita

Koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteistyössä on havaittavissa käytännön haasteita, jotka voivat toimia esteenä tehokkaalle yhteistyölle (Takala ym., 2016). Takala kollegoineen (2016) ja Mikola (2011) nostavat esiin havainnon, kuinka opettajilla on puutteita koulunkäynninohjaajan työn tuntemisessa, eivätkä aina tiedä miten ohjaajan kanssa yhteistyötä tehdään (Mikola, 2011; Takala, 2016). Takalan ja kollegoiden (2016) mukaan tämän ongelman takana piilee se, että opettajia ei varsinaisesti kouluteta yhteistyöhön koulunkäynninohjaajien kanssa (Takala

ym, 2016). Sharples ja kollegat (2016) nostavat esiin tähän liittyvän huolen siitä, kuinka suju-
maton yhteistyö vaikuttaa suoraan koulunkäynninohjaajan tekemän työn tuloksiin oppilaiden
oppimistulosten parantumisen kontekstissa. Tämä korostuu erityisesti niiden oppilaiden koh-
dalla, jotka tarvitsevat eniten tukea oppimiseensa. Ainoastaan silloin, kun oppilaille annettava
tuki on yksilöllisesti ja päämäärätietoisesti mietitty yhteistyössä opettajan kanssa, oppilaiden
osallisuudessa ja oppimistuloksissa voi tapahtua positiivista kasvua. (Sharples ym., 2016.)

Ohjaajan ja opettajan välinen yhteinen suunnittelu-aika on tärkeää, mutta totuus kuitenkin usein
on, että koulupäivien aikana koulunkäynninohjaajilla ja opettajilla ei välttämättä ole tähän ti-
laisuutta, tai ohjaajien työskentelyn suunnittelussa ja johtamisessa on puutteita (Takala, 2007).
Woolfson & Truwellin (2005) mukaan usein kouluilla on vaikeuksia löytää tarpeeksi aikaa
opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyön suunnittelua varten. Suunnitteluajan puute vai-
kuttaa suoraan ohjaajan valmistautumiseen oppimistilanteita varten ja niissä toimimiseen (Co-
zens, 2014), joten koulunkäynninohjaajan tarjoama työpanos voi jäädä koko potentiaalissaan
hyödyntämättä (Woolfson & Truwell, 2005). Mikäli ohjaaja ei ole tietoinen oppituntien peda-
gogisista tavoitteista tai opettajan odotuksista, ei ohjaaja myöskään pysty ohjaamaan oppilaita
näiden mukaisesti. Yhteistyön toimivuuteen aiheuttaa ongelmia myös se, että opettajat eivät
aina anna ohjaajille palautetta näiden tekemästä työstä (Logan, 2006).

Naukkarinen (2003) pitää koulunkäynninohjaajien ja opettajien välisen yhteistyön kannalta on-
gelmallisena sitä, että edelleen osassa kouluista ja opettajista on vallalla opettajajohtoinen yksin
tekemisen kulttuuri. Opettajat eivät myöskään työuransa aikana ole välttämättä tottuneet työ-
parityöskentelyyn ohjaajan kanssa. (Naukkarinen, 2003.) Mikola (2011) on kuitenkin sitä
mieltä, että yksin tekemisen perinteestä ollaan pääsemässä eroon, vaikka muutos onkin hidasta.
Yhteistyön rakentumista osaksi suomalaista koulukulttuuria hidastavat muun muassa ajanpuute
ja organisoinnin vaikeus (Mikola, 2011). Naukkarinen (2003) esittää, että monet opettajat ovat
hankkineet koulutuksensa silloin, kun perinteinen käsitys opettajuudesta oli vielä vallalla, ja
tämä tuo oman haasteensa ohjaajan ja opettajan yhteistyön rakentumiselle. (Naukkarinen,
2003). Cozenz (2014) tekemän haastattelututkimuksen mukaan koulunkäynninohjaajien läsnä-
olo on aiheuttanut joissakin opettajissa jopa lisää jännitettä ja kuormitusta, vaikka koulunkäyn-
ninohjaajan tarkoitus on täysin päinvastainen (Cozenz, 2014).

Toimimattomasta yhteistyöstä kertoo Rutherfordin (2011) mukaan myös se, että joissakin luo-
kissa ohjaaja saattaa toimia enemmän opettajan roolissa kuin opettaja itse, ja taas toisissa oh-
jaajalla toimi kuin lapsenvahtina, kaitsien huonommin käyttäytyviä oppilaita. (Rutherford,

2011). Koulunkäynninohjaaja työskentelee usein myös itsenäisesti ilman opettajan läsnäoloa (Merimaa & Virtanen, 2013), esimerkiksi ohjaten pienryhmää tai yhtä oppilasta luokkatilan ulkopuolella (JHL, 2019). Myös tässä tilanteessa opetustyön päävastuu on opettajalla (Merimaa & Virtanen, 2013). Kuitenkin koulunkäynninohjaaja laitetaan usein ottamaan täysi vastuu erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, saaden vain vähän avustusta ja ohjeistusta opettajalta (Rutherford, 2011.)

6.2 Toimiva yhteistyö

Kaikkein tehokkaimmin ohjaajat pääsevät Rutherfordin (2011) mukaan työskentelemään inkluusiivisissa konteksteissa, joissa heitä ja heidän työpanostaan arvostetaan. Näin koulunkäynninohjaajat pääsevät yhteistyöhaluisen ja pätevän opettajan ohjeistuksella käyttämään monipuolisesti erilaisia toimintatapoja oppilaiden kanssa, mm. tehtävien eriyttämisen sekä erilaisten ohjeiden ja materiaalien yksinkertaistamisen ja tulkitsemisen kautta. Kuitenkin tällainen optimaalinen tilanne on harvinainen. (Rutherford, 2011.) Woolfson & Truswell (2005) huomauttavat, että on myös opettajia, jotka osaavat hyödyntää koulunkäynninohjaajien tukea luokissaan niin, että se vaikuttaa opettajien ajankäyttöön ja luokan kokonaisvaltaiseen toimintaan positiivisesti (Woolfson & Truswell, 2005).

Naukkarinen (2003) nostaa esille, että onnistuneen yhteistyön kannalta on tärkeää, että opettaja arvostaa koulunkäynninohjaajan tekemää työtä. Koulunkäynninohjaajien kokema arvostus näkyy muun muassa siten, että opettaja huomioi ohjaajan mielipiteitä, luottaa sekä jakaa vastuuta sekä ottaa mukaan yhteistyötilanteisiin. (Naukkarinen, 2003.) Arvostuksen saavuttamiseen luonnollisesti vaikuttaa muun muassa ohjaajan toiminta, mutta myös persoona (Naukkarinen, 2003), sillä tunnesuhde- ja henkilökiemiatekijöillä on merkitystä opettajan ja ohjaajan välisen yhteistyön onnistumisessa, mutta ne eivät ole sille kuitenkaan välttämätön edellytys (JHL, 2019).

Sharplesin ja kollegoiden (2016) mukaan opettajat ovat raportoineet, kuinka suoraan tiettyjen oppilaiden kanssa – useimmiten heidän, joilla on haasteita oppimisessa, käyttäytymisessä ja tarkkaavuuden ylläpidossa – työskentelemään laitettut koulunkäynninohjaajat auttavat näitä oppilaita kasvattamaan itseluottamustaan ja motivaatiotaan sekä hyviä työskentelytapoja ja halua saattaa aloitetut tehtävät loppuun.

Pohdinta ja loppupäätelmät

Nostin tässä tutkielmassa esiin useita lähdekirjallisuudesta löytämiäni koulunkäynninohjaajien työn merkittävyyttä tukevia näkökulmia. Mielestäni on varsin selvää, että ohjaajat ovat äärimmäisen tärkeä osa lasten koulunkäyntiä Suomessa, mutta kuitenkin heitä vaaditaan jatkuvasti todistamaan omaa tarpeellisuuttaan. Woolfson & Truswell (2005) esittävätkin, että kenties paras tapa tarkastella koulunkäynninohjaajien vaikutusta oppilaiden oppimiseen ja kasvuun, on keskittyä tarkastelemaan muutoksia asenteissa tämän ammattikunnan ympärillä (Woolfson & Truswell, 2005).

Inklusion myötä yleisopetuksen luokissa on enenevässä määrin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kuitenkaan koulunkäynninohjaajien käyttö kouluissa ei kehity samaan tahtiin inklusiivisten tarpeiden kanssa. Karjalaisen ja kollegoiden (2020) mukaan oppilaalle on järjestettävä opetusta, jolla on oppimista ja koulunkäyntiä ylläpitävä sekä oppilaan oppimisen tavoitteita tukeva tavoite (Karjalainen ym., 2020). Jotkut oppilaat tarvitsevat tukea edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi ja heitä tulisi osallistaa tasavertaisesti opetukseen ja vuorovaikutukseen. Tässä koulunkäynninohjaajilla on tärkeä rooli. Olisi löydettävä yhtenevä ratkaisu siihen, kuinka koulujen toimintatapoja ja käytäntöjä voitaisiin kehittää niin, että koulunkäynninohjaajien käyttö inklusiivisissa luokkahuoneissa olisi tehokasta ja tukisi osallistavan opetuksen tavoitteita. Kuitenkin mahdollisuudet yhteistyöhön opettajien kanssa ovat paikoin riittämättömät, mikä heikentää koulunkäynninohjaajien mahdollisuuksia tehokkaaseen työskentelyyn luokkahuoneissa. (Karjalainen, 2020; Mikola, 2011; Naukkarinen, 2003; Rämä ym., 2020.)

Se, että kirjallisuudesta löytyy niin paljon näkökulmia ammattikunnan puolesta ja vastaan, kummankaan näkökulman kuitenkin kumoamatta toisiaan, on äärimmäisen mielenkiintoista. Tätä olisi mielenkiintoista jalostaa jatkotutkielmaksi maisterivaiheeseen. Voisin nostaa kirjallisuudesta tekemiäni havainnot kyselytutkimukseksi. Minua kiinnostaa jatkotutkimusta ajatellen nostaa tähän rinnalle myös korona-ajan vaikutukset oppilaisiin sekä opettajiin; ensiksi siihen, tulevatko korona-ajan vaikutukset näkymään oppilaiden koulumenestyksessä- tai hyvinvoinnissa myöhemmin niin, että se vaikuttaa myös koulunkäynninohjaajien tarpeeseen myönteisesti. Ja toiseksi siten, että vaikuttaako korona-aika opettajiin niin, että he kaipaavat rinnalleen työparia, esimerkiksi koulunkäynninohjaajaa, jonka kanssa jakaa vastuuta korona-ajan muuttamassa koulumaailmassa. Tähän voisivat vaikuttaa esimerkiksi opettajien korona-aikana kokema väsymys tai riittämättömyyden tunteet.

Ja mielestäni koulunkäynninohjaajan työ on yksi tätä tavoitetta tukeva keino. On samalla valittavaa sekä mielenkiintoista, että koulunkäynninohjaajien ammattikunta ei edelleenkään, 2020-luvulla, ole vakiinnuttanut asemaansa tasavertaisena osana koulun oppilaiden oppimista, kasvua ja kehitystä tukevaa henkilökuntaa.

Tutkiessani koulunkäynninohjaajia koskevaa kirjallisuutta, löydän paljon koulunkäynninohjaajien ammattikuntaa puolustavia seikkoja, mutta ammattikunta kohtaa myös perusteltua arvostelua. Arvosteluista on kuitenkin löydettävissä punainen lanka; puutteita löytyy sekä ohjaajien saamassa ammatillisessa koulutuksessa, kuin heidän saamastaan ohjauksesta, arvostuksesta ja palautteesta työpaikoilla. Myös heidän varsinainen ydintyönkuvansa on paikoin hajanainen. Arvosteluista löytyy yhteneviä mielipiteitä siitä, että opettajien saamassa koulutuksessa on puutteita niiltä osin, että se ei valmista heitä työparityöskentelyyn ohjaajien kanssa. Eri tutkimukset osoittavat, että riippumatta koulusta, koulunkäynninohjaajien tukea saavien oppilaiden oppimistulokset selittyvät melko yksiselitteisesti rehtorien ja opettajien päätöksillä siitä, kuinka koulunkäynninohjaajat näiden oppilaiden tukena työskentelevät. Eli toisin sanoen, koulunkäynninohjaajia ei voida syyllistää, mikäli heidän avustamiensa oppilaiden oppimistulokset eivät yllä asetettuihin tavoitteisiin. (Sharples ym., 2016.)

Mielestäni kirjallisuudessa nousee esille yhtenevä näkemys siitä, että koulunkäynninohjaajilla on oma sijansa inklusion onnistumisessa. Ohjaajat toimivat jopa välttämättömänä osana peruskoulun tarjoamaa laadukasta opetusta, sekä mahdollistavat tasa-arvoisen opetuksen toteutumisen. (Eskelinen & Lundbom, 2016; Takala ym., 2016; Woolfson & Truswell, 2005). Koulunkäynninohjaajat voivat edistää opetuksen ja oppimisen tasoa sekä tarjota uusia mahdollisuuksia opetuksen järjestämiselle (Watkinson, 2003). Ferguson (2014) toteaa, että koulunkäynninohjaajien käyttö voi toimia akateemisen sekä sosiaalisen inklusion puolestapuhujana (Ferguson, 2014). Enää ei pitäisi kysyä, haluavatko opettajat muita ammattilaisia mukaan luokkatyöhön, sillä luokissa työskentelee jo muita ammattilaisia opettajien lisäksi. Tämän vuoksi opettajien koulutuksen tulisi pikaisesti kyetä vastaamaan nykyiseen tilanteeseen kouluissa. (Valanne, 2014).

Lähteet

- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How Research Challenges Practice and Policy*. Oxon: Routledge.
- Cozens, J. (2014). *Appreciating the contribution of teaching assistants (TAs): a study of TAs' descriptions of their support for pupils identified as having special educational needs and disabilities (SEND), using an appreciative inquiry (AI) approach*. Saatavilla <https://theses.bham.ac.uk/id/eprint/5128/1/Cozens14EdPsychD.pdf>
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. (2016). *Koulunkäynninohjaajat: Itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä*. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 10(4). Haettu 27.7.2021 <https://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/10/4/koulunka.pdf>
- Ferguson, M. (2014). *Teacher aides: The fine art of balance*. *Kairaranga*, 15(2), 56–63. Haettu 25.7.2021 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240582.pdf>
- Giangreco, M. F. (2010). *One-to-one Paraprofessionals for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), 1–13. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- Greany, T. (2021). *Maximising the Impact of Teaching Assistants in Primary Schools: A Practical Guide for School Leaders* (2021, Routledge). *European Journal of Special Needs Education: Teaching Assistants; Guest editors: Rob Webster and Anke A. de Boer*, 36(2), 306–308. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1902112>
- Groom, B., & Rose, R. (2005). *Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5, 20–30.
- Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. (2017). *Koulunkäynninohjaajan käsikirja* (6., uud. painos.). Sanoma Pro Oy.
- JHL (2019). *Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen opas*. Haettu 21.8.2021 <https://www.jhl.fi/jhl/materiaalipankki/opaat/>
- Karjalainen, M., Lindroos, S., Matero, M. & Simola, T. (2020). *Kasvatus- ja ohjausalan käsikirja* (1. painos.). Sanoma Pro Oy.
- Kumpulainen, T. (2014). (toim.) *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Opetushallitus: Helsinki.

- Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P., Kykyri, V., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä. PS-kustannus.
- Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for learning*, 21(2), 92–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00410.x>
- Merimaa, E. & Virtanen, P. (2013). Koulunkäynninohjaajan kirja (3. uud. p.). PS-kustannus.
- Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). Erityispedagogiikan perusteet (3., uud. p.). PS-kustannus.
- Moran, A. & Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European journal of special needs education*, 17(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/08856250210129074>
- Naukkarinen, A. (2003). Inklusiivista koulua rakentamassa: Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2010) Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitukinto. Määräyksen diaarinumero 63/011/2010. Haettu 20.7.2021 <https://eperusteet.opinto-polku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6278870>
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Haettu 20.09.2021.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International journal of inclusive education*, 20(8), 801–815. saatavilla <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Pärnä, K. (2012). Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Väitöskirja. Turun yliopisto. Saatavilla: <https://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/77506/AnnalesC341Parna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perusopetuslaki 13.6.2003/477. 36§ Menettely kurinpitoasiassa ja erottamisen täytäntöönpano. Haettu 22.8.2021. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P36>

- Rämä, I, Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2020). Special Education without Teaching Assistants? The Development Process for Students with Autism. *Journal of Education and Learning*, 9(6). Saatavilla <https://doi.org/10.5539/jel.v9n6p163>
- Rutherford, G. (2011). “Doing right by” teacher aides, students with disabilities, and relational social justice. *Harvard Educational Review*, 81(1), 95–119. <https://doi.org/10.17763/haer.81.1.wu14717488wx2001>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto.
- Sharples, J., Blatchford, P. & Webster, R. (2016). Making best use of teaching assistants. Guidance Report. Education Endowment Foundation. Saatavilla https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10068445/1/Sharples_TA_Guidance_Report_MakingBestUseOfTeachingAssistants-Printable.pdf
- Takala, M. (2007). The Work of Classroom Assistant in Special and Mainstream Education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S. & Kjaldman, I. (2016). Erityispedagogiikka ja kouluikä. 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.
- Virtanen, P. & Ikonen, O. (2001). HOJKS – Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Watkinson, A. (2003). Managing teaching assistants: A guide for headteachers, managers, and teachers. RoutledgeFalmer.
- Woolfson, R. C. & Truswell, E. (2005). Do classroom assistants work? *Educational research (Windsor)*, 47(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337569>