

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Ikkuna koulunkäynninohjaajan työidentiteettiin
Kertomukset kartoittamassa työidentiteetin muotoutumista
elinikäisen oppimisen kontekstissa**

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
TUIJA OLLI
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TUIJA OLLI: Ikkuna koulunkäynninohjaajan työidentiteettiin. Kertomukset kartoittamassa työidentiteetin muotoutumista elinikäisen oppimisen kontekstissa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2015

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää koulunkäynninohjaajien työidentiteetin piirteitä ja rakentumista. Kyseessä oli kvalitatiivinen tutkimus, joka paikantuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Tutkimukseen osallistui kymmenen perusopetuksen koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajaa, jotka toimivat ala- tai yläkouluilla erilaisissa koulunkäynninohjaajan tehtävissä. Teoreettisena lähtökohtana oli tarinallinen työidentiteetti, joka ei ole pysyvä vaan työidentiteetti luodaan muutostilanteissa uudelleen. Tarkoituksena oli tarkastella, minkälaista kerronnallista työidentiteettiä koulunkäynninohjaajat tarinoissaan rakensivat. Tutkimuksen viitekehyksessä työidentiteetti käsitettiin persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin suhteena. Työidentiteetti liitettiin elinikäiseen oppimiseen, sillä pystyäkseen vastaamaan joustavasti työelämän muutosten haasteisiin yksilöltä edellytetään koko työiän kestäväää oman ammatillisen osaamisensa ylläpitoa ja kehittämistä. Tutkimustehtävä jaettiin kolmeen alakysymykseen, joihin haettiin vastauksia analysoimalla koulunkäynninohjaajien haastatteluissa kertomia tarinoita. Narratiivisen analyysin pohjana oli kymmenen koulunkäynninohjaajan haastattelukertomusta.

Koulunkäynninohjaajien kertomusten luokittelun perusteella muotoutui neljä koulunkäynninohjaajan tyyppitarinaa. Yhteistä tarinoiden henkilöille oli, että koulunkäynninohjaajan ammatti ei ollut kenellekään ensimmäinen ammatti vaan siihen oli ajauduttu toisten ammattien, työtehtävien ja työttömyyden kautta. Tarinoissa työidentiteetti merkitsi kouluyhteisöön kuulumista, muihin koulunkäynninohjaajiin yhteisyyden tuntemista, oman työn kunnioittamista ja oppilaista huolehtimista sekä työtovereiden auttamista. Koulunkäynninohjaajien kertomuksista nousi esiin luonteen ominaisuutena kärsivällisyys oppilaita ohjatessa. Oppilas nähtiin keskiössä ja tarinoissa korostui tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden vaatimus. Työhön sitoutuminen ja auttaminen näkyivät tarinoissa vahvana. Toisaalta samaistuminen koulunkäynninohjaajiin tunnustettiin merkitykselliseksi, mikä koettiin myös voimavarana työssäjaksamisen ja kaikinpuolisen hyvinvoinnin kannalta. Tarinat osoittivat myös, että koulunkäynninohjaajan ammatin yhteiskunnallinen arvostus on vähäinen.

Samankaltaisuutta koulunkäynninohjaajien työidentiteettiprosessissa oli nähtävissä mutta toisaalta tyyppitarinoiden kautta voi kokea työidentiteettiprosessin yksilöllisyyden ja vaihtelevuuden. Tarinoista voitiin osoittaa tekijöitä, jotka peilaavat koulunkäynninohjaajan työidentiteetin rakentamisen vaihetta tässä ajassa ja paikassa. Tarinoiden tarkastelu elinikäisen oppimisen kontekstissa toi esille epäonnistuneita ammatinvalintoja, työpaikkojen katoamista, koulutuksen ja työn kohtaamattomuutta sekä pitkäaikaisen työuran jälkeistä työttömyyttä, mikä edellytti ammatinvaihtoa ja uudelelleen koulutusta. Koulunkäynninohjaajat arvostavat työtään ja näyttäisi siltä, että kouluyhteisössä vähitellen ymmärretään koulunkäynninohjaajien paikka kasvatusyhteisössä. Lisää arvostusta kuitenkin kaivataan sekä ylempältä koulun johdolta että yhteiskunnallisesti.

Avainsanat: työidentiteetti, koulunkäynninohjaaja, narratiivinen analyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
1.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	4
1.2	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN AMMATIN KEHITTYMINEN	6
2	POLKU KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖIDENTITEETIIN.....	9
2.1	IDENTITEETTI PERSOONALLISEN JA SOSIAALISEN SUHTEENA.....	10
2.2	NARRATIIVINEN IDENTITEETTI.....	11
2.3	TYÖIDENTITEETIN RAKENTUMINEN.....	12
2.4	TYÖIDENTITEETTITUTKIMUKSIA KASVATUSYMPÄRISTÖISSÄ	16
3	TYÖIDENTITEETTI JA ELINIKÄINEN OPPIMINEN	19
3.1	TYÖIDENTITEETIN JA OSAAMISEN HAASTEET ELINIKÄISEN OPPIMISEN KONTEKSTISSA	19
3.2	KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖSSÄ OPPIMINEN	22
3.3	TYÖIDENTITEETTI AJAN PEILINÄ KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN ELÄMÄNKAARESSA	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	26
4.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	26
4.2	LÄHESTYMISTAVAN VALINTA	27
4.3	AINEISTON HANKINTA	30
4.4	AINEISTON ANALYYSI	31
5	KOULUNKÄYNNINOHJAAJIEN TYYPPITARINAT	34
5.1	HUOLEHTIVAN VENLAN TARINA.....	34
5.2	KÄDENTAITAJA ULLAN TARINA.....	39
5.3	AKTIIVISEN TYTIN TARINA	44
5.4	JÄMPTIN LAURIN TARINA	49
6	TARINAT ELINIKÄISEN OPPIMISEN KONTEKSTISSA	55
6.1	VENLA, ULLA, TYTTI JA LAURI PÄÄTYVÄT KOULUNKÄYNNINOHJAAJIKSI.....	55
6.2	TARINA TYÖIDENTITEETIN RAKENTUMISESTA	57
6.3	TARINA TYÖIDENTITEETIN KEHITTYMISESTÄ	58
6.4	YHTEENVETO VENLAN, ULLAN, TYTIN JA LAURIN TYÖIDENTITEETTITARINOISTA	61
7	POHDINTA.....	64
7.1	TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET.....	64
7.2	YHTEENVETO TUTKIMUSPROSESSISTA	67
7.3	TUTKIJAN ASEMA JA EETTISYYS.....	68
7.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	69
7.5	JATKOTUTKIMUSAIHEET	71
	LÄHTEET	72
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

”Koulunkäynninohjaajan työ on, kyllä se on niin lähellä opettajan työtä kuin olla voi, sit se on kasvatus työtä. Sitten kuuntelijankin työtä. Mitähän siihen vielä vois sanoo? Se on täyttä työtä, se ei ole mitään oleskelua. Kyllä työpäivän jälkeen tiedät tehneesi jotain.”(Niina)

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien ammattikunta on kouluorganisaatiossa suhteellisen nuori, mutta kasvava ja tärkeä kasvatuksen ammattiryhmä. Työni kautta olen kohdannut monia koulunkäynninohjaajia ja kuunnellut heidän tarinoitaan sekä nähnyt ammatillista kasvua ammattitutkintokoulutuksen kuluessa. Näistä kiinnostuksen siemenistä iti ajatus tutkimuksen tekemisestä. Mieltä alkoivat askarruttaa monet kysymykset, joihin halusin etsiä vastauksia. Lopulta tutkimusaiheeksi kiteytyi koulunkäynninohjaajien työidentiteetin tutkiminen elinikäisen oppimisen kontekstissa.

Ammattiryhmän paikka kasvatusyhteisössä on osittain selkiytymätön, kuten Mäensivu (2011) tutkimuksessaan toteaa ” Ammattitaitoinen ja tärkeä, mutta aliarvostettu”. Samoin julkisuudessa on käyty keskustelua koulunkäynninohjaajan asemasta koulu yhteisössä, esimerkiksi Saari (2012) kirjoittaa lehtiartikkelissaan ammattiryhmää koskevista ristiriidoista, sillä koulunkäynninohjaajien kelpoisuusehtoja ja lainsäädännöllistä asemaa ei ole vahvistettu, mikä puolestaan tarkoittaa suuria kuntakohtaisia eroja ja epäselvyyksiä työajoista, vastuista ja työsopimuksista. Toisaalta Suomen Unicefin Lapsen oikeuksien vaikuttaja -tunnustus luovutettiin vuonna 2012 koulunkäynninohjaajille ja -avustajille. (Saari 2012.) Akuuttina ongelmana nähdään kuntien kiristyvässä taloudellisessa tilanteessa koulunkäynninohjaajiin kohdistuneet säästötoimet. Koulunkäynninohjaajien määrää pyritään vähentämään, esimerkiksi Lahdessa ja Helsingissä, kun erityisopetuslain muutoksen, kolmiportaisen tuen käytänteiden, myötä heidän määräänsä pitäisi päinvastoin lisätä. (Koskinen 2014; Hämäläinen 2014). Elinikäisen oppimisen, ammatillisen liikkuvuuden, joustavuuden ja moniammatillisuuden haasteet asettavat koulunkäynninohjaajan työidentiteetin määrittelyn keskeiseen rooliin koulu yhteisössä.

Komulaisen ja Sinisalon (2006, 149) mukaan ihmisen työurat näyttäytyvät yhä yleisemmin epävakaisina, sillä perinteiset hierarkkiset ja byrokraattiset työurat väistyvät yksilöllisten ja joustavien uramallien tieltä. Yksilöt työstävät työuransa siirtymiä ja katkoksia tarinoilla ja selityksillä, jotka muodostavat yhtenäisen, ajallisesti jatkuvan urakertomuksen (Komulainen & Sinisalo 2006, 152). Tässä tutkimuksessa työuraa on tarkoitettu tarkastella yksilön oman työhistorian sekä toisaalta uraan liittyvien instituutioiden antamien merkitysten kautta (Cohen & Mallon 2001, 63). Keskiössä ovat koulunkäynninohjaajien omat kertomukset työkokemuksista ja niiden merkityksistä oman työidentiteetin kehittymiselle. Työelämän muutokset edellyttävät yksilöiltä halukkuutta ja kykyä jatkuvaan oppimiseen, sillä ammatillinen kasvu on työiän kestävä prosessi. Joustavilla työmarkkinoilla selviäminen vaatii panostusta omiin ammatillisiin valmiuksiin (Vanttaja & Järvinen 2006, 39). Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien ammattitutkinto järjestetään aikuiskoulutuksena, jolloin useimmiten hakijan taustalla on muu ammatillinen koulutus tai moninainen työelämäpolku ylä- ja alamäkineen. Tästä syystä tutkimuksen tarkastelukulmaksi työidentiteettiin on valittu elinikäinen oppiminen. Tarkoituksena on avata peruskoulun koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäiväohjaajien muutostilanteissa luomaa työidentiteettiä narratiivisen lähestymistavan pohjalta.

Aluksi selvitan tutkimuksen taustaa koulunkäynninohjaajan ammattiryhmän kehittymisestä. Luvussa kaksi pohjustan ammatillisen identiteetin ja työidentiteetin käsitteiden tarkastelua lyhyellä katsauksella identiteettikäsitteeseen ja siihen, miten se tässä tutkimuksessa ymmärretään. Tutkimustehtävän näkökulmasta työidentiteetin tarkastelu on tässä tutkimuksessa keskiössä. Samassa luvussa avaan myös aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Tarkastelukulma teoreettisessa viitekehityksessä on elinikäisen oppimisen konteksti, jota lähestyn luvussa kolme. Luvussa neljä määrittelen tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävän sekä perustelen tutkimuksen metodologisia valintoja. Lisäksi samassa luvussa esittelen aineiston hankintaan liittyvän prosessin sekä analyysin vaiheet. Luvussa viisi esittelen aineiston luokittelun perusteella kirjoittamani koulunkäynninohjaajien tyyppitarinat. Luvussa kuusi peilaan tutkimuksen tuloksia teoreettiseen viitekehitykseen. Luvussa seitsemän tarkastelen tutkimusprosessia sekä tutkimuksen luotettavuutta.

1.2 Koulunkäynninohjaajan ammatin kehittyminen

Alastalon (2008) mukaan koulunkäyntiavustajan koulutuksen juuret ovat 1970-luvulla, jolloin erityisopetuksen kehittyminen toi tarpeen kouluttaa avustavaa henkilökuntaa kouluihin. Vuonna 1978 aloitettiin työllisyyskoulutuksena kurssi CP-liiton aloitteesta liikuntavammaisten lasten luokka-avustajille. Mahdollisuus oppisopimuskoulutukseen luotiin vuonna 1983 koulunkäyntiavustajille, tällöin kuitenkin sovellettiin päiväkotiapulaisen oppiohjelmaa. 1980-luvun puolivälissä peruskoululakiin tuli pykälä (Peruskoululaki (476/1983) § 51), joka antoi vammaiselle lapselle mahdollisuuden koulunkäyntiavustajaan. Koulutustarve kasvoi ja koulutuksen järjestäminen oli pituudeltaan ja sisällöltään vaihtelevaa. Kouluhallitus järjesti ensimmäisen kuukauden mittaisen perehdytyskoulutuksen työllisyyskoulutuksena koulunkäyntiavustajille 1985. Perehdytyskoulutus piteni myöhemmin puolen vuoden koulutukseksi. Vuonna 1987 saatiin aikaan ensimmäinen virallinen koulunkäyntiavustajan oppisopimuskoulutusohjelma sekä kurssimuotoinen koulutus kansalais- ja työväenopistoissa. Koulutuksen pituudeksi muotoutui 1,5–2 vuotta opiskelijan lähtötasosta ja koulutuksesta riippuen. Vasta vuonna 1995 saatiin yhtenäinen ammattitutkinto näyttöjärjestelmään. Tällöin tutkinnolle laadittiin ammattitutkinnon perusteet. (Alastalo 2008, 26–27.)

Koulunkäynninavustajan ammattitutkinto on vuodelta 1995 ja vuonna 2010 sen perusteet (63/11/2010) on uudistettu koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaamisen ammattitutkinnoksi. Samalla nimitys on muuttunut koulunkäynninavustajasta koulunkäynninohjaajaksi, jota nimitystä tässä tutkimuksessa jatkossa käytetään. Toisaalta koulunkäynninohjaajana voi toimia koulunkäynnin- ja aamu- tai iltapäivätoiminnanohjaaja, koulunkäyntiavustaja, nuoriso- ja vapaa-ajanohjaaja, lähihoitaja, sosionomi, kehitysvammaohjaaja tai lastenhoitajan koulutuksen suorittanut henkilö, koska työnantajalla on oikeus määrittää tehtävän kelpoisuusehdot.

Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto suoritetaan näyttötutkintona. Tutkinto koostuu neljästä pakollisesta tutkinnon osasta, jotka ovat ammatissa toimiminen, kasvun ja kehityksen tukeminen ja ohjaaminen, oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen sekä erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen. Valinnaisena ammattitutkinnon osana on yrittäjyys. (Opetushallitus 2010, 10.) Työn arvoperustana ovat erilaisissa kasvatus-, opetus- ja sosiaalialan toimintaympäristöissä humanistinen elämänkatsomus ja yksilön kohtaaminen kokonaisvaltaisena toimijana, jolloin ohjaustoiminta perustuu eettisesti kestäviin periaatteisiin. (Opetushallitus 2010, 34.)

Monilla koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkintoon hakeutuvilla aikuisilla on aikaisempi koulutus- ja työtausta. Samoin heillä on elämän aikana

muodostuneita arvoja, käsityksiä ja uskomuksia kasvatustyöstä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppimisen luovana ja aktiivisena toimintana, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta (Tynjälä 1999, 12, 37). Aiemmat käsitykset laajentuvat ja muuttuvat opiskelun kuluessa ja koulunkäynninohjan työidentiteetti alkaa rakentua.

Koulutuksen ja/tai tutkinnon järjestäjä selvittää henkilön osoittaman osaamisen, muun aikaisemmin saavutetun osaamisen, oppimisen tukemiseen liittyvät erityisjärjestelyt ja henkilölle soveltuvan tutkinnon. Osaaminen tunnustetaan käyttämällä monipuolisesti erilaisia alalle soveltuvia menetelmiä. Osaamisen tunnistamisen perusteella arvioidaan, miltä osin henkilölle voidaan hänen esittämiensä asiakirjojen perusteella ehdottaa osoitettu osaaminen tunnustettavaksi. Hakeutumisvaiheen selvityksen jälkeen henkilö on ohjattava suoraan hänelle soveltuvan tutkinnon, sen osan tai osien suorittamiseen tai hänet ohjataan valmistavaan koulutukseen, minkä avulla hän pystyy hankkimaan tarvittavan ammattitaidon. Tällöin myös selvitetään henkilölle soveltuvat tutkinnon tai tutkinnon osan suoritusten järjestelyt sekä mahdollisen ohjauksen ja erityisten tukitoimien tarve. (Opetushallitus 2012, 32.)

Näyttötutkintojärjestelmä perustuu ihmisen elinikäiseen oppimiseen ja sen keskeisenä periaatteena on rakentaa, kehittää ja suorittaa ammattitaidon hankkimistavasta ja opiskelutavasta riippumattomia tutkintoja. Pyrkimyksenä on hyödyntää eri tavoin saavutettu pätevyys ja osaaminen. Näyttötutkinnot ovat Opetushallituksen valvoma menettely ja riippumattomia ammattitaidon hankkimistavasta. Näyttötutkintojärjestelmä tukee vahvasti työelämässä hankittuja taitoja ja oikeutta osaamisen todentamiseen näyttöjen avulla. Nykyisin koulunkäynninohjaajien opiskelu tapahtuu pääsääntöisesti monimuoto-opiskeluna. Yleensä monimuoto-opiskelussa vaihtelevat lähi- ja etäopiskelujaksot, itsenäinen opiskelu ja ohjattu etäopiskelu verkossa sekä työprosessit. Eri osien painotus toteutuksessa määräytyy oppimistavoitteiden ja yksilöllisten valmiuksien mukaan. Oppimisessa korostuvat oppijan itsenäinen rooli ja kyky oppia kokemuksellisesti uutta sekä taito suhtautua kriittisesti arvioiden omaan toimintaan kaikissa oppimisprosessin vaiheissa. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja kehittyy ammattilaiseksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisissa kasvatusympäristöissä. Tutkinnon suorittaja työskentelee monissa lasten, nuorten ja aikuisten ohjaus- ja avustustehtävissä. (Opetushallitus 2010, 7.)

Koulunkäynninohjaajan työn perusta voidaan nähdä perusopetuslain perusteissa. Ensinnäkin perusopetuksessa oppilaita tuetaan kolmiportaisen tuen avulla. Tukitoimet pyrkivät auttamaan oppilasta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa suunnitellusti ja moniammatillista yhteistyötä korostaen. Tämä edellyttää kouluille avustavaa henkilökuntaa muillekin oppilaille kuin erityisen tuen piirissä oleville oppijoille. Toiseksi useissa kunnissa aamu- ja iltapäivätoimintaa järjestetään kunnan toimesta ja tällöin ohjaajina toimivat usein koulunkäynninohjaajat.

Laki perusopetuslainmuuttamisesta (642/2010) astui voimaan 1.1.2011 ja siinä sanotaan seuraavasti: ”*Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Erityisen tuen antamista koskevassa päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut 31 §:ssä tarkoitetut palvelut sekä tarvittaessa 1 momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen.*” Kolmiportainen tuki käsittää yleisen tuen, tehostetun tuen sekä tarpeen vaatiessa erityisen tuen. Toisaalta kunta voi järjestää ja hankkia aamu- ja iltapäivätoimintaa. Jos kunta järjestää tai hankkii tämän lain mukaista aamu- ja iltapäivätoimintaa, tulee sitä tarjota kunnassa toimivien koulujen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä muiden vuosiluokkien osalta 17 §:n 1 momentissa tarkoitetuille oppilaille kunnan päättämässä laajuudessa. (Perusopetuslaki 642/2010.)

Koulunkäynninohjaajan työ asiakaslähtöistä ihmissuhdetyötä, johon sisältyy työn toimintaympäristön tuntemus, ihmisen kasvun tukeminen, oppimisen ohjaaminen sekä toimintakyvyn tukeminen. Työ perustuu lapsen ja nuoren kehityksen tuntemiseen sekä kasvun ja oppimisen teoreettisten näkökulmien huomioimiseen oppijan ohjauksessa. Ammatillisen toiminnan tulee perustua kasvatukseen, sosiaali- ja terveysalan arvojen sekä työn taustalla vaikuttavien ihmiskäsitysten tunnistamiseen sekä työtään ohjaavien lakien ja säädösten tuntemiseen. Alan toimenkuva laajentuu ja muuttuu. Lapset ja nuoret tarvitsevat aikuisen läsnäoloa ja turvaa yhteisön arjessa. Lisäksi ammatissa toimiminen edellyttää aloitteellista ja aktiivista moniammatillista yhteistyötä asiakkaan ja hänen lähiyhteisönsä oikeuksia arvostaen. (Opetushallitus 2010, 34–35.)

2 POLKU KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN TYÖIDENTITEETIIN

Identiteetin käsitettä kohtaan osoitetaan kasvavaa mielenkiintoa eri tieteenaloilla. Lähtökohtana kiinnostuksen lisääntymiselle nähdään identiteetin rakentamisen haasteellisuus sekä yhteiskunnassa syntyneet yhteiskunnan vastaiset tai yhteisöjen voimassaoloa uhkaavat identiteetit. (Eteläpelto 2007, 97.) Käsitteet ovat Jokisen (2002, 88) mukaan aikaansa sidottuja, sillä sata vuotta sitten ei ollut postmodernille ajalle ominaisia identiteetti-kriisejä, jolloin yksilö pohtii identiteettiään heti, kun ei tiedä mihin kuuluu. Ennen yksilön identiteetti määräytyi esimerkiksi sukupuolen, koulutuksen tai yhteiskunnallisen aseman myötä. Nykyään identiteettiä rakennetaan lähinnä yksilöllisten valintojen kautta. Identiteetti on monimuotoinen käsite, josta on esitetty useita eri osaluonteita painottavia määritelmiä eri tieteenaloilla.

Identiteettiä tutkinut Hall (1999) esittää kolme erilaista käsitystä identiteetistä. Ensimmäinen käsitys on valistuksen subjektin, jossa minän olemuksellinen keskus merkitsi samaa kuin ihmisen identiteetti. Tällöin yksilön identiteetti kehittyi elämän aikana, mutta toisaalta se nähtiin kuitenkin pysyvänä. Toiseksi sosiologisen subjektikäsitteen mukaan identiteetti rakentui minän ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa, jolloin ihmisen sisin ydin kehittyi ja muuttui yksilön, ryhmien ja yhteiskunnan välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tällöin ihminen määrittelee itsensä vuorovaikutustilanteessa tai ryhmän jäsenenä. Yksilöllä voidaan katsoa olevan erilaisia identiteettejä, kuten työidentiteetti, vanhemman identiteetti tai aviopuolison identiteetti. Kolmanneksi postmoderni subjekti, joka merkitsee muuttuvia identiteettejä koko elämänsä ajan suhteessa siihen, miten tarkastelemme ja jäsennämme maailmaa ympäröivässä kulttuurissa. Postmoderni identiteetti voi vaihdella tilanteittain ja tällöin yksilöllä saattaa olla keskenään ristiriitaisia ali-identiteettejä, joiden käyttökelpoisuus määrittyy tilanteen mukaan. (Hall 1999, 21–23.) Tänä päivänä identiteetti nähdään sirpaleisena, dynaamisena ja uudelleen neuvoteltavissa olevana (Hall 1999, 21–23, 250).

2.1 *Identiteetti persoonallisen ja sosiaalisen suhteena*

Olen kiinnostunut identiteetistä työidentiteetin kannalta ja siksi rajoitun pohtimaan identiteetin käsitettä yksilöllisten ja kollektiivisten identiteettiprosessien vuorovaikutuksena sosiokulttuurisesta lähtökohdasta sekä narratiivisuuden kautta (Heikkinen 2005; Eteläpelto 2007). Tavoitteena on avata identiteetin käsitettä koulunkäynninohjaan työidentiteetin pohjalta, jolloin etsitään vastausta kysymykseen: Kuka olen koulunkäynninohjaajana? Tällöin koulunkäynninohjaajan työidentiteetissä yhdistyy persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin käsite ja identiteettityö voidaan käsittää projektiksi, jonka kautta ihmiset ymmärtävät itseään ja suhdettaan maailmaan (Heikkinen 2005, 275). Koulunkäynninohjaajan työidentiteettiä tulee tarkastella myös suhteessa kouluyhteisön sosiaaliseen toimintaan ja yhteisön arvoihin ja merkityksiin sekä toisaalta kouluyhteisön muihin ammattiryhmiin, kuten opettajiin.

Identiteettiä koskevassa keskustelussa minuuden määrittelyssä vallitsevana on ollut Jamesin tekemä ja Meadin kehittämä jako persoonalliseen eli subjekti- ja sosiaaliseen eli objektiminään (Saastamoinen 2006, 171; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010,32). James erotti objektiminässä kolme ulottuvuutta: materiaalisen minän, sosiaalisen minän ja henkisen minän. Persoonallinen minä puolestaan voi reflektoida ja arvioida sosiaalista minää. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 32–33.) Identiteetti rakentuu sosiaalisen ja persoonallisen identiteettiprojektin suhteena. Persoonallinen identiteetti korostaa yksilön subjektiivuutta ja kollektiivinen identiteetti puolestaan tuo esille sosiaaliset ryhmät, joihin yksilö samaistuu. Sosiaalinen identiteetti kiinnittää yksilön minäkäsityksen laajempaan sosiaaliseen kontekstiin. (Harrè 1983, 273–275; Heikkinen 2005, 284; Ruohotie 2005a, 188.) Sosiaalinen identiteettiprojekti merkitsee samaistumista yhteisön traditioon, arvoihin, uskumukseen ja toimintatapoihin. Persoonallisen identiteettiprojektin tarkoituksena on erottua yhteisön jäsenenä muista ja näin vahvistaa yksilöllisyyttä. (Ylijoki 2003, 132–133.) Toisaalta Eteläpellon (2007, 96) mukaan identiteetti on ymmärretty ilmiöksi, joka välittää ihmisen persoonallista ja sosiaalista todellisuutta ja muodostuu hänen suhteestaan kokemuksiin yhteiskunnan ja yhteisön sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Lisäksi identiteetti toimii yksilöllisen ja yhteiskunnallisen leikkauskohdassa ja tällöin erilaiset identiteettiteoriat ottavat kantaa siihen, miten niissä fokusoituvat ensinnäkin yksilöllinen ja toisaalta sosiaalinen ja kummasta lähtökohdasta asiaa tarkastellaan (Eteläpelto 2007, 97). Filander (2000, 46) puolestaan tulkitsee yksilön määrittävän identiteettiään tilanteen mukaisessa puhettavan ja kulttuurin kontekstissa. Ylijoen (2003, 133) mukaan identiteetti perustuu yhteisöllisyyteen ja persoonallinen identiteettiprojekti muodostuu vasta sitten, kun yksilö kiinnittyy sosiaalisiin suhteisiin.

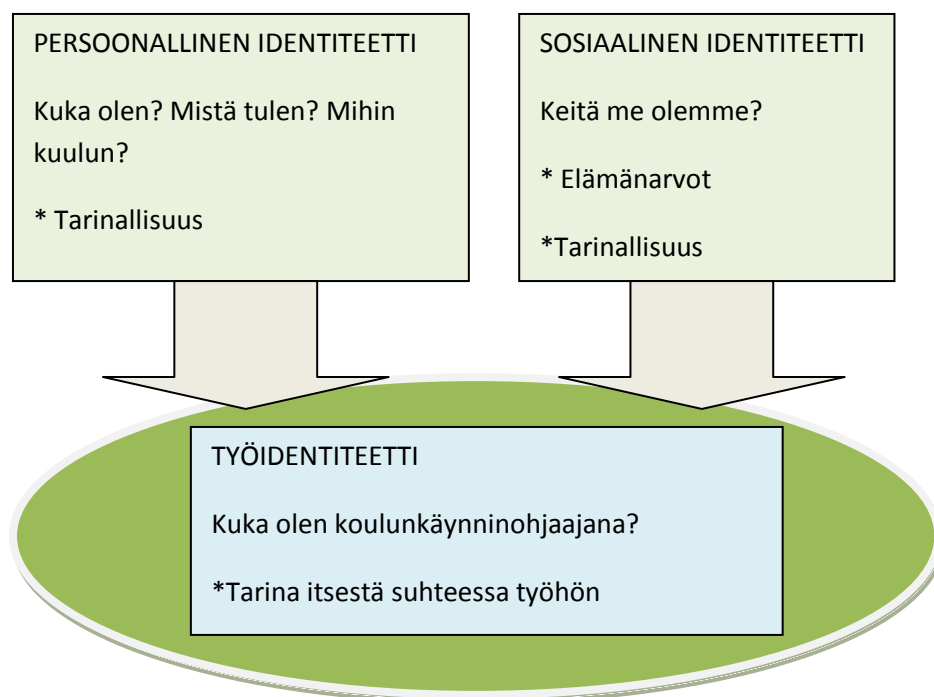
2.2 *Narratiivinen identiteetti*

Narratiivisen lähestymistavan mukaan tietomme todellisuudesta rakentuu kehittyvänä kertomuksena ihmisten välisessä kanssakäymisessä, jolloin on olemassa useita totuuksia riippuen kunkin yksilön merkityksenantoprosessista. Yksilö kykenee ilmaisemaan kokemuksensa muistin ja kielen avulla tarinan muodossa. (Kohonen 2011, 197). Narratiivinen lähestymistapa tutkii identiteettiä elämäntarinana, jossa itseymmärrys kehittyy, kun yksilö suhteuttaa uusia kokemuksiaan aiempiin elämäntapahtumiin ja kertoo tarinaansa alati uudelleen (McAdams 2006; Heikkinen 2005, 276). Hännisen (2002, 60) mukaan narratiivisessa lähestymistavassa identiteetti nähdään tarinallisena luomuksena, jolloin minuus on muuttuva, moninainen ja kulttuurinen prosessi. Psykologiassa yksilön persoonallisuus kuvataan käsitteenä, jota on vaikea määrittää yksiselitteisesti. McAdamsin (1995) teoria jakaa persoonallisuuden kolmeen eri tasoon. Usein puhutaan myös persoonallisuuden talosta, jolloin kivijalan eli perustan muodostavat yksilön piirteet ja temperamentti, toisessa tasossa näkyvät yksilön tavoitteet ja toimintastrategiat ja kolmas taso rakentaa yksilön identiteetin hänen elämäntarinastaan (ks. Feldt, Mäkikangas & Kokko, 2005; Määttä, 2008). Tässä rajoitutaan tarkastelemaan kolmatta tasoa yksilön minäkuva, identiteettiä, joka kehittyy kaiken aikaa oman elämän kertomuksena. Yksilö jäsentää elämänsä merkitystä erityisesti muutostilanteissa ja tarinamuotoinen identiteettitaso luo jatkuvuuden ja tarkoituksellisuuden tunteen elämään. (McAdams 1995; Feldt ym. 2005, 85; Määttä, 2008, 4.) Ihmisen persoonallisten piirteiden tunteminen ei kerro mitään hänen identiteetistään, eikä toisaalta elämäntarinan pohjalta voi päätellä yksilön henkilökohtaisia piirteitä. Yksilön kiinnostus ja taipumukset ohjaavat kuitenkin valintoja vaikuttavat näin identiteetin rakentumiseen. (McAdams 1995, 387.) Mahlakaarto (2010) puolestaan on tutkinut voimaantumista identiteettityön näkökulmasta ja määrittelee identiteetin henkilökohtaisen historian ja kokemusten kautta tapahtuvana minämäärittelynä. Hän kuvaa identiteetin tuottamista jatkuvaksi prosessiksi, joka rakentuu tarinoista omasta elämänhistoriasta sekä omasta tulevasta ja tavoiteltavasta minästä.

Hänninen (2002) kuvaa tarinallista identiteettiä sisäisen tarinan määrittelemän identiteetin kautta, jolloin identiteetti rakentuu toimijaminuudesta, moraalisesta ja reflektoidusta identiteetistä sekä mahdollisesta minästä. Erilaisissa toimissa ja elämänprojekteissa toteutuu erilaisia toimijaminuuksia yksi kerrallaan. Moraalinen identiteetti puolestaan rakentuu omien sosialisatiokokemusten ja tarinoiden avulla muodostettujen mallien työstämisen tuloksena. Reflektiivisen identiteetin tasolla on mahdollista luoda jatkuvuutta sekä toisaalta tulkinnan kautta tuottaa muutosta. Tietoinen minätarina voi muodostua yhtenäiseksi, mutta vastakohtaisesti se voi

olla myös ristiriitainen, katkeileva tai epämääräinen. Identiteettitasot ovat muuttuvia, ajallisesti rakentuvia sekä tulevaisuuteen avoinna. (Hänninen 2002, 60–62.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pohtia työidentiteetin rakentumista koulunkäynninohjaajien omien tarinoiden kautta ja identiteetti voidaan kiteyttää tällöin Mahlakaarton (2010, 15) tavoin koko elämän ajan rakentuvaksi prosessiksi, joka kehittyy sosiaalisen ja persoonallisen välisenä suhteena ja vuorovaikutuksessa sekä toisaalta käsittää Hännisen (2002) tavoin tarinalliseksi. Toisaalta se, miten ihminen näkee itsensä suhteessa työhön peilaa kuvaa työidentiteetin merkityksestä suhteessa yksilön persoonaan ja arvomaailmaan (Mahlakaarto 2010, 15). Identiteetin määrittelyn suhteessa työhön tai ammattiin voidaan ajatella alkavan lapsuudesta ja jatkuvan koko aikuisiän. Kuviossa 1 avaan persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin sekä työidentiteetin suhdetta toisiinsa Heikkisen (2005, 285) kuviota mukailleen.



KUVIO 1. Työidentiteetti persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin suhteena

2.3 Työidentiteetin rakentuminen

Aluksi tarkastelen käsitteiden ammatti-identiteetti ja työidentiteetti suhdetta toisiinsa. Eteläpellon (2007) mukaan englannin kielessä työhön liittyvät identiteetit voidaan erotella selkeärajaisesti, kun taas suomenkieliset ilmaisut ovat epäselvempiä. Esimerkiksi termi ”occupational” viittaa elinkeinohaaran mukaiseen ammatti-identiteettiin, ”vocational” puolestaan kutsumus-ammattimaisuuteen. Termillä ”professional identity” viitataan laajemmin paitsi professionaalisia

töitä myös muita ammatteja koskeviin identiteetteihin. Työhön liittyvän identiteetin, työidentiteetin sekä ammatillisen identiteetin tai ammatti-identiteetin suhdetta voidaan kuvata siten, että laajin käsite näistä on työhön liittyvä identiteetti, joka näkee ihmisen ja työn välisen suhteen laajana ja moninaisena. Työidentiteetti käsite nähdään suppeampana ja ammatti-identiteetti tai ammatillinen identiteetti on tätä spesifisempi. Työidentiteetti muodostuu yksilön henkilöhistorian mukaan ja siihen liittyy myös tulevaisuuden visiot. (Eteläpelto 2007, 90.) Jokinen (2002, 95) taas määrittelee työidentiteetin ammatti-identiteettiä suppeammaksi käsitteeksi. Käsitteet ammatti-identiteetti ja työidentiteetti näyttävät kietoutuvan toisiinsa, mutta tässä tutkimuksessa on perusteltua käyttää käsitystä työidentiteetti kuvaamaan niitä kokemuksia ja käsityksiä, joita koulunkäynninohjaaja on elämänsä aikana työurallaan kohdannut ja mitkä ovat vaikuttaneet identiteetin rakentumiseen työn kontekstissa. Tässä tutkimuksessa työidentiteetti käsitetään Eteläpellon (2007) ja Heikkilän (2006) tavoin ammatillista identiteettiä laajempänä käsitteenä, mikä tarkoittaa yksilön henkilöhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana tarkasteluhetkellä sekä millaisia työhön liittyviä tulevaisuuden visioita hänellä on.

Koulunkäynninohjaajan työidentiteetin rakentuminen alkaa jo ammattiin hakeutumisen vaiheessa ja jatkuu ammattiopinnoissa sekä työelämässä. Virtasen, Tynjälän ja Stenströmin (2010, 111) mukaan opiskelijoiden ammatti-identiteetin muotoutumisessa vahvimpana tulivat esille ensinnäkin oman osaamisen realistisen ja kriittisen tietoisuuden kehittyminen sekä toisaalta oman osaamisen kehittämisen merkityksellisyyden ymmärtäminen. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden samaistuminen eli sosiaalista rakentumista ilmentävä piirre tuli esille vasta kolmanneksi vahvimpana. Näyttäisi myös siltä, että eri ammattialoilla ammatti-identiteetin muotoutuminen poikkeaa toisistaan. (Virtanen ym. 2010, 111.) Toisaalta Ora-Hyytiäinen (2004) selittää ammatti-korkeakouluopiskelijan ammatti-identiteetin rakentumisen koostuvan formaalissa teoriassa viidestä eri vaiheesta. Ensinnäkin suuntautumisvaihe, jolloin käsitykset ammatista ovat maallikkomaisia, eikä opiskelija koe kuuluvansa ammattiryhmään. Toiseksi opiskelija toimii perustehtävässä, jolloin ammatin perusarvot on omaksuttu ja opiskelija kokee kuuluvansa perustyötä tekevien ryhmään. Kolmanneksi opiskelija toimii ammattispesifisissä tehtävissä, jolloin hän kokee kuuluvansa ammattilaisten ryhmään, toimii itsenäisesti, muttei vastuullisena. Neljänneksi opiskelija toimii edelleen ammattispesifisissä tehtävissä, mutta kykenee jo ohjaamaan muita ja toimimaan vastuullisesti ja itsenäisesti. Viidennessä vaiheessa opiskelija ymmärtää ammatin tehtävän ja aseman yhteiskunnassa, mutta ei vielä koe kuuluvansa kokeneiden ammattilaisten ryhmään vaan oivaltaa, että se vaatii häneltä vielä kehittymistä. (Ora-Hyytiäinen 2004, 106–107.) Koulunkäynninohjaajan ammatillinen osaaminen rakentuu suurimmaksi osaksi käytännön työtehtävissä. Ruohotien (2005b) mukaan ammatillisen kehittymisen ja kompetenssien kannalta

keskeisiä ovat affektiiviset ja konatiiviset itsesääätelyvalmiudet, kuten persoonal-lisuuspiirteet, minäkäsitys, itseluottamus, tehokkuususkomukset sekä motivaatio. Näistä työtehtävään sitoutumiseen vaikuttavat etenkin itsetunto, itseluottamus ja tehokkuususkomukset. Alhaiset tehokkuususkomukset voivat johtaa tehtävästä luopumiseen ja toisaalta onnistuminen työtehtävässä vahvistaa orientaatiota alan tehtäviin. (Ruohotie 2005b, 6–7.)

Fadjukoffin (2010) mukaan Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksessa tuli esille identiteettitasojen tunnusmerkkejä 42-vuotishaastatteluissa, joissa selvitettiin tutkittavien suhdetta työhönsä. Fadjukoff (2010) viittaa Marcian (1966, 1980) identiteetin muodostumisen määrittelyyn ensinnäkin yksilön omakohtaisista vaihtoehtojen pohdinnoista ja identiteetin etsinnästä sekä toiseksi omiin arvoihin, kiinnostuksiin ja näkemyksiin perustuvista valinnoista. Identiteetti voidaan jakaa näiden kahden tekijän mukaan neljään tasoon: selkiytymätön, omaksuttu, etsivä ja saavutettu identiteetti. Tasot kuvaavat identiteetin kehitystä lapsuudesta aikuisuuteen, mutta toisaalta identiteettitilastusten tunnuspiirteitä on havaittu myös aikuisilla. Tutkimuksessa löytyi ensinnäkin selkiintymätön työidentiteetti, mikä merkitsi välinpitämätöntä suhtautumista, kyllästymistä ja turhautumista työhön. Toiseksi havaittiin omaksuttu työidentiteetti, jolloin yksilö on omaksunut ryhmän normit ja odotukset suorituskeskeisesti. Kolmanneksi löytyi etsivä työidentiteetti, mikä merkitsee aktiivista uratavoitteiden muutosta sekä neljänneksi saavutettu työidentiteetti, jonka yksilö rakentaa aktiivisesti työstäen identiteettiään ja erilaisia näkemyksiä vertaillen, jolloin löytyy kokemus itsensä toteuttamisesta, vahvuksiensa hyödyntämisestä tai kehittämisestä. (Fadjukoff 2010, 181–183.)

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) mukaan ammatti-identiteetillä ymmärretään yksilön elämänsä historiaan perustuvana käsityksenä omasta itsestä ensinnäkin ammatillisena toimijana, toiseksi siitä mihin hän kokee kuuluvansa ja sitoutuvansa. Lisäksi ammatilliseen identiteettiin lisätään yksilön työhön liittyvät arvot, eettiset ulottuvuudet, tavoitteet ja uskomukset. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 46.) Jokinen (2002, 273) puolestaan kuvaa ammatti-identiteetin elämäntietomuksen kautta minä-identiteetin ulottuvuutena, jolloin ammatti-identiteetti sisältyy sekä persoonalliseen että sosiaaliseen ulottuvuuteen. Kari ja Heikkinen (2001, 48–49) puolestaan korostavat ammatti-identiteetin narratiivisuutta, jolloin ammatti-identiteetti rakentuu tarinoiden ja itseilmaisujen kautta. Mahlakaarto (2010, 15) näkee työn ja identiteetin suhteen vastavuoroisena. Ammatti-identiteetti luodaan Mahlakaarton (2010, 17) mukaan työyhteisössä, jossa tärkeässä roolissa ovat sosiaalistuminen, oppiminen ja vuorovaikutus. Työn epävarmuus, muutokset ja haasteellisuus tekevät identiteettityöstä välttämätöntä työelämässä (Mahlakaarto 2010, 18). Mahlakaarton (2010, 82) tutkimuksen mukaan subjektilähtöinen voimaantuminen on yksilöllinen ja pitkäaikainen prosessi, jossa merkittäviä asioita ovat tietoisuuden lisääntyminen itsestä, omien rajojen kanssa työskentely ja aktivoituminen identiteettityöhön.

Koulunkäynninohjaaja toimii kouluyhteisössä oheiskasvattajana työparinaan opettaja. Koulunkäynninohjaajan työtehtävät voivat olla oppilaiden opettamista, ohjaamista, hoitamista, auttamista, kuuntelemista ja monenlaisia avustavia toimistotehtäviä. Lisäksi koulunkäynninohjaajille voidaan osoittaa muita työtehtäviä koulun lomien aikana. Näin ollen vakiintunutta roolia koulunkäynninohjaajan ammattikuvauksena ei ole nähtävissä. Toisaalta koulunkäynninohjaajan ammattiin hakeutuu usein alan vaihtajia, joilla on aiempaa työkokemusta muilta ammattialoilta, jolloin koulunkäynninohjaajan työidentiteetin rakentumisen perustana on erilainen elämänhistoria ja –tarina, joka kehittyy erilaisissa ja monimuotoisissa toimintakulttuureissa.

A. Heikkinen (2001) näkee ammatti-identiteetin osana persoonallista identiteetin muotoutumista. Ammatti-identiteetin A. Heikkinen (2001, 12) puolestaan määrittelee ”normeja ja rooleja tuottavien yhteisöjen ja yhteiskunnan kanssatekemisenä”. Ammatillisen identiteetin muodostuminen tarkoittaa ensinnäkin jonakin erityisenä olemista; itsensä, ominaisuuksiensa, piirteidensä, tarinoidensa ruumiillistunutta omistamista; eettistä eheyttä itsekunnioituksena. Toiseksi ammatillisen identiteetin muodostuminen merkitsee jonnekin kuulumista: töissä olemista ja yhteisyyden tuntemista; jossain paikassa ja asemassa olemista; eettistä eheyttä osallisuutensa arvostamisena ja lopuksi toisille jonakin olemista; toisten tarvitsevuuteen vastaamista; huolenpitämistä toisista erityisellä, korvaamattomalla ja ainutlaatuisella tavalla; eettistä eheyttä tekojensa arvostamisena. (A. Heikkinen 2001, 12.) Koulunkäynninohjaajan lähtökohdista A. Heikkisen määritelmä voisi tarkoittaa henkilökohtaisen persoonan tuomista osaksi ammatillista osaamista, oman paikkansa löytämistä kouluyhteisössä ja sitoutumista tehtäviin sekä lopuksi avointa dialogia oppilaiden ja työtovereiden kanssa, jolloin paremmin voi vastata heidän tarpeisiinsa ja samanaikaisesti oman työn arvostaminen kehittyä. Koulunkäynninohjaajan työ edellyttää luottamuksellisen suhteen luomista ohjattaviin ja omien henkilökohtaisten arvojen sekä eettisten näkökulmien pohdintaa. A. Heikkinen (2001, 15) liittää ammatillisen identiteetin muodostuksen vahvasti aikaan, jolla hän tarkoittaa ensinnäkin yhteisöllisiä traditioita kulttuurisissa, toiseksi ajan asettamia rajoja ja perspektiiviä työlle ja kasvulle elämänkaareissa, kolmanneksi aikaa työ- ja kasvuprosessin rakennetekijänä ja neljänneksi tarkastelujen suhteellisuutta oman ajan tulkintana. Koulunkäynninohjaajien ammattikunta on suhteellisen nuori ja varsinainen tutkintoon johtava ammattiin kouluttautuminen selkiytynyt vasta viime vuosina. Vahvan ammatillisen tradition puuttuminen ja epämääräinen asema työmarkkinoilla voi vaikuttaa työidentiteettiprosessin rakentumisessa.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, 51) liittävät ammatti-identiteetin sosiaaliseen minään, mutta toisaalta se sisältää myös persoonallisen aspektin. Toisaalta Kirpalin (2004a; 2004b) mukaan näihin yksilön subjektiivisiin käsityksiin omasta ammatillisesta toimijuudestaan vaikuttavat myös

kokemukset työn rakenteellisista seikoista, kuten työn organisointi, tehtävät, vastuut, toimintaympäristö ja resurssit. Työidentiteetit vaihtelevat ammattialakohtaisesti ja rakentuvat työn suorittamisesta työyhteisössä ja työpaikassa (Kirpal 2004b). Koulunkäynninohjaajien toimintaympäristöjen ja tehtävien kirjo on suuri. Osa koulunkäynninohjaajista toimii erityisopetuksen piirissä, jolloin rooli voi olla henkilökohtainen avustaja ja tehtävät oppilaan perustarpeiden hoitamista. Toisaalta koulunkäynninohjaaja voi ohjata oppilaita, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia. Lisäksi koulunkäynninohjaajia on yleisopetuksessa opettajan työparina auttamassa erilaisissa oppimistilanteissa. Juuti ja Littleton (2010, 251) puolestaan ovat tutkineet muusikkojen identiteettityötä ja näkevät, että nuoret ammatillaiset rakentavat aktiivisesti omaa työidentiteettiään sekä käyvät identiteettineuvotteluja, jotka liittyvät yhteisöllisiin kokemuksiin, sosiaalisiin suhteisiin sekä vuorovaikutukseen. Työidentiteetti rakentuu koulunkäynninohjaajan osallisuuden myötä niissä toimintaympäristöissä, joissa hän toimii ja se nähdään monimuotoisena prosessina sekä jatkuvan tasapainotilan hakemisena sosiaalisen ja persoonallisen välillä. Eteläpellon ja Vähäsantanen (2010, 44) mukaan persoonallisen ja sosiaalisen painotus vaihtelee työidentiteetin rakentumisprosessissa siten, että aluksi noviisilla korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, seuraavaksi omaksutaan yhteisön arvot, normit ja tavat sellaisenaan ja kokemuksen sekä aseman vahvistumisen kautta yksilöllinen ja persoonallinen vahvistuvat työidentiteetin rakentumisessa. Ammatilliset identiteetit rakentuvat työyhteisöissä osallisuuden kautta ja neuvotellaan sosiokulttuurisessa konteksteissa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 45).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella työidentiteettiä narratiivisen lähestymistavan pohjalta, jolloin tavoitteena on kertomusten välityksellä antaa koulunkäynninohjaajille ääni, jonka kautta pyritään ymmärtämään työidentiteettiprosessia (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2010, 60–63). Toisaalta työidentiteettiä ei käsitetä tässä valmiina, pysyvänä kokonaisuutena vaan yksilön tulee luoda se itse muutostilanteissa (Hänninen 2010, 191–192). Lisäksi persoonallinen identiteetti ja työidentiteetti nähdään kehittyvänä elinikäisenä kasvuna, jossa persoonallinen ja ammatillinen identiteetti sitoutuvat yhteen ja identiteetti kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Hänninen 2010, 192). Koulunkäynninohjaajan työidentiteetti rakentuu usein aiempien ammatti-identiteettien varaan ja luodaan uudelleen koulun sosiaalisessa yhteisössä vuorovaikutuksessa oppilaiden, huoltajien, työtovereiden, esimiesten ja muiden yhteistyötahojen kanssa sosiaalisessa kontekstissa.

2.4 Työidentiteettitutkimuksia kasvatusympäristöissä

Koulunkäynninohjaajien ammattia on tutkittu Suomessa vähän. Väitöstutkimuksia ei koulunkäynninohjaajien ammattiin liittyen ole tehty, mutta pro gradu- tutkimuksia sen sijaan löytyy.

Koulunkäyntiavustajan työroolia on lähestytty ensinnäkin tutkimalla oppilaiden käsityksiä koulunkäyntiavustajasta (Nikander 2010) ja toisaalta koulunkäyntiavustajan roolia ammatilaisen versus apulaisen näkökulmasta (Peltonen 2011). Lisäksi tutkimuksen kohteena on ollut koulunkäyntiavustajan ja opettajan välinen yhteistyö (Meriläinen & Rauhala 2013; Tammi 2008; Kaippio 2008). Mäensivu (2011) on tutkinut kvantitatiivisin menetelmin Lapin läänin koulunkäynninohjaajien asemaa, koulutusta, ammatillista pätevyyttä ja moniammatillista yhteistyötä. Näistä lähtökohdista katsottuna koulunkäynninohjaajan työidentiteetin tutkimukselle on tilaa ja tarvetta.

Trent (2014) on tutkinut koulunkäynninohjaajia ja ammatillisten identiteettien muodostumista Hong Kongin kouluissa. Tutkimuksen mukaan viime vuosikymmeninä koulunkäynninohjaajien määrä on kansainvälisesti ottaen kasvussa. Toisaalta on kuitenkin epäselvyyttä koulunkäynninohjaajien rooleista ja vastuista ja tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten eri sidosryhmät voivat tukea ammatillisen identiteetin muodostumista. Tutkimukseen osallistui yhdeksän englanninkielen opettajan työparina työskentelevää koulunkäynninohjaajaa eri kouluista Hong Kongissa. Tutkimuksen mukaan koulunkäynninohjaajat kokivat haasteita ammatillisen identiteetin rakentamisessa kollektiivisella, interpersoonallisella ja individuaalisella tasolla. Tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että tarvitaan lisää tutkimusta, jotta ymmärretään paremmin erilaisissa tehtävissä toimivien koulunkäynninohjaajien ammatillisen identiteetin rakentamisen monimuotoiset ja vaikeat haasteet koulumaailmassa. (Trent 2014, 28–47.)

Englannissa tehdyssä tutkimuksessa Bland ja Sleightholme (2012) ovat lähestyneet koulunkäynninohjaajan ominaisuuksia oppilaiden näkökulmasta. Koulunkäynninohjaajien lukumäärä kasvoi Englannissa 1980-luvun lopulta 1990-luvulle inklusion myötä, jolloin erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat sijoitettiin lähikouluihin. Koulunkäynninohjaajat palkattiin avustamaan pääasiassa erityisoppilaita. Tutkimuksen mukaan oppilaat odottavat koulunkäynninohjaajan olevan kiltti, huolehtivainen ja avulias. Toisaalta koulunkäynninohjaajalta odotettiin reiluutta ja huumorintajua sekä ymmärrystä, rauhallisuutta ja kärsivällisyyttä. Bland ja Sleightholme (2012) viittaavat tutkimuksessaan Blishen (1969) tutkimukseen oppilaiden käsityksistä tulevaisuuden opettajan ominaisuuksista, jotka sisälsivät lähes samoja piirteitä, joita tämän päivän oppilaat halusivat koulunkäynninohjaajalla olevan, kuten kiltti, lämmin, huolehtivainen. Näyttäisi siltä, että koulunkäynninohjaajalla on tärkeä rooli koulumaailmassa. (Bland ja Sleightholme 2012, 171,174–176.) Toisaalta Roffey-Barentsen ja Watt (2014) halusivat tutkimuksessaan kuulla englantilaisen ala-, ylä- ja erityiskoulun koulunkäynninohjaajien kokemuksia ja havaintoja. Koulunkäynninohjaajien mukaan olisi tarvetta kehittää selkeä ura, palkkaus rakenne sekä työnkuva, joka huomioi kokemuksen

ja pätevyyden. Kasvatusalan kontekstissa työidentiteettiä ovat tutkineet esimerkiksi Karila ja Kupila (2010) sekä Vähäsantanen ja Eteläpelto (2009).

Karila ja Kupila (2010) ovat tutkineet työidentiteettiä sosiokulttuurisesta näkökulmasta työelämän aikaisena muuttuvana prosessina varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tutkimuksen tavoitteena oli ensinnäkin tarkastella koulutuksesta työelämään siirtyvien työidentiteetin sosiaalista ja kulttuurillista kehittymistä, toiseksi tarkoituksena oli kuvata kokeneiden työntekijöiden työidentiteetin muutoksia tilanteessa, jossa uusia työntekijöitä tuli yhteisöön, kolmanneksi tarkasteltiin prosesseja, joita kohtaamisessa tapahtui, neljänneksi tavoitteena oli kehittää työidentiteettiä vahvistavia toimenpiteitä ehkäisemään uupumusta sekä lopuksi kehittää mentoroinnin muotoja varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että eri ammattiryhmien tietoisuus oman ammatillisuutensa ytimestä ja erityisosaamisesta on puutteellinen ja näin ollen työidentiteettiä tulisi vahvistaa opintojen aikana. Toisaalta tutkimuksessa kävi ilmi, että kokemustietoa arvostetaan varhaiskasvatuksessa niin nuorten kuin kokeneempienkin työntekijöiden keskuudessa. Lisäksi kaivataan mentorointikäytänteitä uusille työntekijöille sekä toisaalta toimenpiteitä työssä jaksamiseen. (Karila & Kupila 2010, 10–13, 22, 74–76.)

Vähäsantanen ja Eteläpelto (2009) ovat tutkineet ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin muutosta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuinka ammatilliset opettajat neuvottelevat ammatti-identiteettinsä vastauksena mittaviin ulkopäin tulleisiin opetussuunnitelmauudistuksiin. Tutkimustulosten mukaan osa opettajista koki, että uudistukset kohti työelämäpainotteista koulutusjärjestelmää tuki heidän ammatillisen identiteettinsä kehittymistä. Toisaalta opettaja voi hyväksyä uudistukset ja tavoitteet, mutta kokee ne ristiriitaisiksi omien näkemystensä ja käytännön toiminnan kanssa. Näyttäisi siltä, että suhtautuminen uudistuksiin ja uusiin työnsisältöihin on yksilöllistä, eikä sopeutuminen tapahdu passiivisesti vaan vaatii aktiivista identiteettiä työtä. Johtopäätöksissä mainitaan, että muutostilanteissa opettajan ammatti-identiteetin rakentumista pitäisi tukea, koska joustavan identiteetin omaksuminen on monille ammatillisille opettajille haasteellista. Toisaalta vaikutusmahdollisuuksia omaa työtä koskevissa päätöksissä ja linjauksissa tulisi lisätä. (Vähäsantanen & Eteläpelto 2009, 15–16, 28–31.) Myös koulunkäynninohjaajat työskentelevät ja neuvottelevat omaa työidentiteettiään samoissa uudistusten ja muutosten alaisissa työympäristöissä, jolloin kaikkien kasvatukseen osallistuvien henkilöiden kuuleminen olisi tärkeää.

3 TYÖIDENTITEETTI JA ELINIKÄINEN OPPIMINEN

3.1 *Työidentiteetin ja osaamisen haasteet elinikäisen oppimisen kontekstissa*

1990-luvun laman jälkeen työelämän rakennemuutos on merkinnyt epävarmuutta työssä, jolloin nuorena hankittu koulutus ei takaa elinikäistä työuraa saman työnantajan palveluksessa (Suikkanen, Martti & Huilaja 2006, 108). Vastuu omasta arvosta työmarkkinoilla on siirtynyt yksilölle. Oman ammatillisen osaamisen ylläpitäminen edellyttää yksilöltä elinikäistä oppimista. Toisaalta ammatteja katoaa ja ihminen voi joutua kouluttautumaan uudelleen täysin toiselle ammattialalle. Elämäkulkuun tulee nopeaan tahtiin muutoksia ja katkoksia, joihin yksilön on itse vastattava. Tämä edellyttää oman työidentiteettinsä uudelleen muokkaamista (Filander 2006, 52).

Kyvystä tiedostaa oma ammatillinen identiteettinsä ja osaamisensa on muodostunut yhä tärkeämpi osa työelämää ja urasuunnittelua, jolloin elinikäinen oppiminen ja ammatillinen uusiutuminen nähdään keskeisinä työmuotoina. (Eteläpelto 2007, 91.) Ammatillinen sivistyminen ja kasvu vaativat pohjaksi oppimista ja osaamista. Oppimisen kautta syntyy osaaminen. Hakkaraisen ja Jääskeläisen (2010, 90) mukaan ammatillisessa oppimisessa painopisteenä nähdään työelämän kannalta keskeisten tietojen ja taitojen oppiminen ja sisäistäminen. Globalisoituvassa maailmassa oppiminen ei rajoitu koulussa tapahtuvaan oppimiseen vaan tarvitaan elinikäistä oppimista, jotta työvoima pystyy joustavasti sopeutumaan työelämän rakennemuutoksiin (Achtenhagen & Weber 2010, 120).

Tuomiston (2003) mukaan elinikäisen oppimisen historiassa on kaksi sukupolvea. Ensinnäkin 1960-luvulta lähtien Unescon määrittelemä elinikäinen oppiminen, joka perustuu yhteiskunnalliseen tasa-arvon toteutumiseen sekä demokratiaan. Toiseksi OECD julkaisi 1996 raportin ”Life-long Learning for All”, jossa tarkasteltiin elinikäisen oppimisen piirteitä ja siihen liittyvien ongelmien ja haasteiden lähtökohtia sekä asetettiin tavoitteet oppimisen strategian kehittämiseksi.

Käsitteen laajentuminen merkitsi ensinnäkin, että oppiminen on koko elämän käsittävä prosessi ja oppimista tapahtuu kouluissa, työpaikoilla ja monissa muissa arjen tilanteissa. OECD:n lähtökohdiana elinikäisessä oppimisessa on talous- ja yritys-elämän intressit. (Tuomisto 2003, 50–58.) Euroopan komissio puolestaan määrittelee elinikäisen oppimisen seuraavasti: *"kaikki elämän aikana aloitettu oppimistoiminta, jonka tavoitteena on parantaa ammattitaitoa, tietoja ja osaamista sekä edistää henkilökohtaisten toiveiden toteutumista, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja / tai työllistettävyyttä"* (KOM (2001) 678). Euroopan unionin piirissä elinikäisen oppimisen tavoitteiksi on määritelty osaamisen kehittäminen, itsensä toteuttaminen, aktiivinen kansalaisuus, sosiaalinen eheys ja työllistyvyys. (Euroopan parlamentti ja neuvosto, 2006.)

Toisaalta Tuomisto (2003) pohtii käsitteitä elinikäinen oppiminen ja elämänlaajuinen oppiminen (lifelong and lifewide learning) lähinnä Larssonin (1997) määrittelyjen pohjalta, jolloin elinikäisessä oppimisessa voidaan nähdä kaksi ulottuvuutta. Ensinnäkin oppiminen on prosessi, joka kestää koko elämän ja toiseksi elämänlaajuinen oppiminen merkitsee sitä, että oppimista tapahtuu elämän kaikilla alueilla. Elinikäinen oppiminen käsittää näin lähinnä formaalisen koulutuksen ja ammattiuranäkökulmat ja elämänlaajuinen oppiminen käsittää formaalin, ei-formaalin ja informaalin oppimisen. (Tuomisto 2003, 66–67.) Näyttäisi siltä, että elinikäisen oppimisen määritelmä on monitahoinen riippuen siitä, mikä taho kulloinkin sitä määrittelee. Yhtenäistä määritelmää käsitteelle elinikäinen oppiminen ei ole olemassa (Biesta 2006, 173).

Ruohotien ja Hongan (2003, 36) mukaan elinikäisessä kasvatuksessa yksilö nähdään aktiivisena tiedon etsijänä, joka tekee itsenäisiä omaa oppimistaan koskevia kokonaisvaltaisia ratkaisuja. Tiedon kasvu ja ammattirakenteiden muutokset edellyttävät yksilöitä, jotka kykenevät laajentamaan ja uusimaan tietojaan ja taitojaan. Tällöin avainasemaan nousevat oppimaan oppimisen taidot. (Ruohotie & Honka 2003, 8.) Nokelainen (2010, 5) puolestaan määrittelee ammatillisten taitojen oppimisessa neljä osa-alueita: ensinnäkin ammattiin tutustumisen vaihe, toiseksi ammattiin opiskelu ja kolmanneksi ammatissa toiminen, joka perustuu jokapäiväisessä työelämässä oppimiseen sekä neljänneksi eksperttinä toimiminen, mikä merkitsee ammattitaitoaan päivittävää alansa erityisosaajaa. Kyrönlahden, Kuoppamäen ja Tolosen (2009, 49) mukaan ammatillisen osaamisen kehittymistä voidaan tarkastella Ruohotien (2000) kolmikategorisen taitoprofiilin kautta, joka sisältää ammattispesifisen tietotaidon, yleiset työelämävalmiudet sekä itsesäätelyvalmiudet. Ammatispesifiset taidot ovat kullekin ammattilaiselle ominaisia taitoja, yleiset työelämävalmiudet koostuvat elinikäiseen oppimiseen ja työllistymiseen liittyvistä kompetensseista, kuten elämäntaitaan, kommunikointiin ihmisten johtamiseen, innovaatioihin ja muutoksiin liittyvistä tekijöistä. Itsesäätelyvalmiudet merkitsevät oppimisen tietoista, kriittistä tarkastelua sekä aktiivista osallisuutta oppimisprosessissa. (Kyrönlahti ym. 2009, 49–50.) Itsesäätelyvalmiuksissa on kyse motivaatios-

ta, sitoutumisesta sekä itsereflektiosta niin, että tavoitteiden ja motivaation yhdistämisen seurauksena oppija kykenee tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä mahdollisuutensa kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Työelämälähtöinen oppiminen ja monipuolinen ohjaus tukevat itsesäätelyvalmiuksien kehittymistä. (Kyrölahti ym. 2009, 50.) Kyrölahden ym. (2009, 57) mukaan itsesäätelyvalmiuksia tukevat pedagogiset ratkaisut siirtyvät työelämään ja muuttuvat työnteekijöiden voimavaraksi muuttuvissa työolosuhteissa. Itsesäätelyn avulla ihminen kykenee ponnistelemaan haasteiden kanssa silloinkin, kun tehtävät eivät motivoi tai aktivoi yksilöä.

Opetushallitus määrittelee elinikäisen oppimisen avaintaidot valmiuksina, joita jatkuva oppiminen, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotto sekä työelämän muuttuvat olosuhteet edellyttävät. Elinikäisen oppimisen avaintaitoja ovat: elinikäinen oppiminen ja ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö, ammattietiikka, terveys, turvallisuus ja toimintakyky, aloitekyky ja yrittäjyys, kestävä kehitys ja estetiikka, viestintä- ja mediaosaaminen, matematiikka ja luonnontieteet, teknologia ja tietotekniikka sekä aktiivinen kansalaisuus ja kulttuuri. Kyse on uudesta oppimisen kulttuurista, jonka lähtökohtina ovat vuorovaikutus, yksilölliset oppimisreitit, osaamisen tunnistaminen, oppiminen arjessa ja työpaikalla tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäen. Avaintaitojen avulla kyetään lisäämään ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia kaikilla aloilla ja ne nähdään oleellisen osana yksilön kompetenssia. Niiden avulla yksilö kykenee selviytymään joustavasti muuttuvissa tilanteissa opiskelussa, työssä ja yhteiskunnassa. Elinikäisen oppimisen avaintaidot sisältyvät ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien tavoitteisiin ja ammatillisten tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin ja niiden arviointikriteereihin. (Opetushallitus 2014.)

Ammattikasvatuksen perustana on oppiminen ja ammatillinen kasvu. Yhtenä ammattikasvatuksen tavoitteena on elinikäisen oppimisen avaintaitojen opettaminen opiskelijoille osaksi ammattitaitoa. Lähtökohtana on siis oppiva ihminen nykyisenä tai tulevana ammattilaisena, joka liittyy ammatillisen kasvun myötä tiettyyn ammatilliseen identiteettiin (Tuominen & Wihersaari 2006, 123). Toisaalta ammattikasvatuksen lähtökohtana nähdään oleellisesti ammatti ja työ. Ammatti ja työ liittyvät kiinteästi toisiinsa, mutta ammatti käsitteenä on dynaaminen, laajeneva ja muuttuva ja se määritellään ammatillisesta käsin. Dynaamiseen ammattikäsitteeseen liittyy myös yhteiskunnallinen konteksti. Tällöin yksilön ja yhteiskunnan välillä on vuorovaikutus, jolloin yhteiskunta muuttaa yksilön käsitystä itsestään ja ymmärrystään ammatistaan. (Tuominen & Wihersaari 2006, 117, 122.)

3.2 Koulunkäynninohjaajan työssä oppiminen

Työidentiteetin ja ammatillisen kehittymisen prosessissa työssä oppiminen on merkityksellistä. Aron (2006, 204) mukaan pelkkä muodollinen koulutus ei takaa ammatin erinomaista hallintaa vaan monet työelämätaidot opitaan työkokemuksen kautta. Työssä oppimista on tutkittu eri lähtökohdista käsin, jolloin tarkastelukulma voi olla yksilöllinen, yhteisöllinen tai organisationaalinen. Esimerkiksi Billet (2004) on yhdistänyt yksilöllisen ja yhteisöllisen näkökulman ja tarkastelee työssä oppimista osallistumisen lähtökohdista. Työssä oppiminen voidaan käsittää Varilan ja Rekolan (2003, 17) mukaan työssäoppimista laajempänä yläkäsitteenä. Työssä oppiminen käsitetään tässä Järvensivun ja Kosken (2008, 27) tavoin laajasti, jolloin sillä tarkoitetaan kaikkea työyhteisössä tapahtuvaa oppimista. Käytännönläheisissä ammateissa työssä oppiminen tapahtuu havainnoimalla, kuuntelemalla ja konkreettisesti toimimalla (Collin & Billet 2010, 215). Leinon mukaan (2011, 3) työssä oppimista on tutkittu paljon, mutta oppisopimuskoulutuksessa tapahtuvaa työssä oppimista varsin vähän. Leino (2011, 5) näkee oppisopimuskoulutuksen työssä oppimisen teoreettisena lähtökohtana sosiokonstruktivismiin, jolloin oppiminen nähdään laaja-alaisena prosessina, johon kuuluu sisäinen ja ulkoinen reflektio, sosialisatioprosessi, identiteetin kehitys ja sisäinen motivaatio. Toisaalta Viinisalo (2010, 26) toteaa, että työssä oppimiselle ei ole olemassa yhtenäistä teoriaa, mutta oppimisprosesseja ja konteksteja voidaan lähestyä monista eri lähtökohdista.

Koulunkäynninohjaajan koulutuksen näyttötutkintoon sisältyy paljon työssä oppimista erilaisissa työympäristöissä. Koulunkäynninohjaaja rakentaa jatkuvasti kuvaa maailmasta ja sen ilmiöistä. Ammattiin oppimisessa ja ammatillisen identiteetin kehittymisessä työssä oppiminen on avain asemassa ja näyttäisi myös siltä, että organisoitu ohjaustoiminta työssä oppimisessa vahvistaa ammatti-identiteettiä enemmän kuin itsenäinen harjoittelu työssä (Virtanen, Tynjälä & Stenström 2010, 113). Tuloksellisen työssä oppimisen lähtökohtana on työnantajan myönteinen suhtautuminen henkilöön, joka koulutautuu ja kehittää ammattitaitoaan työpaikalla.

Koulunkäynninohjaajat tuovat mukanaan työyhteisöön aiemman elämäkokemuksen, jonka varaan he rakentavat oppimistaan työyhteisössä. Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan työssä oppiminen koostuu yksilön omista tavoitteista, kokemuksesta ja aktiivisuudesta sekä yhteisöllisestä oppimisesta. Työssä oppimisessa nähdään työyhteisön ilmapiirillä, työtovereilla yhteisöllisyydellä sekä osallisuudella olevan merkittävä rooli. (Collin & Billet 2010, 218.) Koulunkäynninohjaaja työskentelee erilaisissa toimintakulttuureissa ala- ja yläkouluilla, yleis- ja erityisopetuksessa, jolloin työssä oppiminen riippuu niistä toimintaympäristöistä, joissa koulunkäynninohjaaja toimii. Koulunkäynninohjaajan työ on vuorovaikutuksellista ja

informatiivista, jolloin työhön liittyvä tietämys ja osaaminen ovat jatkuvassa liikkeessä ja edellyttää uudenlaisten taitojen omaksumista. Kokemusten siirtyminen työntekijöiden välillä edellyttää onnistunutta vuoropuhelua. Hyvä dialogi puolestaan tarkoittaa toisen ihmisen kertoman tarinan aitoutta ja avointa kuuntelua. (Juuti 2008, 231.)

Tieto muodostuu Parviaisen (2006) analyysin mukaan ihmisen ja kulttuurin muodostaman tiedollisen systeemin kontekstissa (Seppänen-Järvelä 2009, 40). Kulttuurin, kasvatuksen, koulutuksen ja ympäristön kautta välittyy tietoa kaikkien aistien kautta ja siksi Niiniluodon (1996) mukaan on vaikeaa sekä tiedostaa että selittää sanoin tätä tietoa, joka ei ole välittynyt ainoastaan verbaalin kommunikaation muodossa (Talib 2008, 152–153). Työyhteisön hiljainen tieto, joka muodostuu tavoista ja normeista, on perusta yksilön ja yhteisön tiedonrakentamiselle. Tärkeää on yksilön kyky suhteuttaa oma tieto toisten tietoon esimerkiksi itsereflektion kautta. (Seppänen-Järvelä 2009, 41.) Toom (2008, 169) puolestaan määrittelee hiljaisen tiedon yksilön uskomuksina ja asenteina, jotka ovat ainoastaan osittain tietoisia, jolloin sitä ei suoranaisesti voi artikuloida. Voidaan siis sanoa, että oppimista tapahtuu kaiken aikaa koulunkäynninohjaajan työskennellessä ohjaustehtävissä työuransa aikana.

3.3 Työidentiteetti ajan peilinä koulunkäynninohjaajan elämänkaaressa

Suomalaisen yhteiskunnan muutos sadan viime vuoden aikana on merkinnyt keskeisten yksilön identiteettiä rakentavien toimintaympäristöjen muuttumista. Yksilöille on avautunut uusia mahdollisuuksia ja toisaalta haasteita yhteiskunnassa. (Vanttaja & Järvinen 2006, 27.) Agraariyhteiskunnassa yksilön ammatti-identiteetti muotoutui lähinnä traditioon perustuen (maanviljelijät, käsityöläiset, kauppiat). Samaistumisen perustana oli kasvuympäristö, ammatti ja sosiaalinen luokka, johon kuului. Käsityöläiseksi ja ammattikuntaan kasvettiin oppipoika–mestari-järjestelmän kautta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 29; Vanttaja & Järvinen 2006, 34.) Teollisella aikakaudella formaalin koulutusjärjestelmän muotoutuminen toi ammatteihin ennalta määritellyt tiedot ja kompetenssit. Filanderin (2006, 52) mukaan teollisuusyhteiskunnassa ammatti-ihmiseksi identifioituminen oli yksilölle voimavara, joka merkitsi miltei ihmisen arvon mittaa. Ammatti-identiteettiin liittyi tehokkuuden ja kontrollin aspekti. Vähitellen hierarkkinen malli väistyi ja tilalle ovat yrittäjämaailmaan tulleet verkosto- ja tiimityömallit. Organisatorisessa oppimisessä puolestaan korostuu itseohjautuvuus ja jatkuva oppiminen, jolloin työntekijä voidaan nähdä joustavana innovaattorina. (Siltala 2007, 103, 243, 274, 302.) Yhteiskunnan murros-tilanteissa ammatteja katoaa, korostetaan yliammattillisia kompetensseja, moniammatillisuutta, jaettua asiantuntijuutta sekä joustavuutta ja uusiutumiskykyä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27; Filander 2006, 52). Ruohotien

(2005b, 15) mukaan nykyinen urakehitys puolestaan pohjautuu monimuotoiselle itsensä ja ammatikkompetenssinsa kehittämiseen ja elinikäiselle oppimiselle. Monet muutokset työelämässä luovat suuria haasteita yksilötasolla. Jatkuva itsensä kehittäminen saattaa aiheuttaa stressiä, pelkoa työpaikan menettämisestä, epäluottamusta omiin kykyihinsä tai suoritusosaamiseensa. Emotionaaliset seikat saattavat aiheuttaa motivaation laskua oman toiminnan arvioinnin ja reflektoinnin suhteen, jolloin ammatillisen kompetenssin kehittyminen voi pysähtyä. Voidaan ajatella, että ammatti-identiteetti peilaa paitsi yksilöä myös aikaa, jossa yksilö toimii.

Työelämän epävarmuus, joustavuuden ja elinikäisen oppimisen vaatimukset sekä jatkuvat muutokset organisaatioissa nähdään haasteena yksilön työidentiteetille. Uudistunut johtamiskulttuuri on tuonut mukanaan kasvavia tulosodotuksia, vähentynyttä autonomiaa työtehtävissä sekä työn rasittavuuden lisääntymistä (Mahlakaarto 2010, 16). Koulunkäynninohjaajan työ on ihmisläheistä kasvatustyötä, jolloin persoonallinen ja ammatillinen identiteetti kuroutuvat yhteen ja muutokset työolosuhteissa ja toimintaympäristöissä vaikuttavat yksilön hyvinvointiin. Siltala (2007, 334) kuvaa työmarkkinoilla vallitsevaa epävarmuutta ja toisaalta työelämän hektisyyttä osuvasti työntekijän elinikäiseksi koeajaksi. Toisaalta nähdään, että oman yksityiselämän ja työelämän erottaminen toisistaan on yhä haastavampaa, sillä työelämään sitoutuminen vaatii enemmän kuin työsopimukseen on kirjoitettu (Siltala 2007, 338, 348). Siltalan (2007, 659) mukaan monet työntekijät kokevat työuupumusta, koska eivät koe työtään enää mielekkäänä ja pelkäävät haasteiden kasvavan resursseja enemmän. Kirpalin (2004b) mukaan muuttuvat työympäristöt ja tehtävät edellyttävät identiteettityötä, jossa keskiössä ovat joustavuus ja muuntuva kyvykkyys työtehtävissä. Mahlakaarto (2010, 16) puolestaan pohtii, syrjäytyvätkö ihmiset, joilla ei ole riittäviä resursseja synnyttää joustavaa ja vahvaa työidentiteettiä työmarkkinoilla. Eteläpellon (2007, 92) mukaan näyttäisi siltä, että ammatti-identiteetit muodostuvat yhä yksilöllisemmiksi ja liittyvät yksilöiden ammatillisen kehittymisen prosessiin ja elinikäisen oppimiseen.

Kirpalin (2004a) johtaman EU:n tutkimushankkeen tavoitteena oli selvittää mihin ihmiset samaistuvat työssään, kun he joutuvat kohtamaan yhä lisääntyviä työn joustavuus-, liikkuvuus-, ja osaamisvaatimuksia sekä muuttuvia työoloja. Tutkimuskohteena oli työidentiteetin rakentuminen eri ammattialoilla ja tutkimus toteutettiin seitsemässä eri maassa (Englannissa, Espanjassa, Kreikassa, Ranskassa, Saksassa, Tšekin tasavallassa ja Virossa). Kirpal (2004 a) määritteli työidentiteetin ilmiöksi, jolla on neljä ulottuvuutta: historiallinen, taloudellinen, sosiaalinen ja yksilöllis-psykologinen. Sosiaalinen ulottuvuus merkitsee identiteettiä, joka muodostuu vuorovaikutuksessa kollegoihin, esimiehiin, asiakkaisiin, työryhmiin, ammattiyhteisöihin, yrityksiin, ammattiyhdistyksiin ja koulutusinstituutioihin. Yksilöllis-psykologinen ulottuvuus tarkastelee niitä tekijöitä, jotka työntekijä kokee merkityksellisiksi työssään, kuulumisen tunnetta,

työhön liittyviä asenteita ja sitoumuksia, oppimista ja työssä selviytymistä sekä suhdetta työtovereihin. Tutkimusten tulosten mukaan näyttäisi siltä, että vahva ja vanha työmarkkinoiden ammattirakenteisiin perustuva ammatillisen koulutuksen järjestelmä tukee yksilöiden ammatillista identiteetin kehittymistä, pysyvyyden tunnetta ja samaistumista ammattirakenteisiin työmarkkinoille siirryttäessä. Esimerkiksi Saksan ja Ranskan ammatilliset koulutusjärjestelmät vahvistavat yksilöiden työorientaatiota vaikka ovatkin samaan aikaan joustavia reagoimaan työmarkkinoiden lisääntyviin vaatimuksiin. Toisaalta Virossa vaaditaan uusia koulutusmalleja, pätevyysstandardeja ja työvaatimuksia, jolloin työmarkkinaperinteet ovat muutoksen vallassa ja tällöin työntekijöiden on haasteellista kehittää aktiivisesti omaa ammatillista identiteettiään. Englannissa työmarkkinat eivät ole rakentuneet tiettyjen ammattien ja professioiden mukaan, vaan siellä luotetaan yksilölliseen taitojen kehittämiseen ja pätevyyden hankkimiseen. Työidentiteetit ovat näin ollen yksilöllisiä ja riippuvat työkontekstista. Yksilölliset työidentiteetit mahdollistavat joustavan siirtymisen työtehtävästä toiseen, jopa siinä määrin, että se on koettu Englannissa haasteelliseksi. (Kirpal 2004a.) Koulunkäynninohjaajan ammatti on suhteellisen nuori ja koulutus sekä pätevyysvaatimukset alalle ovat puutteelliset. Näistä lähtökohdista käsin ammatin traditiot puuttuvat, jolloin samaistuminen ammattiin vaikeutuu ja työidentiteetin voidaan ajatella rakentuvan yksilöllisesti elinikäisen oppimisen kontekstiin liittyen.

Vuodesta 2009 lähtien on Suomessa toiminut Elinikäisen oppimisen neuvosto, jonka toimikausi on kolmivuotinen. Neuvoston tehtävänä on käsitellä elinikäisen oppimisen edellytyksiin ja aikuiskoulutuspolitiikan kehittämiseen liittyviä kysymyksiä. Lisäksi neuvosto edistää koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä. Neuvosto tuottaa myös asiantuntijanäkemyksiä koulutus- ja työvoimapolitiittisen keskustelun virittäjiksi ja tuoreita ratkaisuja elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Keskeisiä kehittämisteemoja vuosille 2012–2015 ovat ensinnäkin koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö muutostilanteissa, toiseksi oppiminen elämänkaaren eri vaiheissa, kolmanneksi kehitetään yksilöllistä uraohjausta muutostilanteissa sekä neljäntenä teemana oppimisen eri muodot ja sen tunnistaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella koulunkäynninohjaajan työidentiteetin rakentumista elinikäisen oppimisen kontekstissa. Oma esiymmärrykseni ja kiinnostukseni tutkimusaiheesta perustuu omaan työuraani, sillä työskentelen erityisopetuksen tehtäväkentässä perusopetuksessa ja minulla on ollut ilo työskennellä useamman koulunkäynninohjaajan työparina. Toisaalta olen opettanut aikuiskoulutuskeskuksessa koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäiväohjaajan ammattitutkinnon opiskelijoita ja työpaikalla on ollut opiskelijoita harjoittelijoina ja näyttöjä suorittamassa sekä oppisopimuskoulutuksessa. Pyrin avaamaan suhdettani tutkittavaan ilmiöön, sillä huomioitava on myös se, miten tutkija ihmisenä omista arvolähtökohdistaan käsin tekee tulkinnoillaan oikeutusta toisen ihmisen kokemuksille, eikä itse vaikuta tutkittavien todellisuuteen (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 34; Patton 2002, 106; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 161).

Vuoden 2010 Perusopetuksen lakimuutoksen jälkeen olen kehittänyt työpaikallani uusia käytänteitä erityisopetuksessa. Perusopetuslain (1998) muutos vuonna 2010 erityisopetuksessa, kolmiportaisen tuen muodossa, on tuonut paljon muutoksia erityisopetukseen ja koulun sisäisiin opetusjärjestelyihin sekä opettajien arkeen. Perusopetuslain (642/2010) henkeen sisältyy ajatus oikeudesta oppia yhdessä siten, että jokaista oppijaa tuetaan hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Kuntiin ja kouluihin on suunniteltu lain pohjalta uudet opetussuunnitelmat ja strategiat. Uudet käytänteet merkitsevät toisaalta muutoksia myös koulunkäynninohjaajien arkeen.

Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ilmiötä todellisessa elämässä mahdollisimman kokoanisvaltaisesti ja tavoitteena on havaita tai löytää uusia asioita, eikä niinkään testata totuuksia. (Hirsjärvi ym. 2013, 161; Varto 2005, 28–32.) Pyrkimyksenä on ymmärtää koulunkäynninohjaajien työidentiteetin rakentumiselle antamia merkityksiä ja tulkita niitä. Tutkimuskohteena ovat peruskoulun koulunkäynninohjaajat sekä ala- että yläkouluilta. Tavoitteena on kuvata koulukäynninohjaajien työidentiteetin rakentumista sellaisena kuin se haastateltavan kertomuksesta välittyy.

Tutkimustehtävänä on selvittää työidentiteetin piirteitä ja rakentumista koulunkäynninohjaajien kertomuksissa elinikäisen oppimisen kontekstissa.

- Tutkimuskysymykset:
1. Miten päädytään koulunkäynnin ohjaajan ammattiin?
 2. Minkälaisista tekijöistä koulunkäynninohjaajan työidentiteetti rakentuu?
 3. Miten työidentiteetti kehittyy opiskelun ja työkokemuksen myötä elinikäisen oppimisen kontekstissa?

4.2 *Lähestymistavan valinta*

Tutkimuksen tarkoituksena on saada näkemystä ilmiöstä koulunkäynninohjaajan työidentiteetti. Tutkimus paikantuu tällöin fenomenologis- hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, sillä Tuomen ja Sarajärven (2013, 34) mukaan se on osa laajempaa hermeneuttista perinnettä. Fenomenologisen tutkimuksen kohde on kokemuksen tutkiminen ja kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Ihmisen toiminta puolestaan on intentionaalista ja yksilön suhde todellisuuteen on merkityksellistä. (Laine 2001, 26–27.) Toisaalta merkitysteorian mukaan ihminen on myös yhteisöllinen, jolloin merkitysten lähteenä on yhteisö, jossa yksilö kasvaa ja johon hänet kasvatetaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on koulunkäynninohjaajien työidentiteetin rakentuminen työyhteisössä, jolloin tavoitteena on tutkia niitä merkitysjärjestelmiä, joita koulunkäynninohjaajat ovat työkokemusten kautta muodostaneet työidentiteetin rakentumisesta. Hermeneutiikka puolestaan tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2013, 35) mukaan ilmiöiden merkitysten oivaltamista ensinnäkin esiymmärryksen ja toiseksi hermeneuttisen kehän kautta. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimusmateriaalin kanssa käytävää tutkimuksellista dialogia (Laine 2001, 34). Hännisen (2002, 25) mukaan kertomukset jäljittävät elämää, välittävät elämisen malleja sekä jäsentävät ja rikastavat yksilön elämän merkityksiä, jolloin elämän ja kertomusten välille kehittyy spiraalimainen kehä. Ontologisuus narratiivisessa lähestymistavassa merkitsee sitä, että ihmisen olemisen, elämän ja tarinan välinen yhteys ilmenee ihmisen olemassaolon tarinallisuudessa (Hännisen 2002, 24).

Pohtiessani tutkimukseni luonnetta lähdin siitä olettamuksesta, että pyrkimyksenä on, koulunkäynninohjaajien kertomusten pohjalta, rakentaa kuvaa työidentiteetin muotoutumisesta työuran aikana. Tutkittavat rakentavat omaa kertomustaan työidentiteetin muotoutumisesta työkokemusten myötä. H. Heikkisen (2001, 116) mukaan narratiivisuus tarkoittaa sitä, että tutkimusaineisto voi olla kertomuksia tai toisaalta tutkimus voi tuottaa kertomuksen kokemusmaailmasta. Clandinin ja Connellyn (2000, 189) mukaan narratiivisuus voidaan ymmärtää laajasti ottaen siten, että

narratiivisten tekstien kautta eletään kertojien kokemuksia sekä kerrotaan tarinat uudelleen. Hännisen (2002, 16) mukaan narratiivisen tutkimuksen keskiössä on kertomusten analyysi, jolloin pyrkimyksenä on tutkia tarinoita sinänsä, niiden rakenteita, lajityyppejä ja traditioita. Narratiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on luoda tutkijan ja tutkittavan yhteinen merkitys ilmiölle (H. Heikkinen 2001, 129).

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 189) näkevät kertomukset välineenä ajallisuuden ymmärtämiseen sekä eettisen paikan jäsentämiseen maailmassa. Lähtökohdiltaan narratologiset kirjallisuuden tutkijat erottavat termit tarina ja kertomus toisistaan, jolloin tarina merkitsee tapahtumakulkua ja narratiivilla puolestaan on aina media, esittämisen tapa ja järjestys (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Toisaalta termit tarina ja narratiivi voidaan nähdä synonyymeinä, jolloin ne merkitsevät ajallista merkityskokonaisuutta, jolla on alku, keskikohta ja loppu (Larson & Sjöblom 2010, 274; Hänninen 2002, 15, 19–20; H. Heikkinen 2001, 116; Syrjälä 2007, 239). Tässä tutkimuksessa ajallinen jatkuvuus siis tarkoittaa kertomuksen ajoittumista tai teemahaastattelurungon rakentamista menneisyydestä tulevaan. Tutkimuksessa ajallinen alkukohta olisi työelämä ennen koulutusta sekä koulutusaika, keskikohta olisi työura koulunkäynninohjaajana ja loppu olisi tulevaisuuden odotukset.

Syrjälä (2007, 239) puolestaan tarkastelee tarinallisuutta elämäkertatutkimuksen näkökulmasta, jolloin tutkimuksen avulla saadaan tietoa paitsi ihmisestä myös laajemmin kulttuurista ja esimerkiksi reitistä, jonka kautta kehitytään lääkäriksi tai opettajaksi. Elämäkerralliselle tutkimukselle ominainen teoreettinen ja metodologinen moninaisuus synnyttää käsitteellisiä ristiriitoja. Taustalla on narratiivisen tutkimuksen historiallinen kahtiajako ensinnäkin humanistiseen yksilökeskeiseen suuntaan sekä toisaalta postmodernin todellisuuden sosiaalista rakentumista korostavaan lähtökohtaan. (Siivonen, Snellman & Isopahkala-Bouret 2013, 20.)

Tarinoiden avulla rakennetaan tietoa (H. Heikkinen 2001, 119). Hännisen (2002, 17) mukaan tarinan ja elämän väistä suhdetta yhdistää lähtökohtaisesti ihmiselämän sidonnaisuus historiaan ja kulttuuriin. Narratiivisena tutkimusaineistona voidaan pitää haastatteluja, vapaita kirjallisia vastauksia, päiväkirjoja, elämäkertoja toisin sanoen narratiivisuus merkitsee suullisesti tai kirjallisesti tuotettua kerrontaa perustuvaa aineistoa (H. Heikkinen 2001, 121). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on tarkoitus kerätä haastattelujen kautta. Narratiivisuuden käsite merkitsee ensinnäkin tiedonprosessia, tietämisen tapaa ja tiedon luonnetta, jolloin narratiivisuus liittyy konstruktivistiseen tiedonkäsitelyyn (H. Heikkinen 2001, 118). Konstruktivismissa yksilöt konstruoivat tietonsa, identiteettinsä ja maailmankuvansa kertomusten kautta. Tällöin todellisuus nähdään jatkuvasti kehittyvänä kertomuksena, joka muuttaa muotoaan ja näin ollen kaikille yhteistä todellisuutta ei

ole olemassa. (H. Heikkinen 2001, 119.) Konstruktivistinen käsitys tietämisestä on suhteellista ja pohjautuu aikaan, paikkaan ja tarkastelijan asemaan (H. Heikkinen 2001, 120).

Toiseksi H. Heikkisen (2001) mukaan narratiivisuudella tarkoitetaan tutkimusaineiston laatua, jolloin aineisto on joko suullista tai kirjallista kerrontaa. Kolmanneksi narratiivisuus voi merkitä narratiivien analyysiä, jolla viitataan kertomusten luokitteluun erilaisiin luokkiin tai aineiston analyysiä, jolloin fokus on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston tarinoiden pohjalta. Neljänneksi narratiivisuus tarkoittaa tapaa ymmärtää narratiivien käyttö ammatillisena työvälineenä esimerkiksi psykoterapian piirissä. (H. Heikkinen 2001, 121–125.)

H. Heikkinen (2001) on koonnut Hatchin ja Wisniewskin (1995) tutkimukseen pohjautuen neljä narratiiviselle tutkimukselle ominaista seikkaa. Ensinnäkin narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistetaan ihmisten tarinoissaan asioille antamiin merkityksiin. Toiseksi tieto rakennetaan usein dialogisesti tutkittavien kanssa, mutta toisaalta aineisto voi kuitenkin pohjautua elämäkertoihin. Toisaalta narratiivisilla tutkijoilla voi olla päämääränä myös toimintatutkimuksen tapainen ajattelutapa, jolloin pyrkimyksenä on myös vaikuttaa tutkittavien elämään. Lopuksi narratiivisessa tutkimuksessa korostetaan tietämisen subjektiivisuutta, jolloin tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon. (H. Heikkinen 2001, 129–130.)

Problematiikkaa on aiheuttanut narratiivisen tutkimuksen luotettavuus. H. Heikkinen (2001, 127) näkee konstruktivistisen ajattelutavan mutkistavan vastaavuuden käsitteen käyttämistä, sillä konstruktivismiin mukaan todellisuus tuotetaan tarinoiden kautta. Brunerin (1986) mukaan vakuuttaminen kohdistuu narratiivisessa tutkimuksessa kokonaisvaltaiseen kokemukseen todentunnusta (verisimilitude) (H. Heikkinen 2001, 127). Hänninen (2002, 32) puolestaan tarkastelee kertomuksen, tarinan ja draaman välisiä validiuden eroja, jolloin kontekstistaan erotetulla kertomuksella on lukematon määrä oikeita tulkintoja ja sisäisen tarinan oikeellisuutta voi tarkastella vain tarinan luoja ja toisaalta tutkijalla on eettinen vastuu siitä, että tarinan voi tunnistaa omakseen sekä kolmanneksi draaman eri toimijoilla on jokaisella tapahtumille oma tulkintansa. Uskoisin, että tutkimukseni täyttää väljästi ottaen narratiiviselle tutkimukselle esitetyt tekijät, sillä tarkoituksena on koulunkäynninohjaajien kertomien narratiivien analyysin kautta tulkita koulunkäynninohjaajan työidentiteetin rakentumista (Hartman 2015,2; Larson & Sjöblom 2010, 276, 279). Tosin tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole kehittää koulunkäynninohjaajien elämän olosuhteita. Toisaalta laadullista tutkimusta ei voi käsittää vain yhdenlaisena tapana tehdä tutkimusta vaan se sisältää monia traditioita, suuntauksia, tutkimuksen lähtökohtia sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä (Hirsjärvi ym. 2013,162–163).

4.3 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella työidentiteetin rakentumista narratiivista lähtökohdista. Tutkimus perustui 10 koulunkäynninohjaajan haastatteluaineistoon, jonka perusteella on tarkoitus piirtää kuvaa koulunkäynninohjaajan työidentiteetin konstruoinnista elinikäisen oppimisen kontekstissa. Hyvärisen (2006, 16) mukaan kertomus on yksi tapa jäsentää kokonaisvaltaisesti identiteettiä. Haastateltavista kahdeksan oli naisia ja kaksi miehiä ja iät vaihtelivat 19–63 vuoteen. Pysin aikaansaamaan luottamuksellisen, vuorovaikutuksellisen keskustelun koulunkäynninohjaajan työstä tutkijan ehdoilla, mutta siten, että tutkimushenkilön ääni ja kokemukset saatiin esille (Eskola & Vastamäki 2007, 25). Haastattelujen tavoitteena oli tuottaa koulunkäynninohjaajan omaa kertomusta työelämäkokemuksistaan kuitenkin niin, että haastattelun teemat tulivat katetuiksi. Teemahaastattelussa edettiin etukäteen mietittyjen teemojen pohjalta siten, että haastateltava muodosti vastuksensa vapaasti ja tutkija rakensi kertomusta tarpeen mukaan kysymysten avulla. Teema-alueiden laajuus tai järjestys vaihteli haastattelusta toiseen. (Eskola & Vastamäki 2007, 27; Tuomi & Sarajärvi 2013, 75.) Haastattelu on yleisesti käytetty joustava aineistonkeruumenetelmä kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2013, 205). Teemahaastattelu runko pohjautui muuntaen Ora-Hyytiäisen (2004) esittämän formaaliteorian ammatti-identiteetin kehittymisprosessin jaotteluun, ensinnäkin ammattiin hakeutumiseen, toiseksi ammattiin kasvamiseen ja kolmanneksi ammatissa kehittymiseen. Teemahaastattelun runko on nähtävissä liitteessä yksi.

Aineistonkeruu tapahtui lähettämällä yhden koulun koulunkäynninohjaajille pyyntö osallistua tutkimuksen haastatteluun. Tutkimuspyynnön muoto on liitteessä kaksi. Haastateltavien saamiseksi käytin Tuomen ja Sarajärven (2013, 88) mukaista lumipallotekniikkaa ja pyysin haastatteluun suostuneita koulunkäynninohjaajia välittämään haastattelupyynnön eteenpäin ja näin sain 10 vapaaehtoisia haastateltavaa. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat olivat aikuisia, joten pyysin jokaiselta erikseen henkilökohtaisesti haastatteluluvan ja kerroin tutkimuksen tarkoituksesta sekä haastateltavien oikeuksista tutkimuksen eri vaiheissa. Samalla esitin tutkimuslupapyynnön koulun rehtorille. Tutkimuslupakaavake on liitteessä kolme. Haastattelut suoritettiin lokakuun 2014 ja helmikuun 2015 välisenä aikana. Yhteenvedo haastattelujen ajankohdista ja paikoista on liitteessä viisi. Esitutkimushaastattelu ja testaaminen tehtiin yhdellä koulunkäynninohjaajan haastattelulla ennen varsinaista tutkimusta. Tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tarkastella miten työidentiteetti rakentuu ja kehittyy koulunkäynninohjaajien kertomissa tarinoissa.

Ennen haastattelua olin ilmoittanut, että haastattelulle varataan aikaa noin tunti, jotta haastateltava voisi rauhassa keskittyä kertomiseen. Samalla annoin yhteystietoni, jos tutkimukseen liittyen haastateltavalle tulee kysyttävää. Haastattelun aluksi keskusteltiin yleisiä asioita

tutkimuksesta sekä kyselin taustatietoja. Tutkittavien informointi on tärkeää ensinnäkin hyvien tieteellisten käytäntöjen ja toiseksi tietosuojalainsäädännön vuoksi (Kuula 2006, 62). Toisaalta pyrin korostamaan, että juuri haastateltavan oma tarina on tärkeä sellaisenaan. Haastattelut aloitettiin muistelemalla työaikaa ennen kuin haastateltava ryhtyi koulunkäynninohjaajaksi. Tämä osoittautui helpoksi tavaksi aloittaa haastattelu ja tarina alkoi muodostua. Haastateltavien tarinat muotoutuivat henkilöiden mukaan hyvin erilaisiksi, sillä toiset koulunkäynninohjaajat kertoivat avoimesti ja monisanaisesti kokemuksiaan koulunkäynninohjaajina, mutta toiset haastateltavat olivat hyvin epävarmoja kerronnassaan ja halusivat tarkentavia kysymyksiä tarinansa etenemiseksi. Yhteistä kaikille haastatteluille oli kuitenkin kertomuksen muodostuminen teemojen kautta. Tienarin, Vaaran ja Meriläisen (2005, 123) mukaan kaikkiin haastattelutilanteisiin liittyy valtaa ja oleellista onkin hetkellisen yhteisen näkökulman luominen haastattelutilanteeseen. Haastattelutilanteiden ilmapiirit tuntuivat myönteisiltä ja haastateltavat kertoivat melko avoimesti ajatuksiaan. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen lähtökohtana on narratiivinen analyysi. Hyvärinen (2006, 17) toteaa, että narratiiviselle analyysille ei ole olemassa valmista ohjetta. Toisaalta Heikkisen (2002, 15) mukaan ihmiset ottavat selvää ympäröivästä maailmasta ja jäsentävät sitä kertomalla ja kuuntelemalla tarinoita. Narratiivisen lähestymistavan haasteellisuuteen pyrin vastaamaan kattavalla tutustumisella alan kirjallisuuteen aineistotyöskentelyn aikana. Narratiivisina analyysikeinoina voi kirjallisen kertomuksen osalta käyttää temaattista luentaa tai sisällön analyysiä, kertomusten luokittelua kokonaishahmon perusteella tai kertomusten kulun yksityiskohtien analyysiä. Näistä esimerkiksi sisällönanalyysi helpottaa suuren aineiston johdonmukaista käsittelyä (Hyvärinen 2006, 17.) Tässä tutkimuksessa käytin teoriaohjaava aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jolloin teoreettinen viitekehys toimi apuna analyysin etenemisessä (Tuomi & Sarajarvi 2013, 97). Koodausten, luokittelun ja teemoittelun avulla tein koulunkäynninohjaajien kertomusten analyysiä, jolla sain jäseneltyä aineistoa.

Tutkimushenkilöt nimesin uudelleen ja sitaattien kohdalla mainitaan suluissa tutkimushenkilön kuvitteellinen nimi. Kuunnellessani tarinoita ja litterointeja tehdessäni, havaitsin tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia seikkoja, jotka kirjoitin ylös. Aloitin tutkimuksen aineiston analyysin lukemalla aineistoa läpi yhä uudelleen ja uudelleen. Aluksi luin tarinoita yksitellen, jotta ymmärtäisin tarinoiden juonellista rakennetta. Alleviivasin tutkimuskysymyksiin liittyvän kuvaukset, jonka jälkeen syvennyin haastateltavien sanomaan pyrkien ymmärtämään haastateltavan kuvauksia. Tutkijan

on helpompi ymmärtää haastateltavan sanomaa, kun on itse ollut haastattelemassa. Seuraavaksi pyrin saamaan selville oleellisen eli pelkistämään kuvauksia.

Aineisto käsitti 88 sivua litteroitua tekstiä. Alkuperäisestä tekstistä etsin kuvauksia esimerkiksi persoonallisista ominaisuuksista: ”*Sitten rauhallisuus on säilynyt. Oppilaatkin sanoo, että kun mä sanon, että nyt mä suutun ja sitten ne nauraa mulle, et sinä suutu, et sä pysty, me ei olla koskaan nähty, että sä suuttuisit, etkä edes hermostu.*” (Riia). Analyysiyksiköksi valitsin ajatuskokonaisuuden, josta kuvaus ilmenee. Tässä tapauksessa analyysiyksikkö oli ”rauhallisuus on säilynyt”. Pelkistin kuvauksen rauhallisuudeksi. Yhdistelin samankaltaisia pelkistettyjä kuvauksia. Näistä pelkistyksestä muodostui luokkia, joiden avulla sain tiivistettyä tietoaineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 101, 110.) Luokittelun tarkoituksena on kuvailla ilmiötä siten, että tutkittavan ilmiön väliset suhteet kävisivät julki (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110–111). Kujalan (2006, 159) mukaan luokittelun ja analyysin seurauksena narratiivisessa tutkimuksessa kertomusten autenttisuus kärsii. Toisaalta pidetään selvänä, että tutkijan äänellä on oikeus kuulua tutkimusraportissa (Kujala 2006, 159). Aineiston luokittelussa syntyi 8 pääteemaa ja useita alateemoja, jotka löytyvät liitteestä neljä.

Aineiston luokittelun avulla pyrin hahmottamaan tyyppitarinoita ja juonirakenteita sekä jäsentämään teoreettisen viitekehyksen kautta tarinoita. Luokittelun perusteella muodostin tulkinnan kautta neljä narratiivia, joiden tarkoitus on tuoda esille aineiston tarinoissa esiintynyt vaihtelu ja toisaalta yhdenmukaisuus. Tarinan muodostumisen perustana ovat tutkimuskysymykset, joihin etsitään vastauksia narratiivisten tarinoiden välityksellä. Aluksi avataan näkymää tiestä koulunkäynninohjaajan ammattiin koulunkäynninohjaajan koulupolun ja työtehtävien kautta. Toiseksi piirretään kuvaa koulunkäynninohjaajan persoonallisista ominaisuuksista. Kolmanneksi kertomuksissa tuodaan esille koulunkäynninohjaajien kertomia työidentiteetin piirteitä sekä työidentiteetin rakentumista työyhteisössä. Lopuksi luodaan katsaus koulunkäynninohjaajan tulevaisuuden visioihin työidentiteetin näkökulmasta. Toisaalta tarinoiden tavoitteena on peilata tutkimusaineiston ja teoreettisen viitekehyksen välistä yhteyttä. Tässä tutkimuksessa katsotaan työidentiteetin ja persoonallisen identiteetin kehittyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa elinikäisenä kasvuna (Hänninen 2010, 192).

Yksittäinen narratiivi ei ole yhdenkään tutkimukseen osallistuneen koulunkäynninohjaajan oma tarina, vaan se koostuu usean koulunkäynninohjaajan persoonallisesta kertomuksesta. Hännisen (2002, 33) mukaan narratiivisen analyysin tulokset voidaan esittää tyyppikompositiona, jolloin tyyppitarina on useiden samaan tyyppiin sijoitettujen ihmisten kertomuksista koottu. Tarinoiden koonti ei ollut ongelmattonta, sillä runsas aineisto pakotti tekemään valintoja. Kaikki koulunkäynninohjaajien tarinat ovat ainutkertaisia, mutta tutkimuksen tarkoituksena on säilyttää tutkittavien henkilöiden anonymiteetti ja siksi perustelen valintaani muodostaa tyyppitarinat oikeutettuna. Nel-

jän narratiivin syntyprosessin kuvaan tulososiossa. Olen pyrkinyt säilyttämään tarinoiden kielessä tuntuman koulunkäynninohjaajien omaan ääneen. Kootut narratiivit perustuvat tulkinnasta huolimatta kokonaisuudessaan todellisiin koulunkäynninohjaajien esittämiin omiin kokemuksiin ja ajatuksiin. Yhden koulunkäynninohjaajan kertomus voi rakentaa omalta osaltaan useampaa tyyppitarinaa.

Tarinat on nimetty Venlan, Ullan, Tytin ja Laurin tyyppitarinoiksi. Nimet kuvaavat osaltaan kertojien sukupuolijakaumaa, sillä kymmenestä haastateltavasta kaksi oli miehiä. Venlan tarina koostuu kertomuksista henkilökohtaisista työelämän haasteista, joita ovat ammatin valinta, kotiäitinä oleminen, ammatin päivittäminen, työpaikkojen häviäminen. Toisaalta Venlan narratiivi kuvaa positiivista ja tunnollista työasennetta, jonka perustalle työidentiteetti rakentuu. Ullan tarina puolestaan rakentuu aktiivisuuden ja vahvan käsityöläisyyden pohjalle sekä erilaisten työtehtävien antaman ammatillisuuden rakentamalle identiteetille. Haasteena työidentiteetille nähdään ikäänntyminen ja kiire. Tytin tarina perustuu nuoreen energisyyteen ja kuvaa yhteiskunnallista tilannetta, jossa koulutusta vastaavaa työtä ei ole tarjolla. Narratiivit koostuvat kertomuksista, joista näkyy kehittämisen into sekä omassa työssä että tulevaisuudessa. Työidentiteetti rakentuu vahvasti työelämässä oppimisesta ja omaehtoisesta opiskelusta. Laurin tarina puolestaan kuvastaa ajatuksia, jotka on kerrottu sellaisinaan ilman merkittävää reflektion näkymistä. Työidentiteetti näkyy vahvana työssä tekemisessä. Tarinoista Venlan ja Ullan tarinat voidaan jäsentää Gergenin ja Gergenin (1986) mukaan stabiiliksi työidentiteetti tarinaksi, Tytin tarina puolestaan edustaa progressiivista tarinaa ja Laurin tarina voidaan käsittää regressiiviseksi tarinaksi. Elinikäisen oppimisen prosessi sisältyy tyyppitarinoin, mutta sitä avataan tarkemmin luvussa 6. Seuraavaksi kuvaan tarinoiden rakentumisprosessia. Sitaattien avulla pyrin lisäämään tyyppitarinoiden autenttisuutta. Sitaattien alkuperä näkyy sulkeissa haastateltavan uutena nimenä kuten Petra tai Timo.

5 KOULUNKÄYNNINOHJAAJIEN TYYPPIKÄRÄT

5.1 Huolehtivan Venlan tarina

Lopulta päädyin lukion jälkeen ammattikouluun ja opiskelin itselleni ravintolakokinnon ammattitutkinnon. Vaikka en kokenut alaa ollenkaan omakseni, kävin koulun loppuun ja tein kyseisen alan töitä parin vuoden ajan. Hakeuduin sitten sihteerin töihin. Pätevöidyin sinne työn avulla ja kävin kurssit sitten työn ohella. Olin kotona lasten kanssa melkein kymmenen vuotta ja menin uudestaan päivittämään nämä sihteerin taitoni. Sitten menin töihin, josta sain potkut, kun firma meni nurin alta ja mietin mitä teen. Olin ollut siivomassa silloin kun lapset aloittelivat koulua ja mietin, että mitä tahansa muuta. Mollin sivuilta sitten löysin henkilökohtaisen avustajan paikan, joka sijoittui koulumaailmaan. Sain sen työn ja työn kestäessä pari vuotta mietin, että haluan koulutuksen tähän ammattiin. Haluan vastauksia kysymyksiini.

Työurani alussa olin epävarma ja eksyksissä. Työskentelin yhteisössä, jossa oikeistaan meitä pidettiin ulkojäseninä. Koulunkäynninohjaajana olen avoin, huolehtiva, kiltti ja kannustava. Kuuntelen oppilaiden huolia mielelläni ja pyrin ratkaisemaan ongelmia. Olen mukava ihminen työkavereille ja toimin oppilaiden tarpeiden mukaan. Olen joustava. Opettajat ovat kertoneet, että rauhallisuuteni tarttuu. Työminä on eräänlainen minä, mutta en halua sekoittaa omia henkilökohtaisia asioitani työympäristöön.

Työni tarkoituksena on nuorten ja lasten auttaminen ja tukeminen. Pyrin hoitamaan työni hyvin. Työuran varrella kokemuksista on kertynyt hiljaista tietoa. Hiljainen tieto näkyy haastavissa tilanteissa. Osaan käsitellä paremmin ongelmatilanteita ja olen oppinut lisää oppilaiden oppimisesta. Toisaalta nykyään hyväksyn myös sen, että aina ei voi onnistua. Ohjaustilanteessa pyrin olemaan läsnä ja rauhoittamaan. Vahvuuteni ovat kielitaito ja toimistotaidot sekä elämän ja omien lasten kautta kertyneet elämäkokemukset. Tietoteknisissä taidoissa koen pudonneeni kehityksen vauhdista. Kaikista työpaikoista olen oppinut jotakin, mutta murroskausi työelämässä opetti joustoa. Lisäksi opin, että kaikki suunnittelutoiminta ei vie asioita eteenpäin. Koulunkäynninohjaajan tutkintoa pidän työni kannalta tärkeänä. Opetusalalla työkokemus opettaa paljon ja oma ammattitaito on kehittynyt työkokemuksen kautta. Ohjaustilanteissa koen, että opettajalla on vastuu, eikä koulunkäynninohjaajaa tulisi jättää yksin vastuuseen. Kun olen yksin ohjattavien oppilaiden kanssa, koen kuitenkin olevani heistä vastuussa. Työ on minulle arvoisinta ja merkitsee vaihtelua arjen ja juhlan välillä.

Työssäni sitoudun täysillä nuoriin. Työyhteisössä koen olevani tasavertainen ja minua arvostetaan. Kuulun yhteisöön, jossa kaikki kuuluu yhteen. Erityisopettajan kanssa olen hitsautunut hyvin yhteen. Teemme paljon yhteistyötä. Yleisopetuksen puolelle annetaan apua tarpeen mukaan, samoin autetaan toisia koulunkäynninohjaajia, jos ehditään. Yksittäisen nuoren kanssa on hyvä vuorovaikutus, mutta on mielenkiintoista huomata, kuinka nuoren esille tuomat ajatukset muuttuvat ryhmän paineen alla. Aikuisten tehtävä on nuorten kanssa tärkeä, sillä nuoret etsivät roolimalleja myös koulussa ja aikuinen vaikuttaa nuoren elämään.

Koulunkäynninohjaajien yhteiskunnallinen arvostus on pieni, mutta työyhteisön taholta arvostusta löytyy. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että pyydetään opettajien sijaiseksi ja luotetaan osaamiseen. Koulunkäynninohjaajan pitäisi olla opettajan alaisuudessa itsenäinen työssään. Välillä koen ristiriitoja käytänteiden mielekkyyden suhteen, mutta sitoudun kuitenkin täysin niihin. Lisäksi aikaa menee siihen, että jutellaan tai pidetään kuria tai järjestellään opetusta, eikä päästä itse asiaan eli oppimiseen. Koulutyö on niin hektistä, että kaipaisi rauhaa tehdä omaa työtään. Koulunkäynninohjaajien välinen vuorovaikutus ja tuki ovat tärkeitä jaksamisen kannalta. Yhteisten keskusteluhetkien jälkeen voi lähteä hyvin mielin kotiin, kun työasiat jäävät töihin. Tämä edistää työhyvinvointia. Tulevaisuuden suunnitelmis- sa on mahdollista, että opiskelen erityisohjaajaksi. Toisaalta haasteita työhön asetatavat myös yhteiskunnassa ja opetusryhmissä tapahtuvat muutokset. Omien vahvuuksien kehittäminen ja uusien keinojen löytäminen oppilaiden oppimisen ohjaamiseen ovat ammatillisen kehittymisen tavoitteita. Koulunkäynninohjaajan työ on kuin pitkä ihmissuhde, joka palkitsee lopussa.

Venlan tarina kertoo haasteista, joita nuoren väärä ammatinvalinta synnytti. Työmotivaation puute johti ammatinvaihtoon. Pettymyksestä ammatinvalinnan ja omien haaveiden välillä konkretisoituu työssä. ”*Sit mä tajusin et se työ oli hirvittävän niin kun huonosti palkattua ja likaista ja sit mä ha- keuduin näihin sihteerin töihin sieltä —*”. (Inka) Naisten työuraan vaikutti keskeisesti perhetilanne ja sen yhteydessä tehdyt henkilökohtaiset valinnat. Kotiäidin rooli on osa persoonallisuutta.

”Se on vaan tää perusluonne, mä olen kiltti ja toisaalta mä olen perhekeskeinen. Ollut lasteni kanssa, molempien kanssa, siihen pisimpään asti kotona. Ehkä ne on muokannut mua semmoseks, tietyllä tapaa siinä työssä.”(Petra)

Pitkä kotiäitinä oleminen vanhensi puolestaan ammattitaitoa ja Venlakin päivitti osaamistaan. Venla palasi aiempaan sihteerin työhönsä, mutta 1990-luvun laman seurauksena firma kaatui ja jälleen kerran Venla joutui etsimään uutta työtä. Elämäntilanteet eivät pysyneet vakaina. Vanttajan ja Järvisen (2006, 37) mukaan ihmisen, joka pyrkii työllistymään, on rakennettava uudelleen omaa työidentiteettiään työorganisaation ja kulloisenkin markkinatilanteen kannalta suotuisaksi. Venlan tarinassa tulee esille, että työllä on arvo sinällään ja työn kautta pystytään antamaan juhalle ja vapaa-ajalle oma arvonsa. Työnpuute vaikuttaa yksilöön vahvasti, kuten Saija osuvasti asian kiteyttää.

”Pitkään jatkunut työttömyys alkoi vaikuttaa mielialaani ja arkeeni. Oli pakko alkaa tehdä suunnitelmia.”(Saija)

Lisäksi haave koko työiän kestävästä yhdestä työurapolusta oli vaihtunut epävarmuuteen työn jatkumisesta (Suikkanen ym. 2006, 106).

”Vuosien varrella olen ehtinyt kokeilla monia erilaisia aloja. Olen ollut kaupan kassalla, varastolla keräilemässä tilauksia, nuorisotilan kahvilan myyjänä ja jopa sorvinterienhuoltajana.” (Saija)

Venla ei halunnut olla siivoojana vaan alkoi etsiä aktiivisesti muuta työtä. Työvoimatoimiston sivuilta löytyi henkilökohtaisen ohjaajan paikka, joka antoi motivaation hakeutua koulunkäynninohjaajan tutkintoon. Alussa Venla tuntee olonsa uudessa työyhteisössä ulkopuoliseksi ja näin Venlan uusi identiteetti-prosessi ei käynnisty, koska yksilön persoonallinen identiteetti-projekti rakentuu vasta, kun yksilö kiinnittyy sosiaaliseen yhteisöön (Ylijoki 2003, 133). Inkan tarina muistuttaa siitä, kuinka työyhteisössä uusi jäsen tulisi huomioida ja perehdyttää yhteisön tapoihin mahdollisimman pian, jotta työidentiteetin kehittyminen pääsisi alkuun.

”Olin hyvin epävarma, se ehkä johtui myöskin siitä, että tää mun avustettava ja minä oltiin kahdestaan semmoisessa yhteisössä, joka oikeistaan piti meitä ulkojäseninä. – se oli toisen asteen koulutus vammattomille nuorille ja tää mun avustettava oli pyörätuolin käyttäjä.”(Inka)

Uuden työntekijän perehdyttäminen koetaan tärkeäksi kasvatusyhteisössä. Tietoisuuden lisääminen itse ammatillisuudesta, esimerkiksi kirjallisista tehtävistä ja tietoteknisestä neuvonnasta, mutta myös ammattiin kuuluvista erilaisista rooleista tiedottamista pidettiin oleellisena perehdyttämis-haasteena. (Karila & Kupila 2010, 65–66.)

Koulunkäynninohjaajana Venla kertoi olevansa avoin, huolehtiva kiltti ja kannustava. Heikkisen (2005, 277) mukaan ihmisen luonteen ominaisuudet pysyvät melko samoina läpi elämän ja niiden perusteella hänet voidaan tunnistaa samaksi ihmiseksi. Toisaalta Venla huomasi myös muutoksia omassa luonteessaan esimerkiksi joustavuuden lisääntymisenä tai epäonnistumisen hyväksymisenä. Uusi työ oli muuttanut hänen arvomaailmaansa, ajatuksiaan ja vaikuttanut koko persoonaan.

”Tullut kuitenkin harppaus siihen, että jotenkin niin kun on antanut maailmankuvan ja katsomuksen ja niin kun arvomaailman. Kyllä se on aika paljon vaikuttanut muhun niin kun. Mä oon ajautunut ja mennyt eteenpäin niin kun, että se on muuttanut mua paljonkin.”(Petra)

Valitessaan lukion jälkeen ammattikoulutuksen Venla sitoutui siihen ja antoi lupauksen. Myöhemmin hän huomasi muuttuneensa ja alkoi miettiä ammatinvaihtoa. Heikkisen (2005, 277,

279) mukaan luonteen pysyvyyden ja lupauksen pitämisen välillä on ristiriita, joka johtuu ensinnäkin siitä, että itseys on samuutta ja toisaalta vähittäistä muuttumista toisenlaiseksi. Narratiivinen identiteetti ei näin ollen ole pelkästään yksilön luonteen kuvaamista vaan sisältää myös muutokertomuksen (Heikkinen 2005, 278). Muuttuminen edellyttää aiempien lupauksen uudelleen pohtimista. Heikkisen (2005, 279) mukaan omasta elämästä kertovissa tarinoissa yksilö jäsentää samuuden ja muuttuvuuden suhdetta etsimällä vastausta kysymykseen kuka olen.

Venla kuvaa työrooliaansa lasten ja nuorten auttajana ja tukijana. Myös sitoutumisen Venla näkee vahvasti kohdistuvana nuoriin. Lisäksi Venla koki olevansa aikuisen roolimalli kouluyhteisössä. Työnsä Venla pyrki tekemään mallikkaasti ja oli mukava työkavereille sekä toimi työssään oppilaiden tarpeiden mukaan.

”Totta kai se työympäristö vaikuttaa siihen sitoutumiseen, jos sä sitoudut pitämään oppilaille jonkun tunnin, niin kyllä sun on se pidettävä, mutta jos sä kaupan alalla sitoudut viemään kaksi purkkia hyllyyn, niin siinä on semmonen ero, että sä et voi tavallaan hylätä niitä oppilaita tai jättää keskenään, mutta ne purkit ei niin kun oo niin tärkeessä asemassa.”(Matleena)

Kertomuksesta heijastuu toisten tarvitsevuuteen vastaaminen, mikä merkitsee huolenpitoa ja eettistä eheyttä oman toimintansa arvostamisena (A. Heikkinen 2001, 12).

Venlan tarinassa korostuu työkokemuksen ja elämäkokemuksen kautta kertynyt osaaminen ja vahva tietämys omista vahvuuksista ja puutteista. Iän myötä karttuu hiljaista tietoa Venlan pääomaksi ja hän kehittyi kohdatessaan haastavia tilanteita. Venla kertoo kokemuksen tiedon merkityksestä työidentiteetin rakentumisessa.

”Elämäkokemus on ollu sellanen, että tota se ei oo ollu ihan se tasasin polku ja se on ollu hyvä vahvuus tässä ammatissa. -- varmasti on tota tullu semmosta hiljasta tietoo tosi paljon ihan käytännön kokemuksen kautta, mitä on vaikee pukee sanoiks mutta se näkyy ehkä semmosessa toiminnassa ja tavassa..”(Lilli)

Toisaalta Venlan tarinassa korostuu kuitenkin koulutuksen antama tukipilari omalle työlle ja siinä kehittymiselle. Kuten Inka tarinassaan toteaa, että *”koulutus tietenkkin, kyl mä pidän, et se koulunkäynninavustajan tai ohjaajan kurssi on käyty -- ihan ykkösasiana.”* Muuttuvissa työympäristöissä vaaditaan identiteettityötä, joka keskittyy joustavuuteen ja muuntuvaan osaamiseen työtehtävissä (Kirpal 2004b). Kuvaavaa on keski-ikäisen Venlan näkemys siitä, miten on pudonnut tietoteknisestä kehityksestä verrattuna nuoriin, jonka Inka kiteyttää näin: *”Näistä nuorten osaamista tietokonetaidoista, niistä olen kyllä pudonnut tosi pahasti.”(Inka)* Tietoteknisen osaamisen epätasainen jakautuminen on haaste toisaalta yksilön elämänlaadun ja toisaalta töissä suoriutumisen lähtökohdista. (Hämäläinen, Cincinnato, Malin & De Wever 2014).

Venlan kertomuksessa näkyi työyhteisön tasavertaisuuden ja toisten kunnioituksen ilmapiiri. Lisäksi korostui hyvä yhteistyö työtovereiden välillä. Yhteisöllisyyden tärkeä merkitys heijastui useissa yhteyksissä. Yhteisön merkityksen korostuminen kuvaa Venlan samaistumista koko työyhteisöön.

”Mun mielestä työyhteisö on mukava ja vuorovaikutus on aika semmosta välitöntä ja sitten aika niin kun monipuolista hyvin usein tai siis sanotaan, ettei ole tällä hetkellä kouluyhteisössä ihmistä ketä en sinänsä tuntis ja vois jututtaa.”(Lilli)

Ristiriitoja Venla koki joidenkin käytänteiden ja oman työn mielekkyyden suhteen, mutta sitoutui kuitenkin vahvasti oman työyhteisön normeihin. Oma käsitys ja työyhteisön normit nähdään ristiriitaisena suhteenä. Sosiaalisissa yhteisöissä neuvotellen ja osallisuuden kautta rakennetaan yksilön työidentiteettiä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 45). Saijan tarinan kautta kollektiivisen työidentiteetin muotoutuminen näkyy selvästi.

”Vanhat työntekijät tekivät omia juttuja omissa ryhmissään ja uudet ohjaajat yrittivät epätoivoisesti tyrkyttää omia ideoitaan. Syntyi kommunikaatio-ongelmia sekä riitoja -- jouduin nousemaan esiin ja nostamaan kissan pöydälle. Huomasin palaverissa johtavani keskusteluja ja vaadin selvittämään asiat keskustelemalla.”

Oman työn arvostusta ja sitä kautta oman työidentiteetin vahvistumista Venla koki työyhteisön taholta. Yhteiskunnan taholta arvontoa ei löydy. Oma ja työtovereiden työhyvinvointi kiinnostivat ja Venla kaipasi rauhallisuutta työn tekemiseen ja kokee työpäivät liian kiireisinä. Aiemmin työ edellytti keskittymistä asiaan ja keskustelu sekä hälinä kuuluivat työn ulkopuolelle. Työn luonne on muuttunut monella tavalla. Siirrytään joustavasti työstä toiseen tai tehdään useita toimintoja yhtä aikaa. Toisaalta oman yksityiselämän ja työelämän erottaminen toisistaan on yhä haastavampaa, sillä työelämään sitoutuminen vaatii enemmän kuin työsopimukseen on kirjoitettu (Siltala 2007, 338, 348).

”Työyhteisössä arvostan sitä, että työyhteisössä on hirveen hyvä tämmönen, että tuetaan toisia ja pystyy työkavereille, että jos on päivällä mennytkin jotain mönkään tai huonosti, niin pystyy avaan sitä tilannetta, et sitten ei lähde kantaan niitä asioita kotio. -- yleensä pysytään realistisissa tavoitteissa, mut sit välillä tuntuu et pitäisi revetä kymmeneen eri paikkaan samalla kertaa.”(Matleena)

Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät kuten, työtovereiden välinen yhteistyö ja esimiesten antama tuki sekä toisaalta työstä saatava palaute ja arvostus toimivat voimavaratekijöinä. Erityisesti työtovereiden ja esimiehen tuen puuttuminen liittyi työssä uupumiseen ja toisaalta kannustava palaute ja työn arvostuksen lisääntyminen olivat yhteydessä työssä jaksamiseen. (Kalimo, Mutanen, Pahkin & Toppinen – Tanner 2001, 81; Hakasen 2002, 299). Venla haluaakin erottaa oman persoonan ja työminän toisistaan.

Venlan tarinasta välittyy tasapainoinen olotila ja tilanteessa joustavasti eläminen. Venlan tarina tarjoaa näkymän saavutettuun työidentiteettiin, sillä Venlan toiminta osoittaa hänen rakentavan aktiivisesti työstään identiteettiään ja löytäneen kokemuksen itsensä toteuttamisesta ja vahvuuksien hyödyntämisestä (Fadjukoff 2010, 181–183).

5.2 Kädentaitaja Ullan tarina

Valmistuin ompelijaksi ja työskentelin noin 8 vuotta ompelijana. Unelmani oli elättää itseni käsityöläisenä. Palkka oli hirveän pieni ja halusin vaihtaa alaa ja itse asiassa minut kutsuttiin töihin lastentarhaan. Sanoin, että minulla ei ole mitään koulutusta siihen, mutta päiväkodin johtaja sanoi, että ei haittaa, me koulutamme sinut paikan päällä. Perhesyiden vuoksi tuli muutto muualle ja olin pitkään työttömänä vaikka koko ajan etsiskelin töitä. Ompelijantöitä alettiin pikkuhiljaa ajaa alas Suomessa, koska kaikki vietiin ulkomaille. En siis niitäkään saanut. Vanhempi tyttärenti oli nuorten työpajalla töissä ja sanoi siellä omalle työnjohtajalle, että äitinikin on ompelija. Eräänä päivänä työnjohtaja soitti, että tarvitsemme tänne nuorten ohjaajaa ja niin sain kahden vuoden työsopimuksen. Kun työ päättyi, kävin yrittäjäkurssin. Vein yrittäjäkurssin todistusta työvoimatoimistoon, kun huomasin työpaikkailmoituksen ilmoitustaululla. Otin yhteystiedot ylös. En tiedä, mikä ihme minulle tuli, mutta halusin sen työpaikan koulunkäynninohjaajana. Tulin kotiin ja ajattelin, että nyt rauhoitut, keitit kahvit ja mietit monta kertaa. Kun kahvit olivat tippumassa, olin jo soittamassa siihen numeroon. Rehtori vastasi ja sanoi, että sovitaan viikon päästä tapaaminen. Menin tapaamiseen ja rehtori kyseli kaikenlaista, että mitä ajattelen ja elämästäni sekä miten lasten kanssa tulen toimeen. Lopulta rehtori sanoi, että otan sinut. Se oli seitsemän vuotta sitten ja nyt olen seitsemän vuotta ollut koulunkäynninohjaajana. Kun olin ensimmäisen lukuvuoden töissä, ajattelin, että haluan kouluttautua tähän. Huomasin heti, että tätä työtä haluan tehdä. Otin yhteyttä oppisopimustoimistoon. Koulutus oli jo alkanut ja liityin ryhmään pari viikkoa myöhemmin.

Alussa epäilin osaamisestani ja olin jännittynyt enkä uskaltanut oma-aloitteisesti tehdä mitään. Koulussa oli paljon oppilaita, joilla oli käyttäytymisen ongelmia ja olin melko järkyttynyt kokemastani. Ensimmäisten viikkojen aikana, kun tulin töistä kotiin menin väsyneenä sohvalle lepäämään. Mutta kun tutustuin oppilaisiin lähemmin, opin arvostamaan heitä ja he lähestyivät minua ja antoivat hyvää palautetta. Olen luova ja taiteellisuus kuuluu persoonaani. Olen helposti lähestyttä-

vä, äidillinen ja kärsivällinen. Viljelen huumoria oppilaiden kanssa. Vahvuuteni ovat kädentaidot ja piirtäminen. En hirveästi muokkaa itseäni töihin.

Koen, että oppilaat ovat siipieni suojassa. Painopiste ohjaamisessa on siirtynyt oppimisen ongelmista erilaisiin sosiaalisen ohjauksen haasteisiin. Työkokemuksen myötä tiedän paremmin, mitä pitää ohjata ja mitä ei sekä erotan normaalin murrosikäisen käyttäytymisen epänormaalista. Olen vuosien kokemuksen myötä valmiimpi, mutta ompeleminen on vieläkin vahvuuteni. Päiväkodissa opin ryhmäohjausta ja nuorten työpajalla vastuullista ohjausta. Näistä molemmista on ollut apua koulunkäynninohjaajan tehtävissä. Koulunkäynninohjaajilla on suuri vastuu oppilaiden hyvinvoinnista. Työssä pyrin ajattelemaan asioita positiivisesti.

Koko sydämelläni sitoudun työhöni. Työskentelen hyvässä työyhteisössä, jossa kaikki tervehtivät, puhuvat ja tukevat toisiaan. Kuulun koko koulun henkilökuntaan, jossa koulunkäynninohjaajat muodostavat pienen perheen koulun henkilökunnan sisällä. Olemme koulunkäynninohjaajien kanssa lähestyneet myös henkilökohtaisella tasolla. Erityisopettajan kanssa yhdessä suunnitellaan ja toimitaan. Työkaverit antavat rakentavaa palautetta ja hyvä työyhteisö auttaa jaksamaan. Työnantaja vaatii välillä liikaakin ja tällöin pitää huomioida oma terveystensä ja mennä sen ehdoilla. Olen oppilaille helposti lähestyttävä aikuinen. Luultavasti siksi oppilaiden huono päivä tarttuu ja näkyy omassa mielialassakin. Toisaalta oppilaiden hyvä mieliala piristää.

Koulunkäynninohjaajien ammattikunta on vasta viimeaikoina saanut näkyvyyttä yhteiskunnallisesti. Kaikki työ työyhteisössä on samanarvoista. Koulussa ideoita kuunnellaan ja niitä toteutetaan mahdollisuuksien mukaan. Työnantajalla on välillä ristiriitaisia odotuksia koulunkäynninohjaajan mahdollisuuksista joustaa työtävissä. Aiemmin haaveena oli opiskella erityisohjaajaksi, mutta ehkä ei kannata enää. Haasteita asettaa oma ikääntyminen ja hektisyys koulun arjessa. Oma ammatillinen kehittyminen liittyy oppiaineitten, erityisesti kielten opiskelun lisäämiseen. Koulunkäynninohjaajan työ on kuin lentämistä nopeasti paikasta A paikkaan B ja välillä on kuoppia.

Ullan tarinasta huokuu vielä 60- ja 70- luvulla elänyt vahva ammatti-identiteetti, joka näkyi esimerkiksi käsityöammateissa. Koulunkäynninohjaajia haastateltaessa välittyi myös kuva siitä, että useilla oli vahvuutena kädentaidot ja aiempi käsityöläisammatti kuten ompelija, entisöijä ja suutari. Käsityötaidon osaamista arvostetaan. Monista episodeista kuvastuu ammattiympäryyttä sekä toisaalta ammatin käyttöarvo muuttuneissa tehtävissä.

”Mä oon vaatturina ollu ja sitten mä harrastan ihan hirveesti kaikenlaisia käsitöitä. Sitten silloin ensimmäisenä lukuvuotena, kun mä olin täällä. Mähän fiftififti tein niitä tekstiilityön tuntejakin, koska opettaja tuli vasta äitiyslomalta ja pienet lapset aika usein sairastelee.”(Riia)

Ullan nuoruusaikaan 1970-luvulle ajoittunut työelämä tarjosi alkuun turvatun työpaikan. Alan vaihtaminen paremman palkan vuoksi oli mahdollista ilman koulutusta, koska työtä oli tarjolla.

”Mulle tarjottiin sitä työtä. Ja mä sanoin, että mulla ei ole mitään koulutusta siihen, mutta –– päiväkodin johtaja sanoi, että ei haittaa me koulutetaan sut paikan päällä.”(Riia)

Mutta tekniikan kehittyminen ja muutokset työmarkkinoilla vaikuttivat siihen, että tekstiilialan työpaikat vähentyivät ensinnäkin koneiden automatisoitumisen ja toiseksi tuotannon ulkomaille siirtymisen vuoksi. Ullan perheen muutto ajoittua samoihin aikoihin ja Ulla joutui työttömäksi.

”Sitten ompelijanhommia alettiin pikkuhiljaa niitä ajaa alas. Kaikenlaisia tämmösiä ompelutyöpaikkoja Suomessa, että kaikki vietiin ulkomaille, elikkä en mä niitäkään saanut. Olin pitkään työttömänä vaikka koko ajan etsiskelin töitä.”(Riia)

Ompelijan ammatin ja toisaalta päiväkodissa saadun työkokemuksen turvin Ullan onnistui kuitenkin saada pätkätyö nuorten työpajalta. Ullan tarinassa elää vahvana työidentiteettinä ompelijan ammatti, sillä töiden loppumisen jälkeen Ulla hakeutuu työvoimatoimiston yrittäjäkurssille, jotta voisi työllistää itsensä ompelijana. Sattuman kautta Ulla huomasi kuitenkin hakevansa koulunkäynninohjaajan paikkaa läheisestä koulusta. Koulunkäynninohjaajan työn aloitettuaan Ulla huomasi, että tätä työtä hän haluaa tehdä ja hakeutui koulutukseen. Riia kuvaa oivaltamisen tunnettaan: *”Mähän rakastan tätä työtä ja mulle tuli tämmönen olo, että miksi ihmeessä en ole aikasemmin hakenu.”(Riia)* Ilman koulutusta koulunkäynninohjaajan työ vaikutti monista haastateltavista haastavalta. Epävarmuutta, järkytystä, epäilyä omasta osaamisesta ja toisaalta äidillistä hoivaamisen varmuutta kuvastui haastateltavien kokemuksista.

”Oon ihan pihalla, tulee kauheesti informaatioita ja tietoo, että miten mä osaan toimia heidän kanssaan, mutta sitten mulla oli sellanen hirveen semmonen hyvä ja turvallinen olo, koska mulla oli ihan spesiaali tietoa siitä lapsesta kenen kanssa mä olin ollu.”(Petra)

Työ on hektistä ja joudutaan toimimaan oman jaksamisen äärirajoilla.

”Kun mä aloitin täällä, täällä oli todella paljon erittäin vaikeita oppilaita. Ja käytöshäiriöitä ja näin. Mähän järkytyin. Ensimmäiset viikot, meni näin, kun mä tulín töistä kotiin menin sohvalle makaamaan.”(Riia)

Kalimo ym. (2001) näkevät koherenssin tunteen merkitykselliseksi tekijäksi jaksamisen ylläpitämisessä ja terveyden heikentymisen vastavoimana. Koherenssin tunne tarkoittaa, että yksilö havainnoi maailmaa ja omaa elämäänsä siten, että asiat koetaan ymmärrettäviksi, hallittaviksi ja mielekkäiksi. Useissa tutkimuksissa vahvan koherenssin tunteen on todettu vaikuttavan

positiivisesti ihmisen hyvinvointiin ja terveyteen. Toisaalta itsetuntoa on tutkittu työhyvinvointiin liittyvänä voimavarana, jolloin itsetunnon on katsottu ilmaisevan sitä tasoa, jolla yksilö katsoo olevansa pystyvä, merkityksellinen, menestyvä ja arvokas. Riia kuvaa tarinassaan omaa koherenssin tunnettansa. *”Mä opin arvostamaan heitä ja huomasin, että toimin varmasti itsekin oikein, koska oppilaatkin arvostivat mua ja sain heiltä hyvää palautetta.”* Tutkimusten mukaan koherenssin tunne ja itsetunto ovat suhteellisen pysyviä, mutta työelämän kokemuksilla näyttäisi olevan vaikutusta niiden muuttumiseen. Lisäksi yksilön kompetenssin tunteella on merkitystä siihen, kuinka yksilö kokee hallitsevansa työtehtävänsä. Kompetenssilla tarkoitetaan työntekijän pätevyyttä vastata työnantajan odotuksiin ja vaatimuksiin. (Kalimo ym. 2001, 74.) Toisaalta Murroneen (2009, 88) mukaan palautteen rohkaiseva voima auttaa meitä kehittämään vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojamme. Työidentiteetti puolestaan neuvotellaan sosiaalisessa työyhteisössä, jossa merkitystä on yksilön vuorovaikutustaidoilla.

Ulla kokee lapsuuden kokemusten merkityksen vahvana omaan persoonaan. Lapsena tehdyt epämieluisat työtehtävät ovat kasvattaneet Ullan kärsivällisyyttä ja sietokykyä. Toisaalta lapsuudenkodin perintö erilaisuuden arvostamisesta näkyy omassa työasenteessa.

”Elikkä pienestä pitäen on tavallaan nähnyt sellaista erilaisuutta, aina on opetettu, että jokainen ihminen on omalla tavallansa tärkeä.” (Lilli)

Ullan persoonalliset ominaisuudet kärsivällisyys, luovuus ja äidillisuus ovat mukana arjen työssä. *”Äidillinen kuin suojelusenkeli, nehan ihan roikkuu minussa ne lapset.”* (Riia) Työssään Ulla kokee olevansa omana itsenään. *”Kyllä mä siellä ihan omana ittenäni oon.”* (Petra) Oppilaskeskeisyys ja toiselle turvana oleminen näkyy keskeisenä tarinoissa. Tutkimusaineiston pohjalta näyttäisi siltä, että koulunkäynninohjaajat ovat sisäistäneet koulutuksessa hyvin vaatimuksen oppilaan ja aikuisen välisestä turvallisesta ja luottamusta herättävästä vuorovaikutuksesta (Merimaa & Virtanen 2008, 54). *”On aina toimittava oppilaslähtöisesti, et niin kun pyritään toteuttamaan nuorten parasta ja tukeen sitä niiden kehitystä ja kasvua.”* (Matleena) Oppilaiden sosiaaliset ongelmat ovat vallanneet jonkin verran alaa perinteisen akateemisten oppiaineiden ja oppimisen ohjaamiselta.

”Pikkusen on mun mielestä se painopiste muuttunut sieltä ihan siitä perusohjaamisesta ja avustamisesta ja niistä koulutehtävistä enemmänkin siis sitten tähän sosiaaliseen kasvamiseen.” (Lilli)

Koulutuksen painoarvo myönnetään mutta toisaalta tarinat kertovat työkokemuksen suurta arvoa kasvatuksen kentällä. Haastatteluaineistosta näkyi työssä oppimisen arvostus varsinkin oppisopimuksella koulunkäynninohjaajaksi kouluttautuneiden kertomuksissa. Työkokemuksen arvo oman ammatillisen kompetenssin osana on keskeinen.

”Totta kai aina teoriaopinnot, tämmöset, on tärkeitä tosi paljon ja ne pitää tavallaan käydä ja ne kuuluukin siihen koulutukseen ja tietyt asiat pitää aina tietää, kun valmistuu johonkin ammattiin. Mutta täytyy sanoa, että tämmösessä opetusalaassa muutenkin niin tässä työkokemus on vaan aikamoinen opettaja.”(Lilli)

Ulla on sitoutunut täysillä työhönsä ja kokee kuuluvansa työyhteisöön sekä sen sisällä vielä läheistä yhteyttä jopa henkilökohtaisella tasolla muiden koulunkäynninohjaajien kanssa. Ammatillinen identiteetti merkitsee erityisenä olemista, jonnekin kuulumista ja toiselle olemista (A. Heikkinen 2001, 12).

”Pitää olla oma itse, ei saa ruveta esittään jotain, koska oppilaat huomaa sen heti, jos sä rupeet esittään jotain, niin hauskakkin pitää olla, no rehellisyys liittyy varmaan kans siihen, et mitä oot todellisuudessa — saa puhua ja tukea jokaiselta ja sitten luotetaan. — Saa niitä sijaisuuksia, että opettajat luottaa. Mä en tiedä, mulla on hyvä olla täällä. Kai ihminen sitten itse huomaa sen, että joka aamu tulen ihan mielellään töihin, niin.”(Riia)

Koulunkäynninohjaajat kertovat, että lapset ja nuoret lähestyvät heitä helposti ja kertovat ongelmistaan ja iloistaan. Toisaalta se näkyy koulunkäynninohjaajien työidentiteetin rakentumisessa, kun he kertovat kyvystä kuunnella, läsnä olemisesta tai että heitä on helppo lähestyä. Työn arvostuksesta Ullan tarina kertoo siitä, että vähitellen koulunkäynninohjaajien ammattikunnan olemassaolo huomataan. Julkisuutta on tullut kuitenkin negatiivisten irtisanomisien kautta ja vähemmän työn arvostuksen kautta.

”Yhteiskunta vasta pikkuhiljaa oppii tai vasta rupee nyt tiedostamaan, että tää ammattikunta on olemassa. — Aika vähän ihmiset vielä tietää.”(Riia)

Ullan tarinassa kaikki kouluyhteisössä tehtävä työ koetaan samanarvoiseksi.

”Työyhteisössä kaikki on samanarvoisia, on opettaja tai ohjaaja, kuitenkin kaikki tekee kuitenkin yhtä arvokasta työtä.”(Matleena)

Joustavuuden vaatimus tuli esiin useassa haastattelussa. Näyttäisi myös siltä, että aika ajoin työntekijän suorituskky venytetään äärimmilleen ja varana on koulunkäynninohjaajan uupuminen. Vaikuttaa siltä, että työnantajan vaatimuksiin suostutaan ehdoitta.

”Tässä kun ollut vähän tiukkaa on jouduttu joustamaan siis ihan äärimmäisyyksiin asti. — Kyllähän sitä sitoutuu siihen ja sitten mennään melkein pää kainalossa, mutta mut on jopa kertaalleen heitetty pois sieltä, että nyt lähdet oikeesti kotio sairastaan. Et ehkä hiukan liikaa.”(Oona)

Ullan tarina on tavallaan energisen, Venlan tarinan tavoin saavutetun työidentiteetin omaavan koulunkäynninohjaajan kertomus. Venlan tarinan työidentiteetistä Ullan tarina eroaa siinä, että tulevaisuuden visioita kouluttautumisen suhteen ei ole vaan omat voimavarat suunnataan pieniin ammatillisen kehittymisen projekteihin sekä omaan työhyvinvointiin, jotta jaksaisi ikääntymiseen ja muutosten tuomat haasteet ja jaksaisi eläkeikään asti. *”Nyt on ehkä tavoite se että jaksais eläkeikään asti ja sitten pystyis kehittyyn ja ottaan vastaan nämä yhteiskunnalliset muutokset.”* (Inka)

Toisaalta jonkinasteinen luopuminen heijastuu myös Riian lapsuusmuistosta:

”Mä olen koulussa töissä ja nyt ennen kuin mä jään eläkkeelle, minä oon koulussa töissä ja mulle tuli niin hirveen hyvä olo, et sanotaan tämänkin unelma silloin lapsuudessa, mikä nyt oli se toteutui. Mä en ole opettajana, mutta kuitenkin aika lähellä sitä.”

5.3 Aktiivisen Tytin tarina

Olen toiminut oman varsinaisen ammattikorkeakoulututkinnon lisäksi useissa erilaisissa työtehtävissä. Esimerkiksi kaupanalalla tein töitä kassalla, varastotyöntekijänä ja sitten vielä lihatiskin hoitoa. Olen toiminut myös it-myyjänä sekä kahvilatyöntekijänä. Hetken aikaa toimin myös perhepäivähoitajana ja tein sijaisuuksia vanhainkodeissa ja opettajan sijaisuuksia kouluilla. Pääsin päiväkotiin töihin henkilökohdaiseksi avustajaksi pienelle pojalle, joka sitten aloitti koulun sinä syksynä, kun tulin tähän kouluun. Menin erityisluokkaan avustajaksi, koulunkäyntiavustajaksi. Suoritan koulunkäynninohjaajan ammattitutkinnon työn ohessa.

Kun aloitin koulunkäynninohjaajan työn, olin kasvatuksellisesti aika vapaamielinen, yritin tuoda vanhaa osaamistani enemmän ohjaustilanteisiin ja antaa oppilaille inspiraatiota. En ollut niin tarkka ja huolellinen kuin nyt. Lisäksi olin oppilaiden kanssa enemmän kaveri. Pikkuhiljaa kehityin, kun oppinut työyhteisön tavat ja rutiinit. Olen rempseä, perhekeskeinen ja empaattinen. Minulla on paineensietokykyä, improvisointikykyä ja luovaa hulluutta. Toisaalta olen tarkka ja teen kaikki ajallaan. Ihmiset ihmettelevät, miksi haluan olla koulunkäynninohjaaja, mutta olen sitä mieltä, että teen tätä, koska haluan. Minulla on eri persoona kotona ja töissä.

Koulunkäynninohjaajan koulutuksen tiedoista ja taidoista on ollut hyötyä. Olen nyt paljon varmempi työssäni. Edellisistä työpaikoista olen oppinut työmotivaatiota ja -moraalia. Asiakaspalvelusta olen oppinut ihmistuntemusta ja ihmisten lähellä oleminen onkin vahvuuteni. Koulunkäynninohjaajan työn tarkoituksena on tukea kokonaisvaltaisesti oppilaan kasvua ja kehitystä. Kehitysvammaisten kanssa työskennellessä on oltava aidosti läsnä koko ajan. Työ koululla on syventänyt tietämystäni ja korvan taakse on tullut pistettyä asioita. Yritän oppia työn kautta ja itse lukemalla koko ajan. Myös moniammatillisista keskusteluista ja terapiatuokiosta pyrin oppimaan kaiken. Työ on muuttanut minua paljon ja oppilaiden sekä

omat ahaa- elämykset kehittävät ammatillisesti. Ymmärrystä on tullut lisää, koska olen toiminut monien eri opettajien kanssa ja nähnyt erilaisia ratkaisu- ja toimintamalleja ongelmatilanteisiin. Asioitten järjestelykyky sekä itsehillintä ovat kehittyneet. Koulunkäynninohjaaja on isossa vastuussa, koska on usein turvamuurina siinä oppilaiden välissä ja vastaa oppilaan jaksamisesta koulupäivän aikana. Vastuuta annetaan välillä liikaakin. Työssä pyrin hoitamaan oman osuuteeni niin hyvin, ettei muiden tarvitse korjailia.

Työympäristö vaikuttaa työhön sitoutumiseen, mutta tällä hetkellä on ihan sata töissä. Sitoudun siis aika intohimoisesti. Vaikka opiskelen, koen olevani työyhteisön täysivaltainen jäsen. Erityispuolella on hyvä yhteishenki ja koen kuuluvani erityisopetuksen tiimiin. Tiimin sisällä jaamme työtehtäviä viikkokierrossa. Koen kuuluvani koulunkäynninohjaajien joukkoon toisin sanoen piiri pieni pyörii, mutta työyhteisössä pitää toimia ja tulla toimeen. Sovituista käytänteistä pidetään kiinni. Teen työssäni paljon myös erilaisia järjestelyjä ja yhteistyötä esimerkiksi fysio- ja toimintaterapeuttien kanssa. Tämä syksy on ollut rankka työyhteisössämme runsaiden poissaolojen vuoksi. Olemme joutuneet joustamaan äärimmäisyyksiin. Olemme tosi poikki ja väsyneitä kaikki mutta viikkokierto auttaa meitä jaksamaan. Samoin tiimipalaveri toimii hyvänä purkautumisväylänä. Hyvä tiimi auttaa jaksamaan. Erityisopetuksessa on positiivinen käsitys koulunkäynninohjaajista, mutta yleisopetuksen puolelle apua ei uskalleta pyytää. Vaikuttaa siltä, että yleisopetuksen oppilaat ovat välitunneilla avoimempia erityisoppilaita kohtaan kuin yleispuolen opettajat. Toivoisin, että olisi enemmän vierailuja erityisopetuksen toimintaympäristöön. Ohjaustilanteissa oppilaan kehonkieli kertoo, että vuorovaikeus on avointa ja luottamuksellista.

Työkaverit arvostavat koulunkäynninohjaajan työtä, mutta ylempänä arvostetaan vähemmän. Toisinaan huomaa jopa, että työnjohto arvottaa työtehtäviä. Koulunkäynninohjaajia koulutettiin paljon ja palkattiin kouluihin, mutta nyt on sanottu määräaikaista koulunkäynninohjaajia irti. Ihmisten suhtautuminen koulunkäynninohjaajiin on nihkeää ja saatetaan kysyä, että sitäkö aiot tehdä loppuelämäsi. Minä taas ajattelen, että teen, jos haluan. Olen hakenut työyhteisössä toisiin tehtäviin, koska en ymmärrä sitä, että työkaverin mielipidettä ei kuunnella. Lisäksi tarvitaan suunnittelu-aikaa koulunkäynninohjaajille. Arviointikeskustelussa rehtori ehdotti, että voisin hakeutua kehitysvammaisten erityisopettajakoulutukseen. Toisaalta oma haaveeni on löytää väylä opintoihin, jossa voisin yhdistää aiemman ammattikorkeakoulututkintoni, työkokemukseni ja opettajaopinnot ja toimia esimerkiksi valmentavassa ammatillisessa koulutuksessa erityisopettajana. Tällä hetkellä lapseni ovat niin pieniä, että odotan heidän pääsevän kouluun, ennekuin lähdän opiskelemaan. Koulunkäynninohjaajan työ on kuin aamu, aina alkaa päivä alusta.

Tytin tarina kertoo, että koulutuksen taso on noussut, mutta toisaalta ammattiin kouluttautuminen ja työmahdollisuudet eivät kohtaa. Ojapellon (2007, 62) mukaan yhteiskunnan rahoja tuhlaamaan turhaan koulutukseen, koska koulutusta vastaavaa työtehtäviä ei ole tarjolla. Näyttää siltä, että koulunkäynninohjaajan ammatti ei ole ykkössijalla ammatinvalintalistalla, mutta olosuhteiden vuoksi alan töihin hakeudutaan.

”Mä olen miettiny, miten mä yhdistäisin tän mun ammattikorkeakoulututkinnon ja miten mä pystyisin hyödyntämään mun koulutuksen. -- Mä olin diabetesyhdistyksessä ja tota noin se neuvontatyö oli se semmonen mistä mä tykkäsin tosi paljon ja se olis -- lähellä sydäntä -- semmonen haave tiekkö.”(Petra)

Tytti on tehnyt erilaisia pätkätöitä ja ihmisläheisissä ammateissa toimiminen koettiin koulunkäynninohjaajan työssä vahvuudeksi, vaikka se ei olisi ollutkaan oman alan töitä. Tytin tarinassa polku kulkee Venlan tarinan tavoin henkilökohtaisen avustajan työstä kouluun ja siellä luokan koulunkäynninohjaajaksi. Tytti on nuori ja aktiivinen ja suorittaa koulunkäynnin- ohjaajan tutkinnon monimuotokoulutuksena työn ohessa. Koulunkäynninohjaajana Tytti on persoonallisilta ominaisuuksiltaan rennompi ja luovempi kuin aiempien tarinoiden Venla ja Ulla.

”Olen aika rempseä siinä mielessä, että mä yleensä olen se joka ensimmäisenä laittaa hihoja heilumaan, jos jotain tarvii tehdä. -- aika vapaamielinen ja tota se kasvatuksellinen puoli ei ollut niin tärkeä kun tavallaan se inspiraation tuottaminen.” (Lilli)

Toisaalta koulunkäynninohjaajan innokkuus ja ammatillinen palo lasten kanssa toimimiseen näkyy myös heittäytymisenä.

”Et kyllähän mää olen avoin, luova ja hiukan hullukin myöskin siellä töissä. Niin kun mulla oli tänään semmonen vaaleanpunainen karvanen suuri hattu päässä -- jonkun verran pitää niitä sammakoita kattella sieltä suusta ulos, mutta muuten ei, kyllä sillä hulluudella mennään millä tähänkin asti.”(Oona)

Tytin tarinan episodit kertovat työidentiteetin vauhdikkaasta kehittymisestä sekä halusta muuttaa myös vallitsevia olosuhteita ja kehittää työyhteisöä. Heikkisen (2005, 287–288) mukaan uudella opettajalla on etsikkoaika, jonka aikana yksilö näkee toisesta perspektiivistä uuden työyhteisön vallitsevia käytänteitä ja kykenee kyseenalaistamaan niitä. Koulunkäynninohjaaja kykenee samoin ihmettelemään uusia olosuhteita ja voi pyrkiä kehittämään yhteisöä.

”Aloin myös tehdä ehdotuksia toimintatavoista, ohjaamisista sekä yhteistyöstä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kanssa. Jotenkin saimme lopulta asiat rullaamaan. Tuon vuoden aikana opin todella paljon työyhteisössäni.”(Saija)

Tytin tarina näkee epäkohdan koulun erityisoppilaiden osallisuudessa ja yhteisöllisyyden kokemisessa niin oppilaiden, koulunkäynninohjaajien kuin erityisopettajien taholta. Tytin tarinassa näyttää siltä, että yleisopetuksen opettajat ja oppilaat toimivat erillään erityisopetuksen opetusryhmistä. Petra kuvaa asiantilaa seuraavasti. ”Ja vähän yritetään, että jos on jotain koulun

tapahtumaan, niin yritetään sitten olla siinä samassa salissa, mutta tota hyvin vähästä.” Petra Näennäistä yhteistoimintaa tapahtuu välituntisin tai koulun juhlissa, mutta esimerkiksi opettaja tai oppilasvierailuja kehitysvammaisten oppilaiden luokkiin ei tapahdu. Tytin tarina haluaa muutosta tilanteeseen ja esitellä toimintaansa avoimesti, jotta kuilua saataisiin kavennettua.

Ammatillista kehittymistä tapahtuu nuorella koulunkäynninohjaajalla päivittäin ja kertomusten mukaan koulunkäynninohjaajat nauttivat työssä oppimisesta ja työtovereilta oppimisesta.

”Kun on tehnyt monen eri opettajan kanssa töitä, niin on nähnyt monenlaisia tyylejä ratkaista niitä ongelmia, tai niin kun yrittää ylipäänsä etsii sitä ratkaisua niihin ongelmiin.”(Oona)

Vastuukysymykset nousivat esille monissa tarinoissa ja niissä oli nähtävissä eroa vastuun kokemisessa. Joillekin oli selvää, että opettajalla on vastuu joka tilanteessa ja ohjaajat eivät olleet esimerkiksi vastuussa yksin välitunneilla. Esimerkiksi Oona kertoo tarinassaan: *”Meillä on aika selvät sävelet kaikkialla, että opettajat ovat vastuussa.”* Toisaalta joissakin tarinoissa vastuu koettiin liian suureksi ja koulunkäynninohjaajalle oli annettu opettajan vastuu. Näyttäisi siltä, että viralliset normit ja käytäntö eivät kohtaa. Petra avaa vastuuta tarinassaan jonkinasteisen ristiriidan kautta: *”Vaikka ainahan periaatteessa sanotaan, että opettajalla on se kaikki vastuu, mutta me olaan vastuussa niin paljon siitä lapsen hyvinvoinnista Se vastuu on se aika, kun sä sen lapsen kanssa siinä luokassa oot, niin se on tosi suuri. Sä oot ihan korvana, kätenä silmänä koko ajan.”* Valtaosa koki vastuun olevan yhtä suuri opettajalla ja ohjaajalla aikuisen roolissa kouluyhteisössä. Matleenan tarinan vastuukokemus tulee esiin enemmänkin henkilökohtaisena kokemuksena kuin työyhteisön virallisen säännön kautta. *”Kyllä mä koen, että mä oon yhtä lailla siitä vastuussa, kun se opettajakin, en mä koe että mä voisin jotenkin luistaa siitä vastuusta pois.” Matleena*

Moniammatillisuus ja yhteistyö muiden työntekijöiden kanssa tiimityönä kertoo ammatin sosiaalisesta luonteesta ja siten työidentiteetin rakentumisesta. Koulunkäynninohjaajien toimenkuva kehittyy avustavista työtehtävistä enemmän kasvattamisen ja opettamisen suuntaan. Usein työ käytännössä erityisopetuksen kentällä on tiimityötä, jossa yhteisten tavoitteiden saavuttaminen onnistuu, kun kaikki tiimin jäsenet ovat tietoisia niistä ja sitoutuvat yhteiseen toimintaan. (Merimaa & Virtanen 2008, 174.) Energiaa riittää monenlaisiin työtehtäviin, mutta Tytin tarinasta löytyy vastavuoroisesti kertomuksia työssä jaksamisesta ja työhyvinvoinnista selkeästi enemmän kuin Venlan ja Ullan tarinoissa.

”Hirveen hyvä tämä ykkösten tiimi. -- Ja pystyy tosi paljon miettiin, itekin antaa ideoita. -- osaa huomioida ne omat voimavaransa loppuun asti eikä yritä sinnitellä voima-varojen yli. Vaan myöntää myös olevansa väsynyt ja jos tietää, että nyt olen huonolla päällä niin ei edes yritä mitään tähdellistä -- semmonen aito ihminen.”(Oona

Työyhteisön merkitys sitoutumiseen, työssä koettuun arvostukseen sekä työhyvinvointiin on merkityksellinen. Opiskelija on otettu työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi ja näin opiskeluaikainen kiinnittyminen ammattiin on voinut alkaa.

”Kyllä mä koen kuuluvani tänne ihan hyvin ja tota kyl mä saan osallistua ja välillä täs on hienoa, että opettajat pikkuhiljaa uskaltaa pyytääkin ohjaajia tonne yleispuolelle luokkiin, kun välillä on semmonen, et niin kun en mä tiedä pelkääkö ne , että mennään astuun niiden varpaille, vaikka me halutaan auttaa niitä heidän työssään.” (Matleena)

Koulunkäynninohjaajien tarinoissa koetaan, että työkaverit ja erityispuolen opettajat arvostavat heidän työtään, mutta yleispuolen opettajien keskuudessa ja ylemmässä johtoportaatissa arvostus on vähäisempi.

”Jos ajatellaan meidän opettajaa, niin hän arvostaa ainakin. -- toisaalta taas sitten mä mietin sitä, -- kun meillä on yksi iso rehtori, joka on siinä koulussa, niin mä odottaisin ihan sieltä ylemmältä tasolta sitä tietynlaista arvostusta, koska -- musta tuntuu, että ne ei oikeesti tiedä , mitä meidän päivään kuuluu. Ja miten me työtä tehdään. Jotenkin se kuilu on niin suuri, että ne ei tiedä siellä toisessa päässä.”(Petra)

Toisaalta ylioppilas ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut on monen ihmisen mielestä alempi arvoisessa työssä kuin koulutus edellyttää.. Koulunkäynninohjaajat ovat ammattiryhmänä historiallisesti suhteellisen nuori ja tuntematon. Tämä heijastuu palkkatasossa, työn epävarmuutena sekä yhteiskunnallisen arvostuksen puutteena.

”Ihmiset ajattelee paljon sitä niin kun, että kouluohjaajat eivät tee niin tärkeitä työtä kuin opettajat. Tota kyl se paljolti näkyy siinä suhtautumisessa, että mitä sä opiskelet ja mä sanon, että kouluohjaajaks ja se reaktio on sillai, aha sitäkö meinasit tehdä loppuelämäs?”(Matleena)

Kouluyhteisössä kuitenkin huomataan koulutuksen kautta syntyneet kompetenssit ja niitä arvostetaan työyhteisössä. Koulunkäynninohjaajien toimenkuvat ovat kuitenkin monilta osin selkiytymättömiä ja heillä teetetään paljon avustavia töitä. Toisaalta heillä on vahvuuksia, joita kouluyhteisössä voitaisiin paremmin huomioida ja käyttää hyväksi ohjaustehtävissä.

”Mä olin tossa viimeisessä arviointikeskustelussa ja rehtori heitti ajatuksen, että voisit vaikka lukea itsesi erityisopettajaksi ja siitä otin vähän kipinää ja voi olla, että mä suuntaan jonnekin sinnepäin seuraavaksi.” (Oona)

Tytin tarina piirtää kuvaa työidentiteetin voimakkaasta kehitysvaiheesta, joka näkyy energisinä kertomuksina uuden työn innostuksesta, halusta kehittää työtä ja halusta kehittyä työssään. Fadjukoff (2010, 181–183) kuvaa aktiivista uratavoitteiden muutosta etsiväksi identiteetiksi, joka narratiivien kautta muodostuu kuvaamaan Tytin tarinan työidentiteettivaihetta. Lisäksi Tytin tarina kertoo palavasta innosta kouluttautua eteenpäin ja suunnitelmissa on uusi ammatti, jossa voisi yhdistää aiempaa koulutusta ja työkokemusta kasvatusalaa.

”Mä haluaisin kouluttautua semmoseen niin kun esimerkiksi näitten erityisnuorten, jotka ammattitutkintoon valmistuu, vaikka heidän niin kun opettajaksi vaikka kotitalousopettaja. — missä mä pystysin hyödyntämään jo aikasempaa työkokemusta tai opiskelukokemusta ja tätä mitä mä oon tehny nyt ja saada siihen koulutusta. Että jos löytyis semmonen polku tiekkö näin.” (Petra)

5.4 Jämptin Laurin tarina

Minulla on ammattikoulusta metallialan tutkinto ja olen työskennellyt erilaisissa metallialan töissä, laitoshmiehenä, kylmäkoneasentajana ja jopa suutarina. Taantuman seurauksena jäin työttömäksi ja tein siivoojan töitä, kunnes selkä petti. Pääsin työvoimatoimiston kautta kouluhin tekemään opettajien ja ohjaajien sijaisuuksia. Lyhemmät työajat ja liikkuva kevyempi työ sopivat paremmin terveydelleni.

Olin aktiivinen, työ sujui luontevasti. Minut otettiin hyvin vastaan työyhteisössä. Matematiikan ja äidinkielen opettaminen jännitti, mutta kyllä ne lähtivät sujumaan. Oppilaiden ja opettajien kanssa sujui hyvin. Oppilaat pitivät minusta. Olen reilu, rohkea, tiukka ja jämpti. Kun työt sujuvat, voin olla rennempi. Koulunkäynninohjaajan työssä pitää olla henkisesti vahva ottamaan vastaan tietynlaisia ärsykeitä. Ei saa hermostua helposti. Koulunkäynninohjaajan pitää käyttäytyä esimerkillisesti töissä ja vapaa-aikana. Tarpeen vaatiessa joustaa töissä ja teen pitkää päivää. Olen töissä ihan omana itsenäni.

Ohjaan ja valvon oppilaita, että ketään ei kiusata tai häiritä. Teen koulussa myös laitoshmiehen töitä ja korjailen paikkoja. Varmuus on lisääntynyt ja työteho. Ymmärrän paremmin, miten erilaisten ryhmien kanssa toimitaan. Olen oppinut, miten nuoriso tänä päivänä toimii ja ymmärrän paremmin lastenlapsiani. Aiemmat vuodet ja lapsuuskodin vaikutus tuo oman näkemyksensä persoonaani ja sitten nämä elämäkokemukset vaikuttaa myös siihen kokonaisuuteen. Opetin teknistä työtä kyläkoulussa ja piti olla varovainen työkalujen ja teräaseiden kanssa. Vastuu oli

kova, etteivät oppilaat loukanneet itseään. Töissä pyrin tekemään parhaani ja tulen mielelläni töihin.

Pääsääntöisesti olen hyvin työhöni sitoutunut. Työyhteisössä saan tukea, jos on vaikeuksia. Vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden kanssa sujuu oikein hyvin. Opettajien työtavat ovat erilaisia, mikä pitää ottaa huomioon ohjauksessa. Toiset opettajat antavat tarkat ohjeet työtehtävissä mutta toisten kanssa työhönsä voi vaikuttaa. Töissä sain sellaisia tehtäviä, että olin melkein kuin opettaja. Olin vertainen opettajien kanssa ja koin kuuluvani opettajiin. Nuorten ja lasten kanssa olen aina tullut hyvin toimeen. Luokassa oppilaat odottavat, että opetan ja ohjaan.

Olen saanut palautetta opettajilta ja lapsilta ja minua on keuhuttu. Ohjaajien työpaikkoja on lakkautettu ja joissakin kouluissa koulunkäynninohjaajaa pidetään sairaala-apulaisena ja käsketään tekemään kaikenlaisia tehtäviä. En hyväksy kiroilemista eikä röyhkeyttä luokassa, mutta kurinpitokeinoja ei ole. Tarpeen mukaan jouston, venyn ja teen pitkää päivää. Mielelläni tulen töihin, mutta usein otan päivän, kun menen kotiin. Joskus tulee jaksamisen raja vastaan. Voisin ajatella, että kouluttautuisin koulunkäynninohjaajaksi, jos aikuiselle joku polku löytyisi. Koulunkäynninohjaajan työ on kuin kukkien kastelu, kun muistaa kastella kukat kukoistaa.

Lähtökohta Laurin tarinassa on vahva työidentiteetti ja pitkä työura omassa ammatissa, vaikka työtehtävät ovat työuran varrella voineet vaihdella. Oma ammattilaisuus on muotoutunut vahvaksi ammatillisen koulutuksen ja työyhteisön kautta. Metallityöntekijöillä on vahva ammattiliitto, mikä edesauttaa yhteisöön samaistumista ja vahvan työidentiteetin rakentumista. Teollisella aikakaudella ammatti-ihmiseksi identifioituminen oli merkityksellistä (Filander 2006, 52). Globalisaation seurauksena yritykset ovat kansainvälistyneet ja pääomaa sekä työpaikkoja siirtyy Suomen rajojen ulkopuolelle, mikä merkitsee työttömyyttä (Ojapelto 2007, 63–64). Työelämän muutosten vuoksi työttömyys on läsnä Laurin tarinassa. *”Mä olin tavallaan niin kuin työtön ja mä hakeuduin työvoimatoimiston kautta työllistettäväksi.”* (Timo) Laurin tarinassa heijastuu vahva luottamus omaan osaamiseen, jota kuitenkin varjostaa sairauden mukanaan tuomat haasteet omaan jaksamiseen. Toisaalta tarina on perussävyltään positiivinen ja elämänmyönteinen. Laurin tarina ei koostu pelkästään miesten kertomuksista vaan rakentuu osin myös naisten episodien kautta.

Motivaatio Laurin hakeutumiseen koulunkäynninohjaajaksi on ensinnäkin työttömyys ja toisaalta oman sairauden uudelle työlle asettamat vaatimukset. Työvoimatoimiston ohjaus työkokeiluun tuottaa positiivisen lopputuloksen.

”Mut niin kun irtisanottiin sitten vanhasta työpaikasta ja mä aattelin, että koulunkäynninohjaajan homma on lyhyempikestosta ei tarvitse kahdeksaa tuntia plus matkat kaks tuntia olla istumassa ja siinä on enemmän liikuntaa selälle.” (Niina)

Laurin tarinassa on kehittynyt samoin kuin Ullan tarinassa aiempi vahva ammatillinen identiteetti ja osaamisen tunne. Toisaalta vahva ammatti-identiteetti näyttää antavan ammatillista rohkeutta toimia uudessa tehtävässä ilman koulutusta. Laurille merkittävää on lapsuuskodin ja elämäkokemusten omalle persoonalle tuoma vaikutus.

”Isä on oman elämäntyönsä tehnyt opettajana alakoulun puolella — seurannut paljon sivusta ja jossain vaiheessa itekin alakoulun puolella tarvin avustajan apua — ja omat kokemukset ja tunteet silloin, mitä on ollu ja iän myötä tullu elämäkokemus, niin se on niin ku ohjaa hyvin paljon.”(Tuomas)

Tarinan mukaan myös vaikeat elämäkokemukset voidaan kääntää positiivisiksi voimavaroiksi, jotka tarinan kertoja tuo esiin myös ammatillisena osaamisena.

”Mä luulen, että koko tää mun lapsuus, nuoruus, koko edellinen elämä varmasti on vaikuttanut siihen, mä luulen, ihmiseen. Olin koulukiusattu — mä tiedän ei nyt ihan sata prosenttisesti, mutta aika paljon tiedän, miltä toisesta tuntuu, kun itsekin olin siinä tilanteessa.”(Riia)

Oman persoonallisen osaamisen osa-alueiden koetaan myös vaikuttavan omaan työhön.

”Taide on vaikuttanut paljon, tai mun ajatus taiteesta ja sitten mä olen uskonnollinen ihminen sisimmässäni niin se vaikuttaa paljon.” (Timo)

Vanha metallimiehen rooli ja aiemmissa työyhteisöissä opittu työn tekemisen kulttuuri näkyy Laurin suhtautumisessa työhön ja muuhunkin tekemiseen. Työmoraali näyttää olevan Laurilla korkea.

”Mulla on paitsi työssä, niin muutenki sellanen periaate, että se mitä mä rupeen tekeen niin mä teen sen niin hyvin kun vaan suinkin pystyn ja kykenen ja sitten, jos tarvis vaatii niin sitten ei katota ees kelloo.”(Tuomas)

Lauri kokee vastuun esimerkillisenä aikuisena toimimisessa suurena. *”Vastuu oli kuitenkin aika suuri, koska pitää olla esimerkillinen, kärsivällinen, myötätuntoinen kaikkea mahdollista.”(Niina)* Toisaalta esimerkillisenä aikuisena esiintyminen koskee Laurilla myös vapaa-aikaa. *”Tällaseen työhön kuuluu myöskin se, että vapaa-ajalla toisaalta on niin kun oppilaan silmissä on aina se ohjaaja tai opettaja ja häneltä edellytetään sitten kaikin puolin asiallista ja fiksumu käytöstä muutenkin.” (Tuomas)* Lisäksi opettajana toimiminen ja valvontatehtävät koetaan vaativiksi.

”Aika kova vastuuhan siinä oli periaatteessa — valvoa sitä, että oppilaat tekee tehtäviään eikä häiritse toisiaan ja sitten ulkona ollessa, ettei ne riehu liikaa ja ettei mene hallitsemattomaksi se meininki. — varovaisuus on se teräaseiden ja työkalujen kanssa toimiminen, kyl mä koin siinä aika paljonkin vastuuta.”(Timo)

Laurin tarinassa kuvataan toiminnan tasolla omaa työtään ja siinä selviytymistä sekä ammatissa kehittymistä. Työidentiteetti perustuu Laurin oman luonteen ominaisuuksiin ja toisaalta entisen ammatin kompetensseihin. Reflektointia omasta työidentiteetistä löytyy niukasti. Omaa osaamista hyödynnetään koulunkäynninohjaajan tehtävissä ja sitä myös arvostetaan työyhteisössä.

”Mä vedin niitä puutyöryhmiä ja käsityö, poikien käsityötä. Niin kun puutyötä pääasiassa — Ja sitten mä tein koulussa kaikennäköisiä melkein niin kuin laitospöytä töitä. Korjailin paikkoja ja suoritin ulkovalvontaa ja olin liikunnassa mukana”(Timo)

Työn kautta Lauri kehittää kuitenkin omaa ymmärrystään. Tiedollisen osaamisen lisääntymistä kuvataan automatisoituneena taitona tai tietona siitä, miten toimitaan.

”Tietotaitoo erilaisista oppijoista ja siitä miten erilaisia eri oppiaineiden kanssa toimitaan ja sitä kautta on myöskin se varmuus niistä lisääntynyt ja myöskin työteho — ei tarvi joka asiaa niin kun ensin itte miettiä.”(Tuomas)

Lauri kuvaa vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajien kanssa helppona ja miltei ristiriidattomana. Laurin tarinan ristiriidattomuus herättää ajatuksia siitä, halutaanko jotain jättää tukijalle kertomatta ja tarkoituksellisesti kuvata vuorovaikutustilanteet mutkattomina.

”Henkilökunnan kanssa vuorovaikutus toimii tosi hyvin ja tosiaan, jos jotain apua johonkin tarttee niin voi apua kysyä keneltä tahansa. Samoten muiden ohjaajien kanssa työskentely sujuu kitkatta ja myöskin oppilaitten kanssa vuorovaikutus sujuu ihan mielestäni mukavasti.” (Tuomas)

Kuva omasta itsestä työssä piirtyy Tuomaan tarinassa luonteen ominaisuuksien kautta. ”Pystyn oleen tarvittaessa todella tiukka ja jämäkkä.” Varsinainen kriittinen ajattelu omista vahvuuksista ja heikkouksista puuttuu. Toisaalta käytänteet työssä ovat ristiriitaisia omien ajatusten kanssa. Tähän voi vaikuttaa ikäpolvien välinen kuilu kurinpidollisissa asioissa.

”Lapsia ei saanut oikeestaan niin kun pitää järjestykseen ollenkaan Ne työkalut mitä oli siinä tietyllä tavalla rauhoittamisessa tai siinä, että ne keskitty niihin koulutehtäviin, niin ne oli niin puutteelliset, että kun se että esimerkiksi äänen käyttö, jos sä esimerkiksi karjasit niin se ei ollu niin kuin oikein.” (Timo)

Työn asettamia vaatimuksia kuvataan oppilaan yksilöllisyyden huomioimisena. ”Oppilaantuntemus on ihan a ja o, että sä osaat sen yksilönä käsitellä.”(Niina) Toisaalta työn haasteet näyttäytyvät oman itsehillinnän kehittämisenä. Rauhallista toimintaa oppilaiden kanssa korostettiin monissa

kertomuksissa. ”*Että riittää tavallaan pinnaa niitten lasten kanssa, ettei hermostu, että on henkisesti kyllin vahva ottamaan tietynlaisia ärsykejä vastaan.*” (Timo)

Laurin oma ammatillinen kehittyminen näkyy ryhmän käsittelytaitojen parantumisina esimerkiksi opettajan sijaisuuksissa. Laurin kertomuksissa heijastuu nihkeä suhtautuminen itsensä kehittämiseen tai näkemykseen ylipäättänsä siitä, että tarvetta olisi omaan ammatilliseen kehittämiseen. Tarina tuo esille työssä jaksamisen asettamat rajoitteet sekä toisaalta käsityksen siitä, että kehittämisen tarvetta ei ole. ”*Huonompaan suuntaan kehityin, koska mun jaksamiseni oli ääri rajoilla.*” (Niina) tai ”*Hommat on mulla tietyllä tavalla hanskassa niin, en mä niissä kehittänyt mitenkään. Oon aina tullut lasten ja nuorten kanssa toimeen.*” (Timo) Laurin tarinasta kuvastuu toisaalta se, että uuden ammatin työidentiteetti ei näyttäyty Laurille vaatimuksiltaan sellaisena, että hän ei selviäisi työn haasteita ilman lisäkoulutusta.

Laurin tarina tuo esille koulunkäynninohjaajan työn rasittavuuden. Työn luonne edellyttää täydellistä läsnäoloa koko koulupäivän ajan, koska oppilaat huomaavat helposti ellet ole avoimesti mukana. Vaikka Lauri hakeutui alun perin koulunkäynninohjaajan tehtäviin ajatuksella helpommasta työstä, ei se käytännöntasolla sitä ollut.

”Ihan mielelläni menin sinne ja väsyneenä tulin takaisin, päiväunet maittoi työpäivän jälkeen.” (Niina)

Palautteen saaminen vahvistaa oman työn arvostusta. Omien arvojen, kuten tasa-arvon ja rehellisyyden ja oikeudenmukaisuuden toteutuminen työssä koettiin tärkeiksi.

”Mä sain palautetta opettajilta ja sain palautetta vanhemmilta. — Et lapset piti musta” (Timo)

Lauri sitoutuu koulunkäynninohjaajana selkeästi opettajiin, ei ohjaajiin ja tekee koulunkäynninohjaajana opettajan töitä ja toimii sijaisopettajana. ”*Mä toimin melkein niin kuin opettajana.*” (Timo) Erityisenä työnarvostuksena koettiin pyytäminen opettajan sijaiseksi. ”*Tuskin niin kun pyydetäis sijaiseksi, jos ei työpanosta arvostettais.*” (Tuomas) Laurin tarinan kokemukset kuulumisesta opettajiin poikkeavat selkeästi Venlan, Ullan ja Tytin tarinoista, missä työyhteisössä koettiin tasa-arvoisuutta oman ammattikunnan ja muiden ammattikuntien välillä, mutta koko koulun henkilökunnan sisällä kuuluttiin tiiviisti koulunkäynninohjaajien joukkoon ja tuettiin toisia ammatillisesti ja myös työssä jaksamisessa.

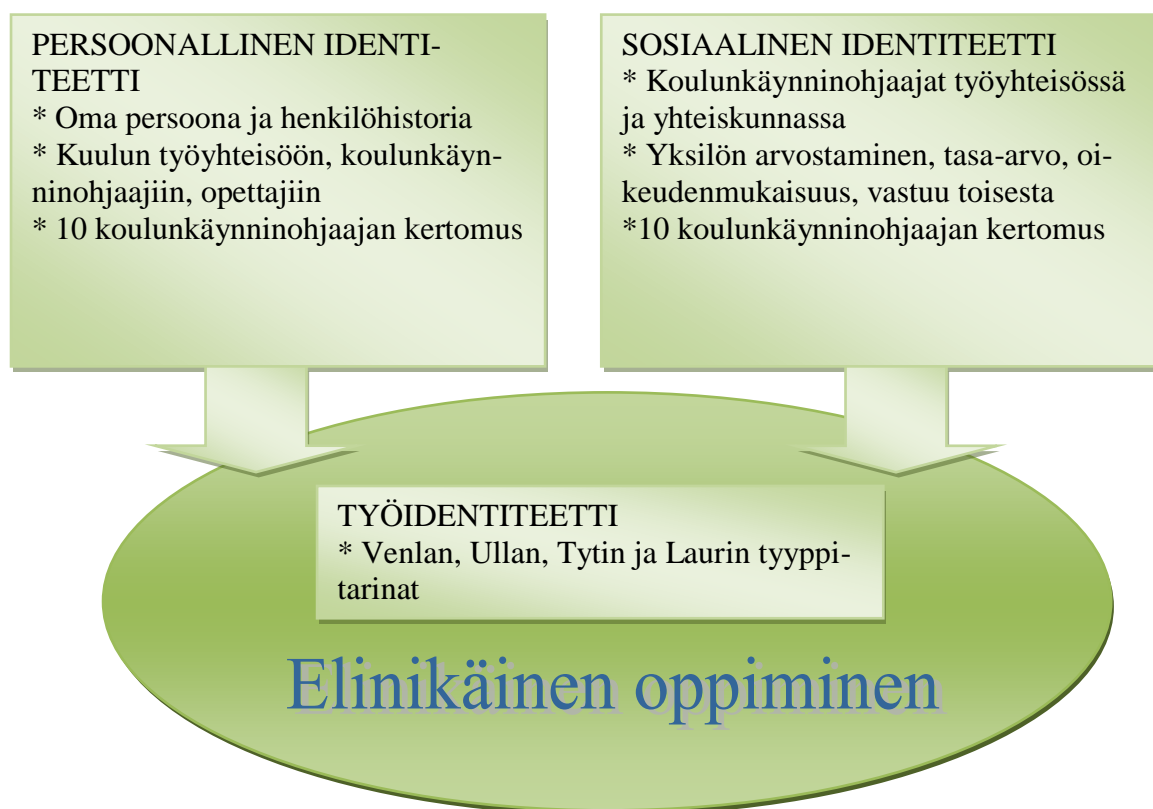
Laurin tarina on koulunkäynninohjaajan työidentiteetin kannalta regressiivinen ja siinä tulee esille jonkin asteinen luopumisen ajatus. Laurilla ei ole aktiivisia kehittämissuunnitelmia oman työnsä suhteen vaan hän kokee osaavansa jo kaiken. Laurin tarinassa on näkyvissä omaksutun

työidentiteetin piirteitä. Tällöin yksilö ei rakenna aktiivisesti uutta työidentiteettiään, vaikka on omaksunut suorituskeskeisesti ryhmän normit ja odotukset. (Fadjukoff (2010, 181–183.) Työyhteisöön liittymisen keskeneräisyys näkyy samaistumisen kokemuksessa: ” *No en mä suoranaisesti samaistunut kehenkään.*” (Niina)

6 TARINAT ELINIKÄISEN OPPIMISEN KONTEKSTISSA

6.1 Venla, Ulla, Tytti ja Lauri päätyvät koulunkäynninohjaajiksi

Kuviossa 2 avaan työidentiteettiä tutkimuksen näkökulmasta Heikkisen (2005, 285) kuviota mukaillen.



KUVIO 2. Koulunkäynninohjaajien työidentiteetti persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin suhteena elinikäisen oppimisen kontekstissa

Venlan unelma oli ylioppilaaksi tulon jälkeen toimia ravintolakokkina. Ulla oli käsistään taitava ja päätyi peruskoulun jälkeen ammattikouluun ja ompelijaksi. Tytti opiskeli lukion jälkeen ammatti-
korkeakoulututkinnon. Lauri puolestaan kävi peruskoulutuksen jälkeen ammattikoulun metallialan

tutkinnon. Yhtenä sodanjälkeisenä yhteiskuntapoliittisena lähtökohtana on ollut väestön koulutustason nostaminen. 1960-luvun alussa noin neljänneksellä 25–34-vuotiaista oli ammatillinen tutkinto, 1970-luvun puoleen väliin mennessä osuus oli noussut puoleen. Nykyinen, runsaan 80 prosentin osuus saavutettiin 1990-luvun alussa. Vuonna 1970 yhdeksällä prosentilla 25–34-vuotiaista oli korkea-asteen tutkinto ja vuoden 2010 lopussa jo 28 prosentilla. Vuonna 2012 35–39-vuotiaiden ikäryhmään kuuluvista naisista 55 prosenttia oli suorittanut korkea-asteen tutkinnon, kun miesten vastaava osuus oli 36 prosenttia. (SVT 2015.)

Tutkimuksen haastateltavilla oli yhtä lukuun ottamatta toinen ammattitutkinto ennen koulunkäynninohjaajan ammattia. Toisaalta erilaisia työtehtäviä oli haastateltavaa kohden kertynyt keskimäärin 4,6. Tehtävät jakaantuivat kädentaitojen aloille, kaupalliselle alalle, sosiaalialalle sekä palvelualalle kuten siivousalalle. Venla ja Lauri irtisanottiin tehtävistään. Ulla joutui luopumaan työstään perheen muuton vuoksi ja Tytti puolestaan ei ole löytänyt vakituista koulutustaan vastaava työtä. Pohjosen (2007,224) mukaan ammatillisessa koulutuksessa on tärkeää tunnistaa työelämän tarpeet ja taata laaja-alainen ammattiosaaminen, joka on perustana työssä onnistumiselle ja siinä kehittymiselle. Kohonnut koulutustaso puolestaan edellyttäisi muutoksia myös työmarkkinoilla, jotta työn sisältö vastaisi yksilöiden koulutustason nousua (Alasoini 2010, 19).

Venla ei tuntenut valitsemaansa alaa omakseen vaan kouluttautui sihteeriksi. Kuitenkin melkein kymmenen vuoden poissaolo työelämästä vaati ammattispesifististen taitojen päivittämistä. Toisaalta sihteerin työt loppuivat, kun firma teki konkurssin laman seurauksena. Ullan ompelijan ammatti kuuluu puolestaan osittain katoavien ammattien joukkoon, sillä tekstiiliteollisuuden alasajo Suomessa vei työpaikkoja, jolloin Ullan oli harkittava yksityisyrittäjäksi ryhtymistä. Tytti puolestaan ei löytänyt perheen asuinpaikkakunnalta koulutustaan vastaavaa työtä ja joutui etsimään erilaisia pätkätöitä. Laurin metallialan työt loppuivat ja Lauri siirtyi siivoojan töihin, mutta joutui lopettamaan terveydellisistä syistä. Perinteinen rooli työelämässä on muuttunut. Ikääntyvillä työntekijöillä elämänhistoriaan liittyvä työidentiteetti on vahvasti sitoutunut yksilön omaan identiteettiin. Elämä on pitkälti rakentunut pohjautuen työhön ja sen luomaan sosiaaliseen kontekstiin. Alasoinin (2010, 13) mukaan eri sukupolvien suhtautuminen työhön on erilainen. Lisäksi työn velvollisuusetiikka on vähitellen murtumassa ja uudet sukupolvet korostavat enemmän työn merkityksellisyyttä ja yhteensopivuutta omien yksilöllisten arvojen kanssa (Alasoini 2009, 14). Näyttäisi myös siltä, että ammattien ja kvalifikaatioiden muutosprosessissa elinikäisen oppimisen retoriikka vahvistuu (Siltala 2007, 239). Yksilöiden on jatkuvasti ylläpidettävä ja kehitettävä omia kompetenssejaan, jotta pystyisivät todistamaan pätevyyttään työyhteisöissä. Uudessa työ kulttuurissa työntekijät joutuvat kokemaan monenlaisia muutosprosesseja. Joustavuus ja uudet työtehtävät muuttavat myös työidentiteettiä.

Venlan, Ullan, Tytin ja Laurin tarinoissa kerrotaan elinikäisen oppimisen avaintaidoista, valmiuksista, joiden avulla he ovat selvinneet työelämän muuttuvissa olosuhteissa. Ullan tarina kertoo työttömyyden ratkaisuksi yrittäjyyttä, joka mainitaan valinnaisaineena koulunkäynninohjaajien näyttötutkinnon opetussuunnitelmassa. Venla pyrkii kouluttautumaan uusiin tehtäviin ja päivittämään osaamistaan, jolloin hän selviää omien kompetenssiensa avulla opiskelussa, työssä ja yhteiskunnassa. Tytti puolestaan hakeutuu aktiivisesti työelämään, vaikkei saa koulutustaan vastaavaa työtä. Näin hän osoittaa aloite- ja toimintakykyä, joiden avulla selviää uusissa tilanteissa ja työssä oppimisessa. Lauri pyrkii myös aktiivisesti olemaan työelämässä vaikka pitkäaikainen työura metallialalla päättyi. Muutokset työssä ja epävarmuus työn pysyvyydestä edellyttävät identiteettityötä, jossa oleellista on joustavuus ja muuntuva kyvykkyys työtehtävissä (Kirpal 2004b; Mahlakaarto 2010). Vanttajan ja Järvisen (2006,39) mukaan joustavilla työmarkkinoilla edellytetään yksilöiltä elämisen jatkuvaa suunnittelua ja uusia investointeja omiin kompetensseihin.

Venla ja Tytti hakeutuivat omaehtoisesti henkilökohtaiseksi avustajaksi. Venla aloitti työt koulussa ja Tytti päiväkodissa. Tytti siirtyi kouluun, kun avustettavakin siirtyi päiväkodista koulun puolelle. Sekä Venla että Tytti kiinnostuivat alasta ja hakeutuivat koulunkäynninohjaajan ammattitutkintoon. Ulla puolestaan huomasi yrittäjäkurssin käytyään ilmoituksen koulunkäynninavustajan paikasta, sai sen ja kouluttautui Venlan ja Tytin tavoin koulunkäynninohjaajaksi. Lauri puolestaan ohjattiin työvoimatoimiston kautta alalle. Työttömyys ohjasi haastateltavia alalle, mutta toisaalta kipinä alalle kouluttautumiseen syntyi alan työtehtävissä. Toisaalta alalla toimii myös koulunkäynninohjaajia, joilla ei ole alan koulutusta. Elinikäisessä kasvatuksessa yksilö nähdään aktiivisena tiedon etsijänä, joka tekee itsenäisiä omaa oppimistaan koskevia kokonaisvaltaisia ratkaisuja (Ruohotie & Honka 2003, 36). Toisaalta Suorannan (1998, 28) mukaan postmodernissa aikuiskasvatusteoriassa aktiiviselta toimijalta edellytetään yksilöllistä kykyä elää jatkuvassa epävarmuudessa sekä vaaditaan sosiaalista kyvykkyyttä vastuunottoon ja huolenpitoon yhteisön asioista. Ammattikasvatuksen perustana on ammatillainen, joka liittyy ammatillisen kasvun myötä tiettyyn ammatilliseen identiteettiin (Tuominen & Wihersaari 2006,123). Työssä oppiminen kasvatti idun Venlan, Ullan ja Tytin työidentiteetin kasvun polulle.

6.2 Tarina työidentiteetin rakentumisesta

Tässä tutkimuksessa työidentiteettiä ei käsitellä valmiina kokonaisuutena, vaan yksilö luo sitä muutostilanteissa (Hänninen 2010, 191–192). Työidentiteetti prosessia tarkastellaan

koulunkäynninohjaajien kertomien tarinoiden kautta. Venlan persoonallisiin ominaisuuksiin kuuluu avoimuus, huolehtiminen, kiltteys ja kannustaminen. Ulla puolestaan on helposti lähestyttävä, äidillinen ja kärsivällinen. Tytillä on paineensietokykyä, luovaa hulluutta, improvisointikykyä, mutta toisaalta hän on perhekeskeinen ja empaattinen. Lauri on tiukka, jämäpti ja oikeudenmukainen mies. Persoonalliset ominaisuudet perustuvat yksilön elämänselämään perustuvaan käsitykseen omasta itsestä ammatillisena toimijana (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 46). Trentin (2014, 37–38) tutkimuksessa opettajat kuvasivat koulunkäynninohjaajia auttavaisiksi ja oppilaat puolestaan mukaviksi ja kärsivällisiksi.

Kaikissa tarinoissa koettiin olevan tasa-arvoisia työyhteisön jäseniä. Venla, Ulla ja Tytti kokivat kuuluvansa koulunkäynninohjaajiin, mutta Lauri sen sijaan koki kuuluvansa opettajiin. Venla, Ulla ja Tytti sitoutuivat intohimoisesti työhön, mutta Lauri pääsääntöisesti hyvin. Venlan, Ullan, Tytin ja Laurin työmoraali on korkea ja keskiössä on oppilas. Erityisesti Venla, Ulla ja Tytti kertovat kuuntelevansa oppilaiden huolia ja pyrkivänsä olemaan heille tukena. Tytti kokee oman työtehtävänsä eettisesti erittäin haasteellisena kehitysvammaisten kanssa työskennellessä. Ammatillista arvostusta koettiin saatavan erityisesti opettajan sijaisuuksien kautta. Yhteiskunnallista arvostusta vain vähäisessä määrässä. *”Jotenkin haluais sen arvostuksen sitä kautta tavallaan, että tää ammattikunta otettais –– esimerkiksi vaikka OAJ:n jäseniksi, vaikka ei ollakkaan opettajia, mutta on kuitenkin opetuksen kanssa toimivia henkilöitä ja tavallaan, kun he ois niin kun selkeesti opetualan ammattijärjestössä, niin se nostas koulunkäynninohjaajien arvostusta tosi paljon.”*(Lilli) Tarinasta kuvastaa ammattikunnan yhteiskunnallisen arvostuksen kaipuu. Toisaalta Roffey-Barentsenin ja Wattin (2014) tutkimuksen mukaan Englannissa kaivataan koulunkäynninohjaajan työnkuvan selkiyttämistä ja kokemuksen sekä pätevyuden tunnustamista.

Ammatillisia tavoitteita on Tytillä ja Venlalla. Ulla haluaa edistää ammattitaitoaan arjen taidoissa, mutta Lauri ei merkittävää kehittämisen tarvetta näe. Työidentiteettiin sisältyy tarina johonkin kuulumisesta ja sitoutumisesta sekä työhön liittyvistä arvoista, eettisistä ulottuvuuksista, tavoitteista ja uskomuksista (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 46). Näyttäisi siltä, että pärjätäkseen muuttuvilla työmarkkinoilla yksilön tulisi joustavasti rakentaa omaa työidentiteettiään eikä juuttua paikoilleen.

6.3 Tarina työidentiteetin kehittymisestä

Tarina kertoo Venlan, Ullan, Tytin ja Laurin työidentiteetin kehittymisestä ajanjaksona, jolloin he ovat toimineet koulunkäynninohjaajina. Venlan käsityksessä omasta itsestään ammatillisena toimijana työuransa alussa tulee esille epävarmuus omasta osaamisesta sekä tietämättömyys siitä

mihin kokee kuuluvansa. Venla kertoo kokeneensa ulkopuolisuutta työyhteisössä ja huolehtineensa ja ohjanneensa avustettavaa oppilasta jälkikäteen mietittynä liikaakin. Onnismaan (2008, 85) mukaan ihmisen yksittäiset muistot ovat tulkinnallisia ja muistaessamme ja kertoessamme itsestämme tarinaa määrittelemme millaisia yksilöitä haluamme olla menneisyydessä ja tulevaisuudessa.

Ulla taas oli työuransa alussa jännittynyt ja epävarma. Ulla koki työnsä vaativaksi, sillä jännitys ja haastavat oppilaat aiheuttivat henkistä ja fyysistä uupumusta koulupäivän päätteeksi. Hyvinvointi työssä vaatii yksilön omien voimavarojen lisäksi työyhteisön tukea yksilön tavoitteissa sekä johtamiskulttuuria, joka mahdollistaa itsenäisen työskentelyn, pätevyudentunteen sekä aidon sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteisössä. Työn voimavaroilla tarkoitetaan niitä työn fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia tai organisatorisia tekijöitä, jotka auttavat yksilöä saavuttamaan työhön kohdistuvia tavoitteita sekä vähentävät työn vaativuutta sekä edistävät yksilöllistä kehittymistä. Työn voimavaratekijöitä voivat olla hyvä fyysinen työympäristö, työtovereiden ja esimiesten tuki, vaikutusmahdollisuudet, saatu palaute työstä ja varmuus työstä. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2005, 56–57.)

Tytin tarinasta kuvastuu vapautuneempi asenne työn aloitukseen, jopa kaverillinen suhtautuminen oppilaisiin. Samansuuntaisia ajatuksia on Trentin (2014, 40) tutkimuksessa ”—*and be more like friend, talk about their life issues and this helps them to know me better and they trust me* —” (Vicky). Laurilla on pitkäaikainen työura metallimiehenä takana ja näyttää siltä, että työidentiteetti, joka ammatissa on syntynyt elää Laurissa vahvana. Työidentiteetti antaa varmuutta toimia uusissa tehtävissä, mutta toisaalta se näyttäytyy Laurin tarinassa esteenä omaksua uutta työidentiteettiä ja samaistua toisiin koulunkäynninohjaajiin.

Venla kokee omaavansa aiempien työtehtävien, omien elämäkokemusten ja koulunkäynninohjaajan työn kautta hiljaista tietoa, joka auttaa selviytymään haastavissa tilanteissa. Ulla tutustui paremmin oppilaisiin ja sai heiltä positiivista palautetta, mikä vahvisti oman osaamisen kokemusta ja auttoi rakentamaan omaa työidentiteettiä. Työkokemuksen myötä Tytin asenne oppilaisiin on muuttunut aikuismaisemmaksi ja hillitymmäksi. Tähän on vaikuttanut työyhteisön normeihin ja arvoihin sitoutuminen. Yksilö määrittää identiteettiään tilanteen mukaisessa puhutavan ja kulttuurin kontekstissa (Filander 2000, 133). Vaikka Tytti kuvaa itseään luovaksi heittäytyjäksi, toteaa hän toisaalta olevansa tarkka työssään.

Koulunkäynninohjaajana Laurilla on tiukka työmoraali ja hän hoitaa tehtäviä jämakästi. Ammatillista kasvua Lauri kokee saaneensa ryhmänhallintataidoissa. Palaute opettajilta, vanhemmilta ja lapsilta antaa omalle työlle arvoa. Työn muutostilanteissa yksilön pitää tunnistaa ristiriita oman osaamisen ja uusien haasteiden osaamisen välillä ja pohtia uudelleen suhdettaan

työhön, työyhteisöön ja itseensä. Tämä edellyttää yksilöltä jatkuvaa kehittymistä ja identiteettinsä muokkaamista. (Juuti 2008, 229.) Yksilö kerää elämänsä aikana kokemuksia, näkemyksiä ja osaamista. Oleellista työssä kehittymisen kannalta on, että ihminen osaa soveltaa oppimaansa arjen työelämässä.

Näyttäisi myös siltä, että Venla arvostaa omaa koulunkäynninohjaajan tutkintoa, mutta korostaa työssäoppimisen merkitystä kasvatusyhteisössä. Lisäksi Venla korostaa omia ammatillisia kompetenssejaan, joiden perusta on edellisistä ammateista. Venla on kehittynyt ammatillisesti ongelmatilanteiden käsittelyssä ja pystyy tukemaan paremmin oppilaita, koska tietää enemmän oppilaan oppimisesta. Venlan ajatuksista heijastuu myös varmuus ammatillisena toimijana. Tytti reflektoi omia ammatillisia kompetenssejaan ja edellisten työtehtävien tuomia osaamisen alueita tarkasti. Seppänen-Järvelän (2009, 41) mukaan yksilölle on tärkeää suhteuttaa oma tietämyksensä suhteessa toisten tietoon itsereflektion kautta. Aiemman ammattikorkeakoulututkinnon, koulunkäynninohjaajan tutkinnon lisäksi Tytti lukee aktiivisesti kasvatusalan kirjallisuutta sekä pyrkii kehittämään osaamistaan moniammatillisissa työtiimeissä. Wengerin (2000, 229) mukaan käytännönyhteisöt rakentuvat käytänteiden ympärille ja yhteisössä toimiminen on vastavuoroinen prosessi, joka sitoo yhteisön toimijoita tasapuolisesti. Toisaalta sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsoen työidentiteetti muodostuu oppimisena käytännön yhteisöissä (Wenger 1998, 249–250). Tytti kokee olevansa sitoutunut työhönsä ja samaistuu koulunkäynninohjaajiin. Yhteistyö auttaa jaksamaan raskaassa työssä ja mahdollistaa myös luovan suunnittelun työjärjestelyissä. Tytti osoittaa mielenkiintoa kehittää sekä itseään että työtään. Hän suhtautuu kriittisesti vallitseviin epäkohtiin ja esittää ratkaisuehdotuksia. Toisaalta Tytillä on kauaskantoisia suunnitelmia oman työuransa kehittämiseksi. Tytin tavoitteena on opiskella opettajaksi. Trent (2014, 36) on tutkimuksissaan löytänyt viitteitä koulunkäynninohjaajan työidentiteetistä, joka kokee olevansa opettajaharjoittelija ja tulevaisuudessa oikea opettaja. Lauri puolestaan ei harkitse aktiivisesti alalle kouluttautumista, vaan kokee työtehtävät tärkeämpinä. Ora-Hyytiäisen (2004, 106–107) mukaan ammatti-identiteetin kehittyminen alkaa jo opiskelun aikana, jolloin opiskelun päätteeksi opiskelija ymmärtää ammatin tehtävän ja aseman yhteiskunnassa, muttei koe vielä kuuluvansa kokeneiden ammattilaisten ryhmään.

Elinikäisen oppimisen filosofia tukee Tytin asennetta muutosvaltaiseen ja toisaalta oppimisintoiseen elämäntapaan. Tytti on työtovereidensa kanssa kehittänyt verkoston, jonka avulla he ylläpitävät työhyvinvointia ja omaa työkykyään. Toisaalta Venlalla ja Ullalla on vankka ammatillinen kokemustieto, jonka avulla he voivat tukea nuorempia työtovereitaan. Työyhteisön hiljainen tieto, jota kokeneilla työntekijöillä on työyhteisön tavoista ja normeista, tukee yksilön ja yhteisön tiedonrakentamista (Seppänen-Järvelä 2009, 41).

6.4 Yhteenveto Venlan, Ullan, Tytin ja Laurin työidentiteettitarinoista

Tutkimuksen tavoitteena oli avata ikkuna koulunkäynninohjaajien työidentiteettiprosessiin koulunkäynninohjaajien haastatelluissa kertomien tarinoiden kautta. Tarinoiden luoman näkymän kautta voidaan piirtää karttaa ikkunasta aukeavasta maisemasta, joskaan tarkkoja yksityiskohtia yksittäisistä identiteettiprosesseista ei voida kuvata. Yhteistä tarinoiden henkilöille on, että koulunkäynninohjaajan ammatti ei kenellekään ollut ensimmäinen ammatti, vaan siihen oli tavalla tai toisella ajautettu toisten ammattien ja työtehtävien kautta. Yhteistä tarinoissa oli myös työttömyyden kokemus sekä toisaalta aktiivinen toimijuus saada uutta työtä. Polku kartalla on kaikilla erilainen. Toiset ovat kulkeneet työelämässä pitkään samaan suuntaan ammattilaisena, kunnes elämäntilanne on avannut uuden polun kuljettavaksi koulunkäynninohjaajana. Toisilla taas on kuljettuna useita polkuja, jotka lopulta johtivat koulunkäynninohjaajan uralle. Aikuisopiskelijoilla on kertynyt elämän aikana monenlaista opiskelu- ja työkokemusta. Koulunkäynninohjaajan ammattitutkinnon perusteissa veloitetaan ottamaan huomioon opiskelijan aiempi osaaminen ja rakentaa näin yksilöllinen oppimispolku tutkintoon (Opetushallitus 2012, 32).

Työhön sitoutuminen näkyy vahvana ja työmoraalia kuvataan korkeaksi. Oppilaskeskeisyys ja vastuun ottaminen oppilaan hyvinvoinnista oli tärkeää. Merkittävää oli koulunkäynninohjaajien omien vahvuuksien esille tuominen ja kompetenssien käyttäminen ohjaustyössä. Näyttäisi myös siltä, että Suomessa arvostetaan koulunkäynninohjaajien persoonallisia kompetensseja ja heille annetaan mahdollisuuksia niiden käyttämiseen. Työyhteisössä varsinkin erityisopetuksessa sekä opettajien, että toisten ohjaajien koulunkäynninohjaajan työn arvostus näkyi arjessa. Toisaalta ylemmältä johtoportaalta odotettiin enemmän aikaa tutustua koulunkäynninohjaajien arkeen ja tunnustusta työlle. Koulunkäynninohjaajien tarinat osoittivat, että yhteiskunnallinen arvostus työtä kohtaan on vaimeaa ja määräaikaaisia koulunkäynninohjaajia on irtisanottu. Tunnustusta kasvatusalan ammattilaisina kaivattiin.

Työn kuormittavuus tuli esille monissa tilanteissa, mutta ratkaisuna tilanteeseen oli löydetty työtovereiden vertaistuki. Asioiden avaaminen työpaikalla mahdollisti haastavien työasioiden jättämisen töihin. Venla ja Tytti toivatkin tarinoissaan esille halunsa erottaa oman henkilökohtaisen minänsä työminästä. Näyttäisi siltä, että yhteisöllisyys koettiin voimavarana työssä jaksamiselle. Palautteen saaminen koettiin tärkeäksi ja sitä haettiin arjen pienistä tilanteista. Merkittävää oli, että tarinoiden henkilöt etsivät arvostusta työlleen usein oman tulkinnan kautta ilman suoraa palautetta.

Haastattelun lopuksi pyysin haastateltavia kuvaamaan, millaista koulunkäynninohjaajan työ on. Osa metaforista on liitetty tyyppitarinoiden yhteyteen. Seuraavat vertauskuvat maalaavat kuvaa koulunkäynninohjaajan työn luonteesta.

”Sä jotenkin niin kun nuorrut uudestaan: elin tän koulumaailman lapsena, mutta nyt mä elän sitä aikuisena ja sanotaan että se on se juttu, mikä minua tässä kans kiehtoo kaiken lisäksi.”(Riia)

”No sehän on kuin enkelin työtä.” (Timo)

”Sipulin silppuamista. Toisinaan se vähän itkettää, mutta kun sen pistää pannulle, se on tosi hyvää.”(Oona)

Koulunkäynninohjaajien tarinoiden työidentiteeteissä löytyi yhtenevyyttä Fadjukoffin (2010) tutkimukseen. Saavutettua identiteettiä edustivat Venlan ja Ullan tarinat, Tytin tarina muistutti etsivää identiteettiä sekä Laurin tarina omaksuttua identiteettiä. Venlan ja Ullan tarinoissa tulee esiin oman osaamisen ja työssäoppimisen reflektointi sekä omien vahvuuksien käyttäminen omassa työssään. Tytti puolestaan näyttää etsivän omaa työidentiteettiään ja on löytänyt viitteitä siitä, että on omalla polulla, mutta matkaa päämäärään on vielä. Lisäksi Tytti tuo esille, että harkitsee siirtymistä polulta toiselle, sillä jatkokoulutus haaveet erityisopettajaksi elävät vahvoina. Laurin juna on löytänyt työidentiteetin suhteen vahvan polun ja siirtyminen koulunkäynninohjaajan työidentiteettipolulle etsii suuntaa. Mahdollista on, että Lauri jatkaa kulkuaan omalla polullaan, mistä on kuitenkin näköyhteys koulunkäynninohjaajan työidentiteettipolulle. Seuraavassa taulukossa 1 on esitettyä tiivistetysti tarinoiden keskeiset piirteet työidentiteetin rakentumisprosessissa.

TAULUKKO 1. Tiivistelmä työidentiteetin keskeisimmistä piirteistä tarinoissa

	Venla	Ulla	Tytti	Lauri
Peruskoulutus	Lukio, ammattikoulu	Peruskoulutus, ammattikoulu	Lukio ammattikorkeakoulu	Peruskoulutus, ammattikoulu
Motivaatio KKO – tutkintoon	Henkilökohtaisena avustajana, oma halu koulutukseen	Työpaikkailmoitus-KKO työ- hakeutuminen koulutukseen	Ei oman alan töitä - henkilökohtainen avustaja- hakeutuminen koulutukseen	Työttömyys-työvoimatoimistosta KKO - työhön - ei koulutusta
Mihin kuulun?	Työyhteisöön, KK-ohjaajiin, työpariin, sitoudun nuoriin	Koko henkilö- kuntaan, KKO -perheeseen	Erityisopetuksen työtiimiin, KK – ohjaajiin,	Opettajiin
Ammatillinen toimija alussa	Epävarma, ulkojäsen	Epäily osaamisesta, jännittynyt	Vapaamielinen, kaverillinen, vanhaa osaamista ohjaamisessa	Aktiivinen, luonteva
Ammatillinen toimija nyt	Rauhallinen, huolehtiva, Hiljainen tieto, KKO – tutkinto perusta, tietoisuus omista kompetensseista, työkokemus opettanut, työn arvostus, vastuullisuus	Äidillinen, kärsivällinen, oppilaan arvostaminen, kokemus on tehnyt valmiimman, positiivinen asenne	Työyhteisön tavat ja normit sisäistetty, rempeä luova, hullutteleva, tarkka, KKO – tutkinto hyödyllinen, varmempi, aktiivinen oppija, uudistaja, työhyvinvointi tärkeä	Reilu, rohkea, jämäpti, joustava, lasten kanssa hyvin toimeentuleva, palaute työstä nostaa työn arvostusta, oma jaksaminen huomioidava
Tulevaisuuden visot	Ehkä erityisohjaajan tutkinto	Omien työhön liittyvien osaamisten kehittäminen, ikääntymisen haasteet	Opiskelun jatkaminen erityisopettajaksi	Ei kehityssuunnitelmia
Kuvaus työidentiteetin tasosta	Saavutettu	Saavutettu	Etsivä	Omaksuttu
Elinikäisen oppimisen konteksti	Epäonnistunut ammatinvalinta, uusi ammatti, työurakatkos, kompetenssien päivitys, työpaikan menetytys, uusi työ, aikuiskoulutus, työssä oppiminen	Työpaikkojen katoaminen, yrittäjyys, aktiivinen työnhakija, uusi työ, aikuiskoulutus, työssä oppiminen	Ei ammattia vastavaa työtä, patkätyöt, uusi työ, aikuiskoulutus, aktiivinen elinikäinen oppija, haave opiskelupaikasta	Pitkä työura, elämäkokemus

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Lähtökohtana tälle tutkimukselle oli tutkia koulunkäynninohjaajien työidentiteetin rakentumista omissa työstään kertovissa tarinoissa. Toimiessani koulunkäynninohjaajien kouluttajana mielenkiintoni heräsi siihen, miten opiskelija kehittyi pohtimaan omia ohjauskeinojaan oppilaan oppimisen ja kasvun tukemisessa. Tutkimuksen näkökulma tarkentui työidentiteetin muodostumisen tarkasteluun. Elinikäisen oppimisen konteksti kytkeytyi tutkimukseen, koska keskustellessani koulunkäynninohjaajan näyttötutkinto-opiskelijoiden kanssa kävi ilmi, että useimmilla oli aiempaa ammatillista koulutustaustaa ja työkokemusta eri aloilta. Toisaalta muuttuva työelämä vaatii yksilöä jatkuvasti ylläpitämään ja täydentämään omaa osaamistaan. Narratiivisen lähestymistavan tutkimuksessa haastateltavat kertovat tarinaa. Hänninen (2002, 131) siteeraa Vygotskia ja esittää, että sisäinen puhe kehittyy ulkoisen puheen pohjalta, mutta saa pian ulkoisesta puheesta eroavia piirteitä. Ulkoisen puheen, sanojen avulla, ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja sisäinen puhe puolestaan ohjaa merkitysten kautta yksilön ajattelua ja toimintaa. (Hänninen 2002, 131.) Huomionarvoista on, että sisäinen puhe ei välttämättä käänny kokonaisvaltaisesti ulkoiseksi puheeksi, eikä sisäinen tarina löydä kerronnan muotoa. Toisaalta kertomus vaikuttaa elävään elämäntarinaan, peilautuu takaisin sisäiseen tarinaan ja kertomiseen sisältyy mahdollisuus säädellä ihmisen itsensä antamaa kuvaa (Hänninen 2002, 131.)

Kertoessaan tarinoitaan koulunkäynninohjaajat kertoivat hyvin analysoiden omista luonteen ominaisuuksistaan, jotka kuitenkin erosivat toisistaan. Hyveen kaltaisena luonteen ominaisuutena koulunkäynninohjaajalle pidettiin kärsivällisyyttä oppilasta ohjattaessa. Tarinoissa työminä ja henkilökohtainen minä haluttiin erottaa toisistaan, mutta omana persoonana toimi myös osa koulunkäynninohjaajista. Hännisen (2002, 61) mukaan erilaisissa toimissa ja elämänprojekteissa toteutuu erilaisia toimijaminuuksia yksi kerrallaan. Lisäksi työhön sitoutuminen oli vahvaa ja keskiössä oli oppilas. Oppilaan tukeminen, kannustaminen sekä hyvinvointi kuuluvat koulunkäynninohjaajan perustehtäviin. Samaistuminen toisiin koulunkäynninohjaajiin tunnustettiin yleensä merkitykselliseksi ja se koettiin myös voimavarana oman työssäjaksamisen ja kaikinpuolisen hyvinvoinnin perustana. Ulkopuolisuutta työyhteisössä kertoi ainoastaan Venla

kokeneensa ensimmäisessä työpaikassaan, muuten koettiin tasa-arvoista yhteenkuuluvuutta työyhteisöön. Yhteisöllisyys ja työhyvinvointi liittyvät Kuittisen ja Kejosen (2009, 248) mukaan kiinteästi toisiinsa. Huomionarvoista on, että työyhteisöissä on virallisten organisaatioiden rinnalla epävirallisia organisaatioita, jotka verkostoitumisellaan luovat osan yhteisöllisyydestä. Ullan tarinassa tuotiin esille pienen koulunkäynninohjaajien perheen olemassaolo ison koko työyhteisön sisällä. Henkilöstövähennykset tai organisaatiomuutokset voivat rikkoa väkisin näitä rakenteita, mikä johtaa yhteisöllisyyden heikentymiseen. Yhteisöllisyyden oheneminen puolestaan merkitsee työhyvinvoinnin heikentymistä ja tavoitteet voivat jäädä näin saavuttamatta. (Kuittinen & Kejonen 2009, 249.) Sennett (2002, 150) puolestaan näkee työelämän jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden lisäävän yhteisöllisyyden kaipuuta työyhteisöissä.

Tarinat olivat yleisilmeeltään positiivisia ja ristiriitoja työyhteisössä tai työssä esitettiin vähän. Ulla toi voimakkaasti esille työuran alussa ilmenneet vaikeudet huonosti käyttäytyvien oppilaiden ja omien epävarmojen työtapojen ristiriidasta ja sen aiheuttamista ongelmista omaan jaksamiseen. Toisaalta Lauri toi esille kurinpitomahdollisuuksien rajallisuuden ja ongelmat keinojen käytössä. Tytti puolestaan kaipasi suunnittelu-aikaa tiimityölle ja lisää yhteistyötä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välille. Työssä jaksaminen koettiin myös haasteeksi, sillä työ on hektistä, henkisesti raskasta ihmisläheistä työtä, jossa tilanteet vaihtuvat nopeasti ja joustavuutta edellytetään välillä liikaakin. Negatiivissävytteisten asioiden niukkuus kertomuksista saattaa johtua yksilöiden omasta valikoinnista, mitä haluavat kertoa tutkijalle tai yleisestä tyytyväisyydestä työolosuhteisiin. Koulunkäynninohjaajien tarinoissa esitettiin epäkohdille usein ratkaisumalleja, mikä kertoo asioiden reflektoinnista ja työidentiteetin rakentumisesta. Kriittinen suhtautuminen työhön kehittää työtoimintoja, sillä purokin lakkaa solisemasta, jollei siinä ole kiviä.

Tarinoissa ilmeni vahvasti oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun ja oikeudenmukaisuuden vaatimus. Lisäksi koulunkäynninohjaajien tarinoissa korostettiin korkeaa työmoraalia, joustoa ja auttamishalua. Koululaitos itsessään edustaa tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden arvomaailmaa. Suomalaisilla työmoraali on tunnetusti yleisesti ollut korkealla tasolla ja uskoisin, että omasta työnteosta kerrottaessa sisäinen puhe omasta ajoittaisesta välinpitämättömyydestä voi jäädä muotoutumatta sanoiksi.

Näistä tarinoiden osista rakentui Heikkisen (2005, 285) mallia mukaileva koulunkäynninohjaajan työidentiteetin konstruktio. Yksilön identiteetti määritetään persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin suhteena, jatkuvana prosessina, jolloin työidentiteetti peilaa yksilön suhdetta työhön. Näissä tarinoissa työidentiteetin rakentuminen merkitsi koulunkäynninohjaajan kouluyhteisöön kuulumista, muihin koulunkäynninohjaajiin yhteisyyden tuntemista, oman työnsä kunnioittamista ja oppilaista huolehtimista sekä työtovereiden auttamista

Koulunkäynninohjaajien tyyppitarinoissa löytyi viitteitä kolmesta erilaisesta työidentiteetin rakentumisvaiheesta ensinnäkin saavutettu, toiseksi etsivä ja kolmanneksi omaksuttu työidentiteetti. Toisaalta tässä tutkimuksessa työidentiteettiä ei määritellä pysyväksi kokonaisuudeksi, vaan yksilö luo sitä uudelleen muutostilanteissa (Hänninen 2010, 191–192). Näin ollen tutkimuksen mukaan voidaan sanoa, että koulunkäynninohjaajien tarinoista voidaan osoittaa tekijöitä, jotka peilaavat koulunkäynninohjaajan työidentiteetin rakentumisen vaihetta tässä ajassa ja paikassa. Työidentiteettiprosessi jatkuu, sillä tarinoissa kävi ilmi, että yksilöiden henkilökohtaiset haasteet ja yhteiskunnalliset muutokset näkyvät muutostilanteina kouluyhteisössä ja näin vaikuttavat työidentiteetin muotoutumiseen. Julkisessa mediassa on ollut kirjoituksia määräaikaisten koulunkäynninohjaajien irtisanomisista, mikä merkitsee epävarmuutta ja muutostilanteita työssä. Tämä puolestaan vaikuttaa koulunkäynninohjaajien kokemaan oman työnsä arvostukseen. Merkittävää tutkimuksessa oli, että koulunkäynninohjaajat kokivat pääsääntöisesti saavansa arvostusta lähimmiltä työtovereilta, mutta vähemmän koulun johdolta. Yhteiskunnallisen arvostuksen he kokivat työlleen pieneksi. Muutosta tilanteeseen kuitenkin kaivattiin. Työttömyyden kokeneelle ja uuden työn kautta uuden toivon löytäneelle epävarmuus työn pysyvyydestä voidaan nähdä myös uhkana työidentiteetin rakentumiselle. Onko muuttuvissa olosuhteissa tarpeellista rakentaa vahvaa työidentiteettiä, kun se voidaan myös nähdä uusissa työolosuhteissa esteenä toisen työidentiteetin rakentumiselle?

Elinikäinen oppiminen ja ammatillinen uusiutuminen nähdään käyttökelpoisina työmuotoina muuttuvissa ja haastavissa työelämän muutostilanteissa nyky-yhteiskunnassa. Valmiuksia uudenlaiseen elinikäiseen oppimiseen edellyttää työvoimatarve, ammattitaitovaatimusten kasvu ja työn sisältöjen muuttuminen sekä ikäpolvien väliset työkuultuuri- ja koulutuserot. Viitteitä aktiivisesta toimijasta elinikäisessä prosessissa edusti erityisesti Tytti, mutta kukaan tarinoiden henkilöistä ei edustanut selkiintymätöntä työidentiteettiä, mikä merkitsee välinpitämättömyyttä ja turhautumista työhön. Syynä tähän saattaa olla omakohtainen työttömyyden kokemus ja uuden mahdollisuuden avautuminen koulunkäynninohjaajan työn kautta.

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää koulunkäynninohjaajien työidentiteetin piirteitä ja rakentumista koulunkäynninohjaajien kertomuksissa elinikäisen oppimisen prosessissa. Tutkimuksessa etsittiin vastausta tutkimustehtävään kolmen tutkimuskysymyksen kautta. Aluksi kysyttiin, miten päädytään koulunkäynninohjaajan ammattiin. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että yhteisenä nimittäjänä koulunkäynninohjaajiksi hakeutuville oli joko työttömyyden tai muun syyn vuoksi uuteen ammattiin hakeutuminen. Toisaalta tarinoista kuvastui halu ihmisten kanssa työskentelyyn sekä hoivaamisen tarve. Toiseksi haettiin vastausta kysymykseen, minkälaisista tekijöistä koulunkäynninohjaajan työidentiteetti rakentuu. Tarinoista

nousevat teemat saivat vahvistusta teoreettiselle viitekehykselle, sillä sisällönanalyysiin perustuva luokittelu antoi viitteitä ensinnäkin omaan persoonaan perustuvasta sekä toisaalta sosiaaliseen identiteettiin perustuvasta työidentiteetin rakennusprosessista. Taulukosta 1 on nähtävissä työidentiteetin rakentumisen keskeisimmät piirteet. Lopuksi etsittiin vastausta kysymykseen, miten työidentiteetti kehittyi opiskelun ja työkokemuksen myötä elinikäisen oppimisen kontekstissa. Tarinoiden pohjalta näyttäisi siltä, että työidentiteetin muotoutuminen on monimutkainen ja yksilöllinen prosessi, jossa kuitenkin on nähtävissä yhteiskunnallisten muutosten vaikutus. Koulunkäynninohjaajien työidentiteetin rakentumisessa on nähtävissä Jokisen (2002) mallin mukaista muotoutumista, jolloin työidentiteetti katsotaan olevan osa persoonallista ja sosiaalista ulottuvuutta. Elinikäisen oppimisen konteksti oli läsnä tarinoissa ensinnäkin muuttuvan työelämän haasteiden, aikuiskoulutuksen, aktiivisen elinikäisen oppijan ja tulevaisuuden opintohaaveiden kautta.

Tutkimuksen tarinat antoivat vastauksen tutkimustehtävääni siitä, miten koulunkäynninohjaajien työidentiteetti rakentuu elinikäisen oppimisen kontekstissa. Samankaltaisuutta identiteettiprosessissa oli nähtävissä, mutta toisaalta lukija voi itse kokea tarinoiden kautta, kuinka vaihtelevaa ja persoonallista työidentiteettiprosessi on. Koulunkäynninohjaajat arvostivat käymäänsä näyttökoulutusta ja toisaalta näyttötutkinnon perusteet on nyt uudistettu. Yhteiskunnan arvostus koulunkäynninohjaajien ammattia kohtaan voisi nousta, jos valtakunnallisesti määritettäisiin koulunkäynninohjaajien ammattivaatimukset ja yhtenäiset työnkuvat. Näyttää siltä, että kuntien määrittelemä koulunkäynninohjaajan koulutustaso sekä muut työtä koskevat olosuhteet ovat käytänteiltään kirjavina.

7.2 Yhteenveto tutkimusprosessista

Tutkimuspolkuni on kulkenut kohti maalia. Tutkimukseni kohderyhmä koulunkäynninohjaajat ovat kiinnostaneet ammattiryhmänä minua jo useampia vuosia oman ammattini puitteissa. Tutkimuksen aihe kiteytyi viime kesän pohdinnoissa ja narratiivisen lähestymistavan valinta selkiytyi syksyn graduseminaaripohdintojen tuloksena. Laajat koulunkäynninohjaajien irtisanomiset isoissa kunnissa ovat tuoneet aiheeni ajankohtaiseksi myös yhteiskunnallisella tasolla. Tutkimusprosessi on muuttanut uskomuksiani ja käsityksiäni sekä antanut perspektiiviä omalle ajattelulleni. Tutkimuksen haastateltavat kokosin halukkaista, vapaaehtoisista koulunkäynninohjaajista. Tutkimuspyynnön, jossa esittelin tutkimustani ja sen tarkoitusta lähetin aluksi yhteen kouluun. Tämän jäl-

keen pyysin haastatteluun suostuneita haastateltavia välittämään tutkimuspyyntöni eteenpäin ja näin sain lopulta kokoon kymmenen haastateltavaa. Tutkimusluvan pyysin koulunkäynninohjaajalta ja koulun rehtorilta. Tutkimuksen haastatteluihin osallistui edustava joukko eri-ikäisiä koulunkäynninohjaajia kahdeksan naista ja kaksi miestä. Koulunkäynninohjaajien ammattikunta on naisvaltainen ala, joten tutkimuksen kannalta oli merkittävää, että sain haastateltaviksi myös miessukupuolen edustajia. Litteroitua tekstiä syntyi 88 sivua. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole kysymys määrästä, vaan aineiston rikkaudesta ja tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajien avoin tarinoiden kerronta tuotti analyysin runsaan aineiston. Uskoisin, että haastattelujen määrä oli riittävä tähän tutkimukseen, jonka tavoitteena oli avata ikkuna koulunkäynninohjaajien työidentiteetti prosessiin. Tutkimuksen marginaalisuuden vuoksi pitkälle meneviä johtopäätöksiä tyyppitarinoista ja niistä tehdyistä johtopäätöksistä ei voi tehdä. Hirsjärvi ym. (2013, 165) vertaavat kvalitatiivista tutkimusta osuvasti väripalettiin, jolloin jokainen tutkija rakentaa itse oman tutkimusprosessinsa ja sekoittaa omat värinsä persoonallisella tavallaan.

7.3 Tutkijan asema ja eettisyys

Kvalitatiivinen tutkimusote voidaan jakaa kahteen ilmiöluokkaan, ensinnäkin perusrakenteeltaan tajunnallisiin ilmiöihin, jolloin ne ovat olemassa tietyn yksilön kokemuksissa. Toisaalta perusrakenteeltaan sosiaalisen todellisuuden ilmiöihin, jotka muodostuvat ihmisten välisessä kommunikaatiossa. (Denzin & Lincoln 2003, 30.) Tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajat kertovat tarinoissaan oman työidentiteettinsä rakentumisesta työyhteisöissään vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tutkimukseni ihmiskäsitys pohjautuu pitkälti Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on kehollinen, ajatteleva ja ympäristöönsä sidoksissa oleva (Rauhala 1995, 87). Ihminen todellistuu Rauhalan (1983; 1995) mukaan ainakin kolmessa olemassaolon muodossa: 1) kehollisena (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena) 2) tajunnallisena olentona (olemassaolo merkityssuhteina todellisuuteen) sekä 3) situaalisena (olemassaolo kietoutuneena kulloiseenkin elämäntilanteeseen). Nämä alueet ovat erottamattomasti kietoutuneet toisiinsa. Ihmisen erilaisuuden ymmärtämiseksi on selvitettävä kunkin olomuodon ominaisuudet. (Rauhala 1983, 25–38; 1995, 85–89.) Kehollisuudella Rauhala tarkoittaa ihmisen biologista olemassaoloa, elintoimintojen säätelyä ja fyysisyyttä. Tajunnallisuus on merkityskokemusten kehkeytymisen, olemassaolon ja toimivuuden taso ihmisessä. Ihmisen olemassaolon perusta on, että hän kokee ja ymmärtää jotakin. Esimerkiksi arvot ja normit ovat suhteessa ihmiseen tajunnan kautta. Tarinan käsite merkitsee tajunnallisen merkitysten muodostelmaa, joka käsittää juonen, henkilöt. Kertominen voidaan käsittää tarinan esittämisen muotona esimerkiksi sanoin, merkein tai

kuvin. (Hänninen 2002, 127–128.) Situationaalisuudella tarkoitetaan, että ihminen on aina suhteessa johonkin: ihmisiin, tehtäviin, kulttuuriin, yhteiskuntaan. Sillä kuvataan vuorovaikutusta ja riippuvuutta. Elämäntilanne on aina yksilöllinen ja siinä on tekijöitä, joihin ihminen voi vaikuttaa. Hännisen (2002, 130) mukaan tilaatio on toisten ihmisten kanssa jaettu maailma yksilöllisestä perspektiivistä katsottuna.

H. Heikkisen (2001, 119) mukaan konstruktivismiin lähtökohtana on se, että ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Kertomus muuttaa muotoaan ja kehittyy jatkumona, sillä yksilö konstruoi uuden tiedon aiemman tiedon ja kokemuksen perusteella. Tälle tutkimusotteelle on ominaista tietoisuus tutkijan ja tutkittavan äänen kuulumisesta tutkimusraportin tekstiosuudessa. Omaa esiymmärrystäni olen tuonut julki johdannossa sekä luvussa neljä. Olen myös tietoisesti pyrkinyt pohtimaan oman työhistoriani vaikutusta toisaalta ymmärtävämpään tulkintaa ja toisaalta miettimään, estääkö oma esiymmärykseni havaitsemasta jotain näkökulmaa. Haastatteluaineiston luokittelun perusteella kirjoitin oman tulkintani kautta koulunkäynninohjaajien työidentiteettejä kuvaavat tarinat, joissa eettiset näkökulmat huomioiden olen pyrkinyt säilyttämään haastateltavien anonymiteetin ja suhtautumaan tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti haastateltavien kertomiin kokemuksiin ja vakaumuksiin. Narratiivinen tutkimus edellyttää tutkijalta erityistä huomiota eettisten kysymysten pohdintaan, koska haastateltavat kertovat pitkiä tarinoita henkilökohtaisista elämäkokemuksistaan (Chase 2013, 61). Tämän tutkimuksen haastattelujen aikana haastateltavat kertoivat omista koskettavista henkilökohtaisista kokemuksistaan ja kuuntelijan roolissa pyrin kuuntelemaan ainutkertaisia tarinoita arvostavasti. Ihmisarvon kunnioittaminen nähdään lähtökohtana kaikille tutkimustavoille (Kuula 2006, 60). Tyypitarinoita rakentaessani jouduin pohtimaan, mitä otan mukaan ja mitä jätän pois. Tarinoiden rakennusprosessia olen pyrkinyt avaamaan johdonmukaisesti, tarkasti ja rehellisesti, jotta lukijalle muodostuisi kuva niistä perusteita, millä tarinat ovat muotoutuneet. Alkuperäisten sitaattien välityksellä lukija voi arvioida tulkittujen tyypitarinoiden oikeellisuutta. Kaikkien haastateltavien tarinat ovat yhtä arvokkaita riippumatta siitä, miten yksilö oman työidentiteettinsä rakentumisen kokee.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi merkitsee tutkimusprosessin arviointia. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan johdonmukainen raportointi tutkimuksen vaiheista. Tällöin tutkija kertoo selvästi ja totuudenmukaisesti aineiston keräämiseen, analyysiin sekä tulosten tulkintaan liittyvät valinnat, menetelmät sekä niiden perustelut. (Hirsjärvi ym. 2013, 232.) H.

Heikkinen (2001, 127) siteeraa Bruneria ja toteaa, että tutkimuksen tarkoituksena on vakuuttaa lukija, mutta vakuuttaminen narratiivisessa tutkimuksessa merkitsee vakuutta todentunnusta. Denzin & Lincoln (1998) määrittelevät todentunnun eläytymisenä tarinan kertojan todellisuuskokemukseen. H. Heikkisen (2001, 128) mukaan todentuntuudessa simulaatiossa tarina näyttäytyy uskottavana, koska lukija eläytyy tarinaan ja lukijalle avautuu parhaimmillaan ymmärrys tarinan henkilöiden maailmaan.

Hänninen (2002, 32) puolestaan tarkastelee kertomuksen, tarinan ja draaman välisiä validiuden eroja, jolloin kontekstistaan erotetulla kertomuksella on lukematon määrä oikeita tulkintoja ja sisäisen tarinan oikeellisuutta voi tarkastella vain tarinan luoja ja toisaalta tutkijalla on eettinen vastuu siitä, että tarinan voi tunnistaa omakseen sekä kolmanneksi draaman eri toimijoilla on jokaisella tapahtumille oma tulkintansa. Toisaalta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Perttula 1995, 40). Kokemuksen tutkimuksessa voidaan erottaa tutkimuksen ontologinen luotettavuus ja toisaalta empiirinen tutkimusprosessin luotettavuus (Perttula 1995, 41). Ontologia merkitsee ihmisen tietoisuutta siitä, miten jokin on olemassa (Varto 1994). Heikkisen, Huttusen, Niglasen, Tynjälän (2005, 342) mukaan todellisuus tuotetaan kielen ja vuorovaikutuksen avulla, jolloin yksilöt antavat asioille nimiä ja merkityksiä ja näin todellisuus konstruoituu merkitysneuvotteluiden, diskurssien ja kertomusten kautta. Tällöin tutkimuksen kohteena on se, miten yksilöt rakentavat tämän todellisuuden vuorovaikutuksessaan (Heikkinen ym. 2005, 342). Hännisen (2002, 24) mukaan ontologia ilmenee narratiivisessa tutkimuksessa ihmisen olemisen, elämän ja tarinan välinen yhteytenä ihmisen olemassaolon tarinallisuudessa. Kujalan (2006, 163–164) mukaan eletyn, koetun ja kerrotun tulkinnan totuusarvo heijastuu yksilöiden todellisuudessa, joka muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kulttuurisesti tuotettuna.

Tutkimuksessani tavoiteltiin kvalitatiivista koulunkäynninohjaajien tarinallisista ilmaisuista tulkittua tietoa kokemuksista. Kujalan (2006, 162) mukaan tutkimuksen onnistumisen kannalta on oleellista, että kertojalle merkityksellisistä kokemuksista kerrotaan, jolloin voidaan olettaa, että kokemuksilla on merkitystä myös yleisemmällä tasolla. Toisaalta voidaan myös kyseenalaistaa tarinan vastaavuus todellisiin kokemuksiin ja toisaalta tarinoiden pysyvyys uudelleen kerrottuna. Tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajat kertoivat tarinaansa kasvatustieteen opiskelijalle gradututkimusta varten. Voidaan olettaa, että tarinan rakenne olisi erilainen, jos koulunkäynninohjaajat kertoisivat työidentiteetin rakentumisen tarinaa toisille koulunkäynninohjaajille tai toisessa kontekstissa toisena ajankohtana (Chace 2013, 62; Kujala 2006, 162). Tarinan kertominen vaikuttaa ihmisen elämään ja muokkaa yksilön identiteettiä (Chace 2013, 57; Kujala 2006, 162). Tarinoiden totuudellisuus perustuu niiden ainutlaatuisuuteen ja monimuo-

toisuuteen, sillä laadulliselle aineistolle on ominaista sen rikkaus ja mahdollisuus monipuoliseen tarkasteluun ja näkökulman muuttamiseen. (Alasuutari 2011, 82–84; Denzin & Lincoln 1998, 3–4.)

Vaikka koulunkäynninohjaajista ei ole Suomessa tehty väitöstutkimusta, tutkimuksen aineiston pohjalta syntyneet koulunkäynninohjaajien työidentiteetin tyyppitarinat antavat viitteitä siitä, että työidentiteetin tarinallisessa muodostumisprosessissa oli samankaltaisuutta esimerkiksi Trentin (2014) ja Fadjukoffin (2010) tutkimustuloksiin.

7.5 *Jatkotutkimusaiheet*

Koulunkäynninohjaajan työ sisältää monenlaisia toimijoita ammatin sisällä. Tarinat piirsivät kartan koulunkäynninohjaajan persoonallisesta työidentiteetin muodostamisesta moniulotteisessa ja haasteellisessa työkentässä. Tarinoiden sisältä nousi jatkotutkimusaihe, sillä erityisopetuksen uuden opetus suunnitelman mukaan erityisoppilaita opetetaan yhä enenevässä määrin yleisopetuksen luokissa. Toisaalta kuilu erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä on nähtävissä, jolloin ainakaan mittavassa määrin koulunkäynninohjaajat eivät toimi suunnitellusti yleisopetuksessa. Tutkimuksen aihe voisi olla, miten koulunkäynninohjaajien ammattitaitoa voidaan parhaiten hyödyntää inklusioluokissa koulunkäynninohjaajan, opettajan, oppilaan ja työnantajan näkökulmasta. Uskoisin, että ammattikunnan arvokas työ ansaitsee yhden väitöskirjatason tutkimuksen Suomessa.

Tutkimus osoitti näiden koulunkäynninohjaajien ainutlaatuisten tarinoiden kautta, että tällä ammattikunnalla on voimavaroja, joita kokonaisvaltaisesti ei ole koulu yhteisöissä kartoitettu ja otettu yksittäisten koulunkäynninohjaajien toimenkuvien pohjaksi. Selkiyttämällä ja yhtenäistämällä valtakunnallisesti koulunkäynninohjaajien toimen pätevyysvaatimukset sekä vakiinnuttamalla koulunkäynninohjaajat osaksi koulu yhteisön henkilökuntaa voidaan mahdollisesti luoda koulu yhteisön viihtyvyyttä ja turvallisuutta lisäävä tekijä kasvatuksen kentälle. Olen tutkimukseni kautta avannut ikkunan koulunkäynninohjaajan työidentiteettiin ja tarinoiden välityksellä antanut äänen haastateltavilleni.

*”Elämä on tapahtumapaikalla oloa. Sitä, että tämäkin näkökulma saa olla.”
(Strand-Niemelä, 2010)*

LÄHTEET

- Actenhagen, F. & Weber, S. 2010. Kompetenssit ammatillisessa koulutuksessa – kansainvälisen vertailun edellytyksiä ja mahdollisuuksia. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 119–131.
- Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ. Eva. Helsinki: Taloustieto Oy.
- Alastalo, N. 2008. Koulunkäyntiavustajan koulutuksen kehittyminen. Teoksessa JHL – Julkisen ja hyvinvointialojen liitto. Koulunkäyntiavustajan oma opas. Helsinki: Yliopistopaino, 26–27.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Aro, M. 2006. Työsuhteiden epävakaistuminen ja työssäoppimisen edellytykset. J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–220.
- Biesta, G. 2006. What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal* 5(3–4), 169–180.
- Billet, S. 2004. Learning through work. workplace participatory practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context*. London: Routledge, 109–125.
- Bland, K. & Sleightholme, S. 2012. Researching the pupil voice: what makes a good teaching assistant? *NASEN. Support for Learning* 27 (4), 172–176.
- Chase, S. 2013. Narrative Inquiry. Still a Field in the Making. Teoksessa N. Denzin and Y. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Neljäs painos. London: Sage, 55–82.
- Clandin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry. Experiences and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L. & Mallon, M. 2001. My Brilliant Career? Using Stories as a Methodological Tool in Careers Research. *International Studies of Management & Organization* 31, 48–68.
- Collin, K. Billet, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. WSOY, 211–241.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1998. Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin and Y. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage, 1–17.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2003. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research in N. Denzin and Y. Lincoln (toim.) *Strategies of Studies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage. 1–45.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva: PS-kustannus, 133–157.
- Euroopan parlamentti ja neuvosto. 2006. Viitattu 12.1.2015. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Fadjukoff, P. 2010. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–194.
- Feldt, T., Mäkikangas, A. & Kokko, K. 2005. Persoonallisuus ja hyvinvointi. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt, & S. Mauno (toim.), *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–94.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990- luvulla. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis 777*. Viitattu 11.10.2014. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67061/951-44-49479.pdf?sequence=1>
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J., Mäkinen, E., Olkinuora, R., Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.
- Gergen, K & Gergen, M. 1986. Narrative Form and the Construction of Psychological Science. Teoksessa T. Sarbin (toim.) *Narrative Psychology. The Stiried Nature of Human Conduct*. New York: Praeger, 22–44.
- Hakanen, J. 2002. Työn imu ja työuupumus – laajennetun hyvinvointimallin kehittäminen ja testaaminen. *Psykologia*, 4, 291–301. Viitattu 28.3.2015. <http://moodle.aducate.fi/course/view.php?id=18>
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2010. Osaamisesta ammatin hallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 77–105.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. *Suom. ja toim.* Lehtonen, M. ja Herkman, J. Tampere: Vastapaino.

- Harrè, R. 1983. *Personal Being. A Theory for Individual Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hartman, T. 2015. 'Strong multiplicity': an interpretive lens in the analysis of qualitative interview narratives. *Qualitative research* 2015, Vol. 15(1), 22-38.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 505. Väitöskirja.
- Heikkinen, A. 2001. Miksi aika, paikka ja tila. Elinikäisesti oppiva työllistytjä ja organisaatiotalitarismin nousu? Teoksessa A. Heikkinen, M. Borgman, L. Henriksson, M. Korkiakangas, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikkala. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun aika, paikka ja tila? *Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus. Tampereen yliopisto*, 7–22.
- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Juva: PS-kustannus. 116–132.
- Heikkinen, H. 2002. Whatever is Narrative Research? Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of Teachers and Philosophers*, Jyväskylä: SoPhi, 13–28.
- Heikkinen H. 2005. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H. Huttunen, R., Niglas, K., Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hämäläinen, J. 2014. Joka kolmas koulunkäyntiavustaja ulos: ”Tästä tulee katastrofi”. *Helsingin Sanomat*. Artikkelin 1.9.2014. Viitattu 26.10.2014.
<http://www.helsingin uutiset.fi/artikkeli/235482-joka-kolmas-koulunkayntiavustaja-ulostasta-tulee-katastrofi>
- Hämäläinen, R., Cincinnato, S., Malin, A., De Wever, B. 2014. VET workers' problem-solving skills in technology-rich environments. European approach. Viitattu 28.3.2015
<http://134.102.80.111/index.php/IJRVET/article/view/18>
- Hänninen, V. 2002. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Väitöskirja.
- Hänninen, S. 2010. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.

- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Viitattu 25.3.2015. www.hyvarinen.info.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: vastapaino.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti: Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 898. Väitöskirja.
- Juuti, P. 2008. Ikäjohtaminen, viisaus ja kokemustiedon siirtäminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. (toim.) Hiljainen tieto. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 221–234.
- Juuti, S. & Littleton, K. 2010. luovuus identiteettityössä – muusikoiden identiteetit muutoksessa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. tynjälä (toim.) Luovuus oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 243–245.
- Järvensivu, A. & Koski, P. 2008. Työssä oppimista ja oppimistyötä. Aikuiskasvatus 4/2008, 27–32.
- Kalimo, R., Mutanen, P., Pahkin, K. & Toppinen-Tanner, S. 2001. Työssä jaksamisen voimavarat: työolot ja yksilölliset tekijät jaksamisen ennustajina. Työ ja Ihminen 15/2001, 73–82. Viitattu 28.3.2015. <http://moodle.aducate.fi/course/view.php?id=18>
- Kaippio, H. 2008. Erityisluokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja – toistensa tukijoita: erityisluokanopettajien ja koulunkäyntiavustajien kokemuksia yhteistyöstä erityisopetuksessa. Lapin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Yliopistopaino, 41–60.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattisukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampere: Tampereen yliopisto, Opettajan-koulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö. Loppuraportti. Viitattu 28.10.2014. https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf
- Kirpal, S. 2004a. Work identities of nurses. Between caring and efficiency demands. Career Development International 9 (3), 274–304.
- Kirpal, S. 2004b. Researching work identities in European context. Career Development International, 9 (3), 199–221.
- Kohonen, E. 2011. Narratiivisuus – vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Helsinki: JTO, 196–205.

- Komulainen, K: & Sinisalo, P. 2006. ”Mul on amerikkalaisten työajattelumalli”. Itsensä työllistävien naisten urakertomukset ja yrittäjäminä. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning-lehti. 4. vuosikerta, 3/2006, 149–159. Viitattu 21.11.2014.
http://pro.tsv.fi/tetu/tt/TT063_verkkoversio.pdf
- Koskinen, V.2014. Koulunkäyntiavustajat jaksamisen ääri rajoilla: Opetusta kuudessa luokassa, palkka alle 1500 euroa kuukaudessa. Yle uutiset. 23.9.2014. Viitattu 26.10.2014.
http://yle.fi/uutiset/koulunkayntiavustajat_jaksamisen_aarirajoilla_opetusta_kuudessa_luokassa_palkka_alle_1_500_euroa_kuussa/7485416
- Kuittinen, M., Kejonen, M.2009. Yhteisöllisyyden paradoksit; tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 245–270.
- Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello”. Kerronallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Acta Universitas Tamperensis 1195. Väitöskirja.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino: Tampere.
- Kyrölähti, E., Kuoppamäki, R., Tolonen R. 2009. Henkilökohtainen opetussuunnitelma kehittää itsesäätelyvalmiuksia. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 11 (1), 48–58.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä:PS-kustannus. 28–45.
- Larson, S. & Sjöblom, T 2010. Perspectives on narrative methods in social work research. International Journal of Social Welfare, vol. 19, 272–280.
- Leino, O. 2011. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 20. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto Viitattu 5.10.2014.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0593-2/urn_isbn_978-952-61-0593-2.pdf
- Mahlakaarto, S. 2010. Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehittämisselityksessä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studien in education , psychology and social research 394. Väitöskirja.
- McAdams, D. 1995. What do we know a person? Journal of Personality, 63, 365–396.
- McAdams, D., P. 2006. The role of narrative in personality psychology today. Narrative inquiry, 16, 11–18.
- Meriläinen, S. & Rauhala, S. 2013. Koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mäensivu, K. 2011. Ammattitaitoinen ja tärkeä, mutta aliarvostettu. Lapin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Keuruu: PS-kustannus, 56–74.
- Murto, K. 2009. Työyhteisölliset ilmiöt osana kehittämistyötä. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä, K. Vataja. (toim.) Työyhteisö uusille urille. Juva: PS-kustannus. 79–93.
- Nikander, U-M. 2010. ”Koulunkäyntiavustaja on kuin auttavainen sisko”: oppilaiden käsityksiä koulunkäyntiavustajasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nokelainen, P. 2010. Mistä on ammatilliset huippuosajat tehty? Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 12(2), 4-12.
- Ojapelto, A. 2007. Osaaminen vain hävittää työpaikkoja. Työelämän tutkimus 1/2007, 62–66.
- Onnismaa, J. 2008. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 83–102.
- Opetushallitus. 2010. Näyttötutkinnon perusteet. Koulunkäynnin ja aamu ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto. Määräys 63/011/2010. Viitattu 2.10.2014.
http://www.oph.fi/download/131494_Koulunkaynnin_at_net. PDF
- Opetushallitus. 2012. Näyttötutkinto-opas. Oppaat ja käsikirjat 2012:11. Viitattu 22.10.2014.
http://www.oph.fi/download/143969_Nayttotutkinto-opas_2012.pdf
- Opetushallitus. 2014. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. Viitattu 19.10.2014.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/amatilliset_perustutkinnot/elinika_isen_oppimisen_avaintaidot
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Elinikäisen oppimisen neuvosto. Viitattu 1.11.2014.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaisenoppimisenneuvosto/?lang=fi
- Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1032. Väitöskirja.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Peltonen, M. 2011. Koulunkäyntiavustaja – ammatilainen vai apulainen? Tampereen yliopisto. Pro gradu - tutkielma.
- Peruskoululaki 476/1983. Viitattu 5.10.2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>
- Perusopetuslaki 1998 ja lakimuutos 2010. Viitattu 5.10.2014.
<http://www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/>.

- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 26 (1), 39–47.
- Pohjainen, P. 2007. Kokmatillinen osaaminen työelämän kehittäjänä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu*. Keuruu: Tampereen yliopisto, OKKA-säätiö, 224–233.
- Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Yliopistopaino: Helsinki.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Roffey-Barentsen, J. & Watt, M. 2014. The voices of teaching assistants (are we value for money?) *Research in Education* n:o 92, Manchester University Press, 18–31.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2005a. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa M. Tuominen & J. Wihersaari (toim.) *Ammatti ja kasvatus. Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004*, 185–197.
- Ruohotie, P. 2005b. Pääkirjoitus. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7(3), 4–18.
- Ruohotie, P., Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaamänäkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Saari, H. 2012. Uusi ammattiryhmä koulussa – tehtävänimikkeestä riitaa. *Suomen kuvalehti*. Artikkelin julkaisu: 7.12.2012. Viitattu 26.10.2014. <http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/uusi-ammattiryhma-koulussa-tehtavan-nimikkeesta-riita/>
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampere University Press, 168–181.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen-Järvelä, R. 2009. Työpaikka – yksilö, yhteisö ja organisaatio kehittämisen ytimessä. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä, K. Vataja. (toim.) *Työyhteisö uusille urille*. Juva: PS-kustannus, 31–50.
- Siivonen, P., Snellman, J., Isopahkala-Bouret, U. 2013. Kerronnallisuus, kontekstuaalisuus ja historiallisuus opettajien elämäntutkimuksessa. *Kasvatus & Aika* 7(2) 2013, 20–31.
- Siltala, J. 2007. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Helsinki: Otava.
- Strand-Niemelä, S. 2010. *Ajatusrunoja*. Tampere: LK- julkaisut Oy.

- Suikkanen, A., Martti, S., Huilaja, H. 2006. Nuorten aikuisten elämäntilanne ja sosiaaliset valinnat. Teoksessa J., Mäkinen, E., Olkinuora, R., Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–120.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutus rakenne [verkojulkaisu]. ISSN=1799-4586. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 30.3.2015].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/vkour/art.html>
- Suoranta, J. 1998. Aikuisoppijan merkitys moderneissa ja postmoderneissa teorioissa. Aikuiskasvatus 1/1998.
- Syrjälä, L. 2007. Elämäntilat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikäkuoroita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Talib, M – T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. (toim.) Hiljainen tieto. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 149–162.
- Tammi, P-E. 2008. Koulunkäyntiavustaja starttiluokanopettajan työparina. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Tienari, J., Vaara, E., & Meriläinen, S. 2005. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. (toim.) Hiljainen tieto. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 163–186.
- Trent, J. 2014. "I'm teaching, but I'm not really a teacher." Teaching assistants and the construction of professional identities in Hong Kong schools. *Educational Research* 56 (1), 28-47.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M., & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Tampere: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja OKKA-säätiö.
- Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 44. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–83.
- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä
- Vanttaja, M. & Järvinen, J. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.

- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, nro 83.
- Varto, J. 1994. Filosofian taito 1. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Viitattu 13.10.2014.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_
- Viinisalo, K. 2010. Oppisopimuskoulutus ja oppiminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 12 (3), 20–31.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., Stenström M-L. 2010. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S.Paloniemi, H.Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 97–118.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2009. Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work* 22 (1), 15–33.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice, Learning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2000. *Communities of Practice and Social Learning Systems*. *Organization* Vol 7 (2), 225–246.
- Ylijoki, O-H. 2003. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

Taustatiedot:

- nimi
- ikä
- sukupuoli
- peruskoulutus
- aiempi koulutus
- aiemmat työtehtävät ja niiden kesto

Teema 1 **Koulunkäynninohjaajan tutkintoon hakeutuminen**

- Kerro, mitä teit ennen kuin hakeuduit koulunkäynninohjaajan ammattiin

Teema 2 **Työidentiteetin rakentuminen**

- Kerro, millainen koulunkäynninohjaaja olit työurasi alussa
- Kerro millainen koulunkäynninohjaaja olet nyt ja mihin koet kuuluvasi työyhteisössä
- Kerro, miten olet kehittynyt koulunkäynninohjaajan työssä ja miten koet työsi arvostuksen

Teema 3 **Tulevaisuuden visiot**

- Kerro, millaisia suunnitelmia sinulla on työsi suhteen tulevaisuudessa

Metafora: Koulunkäynninohjaajan työ on kuin...

Tuija Olli
Tampereen yliopisto/Ammattikasvatus

TUTKIMUSPYYNTÖ

Hei!

Teen pro gradu- tutkimusta Tampereen yliopistossa **koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien ammatti-identiteetin rakentumisesta työuran aikana**. Koulunkäynninohjaajien ammatti-identiteettiä on tutkittu vähän ja aihe on minulle tärkeä.

Pyydän sinua osallistumaan tutkimukseeni, sillä vain **sinä koulunkäynninohjaajana voit antaa tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa**. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä nimi tai muita tunnistetietoja tule tutkimuksessa esille. Tutkimusaineisto säilytetään lukkojen takana siihen asti, kunnes pro gradu -tutkielmani on hyväksytty. Sen jälkeen materiaali hävitetään.

Voit osallistua tutkimukseeni **osallistumalla nauhoitettavaan haastatteluun**. Haastatteluun on hyvä varata aikaa tunnin verran. Toivon, että **ilmoitat minulle halukkuutesi** osallistua tutkimukseen s-postilla **15.12.2014 mennessä**. Olisi myös hienoa, jos voit kysyä jotain tuttua koulunkäynninohjaa osallistumaan tutkimukseen. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Yhteistyöstä kiittäen Tuija Olli

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Opiskelen kasvatustieteitä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Teen parhaillaan pro gradu- tutkielmaa koulunkäynninohjaajien työidentiteetin rakentumisesta ja työtäni ohjaavat ja Johanna Annala ja Jyri Lindén.

Pyydän ystävällisesti lupaa kerätä aineistoa haastattelemalla kuntanne koulunkäynninohjaajia huomioiden myös koulunkäyntiavustajia sitovan vaitiolo- ja salassapitovelvollisuuden.

Kunnioittavasti

Tuija Olli kasvatustieteen kandidaatti

SUOSTUMUS

Annan suostumukseni Tuija Ollille kerätä kuntamme

koulunkäynninohjaajilta haastattelemalla aineistoa pro gradututkielmaa varten.

Paikka ja aika _____ __/__/201__

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Aineiston luokittelu

Koulunkäynninohjaajan työhön hakeutuminen

1 Aiempi koulutus

1.1 Ylioppilas ja ammattitutkinto

1.2 Peruskoulu tai kansakoulu/keskikoulu ja ammattitutkinto

1.3 Peruskoulu tai ylioppilas ei muuta ammattitutkintoa

2 Edellisten työpaikkojen ammattialat

2.1 Käsityöala

2.2 Kaupallinen ala

2.3 Sosiaaliala

2.4 Muu (esim. siivooja, yrittäjä, lehdenjakaja, ahtaaja, laitospöytäkirjantekijä, kuvataiteilija, varastotyöntekijä)

3 Motivaatio hakeutua koulunkäynninohjaajaksi

3.1 Työttömyys motivoi uuteen ammattiin

3.2 Opintojen keskeytyminen motivoi uuteen tutkintoon

3.3 Työ koululla motivoi hakeutumaan tutkintoon

3.4 Säännöllinen kuukausipalkka

3.5 Töissä ilman koulutusta

Työidentiteetin piirteet ja rakentuminen

4 Koulunkäynninohjaajan työidentiteetin rakentuminen

4.1 Omaan persoonaan perustuva (avoimuus, rohkeus, rehellisyys, luovuus, tarkkuus, rauhallisuus, empaattisuus)

4.2 Persoonallisen identiteetin ja työidentiteetin suhde

4.2.1 Työminä ja oma persoona erottuvat

4.2.2 Sama persoona kotona ja töissä

4.2.3 Ei hirveästi eroa toisistaan

4.3 Elämäkokemukset

4.3.1 Omat lapset

4.3.1 Iän tuoma kokemus

4.3.2 Omat vaikeat kokemukset ymmärryksen lisääjinä

4.4 Asiantuntijuus

4.4.1 Hiljainen tieto

4.4.2 Oppilaskeskeisyys

4.4.3 Suhde työhön

4.4.4 Oman osaamisen arviointi

4.4.5 Jatkuva ammatillinen kehittyminen työyhteisössä

4.4.6 Ei ammatillista kehittymistä

5 Sosiaalisen työidentiteetin rakentuminen työyhteisössä

- 5.1 Työyhteisöön liittyminen
 - 5.1.1 Koko työyhteisöön kuuluminen
 - 5.1.2 Kuuluminen sekä henkilökuntaan että koulunkäynninohjaajiin
 - 5.1.3 Kuuluminen koulunkäynninohjaajiin
 - 5.1.4 Kuuluminen opettajiin
- 5.2 Vuorovaikutus työyhteisössä
 - 2.2.1 Vuorovaikutus opettajien kanssa
 - 5.2.2 Vuorovaikutus toisten ohjaajien kanssa
 - 5.2.3 Yhteistyö muiden kanssa
- 5.3 Sitoutuminen työssä
 - 5.3.1 Täysi sitoutuminen
 - 5.3.2 Sitoutuminen oppilaaseen
 - 5.3.3 Pyrkimys sitoutua
 - 5.3.4 Ongelmia sitoutumisessa
- 5.4 Asenne työhön
 - 5.4.1 Oman työtehtävän tekeminen
 - 5.4.2 Pyrkimys tehdä parhaansa
 - 5.4.3 Työ arvo sinänsä
- 5.5 Työn arvostus
 - 5.5.1 Työnantajan arvostus
 - 5.5.2 Yhteiskunnan antama arvostus
 - 5.5.3 Työyhteisön arvostus koulunkäynninohjaajan työtä kohtaan
 - 5.5.4 Lähimpien työtovereiden antama arvostus
- 5.6 Ristiriitoja työyhteisössä
 - 5.5.1 Kurinpito
 - 5.6.2 Suunnitteluajan puute
 - 5.6.3 Henkilökonfliktit
 - 5.6.4 Erimielisyydet työnantajan kanssa
- 5.7 Vaikutusmahdollisuudet omassa työssä
 - 5.7.1 Hyvät vaikutusmahdollisuudet
 - 5.7.2 Rajoitetut vaikutusmahdollisuudet
- 5.8 Muiden työlle asettamat odotukset
 - 5.8.1 Työyhteisö odottaa työn hoitamista
 - 5.8.2 Työnantaja odottaa joustavuutta
 - 5.8.3 Yhteiskunta odottaa turvallista paikkaa oppilaille
- 5.9 Vastuu työssä
 - 5.9.1 Opettajalla vastuu
 - 5.9.2 Yhtä suuri vastuu
 - 5.9.3 Iso vastuu

6 Työhyvinvointi

- 6.1 Työrauhan kaipuu
- 6.2 Joustavuuden vaatimus
- 6.3 Väsyminen työssä
- 6.4 Työtovereiden tukeminen
- 6.5 Työssä jaksaminen

7 Koulunkäynninohjaajan työn arvopohja

- 7.1 Oma arvomaailma
 - 7.1.1 Eettisesti hyvän työn tekeminen
 - 7.1.2 Elämän arvot ovat muuttuneet
 - 7.1.3 Toisen ihmisen kunnioittaminen
 - 7.1.4 Inhimillisuus työssä
- 7.2 Tasa-arvoinen kohtelu

8 Tulevaisuuden visiot

- 8.1 Jatkokoulutussuunnitelmia
 - 8.1.1 Erityisohjaajakoulutus
 - 8.1.2 Erityisopettajakoulutus
 - 8.1.3 Esteet suunnitelmien toteutumiseen
- 8.2 Suunnitelmia kehittyä ammatillisesti
 - 8.2.1 Omien ammatillisten vahvuuksien kehittäminen
 - 8.2.2 Elinikäistä oppimista työssä
- 8.3 Toiveita muuttuvista työtehtävistä
 - 8.3.1 Vaihtelua työtehtäviin
 - 8.3.2 Suunnittelumahdollisuus ohjaajille
- 8.4 Yhteiskunnan odotukset koulunkäynninohjaajan työlle
 - 8.4.1 Täysi työpanos
 - 8.4.2 Ammattikunnan arvostuksen lisääminen
- 8.5 Työhyvinvointiin kohdistuvat toiveet
 - 8.5.1 Ikääntymisen haasteet
 - 8.5.2 Muutosten mukanaan tuomat haasteet työlle

Liite 5(1)

Haastattelujen yhteenveto

Haastateltava	Aika	Paikka
Koulunkäynninohjaaja	8.10.2014	Haastateltavan työpaikalla
Koulunkäynninohjaaja	4.12.2014	Haastateltavan työpaikalla
Koulunkäynninohjaaja	11.12.2014	Haastateltavan työpaikalla
Koulunkäynninohjaaja	17.12.2014	Haastateltavan työpaikalla
Koulunkäynninohjaaja	29.12.2014	Haastattelijan kotona
Koulunkäynninohjaaja	29.12.2014	Haastateltavan kotona
Koulunkäynninohjaaja	29.12.2014	Haastateltavan kotona
Koulunkäynninohjaaja	8.1.2015	Haastattelijan kotona
Koulunkäynninohjaaja	17.1.2015	Haastattelijan kotona
Koulunkäynninohjaaja	9.2.2015	Haastateltavan työpaikalla