

**KOULUNKÄYNTIAVUSTAJA ERITYISLUOKASSA:  
avustajan ja opettajan näkökulmia**

**Juha Maunula**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti  
Kevät 2000**

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	ERITYISOPETUS PERUSKOULUSSA	4
	2.1 Yleiset perusteet	4
	2.2 Kunnallinen sovellus	6
3	OPPIMISVAIKEUDET JA NIISSÄ AVUSTAMINEN	9
4	KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TYÖN MÄÄRITTELYÄ	14
	4.1 Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto	16
	4.2 Koulunkäyntiavustajan työhön kouluttautuminen	17
5	OPETTAJANROOLIIN KOHDISTUVIA MUUTOSVAATIMUKSIA	19
6	TUTKIMUSONGELMAT	22
7	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT	23
	7.1 Tutkimusote	23
	7.2 Kohdehenkilöt	24
	7.3 Aineistonhankinta	25
	7.4 Analyysi ja tulkinta	26
	7.5 Tutkimuksen luotettavuudesta	27
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET	32
	8.1 AVUSTAJAN TEHTÄVÄT	33
	8.1.1 Avustajan näkökulma	33
	8.1.2 Opettajan näkökulma	39
	8.1.3 Yhteenveto	40
	8.2 YHTEISTYÖ LUOKASSA	41
	8.2.1 Työsuhteen alku	41
	8.2.2 Työn suunnittelu luokassa	44
	8.2.3 Palaute työstä	47
	8.2.4 Yhteenveto	49
	8.3 HYVÄN AVUSTAJAN OMINAISUUKSIA	49
	8.3.1 Avustajan näkökulma	49
	8.3.2 Opettajan näkökulma	53

8.3.4	Yhteenveto	54
8.4	KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TYÖHÖN LIITTYVIÄ KEHITTÄMISTOIVEITA	54
8.5	TULOSTEN YHTEENVETO	57
9	POHDINTA	60
9.1	Luotettavuuden ja yleistettävyyden pohdinta	60
9.2	Tulosten tarkastelua	62
	LÄHTEET	67
	LIITE (Kyselylomake)	71

Maunula, J. 2000. Koulunkäyntiavustaja erityisluokassa: avustajan ja opettajan näkökulmia. 72 s. Yksi liite.

#### TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen lähtökohtana oli koulunkäyntiavustajan työ peruskoulun ala-asteen erityisluokassa. Sillä haluttiin selvittää koulunkäyntiavustajan ja erityisluokanopettajan käsityksiä avustajan työstä. Avustajan työtä tarkasteltiin kolmesta näkökulmasta käsin: avustajan tehtävät luokassa, avustajan ja opettajan välinen yhteistyö sekä hyvän avustajan ominaisuuksia.

Tutkimus tehtiin haastattelututkimuksena, jossa oli mukana kuusi koulunkäyntiavustajaa ja viisi erityisluokanopettajaa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Niiden strukturoinnissa seurattiin laadullisen tutkimuksen työtapoja.

Avustajan tehtäviksi määrittivät tutkimuksessa yksittäisen oppilaan varsin laaja-alainen auttaminen oppimistehtävissä sekä opettajan auttaminen opetusrutiineissa, joihin sisältyi myös järjestyksenpitoon liittyviä asioita. Luokassa vallitseva yhteistyö avustajan ja opettajan välillä noudatti opettajan luokan työskentelylle asettamia tavoitteita, joita avustaja parhaansa mukaan auttoi toteuttamaan. Hyvän avustajan ominaisuuksiksi mainitsivat haastateltavat joustavuuden, motivoituneisuuden ja oma-aloitteisuuden.

Alan pahimpina epäkohtana nousi esille sen väliaikainen luonne. Avustajat palkattiin kouluun lukuvuodeksi kerrallaan varsin pienin tuntimäärin, jolloin avustajan rooliksi muodostui usein passiivinen vastaanottajan rooli. Yleisenä toivomuksena haluttiin avustajien toimien vakinaistamista kouluissa, jolloin avustajatkin voisivat pitkäjänteisemmin olla mukana luokan työn suunnittelussa.

ASIASANAT: koulunkäyntiavustaja, erityisluokka, erityisopettaja, erityisopetus

## 1 JOHDANTO

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia koulunkäyntiavustajan työnkuva peruskoulun ala-asteen erityisluokalla. Tavoitteenani on selvittää, mitä asioita koulunkäyntiavustajan työhön koulussa liittyy ja miten hän toimii yhteistyössä erityisluokanopettajan kanssa. Tutkimuksessa selvitetään myös avustajalta vaadittavia ominaisuuksia sekä pohdiskellaan avustajan työhön liittyviä kehittämistoimenpiteitä.

Tutkimukseni lähtökohdan muodostavat omat kokemukseni koulunkäyntiavustajien kanssa työskentelystä vuodesta 1993 lähtien, jolloin valmistuin erityisluokanopettajaksi kohtalaisen pitkän luokanopettajauran jälkeen ja päästessäni ensimmäiseen erityisluokanopettajanvirkaani yläasteen evy -luokalle (evy = vammaisten yleisopetus) opettajaksi.

Yläasteikäisten kanssa työskentely oli vaativaa ja vei aikansa ennen kuin olimme löytäneet oppilaiden kanssa opiskelulle yhteisen sävelen luokassa. Koulussa oli useita erityisluokkia varten palkattuna muutama koulunkäyntiavustaja, joita opettajat saattoivat varata tunneilleen tietyn lukujärjestyksen mukaan. Luokkakohtaisia tai henkilökohtaisia avustajia ei luokassa ollut, vaan avustajat kiersivät eri luokissa opettajien varaamien aikojen mukaan. Itse en alussa ottanut avustajaa luokkaan sen levottoman tilanteen vuoksi, mutta myöhemmin tilanteen rauhoituttua pyysin avustajaa auttamaan tiettyjä oppilaita muutamilla tunneilla. Varsin vaillinaisin minulta saamiensa ohjeiden mukaan avustaja auttoi parhaansa mukaan joskus hieman vastahakoisesti opiskeluun suhtautuvia yläasteen oppilaita.

Siirtyessäni ala-asteelle evy -luokkaan opettajaksi odotti minua syksyllä 1996 viiden oppilaan lisäksi oma vakituinen koulunkäyntiavustaja. Tämän koulun koulunkäyntiavustajat olivat yleensä luokkakohtaisia ja seurasivat luokan mukana vaikka opettaja jostain syystä vaihtui. Toisin kuin yläasteella, luokkaan sopeutuminen oli helppoa, mutta toisen aikuisen mukanaolo luokassa koko koulupäivän ajan aiheutti alussa itselleni hieman hämmennystä ja tiettyä jännitettäkkin. Myös avustajan olemuksessa oli aistittavissa varautuneisuutta. Välillämme ollut jännite purkautui myöhemmin syksyllä selvittäessämme erästä luokassa tapahtunutta tilannetta ja siinä yhteydessä kävi ilmi, kuinka paljon epäselvyyttä työsuhteessamme oli itseasiassa koko alkusyksyn ollut. Molempien suureksi helpotukseksi saimme ilman puhdistettua väliltämme ja yhteistyömme pystyi jatkumaan uusissa urissa.

Nämä kantapään kautta saadut kokemukseni koulunkäyntiavustajien kanssa työskentelystä sekä keskusteluistaan heidän kanssaan niin edellisessä kuin nykyisessäkin koulussani ovat saaneet minut arvostamaan hyvin paljon sitä tahtoa ja kärsivällisyyttä, jota heillä on työtänsä kohtaan.

He tekevät työtään eleettömän näkymättömästi usein hyvin vaihtelevissa oppimisympäristöissä ja erilaisten opettajien kanssa. He toimivat luokassa opettajan oikeana kätenä tekemässä sitä, mihin opettajan aika ei ehkä riitä. Samalla he ovat myös henkinen tuki oppilaille, joiden koulunkäynti tarvitsee ylimääräistä rohkaisua ja tukea. Tämä kahden tahdon - opettajan ja oppilaan - välissä oleminen vaatii harjoittajaltaan kärsivällistä luonnetta. Hän ei saa nousta luokan työskentelyssä esiin, vaan hänen on omalla tavallaan vaikutettava oppilaaseen ja oppimisympäristöön.

Kokemukseni pohjalta on mielessäni herännyt halu tutkia tarkemmin koulunkäyntiavustajien työoloja ja työpanosta oman kouluni avustajien parissa. Haluan saada

selville asioita, jotka vaikuttavat koulunkäyntiavustajan työhön sekä sitä tapaa, miten hän pedagogista työtään luokassa opettajan johdolla tekee. Lisäksi olen kiinnostunut hänen toiveistaan ammattinsa suhteen. Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella koulunkäyntiavustajan työtä oman kouluni tilanteen pohjalta avustajan työhön liittyvien kehittämistoimenpiteiden pohjaksi, jotta heidän resurssejaan voitaisiin koulussa käyttää entistä paremmin.

## 2 ERITYISOPETUS PERUSKOULUSSA

### 2.1 Yleiset perusteet

Uudessa perusopetuslaissa (628/98) säädetään opetukselle valtakunnallisesti yhteinäiset perusteet. Sen 2§:n 1 momentin mukaan oppivelvollisuusikäisille tarkoitetun perusopetuksen tavoitteena on "tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja". 2 momentin mukaan "opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana". Lain 3§:n 2 momentissa edellytetään opetusta järjestettävän oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti.

Erityisopetuksen antamisesta säädetään perusopetuslain (628/98) 17 §:ssä. Sen 1 momentissa todetaan erityisopetuksen antamisesta seuraavaa: "Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa." 2 momentin mukaan oppilalle, jolle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus on pyrittävä järjestämään saman momentin mukaan muun opetuksen yhteydessä, erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.

Erityisopetukseen otettavan lapsen opetuksellista ja kasvatuksellista toimintaa varten tulee laatia perusopetuslain (628/98) 17§:n 2 momentin mukaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Henkilökohtaista opetussuunnitelmaa on ennen uuden perusopetuslain voimaantuloa ehditty käyttää kouluissa jo muutamia vuosia. Se tarkoittaa Ikosen (1998, 219-227) määrittelemänä



oppilaalle tehtyä oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa, joka on opettajan ja oppilaan välinen sopimus oppimisen tavoitteista, keinoista ja seurannasta. Espoossa erityisopetukseen otettujen oppilaiden opetussuunnitelmien laadinnasta vastaa koulun oppilashuoltoryhmä yhdessä lapsen opettajan ja vanhempien kanssa.

Erityisopetuksen antamisen taustalla ovat opetuksellisen tasa-arvoisuuden vaatimukset. Oppilaan mahdollisista oppimis- tai muista vaikeuksista johtuvaa koulunkäynnin häiriötä pyritään erityisopetusta antamalla helpottamaan siten, että hänellä on mahdollisuus saavuttaa omien oppimisedellytystensä mukainen oppimisen taso, kuten Peruskoulun opetussuunnitelman (1994, 14) perusteissa todetaan: "Erityisopetuksessa on opetus ja tarvittaessa oppimäärät mukautettava oppilaiden oppimisedellytyksiä vastaaviksi." Opetuksen päätavoitteena pidetään kuitenkin sitä, että erityisopetusta antamalla oppilaalle turvataan mahdollisuus suorittaa peruskoulun oppimäärä ja hankkia jatko-opintokelpoisuus (Virtanen 1994, 12).

Ikonen (1993, 11) toteaa erityisopetuksen työskentelyn päätavoitteena voitavan pitää "oppimaan oppimista ja organisoidun tiedon luonteen ymmärtämistä". Ahvenainen, Ikonen ja Koro (1994, 16) mainitsevat erityiskasvatuksen tavoitteeksi "auttaa pedagogisesti poikkeavaa henkilöä kasvatuksellisin keinoin kehittymään yksilöllisten kehitysresurssiensa mukaisesti". Erityisopetukseen liittyvinä käytännön toiminnan ulottuvuuksina mainitsee Virtanen (1994, 12-15) normalisaation periaatteen eli erityisopetuksen järjestämisen mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä, kasvatus-, opetus- ja kuntoutustoimintaan osallistuvien henkilöiden yhteistyön välttämättömyyden sekä oppimisen vuorovaikutuksellisuuden korostamisen

Opetushallitus keräsi keväällä 1995 tietoja sadalta suomenkieliseltä koululta erityisopetuksen järjestämisen tehokkuudesta. Raportista käy ilmi (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 327), että opettajien mielestä tärkeimpänä syynä erityisopetuksen järjestämiseen oli oppilaiden menestymättömyys yleisopetuksen luokassa. Syynä erikoisopetuksen tarpeelle opettajat mainitsivat heikon koulumenestyksen, häiriökäyttäytymisen, keskittymättömyyden ja tarkkaavaisuuden häiriöt sekä vammaisuuden ja kehitysviivästymät.

Lisäksi yksilöllisen ohjauksen vähäisyys yleisopetuksessa ja pienryhmäopetuksen tarve puolsivat erityisopetuksen järjestämistä.

Saman raportin mukaan opettajat mainitsivat erityiskoulun tai -luokan vahvuuksiksi paremmat aineelliset ja henkiset resurssit kuin yleisopetuksen luokassa. Heidän mielestään pienemmät oppilasmäärät takaavat suuremman mahdollisuuden yksilöopetukseen; oppimista voidaan seurata ja arvioida paremmin. Opettajien mielestä turvallinen kouluympäristö auttaa myös itsetunnon ja itsenäistymisen sekä elämässä tarvittavien taitojen kehittymistä paremmin kuin tavallisessa ympäristössä. (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 327.)

## **2.2 Kunnallinen sovellus**

Espoossa erityisopetuksen tavoitteena on parantaa oppilaan viestintävalmiuksia ja kommunikointitaitoja, jotta hän voisi saavuttaa ikätasoaan ja edellytyksiään vastaavat valmiudet. Jokaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, jolla pyritään takaamaan yksilöllinen ja oppilaan erityisvaikeudet huomioiva opetus. Evy -opetuksessa noudatetaan yleisopetuksen opetussuunnitelmaa. Erityisopetukseen siirtyminen edellyttää lääkärin tai psykologin tutkimusta ja sen perusteella

tehtyä suositusta. Päätöksen lapsen siirtämisestä erityisopetukseen tekee johtava koulupsykologi. (Espoo, 1998.)

Erilaisia erityisopetuksen järjestämismuotoja kaupungissa on kymmenen: laaja-alainen, näkövammaisten, sopeutumattomien, vammaisten, mukautettu, sairaala, harjaantumis, autismi, kuulovammaisten sekä dysfaattisten opetus. Näissä neljässä ensimmäisessä opetusmuodossa noudatetaan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelmaa, muissa on oma opetussuunnitelma. Sairaalaopetus muodostaa poikkeuksen, siinä on käytössä oppilaskohtainen opetussuunnitelma. Espoossa opiskeli lukuvuonna 1997/98 peruskoulussa noin 21 000 oppilasta, joista osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistui 15% oppilaista. Luokkamuotoiseen erityisopetukseen osallistui 4% oppilaista. (Espoo 1998.)

Koska tutkimukseni painottuu vammaisten yleisopetukseen erityisluokissa (evy) tapahtuvaan koulunkäyntiavustajan työhön, kuvailen ohessa evy- opetukselle tyypillisiä piirteitä. Espoossa on keväällä 1998 laadittu koulujen henkilökuntaa sekä erityisopetukseen tulevien oppilaiden vanhempia varten tiedote, jossa kerrotaan kaupungin tarjoamasta erityisopetuksesta. Tiedotteessa määritellään evy -opetus luokkamuotoiseksi erityisopetuksiksi, joka on tarkoitettu niille lapsille ja nuorille, jotka lievän neurologisen vamman tai toimintahäiriön vuoksi eivät menesty yleisopetuksen oppilasryhmissä. Oppilaiden erityisvaikeuksina luetellaan puheen tuottamisen tai ymmärtämisen puutteet, lukemaan tai kirjoittamaan oppimisen vaikeus tai häiriöitä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kommunikoinnissa.

Espoossa evy- opetusmuotoon tulee oppilaita, joilla on kielellinen tai jokin muu oppimista vaikeuttava häiriö. Mitään selkeää evy -oppilaan profiilia ei oppilaista ole erotettavissa vaan heidän oppimiseen liittyvät vaikeutensa ovat hyvin moninaisia.

Yhteistä kaikille on se, että toimintahäiriöistään huolimatta heidän katsotaan, erityisopetusta saamalla, pystyvän noudattamaan ikätasonsa mukaista peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelmaa.

Tässä tutkimuksessa ei painoteta minkään erityisen, oppimista hankaloittavan oireyhtymän esilletuomista (esim.MBD) vaan tarkoituksena on luoda lyhyt yleiskatsaus joihinkin oppilailla esiintyviin vaikeuksiin, joiden voittamisessa niin erityisopettaja kuin koulunkäyntiavustajakin työskentelevät päivittäin. Ongelmakuvausten tarkoituksena on luoda pohjaa erityisluokassa työskentelevän koulunkäyntiavustajan työnkuvan ymmärtämiselle.

### 3 OPPIMISVAIKEUDET JA NIISSÄ AVUSTAMINEN

Oppimisvaikeuden tarkastelussa käytetään sekä lääketieteellistä että pedagogista käsittelytapaa. Lääketieteeseen pohjautuva käsittelytapa pyrkii määrittelemään oppimisvaikeuksien syihin johtavia tekijöitä lapsen hoidon ja kuntoutuksen pohjaksi ja pedagogiikan keinoin koetetaan löytää lapselle sopivia oppimisväyliä oppimisvaikeuksien tasaamiseksi ja helpottamiseksi.

Ikonen (1993, 19) jaottelee oppimisvaikeuksisen lapsen ominaisuuksia kuuteen eri luokkaan: motoriikan, tunne-elämän, havaintotoimintojen, symbolisaation, tarkkaavaisuuden ja muistin toiminnon häiriöt. Hän toteaa oppimishäiriöisellä lapsella esiintyvän tavallisesti useisiin luokkiin liittyvää käyttäytymistä.

Lääketieteen tavoitteena oppimisvaikeuksissa on selvittää, liittyvätkö erityisvaikeudet muihin neurologisiin sairauksiin tai aivovaurioihin vai esiintyvätkö ne erillisinä, kehityksellisinä poikkeavuuksina. Lisäksi tehtävänä on selvittää taustalla mahdollisesti vaikuttavat psyykkiset ja somaattiset tekijät. Neuropsykologi tutkii lapsen taitoja standardoiduilla psykologisilla testeillä, jotka mittaavat yksilön suorituksen eroa verrattuna normaalien ikätoverien keskimääräisiin suorituksiin. (Voutilainen, Häyrinen ja Iivanainen 1997, 14.)

Neuropsykologisen määritelmän mukaan oppimisvaikeuksien katsotaan kuuluvan aivojen hienotoimintojen häiriöihin, joihin kuuluvat lisäksi puheen ja kielen kehityksen häiriöt ja motoriikan vaikeudet sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt. Oppimisvaikeus määritellään tilanteeksi, jolloin oppilaan kyky oppia lukemaan, kirjoittamaan tai laskemaan on hänen muuta tasoaan heikompi. Vaikeus todetaan, jos oppilaan taidot tietyllä alueella jäävät 1-2 vuotta keskimääräisestä. Oppimisvaikeu-

teen voi liittyä käyttäytymisen säätelyn tai sosiaalisen kanssakäymisen vaikeutta. Arviolta 10-15 prosentilla lapsista arvioidaan esiintyvän oppimisvaikeutta, vaikeina 2,5-5 prosentilla. Tavallisin oppimisvaikeus on lukemisen erityisvaikeus eli dysleksia. (Voutilainen ym.1997, 12-13).

Lapsi diagnosoidaan dyslektikoksi, jos standardoidulla (lukemis)testillä mitattuna hänen sanantunnistuskykynsä on vähintään kahden keskihajonnan päässä normaalin ikätoverin suorituksesta. Tämän lisäksi edellytetään, että lapsi on normaaliälyinen, että hänellä ei ole emotionaalisia eikä neurologisia ongelmia ja että hänellä on ylipäätään mahdollisuus oppia lukemaan eli osallistua kouluopetukseen. (Hyönä, Lang ja Vauras 1995, 7.)

Korhonen (1995, 151) käyttää termiä "spesifi oppimisvaikeus" puhuessaan lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan oppimisen vaikeuksista tai yleensä kielen käyttöön liittyvistä ongelmista, joissa vaikeus ilmenee huolimatta suhteellisen hyvästä älyllisestä kehityksestä. Tähän määritelmään eivät kuulu lapset, joilla on selvästi heikko älyllinen taso tai aivovaurio ja lapset, jotka ovat tunne-elämältään vaikeasti häiriintyneitä.

Diagnoosien pedagogisen merkityksen toteaa Oksanen (1996, 492) vielä olevan vähäistä. Hänen mukaansa oppilaan diagnosoinnissa on pääpaino edelleen syiden etsinnässä ja siltä pohjalta tapahtuvassa luokittelussa, eikä lapsen oppimisen tavan selvittämisessä.

Erityisopetuksen suurimpia haasteita on etsiä oppimista edistäviä väyliä oppilaalle, jolla todettu oppimisvaikeus hankaloittaa koulussa opettavien asioiden

omaksumista. Tällöin oppimisvaikeutta tarkastellaan pedagogisesti vaatimusten ja suoritusten välisenä ristiriitana, jolloin oppimisvaikeus viestittää yksilön ja ympäristön suhteen muuttumistarpeesta (Salminen 1995, 85). Muuttamistarpeen ei tarvitse välttämättä kohdistua vain oppilaaseen ja hänen taitoihinsa. Oppilaskeskeisen kouluongelmien käsittelyn tilalle pitää Maltenin (1985, 38) mukaan liittää lapsen laaja elinympäristön tarkastelu ja selvittää lapsen koko kasvu ympäristön merkitystä oppimisvaikeuksia ajatellen. Lapsen ongelmat koulussa voivat olla heijastusta aivan muissa tilanteissa ilmeneviin vaikeuksiin. Uudessa perusopetuslaissa (628/98, 17§: n 2 mom.) vaaditaan erityisopetukseen otettavan tai siirrettävän oppilaan opetuksen pohjaksi laadittavaksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jossa lapsen koulutus- ja kasvatustilannetta tarkastellaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Malten (1985, 44–45) hahmottelee erityispedagogisen työ pohjaksi mallia, jossa tavoitteena on muodostaa oppilaan kehityksestä kokonaiskuva. Mallin lähtökohtana ovat yhteiskunnan asettamat kehykset ja tavoitteet opetukselle. Näiden määräysten pohjalta opettaja muodostaa tulkinnan omasta tehtävästään. Hän valitsee opiskeltavan aineen sisällön, työtavat ja työmuodot oman tieto-, oppilas- ja yhteiskuntanäkemyksensä mukaan. Tämän suodatuksen läpi tapahtuu opetus, lapsen oppiminen ja kasvatustilanne. Maltenin mallin ideana on tarkastella lapsen kehitystä aina tämän kokonaisuuden avulla. Mitään ongelmaa ei voi tarkastella suhteuttamatta sitä kokonaisuuden malliin. Niinpä lapsen ongelmien käsittelystä muovautuu aina monivaiheinen prosessi, jossa jokaista yksittäistä tekijää pitää peilata kokonaisuuteen.

Korhonen (1995, 193) taas toteaa, että oppimistaitojen opettamisessa pitää lähteä liikkeelle oppilaan senhetkisten tietojen ja taitojen pohjalta. Oppilalle tehtyjen testisuoritusten arvioimisen tavoitteena on löytää ongelmien ohessa myös lapsen vahvat

toiminnot, joiden varaan mahdollinen kuntoutus ja opetus on osittain rakennettava. Mikkilä & Olkinuora (1995,31) totevat heikon oppijan ongelmana olevan heikosti kehittyneet tekstin ymmärtämisen taidot. Heikko oppija ratkoo tehtäviä yleensä annetussa järjestyksessä ja sattumanvaraisesti, eikä pysty realistisesti arvioimaan tehtävien vaikeustasoa ja omaa suoritustasoaan eikä hän pysty kertomaan, miten hän on päätenyt vastaukseen. Kephart (1971, 45) pitää samoin tärkeänä heikon oppilaan opettamisessa oppimisen mahdollistavien kehityksellisten taitojen opettamista. Lapselle tulee opettaa kuinka opitaan, tiedon tarkoituksenmukaiset prosessointitavat, jotta hän pystyy ainekohtaiseen oppimiseen.

Mikkilä ja Olkinuora (1995, 27) pohtivat tutkimuksessaan, mistä johtuu, etteivät oppilaat tiedä, mitä haluavat tietää? He olettavat, että oppilaiden vaikeudet käyttää aiemmin oppimaansa hyväkseen ja suhtautua uuteen aiheeseen kyselevästi, johtuu suureksi osaksi koulun käytännöistä, jotka tukevat oppilaan staattisen tietokäsityksen kehittymistä.

Vauras, Dufva, Rauhanummi ja Kinnunen (1995, 166) toteuttivat peruskoulun kolmannella luokalla erityisopetuksen ohjelman, jolla pyrittiin integroidusti kehittämään heikkojen oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoja, matemaattisia taitoja ja näihin liittyviä metakognitioita. Tavoitteena oli kehittää sellaista erityisopetuksen oppimisympäristöä, joka mahdollistaisi oppilaita motivoivalla tavalla vaativien kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittämisen.

He huomauttavat, että taidollisilta ja tiedollisilta valmiuksiltaan heikkojen oppilaiden on erittäin vaikea itse keksiä niitä strategioita ja menettelyjä, jotka ovat taitavan toiminnan perustana. Oppilaille pitää tehdä mahdolliseksi tietoisesti pohtia omaa ja muiden tehtävän ratkaisuun liittyviä prosesseja. He lisäävät : " Kun tällainen ohjaus



liitetään olennaiseksi osaksi harjoittelua, itse tehtävien tekemistä, on mahdollista kehittää dramaattisestikin oppilaiden korkeampia ajattelutaitoja." (Vauras ym. 1995, 176.)

Ohjelman tuloksista he toteavat, että oppilaissa tapahtui merkittävää kehittymistä ongelmien ratkaisuihin myös silloin, kun heiltä vaadittiin moninaisten sosiaalisten paineiden hallintaa luokassa. (Vauras ym. 1995, 176.)

#### 4 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TYÖN MÄÄRITTELYÄ

Perusopetuslain 628/98 37§ määrittelee koulun henkilöstöön kuuluvaksi rehtorin ja opettajat, jonka lisäksi koululla voi olla tuntiopettajia, koulunkäyntiavustajia ja muuta henkilöstöä.

Koulunkäyntiavustajan tehtävänä koulussa on oppilaan auttaminen opetustilanteessa tai opetustilanteen ulkopuolella. Avustaminen voi olla oppilaan opetuksellista avustamista oppimistilanteessa, jolloin avustaja käy oppilaan kanssa läpi opettajan oppilaalle antamaa tehtävää tai avustaminen voi olla oppilaan fyysistä avustamista koulun arkirutiineissa, niin opetustilanteessa kuin sen ulkopuolellakin. Tietyissä koulumuodoissa, esim. evy- tai eha -opetuksessa, oppilaan avustaminen voi sisältää sekä opetuksellista että puhtaasti fyysistä avustamista. Avustamisen laadun ja määrän rajat riippuvat oppilaan suorituskyvystä kouluympäristössä.

Koulunkäyntiavustaja voi toimia kaupungin koulutuslautakunnan päätöksellä oppilaan henkilökohtaisena avustajana, hän voi työskennellä tiettyyn luokkaan sitoutuneena yleisenä avustajana tai hänellä voi olla useamman luokan oppilaita avustettavanaan.

Koulunkäyntiavustajan työ on aiemmin käsittänyt lähinnä vammaisten oppilaiden avustamisen harjaantumis-, kuulo- tai näkövammaisten kouluissa. Espoossa palkattiin ensimmäiset avustajat aivovaurioluokille [nyk. evy-luokat, kirj.huom.] vuonna 1967, jolloin heitä kutsuttiin teknisiksi avustajiksi (Piekkala-Laiho 1993, 34).

Koulunkäyntiavustajaksi haluava henkilö kutsutaan ensin henkilökohtaiseen haastatteluun joko kaupungin kouluvirastoon tai suoraan aiottuun sijoituskouluun.

Haastattelun perusteella valitaan avustajaksi henkilö, jonka katsotaan omaksuvan tehtävässä vaaditut tiedot ja taidot sekä tehtävään soveltuvan kasvatuksellisen asenteen. Muodollisten pätevyysvaatimusten puuttuessa on tehtäviin valittujen koulunkäyntiavustajien koulutustausta epäyhtenäinen.

Opetushallitus on 1994 voimaan astuneen ammattitutkintolain perusteella julkaissut kriteerit, joiden mukaan Suomessa annetaan koulunkäyntiavustajan koulutusta.

Opetushallituksen (1995) oppaassa määritellään avustajan ammatin lähtökohdaksi eettinen ja kestäviin arvoihin perustuva auttaminen. Ammattitaidon yleisinä vaatimuksina pidetään palvelumyönteisyyttä, asiakaslähtöisyyttä, työorganisaatioiden verkostoissa toimimista, tietotekniikan ja tekniikan käyttämistä työssä, vuorovaikutuksellista osallistumista, esteettisyyden huomioonottamista, eettistä harkintakykyä sekä kestävän kehityksen työlle asettamien vaatimusten noudattamista. Työn tarkoituksiksi määritellään asiakkaiden optimaalisen toimintakyvyn tukeminen erilaisissa toimintaympäristöissä.

#### **4.1 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN AMMATTITUTKINTO**

Opetushallituksen (1995) julkaisussa koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto jaetaan seuraaviin koulunkäyntiavustajan työn ydintoimintoihin:

ihmisen kasvun tukeminen, avustaminen ja oppimistilanteissa ohjaaminen.

Niissä määritellään ammattitaidon vaatimukset yksityiskohtaisemmin seuraavasti:

"Ihmisen kasvun ja kehityksen tukeminen ammatillisena ydinpätevyytensä on yksilön kasvuun liittyvien tekijöiden tuntemista ja kykyä vastata eri ikävaiheitten ja elämäntilanteiden tuomiin kehitysvaiheisiin."

"Koulunkäyntiavustaja pystyy työssään tukemaan inhimillistä kasvua eri ikäkausina ja eri elämäntilanteissa."

"Avustaminen ammatillisena ydinpätevyytensä on kykyä toimia asiakasta auttaen, tukien ja kannustaen erilaisissa toimintaympäristöissä ja perushoitotilanteissa."

"Oppimistilanteissa ohjaaminen ammatillisena ydinpätevyytensä on taitoa luoda edellytyksiä asiakkaiden omatoimisuuteen ja mahdollisimman itsenäiseen toimintaan oppimisprosessin eri vaiheissa."

Koulunkäyntiavustajan tutkintotodistuksen saa, kun on suorittanut erillisissä tutkintotilaisuuksissa hyväksyttävästi näyttökokeet.

Ammattitutkinnon näyttökokeen järjestämisoikeus on 1998 ollut 28 oppilaitoksella (Nissilä 1998).

Opetushallituksen toimeksiannosta tehdyssä raportissa todetaan (Virtanen & Ratiainen 1996, 54-64), että koulunkäyntiavustajia oli Suomen peruskouluissa 1994-95 pää- ja sivutoimiset avustajat mukaanlukien 1865. Samaan aikaan päätoimisia erityisopettajia ja erityisluokanopettajia oli 3290. Päätoimisia tuntiopettajia oli 320 ja sivutoimisia 115 eli yhteensä erityisopetuksen parissa työskenteli 3725 opettajaa. Koko peruskoulussa olevien erityisopetusta saavien määrä oli 93 973 oppilasta, joka oli 16% peruskoulun oppilasmäärästä.

#### **4.2 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TYÖHÖN KOULUTTAUTUMINEN**

Nissilä (1998, 12-13) kuvailee koulunkäyntiavustajan koulutusta Jyväskylän kristillisessä opistossa.

Koulutukseen pääsyvaatimuksena on ylioppilastutkinto tai peruskoulu ja työkokemusta sekä alalle vaadittava terveys. Valinta tehdään psykologisten testien perusteella. Etusija on hakijoilla, jotka eivät ole vasta koulutuksesta valmistuneita. Avustajalla tulee olla sosiaalisuutta, empaattisuutta ja yhteistyökykyä. Fyysinen terveys tulisi olla hyvä, selkävikoja koulutukseen pääsevällä ei saisi olla.

Koulutuksen pohjana Jyväskylän kristillisessä opistossa on valtakunnallinen koulunkäyntiavustajan tutkinnon perusteet. Koulutuksen järjestäjä on laatinut koulukohdaisen opetussuunnitelman, joka muodostuu kuudesta modulista, joista keskeisimmät ovat: ihmisen kasvun tukeminen, avustaminen ja oppimistilanteissa ohjaaminen. Kustakin kurssista tehdään myös erityinen opetussuunnitelma, jonka opiskelija saa myös itselleen.

Koulutuksen päättävän näyttökokeen lisäksi siihen kuuluu kaksi kuukauden mittaista käytännön harjoittelujaksoa, joiden aikana opiskelijat havainnoivat tarkemmin mm. yhden lapsen käyttäytymistä.

Opiskelijat opiskelevat kehityspsykologiaa saadakseen tietoa lapsen normaalista kasvusta, jotta pystyvät huomaamaan, mikäli kehitys ei menekään oikein. Kehityksen häiriöitä tarkkaillaan myös tutustumiskäynneillä vammaisten kouluissa. He perehtyvät suomalaiseen päivähoito- ja koulujärjestelmään sekä vieraisiin kulttuureihin ja uskontoihin.

Avustamista harjoitellaan käymällä ensiapukurssi ykkönen ja kakkonen, opettelemalla viittomakieltä ja muita kommunikointimenetelmiä sekä erilaisten apuvälineiden käyttöä. Oppimisen ohjaustaitoja hankitaan mm. opettelemalla tyyppikirjaimisto sekä tutustumalla lukemaan ja laskemaan opettamismenetelmiin ja tietokoneavusteiseen opetukseen. Leikkiä ja luovaa toimintaa varten opiskelijat saavat leikkivaraston. Kädentaitoja harjoitellaan monipuolisesti.

Koulutusaika opistossa koetaan opiskelijoiden taholta riittämättömäksi, koska yhdessä vuodessa opiskelijan pitäisi saada valmiudet sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen parissa työskentelemiseen.

## 5 OPETTAJANROOLIIN KOHDISTUVIA MUUTOSVAATIMUKSIA

Opettajan työnä peruskoulussa on opettaa ja kasvattaa oppivelvollisuusikäisiä lapsia hyväksytyt opetussuunnitelman ja tietyn viikkotuntimäärän mukaisesti. Hänen on pyrittävä pitämään tuntinsa lapsia innostavasti ja motivoivasti niin, että oppimisessa saavutetaan kullekin vuosiluokalle asetetut tavoitteet. Opettamisen lisäksi työhön kuuluu pitää yhteyksiä lasten vanhempiin sekä osallistua koulussa yhteisten asioiden suunnitteluun. Työn painopisteen ollessa kuitenkin voimakkaasti oppituntien suunnittelussa ja pitämisessä, muovaa se myös voimakkaasti opettajan orientoitumista ammattiinsa, hänen ammattirooliaan. Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997, 38-40) mainitsevat opettajanrooliin liittyvän vankan yksintyöskentelyn perinteen, suorituksia korostavan opetuksen ja opettajajohtoisuuden. Opettajat ovat tottuneet, ettei heidän työtään juuri arvioida eikä pedagogisia kykyjään aseteta kyseenalaisiksi.

Yhteiskunta muuttuu ja opettajankin on muututtava. Jos opettaja ei tunne sisäistä muuntautumisen halua, niin ainakin kouluelämää uudistavat säädökset pakottavat hänet virkamiehenä muuntautumaan. 1990 -luvulla opettajan on ollut sopeuduttava niin 1994 voimaan tulleeseen Peruskoulun opetussuunnitelmaan kuin uudistuneeseen perusopetuslakiinkin (628/98). Kummankin asiakirjan yhteydessä korostuu koulun uudistuksen yhteydessä yhdessä tekemisen vaatimus. Uudenlaisen yhteistyön tekemiselle kouluissa luo pohjaa Peruskoulun opetussuunnitelma 1994, jonka antamien viitteiden mukaan koulut saivat velvollisuudekseen tehdä omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa koulun opetustyön pohjaksi.

Yhteistyön vaatimusta koulun sisällä lisäävät paitsi jo rutiiniksi muodostunut vuosittainen opetussuunnitelman tarkastaminen myös uudessa perusopetuslaissa (628/98)

esiin nostettu koulutyön jatkuvan arvioinnin tekeminen. Koulujen odotetaan arvioivan jatkuvasti omaa toimintaansa ja suhteuttamaan toimintansa arvioinnin tulosten mukaan. Yhteiskunta alkaa vaatia dokumentoitua tietoa opetuksen tehokkuudesta ja koulun tavoitteiden saavuttamisesta myös perusopetukseen osallistuvien oppilaiden kohdalta. Opettajien on entistä tarkemmin tarkkailtava ja arvioitava toimintansa ja oltava valmiina myös siihen, että jokin ulkopuolinen taho tulee arvioimaan koulun tuloksellisuutta. Heidän on jatkuvasti peilattava omaa toimintaansa suhteessa oppilaisiin, kuten Ojanen (1993, 35) asian ilmaisee: "Opettajat eivät voi tietää, avustavatko he oppilaansa kasvua ja oppimista, elleivät he pysähdy reflektiivisesti tutkimaan uskomuksiaan ja intentioitaan praktiikassa."

Ulkoisen arviointipakon edessä opettajien on myös otettava kantaa uudenlaisiin oppimiskäsityksiin, jotka toteutuessaan vaikuttavat huomattavastikin koulujen sisäiseen toimintaan. Tällä hetkellä korostuu konstruktivismin, joustavan ja oppijan valmiuksia korostavan oppimiskäsityksen esiinmarssi. Opettajan olisi hallittava erilaisten oppijoiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvien oppimisprosessien ymmärtäminen ja tukeminen, jotta hän pystyisi suuntaamaan omaa ja oppilaidensa tarkkaavaisuutta tavoitteiden suuntaan (Rauste-vonWright & von Wright 1994, 160-161). Prashnigin (1996, 47) mukaan oppilaslähtöinen, yksilöllisyyden hyväksyvä opetus kohottaa oppilaan motivaatiota, kohentaa hänen itsetuntoaan sekä parantaa oppilaan suorituksia.

Opettajaa muutoksiin ajavat tekijät heijastuvat vähitellen hänen ammattirooliinsakin. Opettajan ammattitaidon vaatimuksia pohtiessaan Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen (1993, 157) viittaavat Pohjoismaisen opettajaneuvoston 1992 tekemään luetteloon opettajaprofession vaatimuksista, joiden mukaan: opettajan ammatillisten tietojen ja taitojen tulee olla täsmällisiä ja ajan tasalla, hänen tulee olla pedago-



gisesti pätevä, hänen tulee kyetä motivoimaan oppilaat uusien tietojen ja valmiuksien omaksumiseen, häneltä vaaditaan hyvää johtajuutta ja hänen tulee hallita työtä ohjaavat suunnitelmat ja määräykset.

Kun ylläolevat opettajuuden vaatimukset yhdistetään Syrjälän (1998, 30-32) hahmottelemaan kuvan tulevaisuuden opettajasta, (jonka hän on tehnyt opetusalan ammattilaisilta keräämänsä aineiston perusteella), saadaan varsin selkeä kuva tulevaisuuden opettajasta ja häneltä vaadittavista ominaisuuksista: Tulevaisuuden opettaja on ennen kaikkea kasvattaja, jolla on terve itsetunto ja uskoa itseensä. Hän toimii tietoisesti ja tavoitteellisesti oppijan yksilöllisen kasvun ja kehityksen mahdollistajana ja oppimisen ohjaajana. Hän on ihmissuhdetaidot ja tiimityöskentelyn hallitseva ammattilainen, joka on myös muutoskykyinen. Lisäksi hän omaa tietoa myös oman aineensa ulkopuolelta työelämän eri aloilta. Patrikaisen (1997) opettajuuden abstraktiin luokitteluun liittyen yllä kuvatut opettajuuden määritelmät voisi liittää opettajaan, jonka hän nimeää kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajaksi

## 6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa koulunkäyntiavustajan luokassa tekemää työtä haastattelemalla koulunkäyntiavustajia sekä heidän kanssaan työskenteleviä opettajia. Tutkimuksessa pyritään selvittämään koulunkäyntiavustajan työtä neljän pääkohdan avulla.

Ensimmäinen pääkohta käsittelee avustajan tekemää työtä luokassa. Tarkoituksena on ottaa selville avustamisen eri ulottuvuuksia, joita selvittelen seuraavien kysymysten pohjalta: Mitä koulunkäyntiavustaja tekee luokassa? Miten hän avustaa opettajaa ja miten oppilasta? Mitä tietoja hänellä on luokan tilanteesta ja oppilaista? Mihin tavoitteisiin hänen työllään pyritään?

Toisena tutkimusalueena on avustajan työhön liittyvä suunnittelu. Avustajahan joutuu työskentelemään luokassa sekä opettajan että oppilaan ehdoilla. Opettaja antaa työlle kehukset, joita avustaja soveltaa suhteessa oppilaaseen ja luokkaan. Haluan selvittää, millaisena avustajat kokevat työnsä kehysten antamisen, miltä pohjalta avustajan työn suunnittelu tapahtuu sekä mikä on avustajan osuus työnsä suunnittelussa.

Kolmannen pääkohdan tavoitteena on tutkia avustajan valmiuksia tehdä työtään. Tähän kohtaan liittyvät kysymykset: Mitä valmiuksia avustaja tarvitsee työssään? Mitä henkilökohtaisia ominaisuuksia häneltä vaaditaan työnsä suorittamiseen?

Viimeisenä tutkimusalueena käsittelen avustajan työhön liittyviä kehittämistoimenpiteitä, jolloin tärkeiksi kysymyksiksi muodostuvat palkkaan, työsuhteeseen yleensä ja koulutukseen liittyvät asiat.

## 7 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

### 7.1 Tutkimusote

Tutkimukseni koulunkäyntiavustajista erityisopettajan työparina nojautuu laadullisen tutkimuksen toimintatapoihin niin aineistonkeruun kuin tulosten analyysinkin kohdalla. Laadullisen tutkimuksen työtapoihin olen tutustunut aiemmin erityispedagogiikan opinnoissani, jossa seminaarityötäni varten haastattelin virassa toimivia erityisopettajia. Tuon kokemuksen ohjaamana on tuntunut luonnolliselta soveltaa samaa tutkimusmetodia myös tutkimuksessani koulunkäyntiavustajista.

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeinä mainitsevat Bogdan ja Biklen (1998, 4-7) sen induktiivisen luonteen, mahdollisimman tarkkaan asioiden tai ilmiöiden kuvailuun pyrkivän raportoinnin, prosessikeskeisyyden, asioiden todelliseen ymmärtämiseen pyrkivän selitysmallin sekä eri tavoin kerätyn aineiston tulkitseminen tutkijan tajunnanvirran kautta.

Tutkimuksessani tutkimusaineiston pohjan muodostavat tekemäni koulunkäyntiavustajien ja erityisopettajien haastattelut, joiden yhteydessä on seurattu laatimaani strukturoitua haastattelurunkoa (liite). Haastatteluiden pohjalta olen seulonut esiin koulunkäyntiavustajien työhön liittyviä yleisiä piirteitä, joita nimitän tutkimukseni tuloksissa koulunkäyntiavustajan työn ulottuvuuksiksi.

## 7.2 KOHDEHENKILÖT

Haastatellut koulunkäyntiavustajat ovat tutkimuksen aikana työskennelleet ala-asteella, jonka oppilasmäärä haastatteluvuonna 1998 on ollut n. 500 oppilasta ja jonka on ennustettu kasvavan kahdella perusopetusryhmällä vuosittain vuoteen 2003 saakka, jolloin lähistölle on suunniteltu valmistuvaksi uusi koulu. Koulussa on toiminut 1998 yleisopetuksen luokkien lisäksi kahdeksan evy-ryhmää sekä yksi asperger-lasten ryhmä. Haastatteluissa on ollut mukana kuusi koulunkäyntiavustajaa ja viisi erityisluokanopettajaa. Haastateltavat ovat olleet työpareja koulussa. Yhdestä luokasta on mukana kaksi avustajaa.

Avustajat ovat erityisluokkiin sijoitettujen oppilaiden avustajia eikä kukaan heistä toimi yksittäisen oppilaan henkilökohtaisena avustajana. He kaikki ovat naisia, iältään 20 - 50 vuoden välillä. Heidän kokemuksensa koulunkäyntiavustajan työstä on vaihteleva, joskin kaikilla on kokemusta lasten parissa työskentelystä ennen tähän kouluun tuloaan: Mukana on lastenhoitaja, joka toimii avustajana koulussa toista vuottaan mutta on tehnyt lasten parissa töitä aiemmin yli 20 vuotta. Toinen on ammattikoulun käynyt pukuompelija, joka on yhden talven tehnyt töitä tässä koulussa tekstiilityön opettajan sijaisena ja on nyt avustajana ensimmäistä vuottaan. Kolmas on proviisori, joka vuosien kotiäitinä olemisen jälkeen on hakeutunut kouluun töihin ja on töissä avustajana kahdeksatta vuottaan. Neljäs on entinen kotiäiti, joka seitsemän ja puoli vuotta samassa koulussa avustajana olleena hakeutui toimintaterapeuttikoulutukseen ja on palannut sieltä tähän kouluun vielä puoleksi vuodeksi työskentelemään ennen kuin aloittaa työskentelynsä toimintaterapeuttina. Viides on psykologian opiskelija, joka hakee kokemusta koulussa tehtävästä työstä ja työskentelee koulussa ensimmäistä vuottaan. Kuudes haastatelluista avustajista on tullut kouluun kuudeksi kuukaudeksi töihin nuorten työllistämipro-

jektin kautta. Hän on saanut kaupallisen alan peruskoulutuksen ja on työskennellyt aiemmin lastenhoitoalalla sekä liikealalla.

Haastatelluista koulunkäyntiavustajista vain yhdellä on vakituinen virka, muiden virkasuhde päättyi 30.05.1998. Kaikki avustajat lomautetaan lisäksi koulun lomien ajaksi. Lukuvuoden 99/00 alussa vain yksi haastatelluista on enää tutkimuskoulussa töissä avustajana.

Erityisopettajat, jotka kaikki ovat naisia, ovat iältään 30 - 50 vuoden väliltä. Kolmella heistä on erityisluokanopettajan koulutus ja vakituinen virka ja kahdella muodollisesti epäpätevänä on väliaikainen virka. Virkavuosien määrä vakituudessa virassa toimivilla opettajilla vaihtelee ensimmäistä vuottaan opettajana toimivasta jo 20 vuotta opettaneeseen. Muodollisesti epäpätevistä opettajista toinen toimii opettajana kolmatta vuottaan. Hän on ennen opettajaksi tuloaan toiminut koulunkäyntiavustajana muutaman vuoden. Toisella on työkokemusta koululaitoksen piiristä, pääasiassa opettajan työstä, kymmenkunta vuotta.

### **7.3 Aineistonhankinta**

Tutkimusaineistoni on koottu avustajien ja opettajien haastatteluista, jotka on tehty koulussa kevättalvella 1998. Haastattelut ovat olleet yksilöhaastatteluja, jotka on tehty joko koulupäivän keskelle sijoittuvalla tunnin mittaisella tauolla tai heti koulutuntien päätyttyä. Haastattelut vaihtelevat kestoltaan puolesta tunnista tuntiin, keskimäärin ne kestävät oppitunnin verran. Ne ovat luonteeltaan puolistrukturoituja eli käsiteltävien asioiden pääkohdat on jäsennetty etukäteen. Sekä opettajat että avustajat saivat vastata samoja aihepiirejä koskettaviin kysymyksiin. Kaikki haastattelut on nauhoitettu ja ne on kirjoitettu puhtaaksi pääsiäislomalla 1998. Haastat-

teluista kaksi epäonnistui teknisen vian vuoksi, jolloin toisen haastateltavan kohdalla haastattelu tehtiin myöhemmin uudestaan ja toinen haastateltava vastasi kysymyksiin kirjallisesti lomansa aikana.

#### **7.4 Analyysi ja tulkinta**

Laadullisessa tutkimuksessa haastavin tehtävä on koota kerätystä havaintomateriaalista tutkimuksen ongelman kannalta olennaiset tekijät esille. Tämän aineiston analyysivaiheen jakaa Alasuutari (1994, 30) havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen vaiheisiin. Ahosen (1994, 123-128) mielestä tämä tarkoittaa merkityssisältöjen etsimisen ja merkitysten luokittelemisen vaihetta. McCormack-Steinmetz (1993, 96) taas painottaa, että analyysi kietoutuu koko tutkimusprosessin ajan tiiviisti yhteen tietojenkeruun kanssa.

Tutkimuksen analysoinnissa tutkija voi käyttää hyväkseen asiantuntijoiden ehdottamia ajatusyksiköitä, luoda itse oman analyttisen järjestyksen, käyttää hyväkseen valmiita kategorioita verratessaan faktaansa niihin tai käyttää omien systeemien rinnalla muiden kehittämiä analyysitapoja (Gardner 1993, 157). Bogdan ja Biklen (1998, 4) painottavat tutkijan oman oivalluksen merkitystä tutkimuksen avaininstrumenttina.

Lähtökohtana omille haastatteluilleni on ollut ennalta puolistrukturoitu haastattelurunko. Tähän on ollut vaikuttamassa kaksi syytä. Työskenneltyäni muutaman vuoden koulunkäyntiavustajien kanssa on heidän ammattikuvastaan noussut esiin tiettyjä piirteitä, joita olen halunnut tutkia tarkemmin eli ne ovat tutkimukseni ongelma-alueita. Toisena syynä haastattelurungon tekemiseen on ollut käytettävissäni

olleen ajan rajallisuus. Haastattelut on tehty oman työn ohessa keskellä koulun tiivistä arkea, jolloin selkeät otsikot ovat helpottaneet haastatteluissa olennaiseen keskittymistä.

Haastatteluaineistoni analyysi pohjautuu määrittämieni ongelma-alueiden tarkasteluun haastateltavien niille antamien merkityssisältöjen pohjalta. Alasuutaria (1994, 30-35) mukaillen olen yhdistänyt tietyn teeman raakahavainnot harvemmaksi havaintojen joukoksi, joiden pohjalta ajaudun arvoituksen ratkaisemisen vaiheeseen, jolloin tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta pääsen tekemään merkitystulkintaa ilmiöstä, koulunkäyntiavustajan työstä. Gardner (1993, 159-160) ja Ahonen (1994, 128) käyttävät kyseisestä vaiheesta nimitystä kategorioiden luominen.

### **7.5 Tutkimuksen luotettavuudesta**

Trost (1993, 68) toteaa tutkijan rehellisyyden tutkimuksen teossa synnyttävän pohjan tutkimuksen luotettavuudelle. Hänen mielestään kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä ei voi ottaa kvantitatiivisen tutkimuksen piiristä: "Att kvantitativt försöka mäta reliabilitet och validitet blir då på något sätt malplacerat eller till och med en smula löjligt vid kvalitativa studier."

McCormarck-Steinmetz (1993) toteaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden osoittamisen aiheuttavan ongelmia tutkijoille, koska on monta tapaa ilmaista tutkimuksen luotettavuus ja toisaalta itse luotettavuus termi on kiistanalainen. Hän kertoo, että on olemassa laadullisen tutkimuksen tekijöitä, jotka eivät ole riippuvaisia minkäänlaisesta toisten taholta tulevasta vahvistuksesta tai tuesta. He pitävät tutki-

muksen analyysiä henkilökohtaisena luomuksenaan, jonka vain he itse voivat vahvistaa ja jos he ovat selostaneet seikkaperäisesti tutkimuksensa kulkua ja omia kriteereitään sen suhteen, he voivat ehkä saada toiset ymmärtämään ajatuksenkulkuaan ja jopa tukemaan sitä.

Yleisenä luonnehdintana kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta McCormack-Steinmetz (1993, 104-105) mainitsee seuraavia seikkoja: ollakseen luotettava, tulee tutkijan tehdä tutkimusprosessinsa korrektisti, tulosten tulee mitä suurimmassa määrin pitää paikkaansa tutkittujen henkilöiden henkilökohtaisten kokemusten kanssa, tutkimusprosessin tulee pohjata eettisiin periaatteisiin koskien aineiston keruuta, analysointia, omien olettamusten kontrollointia ja omaa analyysiä. Tärkeää on myös miettiä, kuinka tutkimuksen tulokset välitetään. Hän toteaa vielä, että luotettavuus on tutkijan muovaama uskonsysteemi, joka muovaa tutkimuksessa käytettävät menettelytavat.

Bogdan ja Bigklen (1998, 33-34) toteavat keskustellessaan tutkijan henkilön merkityksestä laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden syntyvän tutkimuksen tietojenkeruuprosessin kautta. Vaikka tutkija lähteekin tekemään työtään kentälle omine ennakoasenteineen ja odotuksineen, muodostaa tutkimuksessa kerätty aineisto kuitenkin lopulta sen viitepohjan, josta analyysi ja johtopäätökset tehdään ja jonka mukaan tutkija ohjaa ajatteluaan ja argumentointiaan työssään.

Esittämäni luotettavuuden tarkastelu valaistuu omassa tutkimuksessani seuraavasti. Tutkimukseni lähtökohtana ovat kokemukseni koulutyöstä vuodesta 1981 lähtien; ensin luokanopettajana ja sitten erityisluokanopettajana vuodesta 1993 lähtien, jolloin aloin tehdä töitä myös koulunkäyntiavustajien kanssa. Kokemukseni koulunkäyntiavustajien kanssa työskentelystä ja heidän asemastaan koulussa antoi virik-



keen ryhtyä tutkimaan heidän ja opettajan välistä yhteistyötä, varsinkin sen puutteita. Tarkoitukseni oli saada selville opettajan ja avustajan välisen työn teon rutiineja ja selvittää avustajan asemaa koulussa yleisesti. Aikomukseni muututtua tahdoksi, kyselin muutamalta kouluni koulunkäyntiavustajalta halukkuutta osallistua tutkimushaastatteluihin. Kaikki kuusi kysymääni avustajaa lähtivät siihen mukaan. Muitakin avustajia koulussa olisi ollut mutta halusin rajata haastattelujen määrän noin kymmeneen, jotta aineistoni ei kasvaisi liian suureksi ja vaikeaksi hallita. Avustajien kanssa työskentelevät opettajat lähtivät myös vaivattomasti mukaan haastatteluihin.

Tutkimushaastattelut on tehty joko koulun psykologin työhuoneessa tai erillisessä lepohuoneessa. Haastatteluissa olen pitänyt apunani tekemääni haastattelurunkoa. Opettajien kanssa haastattelut sujuivat vaivattomasti mutta joidenkin vähemmän koulussa työskennelleiden avustajien kohdalla keskustelua ilmeisesti hieman häiritsi oma roolini opettajana.

Haastatteluaineistoa on kertynyt koneella kirjoitettuna kymmeniä sivuja, joiden pohjalta olen tutkimusaineistoni johtopäätökset tehnyt. Tutkimukseni pohja on kokemuksessani ja siinä teoriassa, jonka olen sitä varten hankkinut. Tämä tausta yhdistettynä haastatteluaineistoon, jota olen kriittisesti pyrkinyt analysoimaan, antaa tulokseksi tämänkaltaisen raportin. Pyrkimys luotettavuuteen on aito.

Alasuutari (1994, 74) mainitsee, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston luonne voi asettaa rajat tutkimuksen teoreettiselle viitekehykselle ja metodien valinnalle. Oma aineistoni koostuu koulunkäyntiavustajien ja erityisluokanopettajien haastatteluista. Haastatteleamalla koulunkäyntiavustajia ja erityisluokanopettajia etsin avustajan työhön liittyviä merkityssisältöjä, joiden avulla tarkastelen avustajan työtä. Ta-

voitteenasetteluni noudattaa osaltaan toimintatutkimukseen liittyvää periaatteita, jossa käytännön tilanteeseen pohjautuen tutkija pyrkii toimintatutkimuksen avulla sekä ymmärtämään että parantamaan kasvatuksellisia käytäntöjään ja myös ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia työyhteisössään (Syrjälä 1994, 30-31).

Aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt strukturoitua teemahaastattelua. Tee-  
moittamisen lähtökohtana on ollut haluni saada selvyys oman opettajan työni kan-  
nalta kiinnostavista avustajan työhön liittyvistä kohdista. Haastatteluihin varatun  
ajan rajallisuuskin on ajanut asioiden strukturointia. Käytettävissäni on ollut kaksi  
aikaa, jolloin olen voinut haastatteluita suorittaa: toinen koulupäivän keskelle osu-  
valla reilun tunnin mittaisella tauolla ja toinen koulupäivän loputtua. Kummallakaan  
ajalla tapahtunutta haastattelua ei ole voinut venyttää rajattomiin. Keskipäivällä  
tauon loppuminen on ollut takarajana ja loppupäivästä taas ihmisillä ei ole yleensä  
halua pitkään viipyä koulussa.

Tutkimusotteeni on kvalitatiiviselle tutkimukselle ominainen. Haen tietoa kouluym-  
päristöstä ihmisiä haastatteleamalla ja tekemällä vastauksista omat merkitystulkin-  
tani, joiden avulla pyrkimyksenäni on tuoda esille uutta tietoa avustajan työstä.  
Trost (1993, 63) toteaa laadullisilla haastatteluilla pyrittävän haastateltavan perim-  
mäisen käsityksen selville saamiseen, tai siihen, miten hän hahmottaa jonkun sanan  
tai ilmiön.

Haastattelemisen tutussa kouluympäristössä on haastavaa. Ihmiset ympärillä ovat  
tuttuja ja haastattelussa keskustellaan tilanteesta, jossa kumpikin osapuoli - haastat-  
telijana toimiva opettaja sekä haastateltavana oleva koulunkäyntiavustaja - toimii ja  
tekee työtään, luokassa tapahtuvasta opetus- ja kasvatustyöstä. Opettajan tulisi  
suhtautua tilanteeseen neutraalisti tutkijan rooliin asettuen ja avustajan tulisi kyetä

vapaasti kertomaan tuntemuksiaan opettajalle, joka ei varsinaisesti henkilönä mutta opettajan ammattiryhmään kuuluvana edustaa eräänlaista avustajan työnantajaa.

Tutussa ympäristössä haastattelemisesta toteaa Friedman (1993, 137-138), että tutkijalla on etuna se, että hän voi paneutua tutkimukseensa ilman, että hänen täytyisi ensin totutella vieraaseen ympäristöön ja siinä vallitseviin vieraisiin sääntöihin. Hänen täytyy kuitenkin tiedostaa, ettei hän sekoita omia ajatuksiaan haastateltavan ajatuksiin eikä odota toisten jakavan arvomaailmaansa. Syrjalainen (1994, 102) mainitsee etnografista tutkimusotetta selvittäessään subjektiivisuuden, tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutuksen olevan tutkimuksen voima.

Trost (1993, 42) painottaa haastattelun teossa haastattelijan ja haastateltavan välistä suhdetta, jonka pitää olla positiivinen, luottamuksellinen ja jossa tärkeintä on haastateltavan suhde haastattelijaan. McCormack-Steinmetz (1993, 70-71) toteaa tuttuuden ongelman olevan henkilön luonteeseen liittyvää. Tutunkin henkilön kanssa keskusteltaessa voi oman roolinsa pitää neutraalina, eikä tilanteen tarvitse olla häiritsevää, koska tutussa ympäristössä tutun henkilön kanssa keskusteltaessa tarjoutuu mahdollisuus luottamukselliseen tiedonvälitykseen.

## 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Koulunkäyntiavustajan työn keskeiset piirteet: ”Työ on kuin vyyhti.”

Yhteistyö luokassa: ”On rankkaa jos ei synkkää.”

Mitä ominaisuuksia avustajalta vaaditaan: ”Hänen pitää olla kameleonttimainen.”

Tulosten tarkastelu alkaa koulunkäyntiavustajan työn pääkohtien selvittelyllä eli työn ulottuvuuksilla. Avustajan työllä on luokassa useita ulottuvuuksia, hänen työnsä liittyy tärkeänä osana luokan muodostamaan kasvatukselliseen ja opetukselliseen vyyhtiin. Vyyhti elää ja muuttuaan päivän mittaan, välillä se saattaa purkautua pahastikin. Avustajan ja opettajan on kaikella taidollaan koetettava pitää sen perusjärjestys samana, jotta oppiminen olisi mahdollista ja työssä edettäisiin tavoitteiden suuntaan. Avustajan työn ulottuvuudet löytyvät purettaessa luokan työstruktuuria, vyyhtiä.

Yhteistyö luokassa muodostaa tulosten toisen osan. Siinä tarkastellaan luokan aikuisten muodostaman työparin tunnusmerkkejä, miten yhteistyö saadaan synkkään luokassa. Vastakkain ovat opettajapersoona luokan pedagogisena johtohenkilönä ja avustajapersoona opettajan linjauksia toteuttamassa.

Kolmannen osan tuloksissa muodostavat avustajalta vaadittavat ominaisuudet. Niin avustajan kuin opettajankin työtä tehdään oman persoonallisuuden kautta. Tärkeänä kysymyksenä nouseekin esille, mitä vaaditaan henkilöltä, joka joutuu työskentelemään erilaisten opettajapersoonallisuuksien kanssa, kameleonttimaisesti mukautumaan eri opetustyyliin. Miten työstä selvittää suuremmitta ristiriidoita?

## **8.1 AVUSTAJAN TEHTÄVÄT**

### **8.1.1 Avustajan näkökulma**

Koulunkäyntiavustajan päätehtävänä on luokassa avustajana toimiminen opettajan antamien ohjeiden mukaan. Opettajan antamien ohjeiden eräänlaisina ääripäinä voi pitää seuraavia avustajien lausumia (koulussa toista vuotta oleva avustaja): "Mun tehtävänä on auttaa opettajaa mahdollisimman hyvin ja pelkistä katseista tietää melkein jo, että mitä opettaja tahtoo." Toinen, varsin kokenut avustaja taas toteaa, että "on opettajia, jotka haluaa, että kulet niiden perässä ihan passiivisena luokkaan ja teet just sen, mitä ne käskee ja sit ne antaa sulle merkin, että nyt sä meet tonne tai sitten niinku nyt meillä on, että me tosissaan pohditaan, että mitä huomenna tehtäs".

Tehtävänannon erilaisuudesta riippumatta avustamisen ulottuvuudeksi muodostuvat tässä tutkimuksessa luokan työn yleinen järjestely ja oppilaan opetuksellinen avustaminen. Yksiselitteisen selkeästi ei avustaja tietenkään kumpaakaan työtä tee, opettajahan luokassa tilannetta ohjailee oman harkintansa mukaan.

Luokan työn yleisessä järjestelyssä huomio kiintyy koko luokan tasolle ja oppilaan opetuksellisessa avustamisessa kiinnitetään huomio lähinnä siihen tapaan, millä avustajat työtään tekevät oppimistavoitteiden saavuttamiseksi.

Luokan työn yleinen järjestely voidaan jakaa haastatteluaineiston pohjalta koko luokan oppimisilmapiirin rauhoittamiseen opetuksen antamiselle soveliaaksi tai yksittäisen oppilaan työskentelyn rauhoittamiseen. Lisäksi siihen liittyy myös opetuksen käytännön järjestelyihin liittyviä asioita.

Avustajan tekemä kasvatuksellinen työ luokassa eli eräänlainen järjestyksenpito on monesti elinehto opetuksen tarkoituksenmukaisen antamisen kannalta. Koulussa uusi avustaja toteaa: "Meidän luokassa ei vois niinku kukaan opiskella mitään, jos siellä ei ois avustajia. Se on niinku aivan mahdoton tilanne. Tietysti siellä nyt varmaan hengissä selviä mutta ett jos haluaa, että niinku jotain oppimista tapahtuu jonkinlaisessa järjestyksessä, niin avustaja on niinku aivan välttämätön." Yhtä draaattisesti ei avustajan työn merkitys tule esille muissa vastauksissa mutta lasten rauhoittamisen opettajan antamaa opetusta varten kokevat avustajat tärkeäksi. Alalla pitkään työskennellyt avustaja ilmaisee asian seuraavasti: "No mun mielestä on [tavoitteena, kirj.huom.] tietysti helpottaa sen opettajan työtä ja antaa sille opetusrauha. Pitää niitä lapsia siinä, niinku yrittää sitten niitä levottomia pitää." Kolmas avustaja viittaa samaan mainitessaan, että "...aika paljon on sitäkin, ett pyrkii kiinnittämään oppilaan huomion siihen, mitä nyt ollaan tekemässä, ett paljon on keskittymisvaikeuksia ja levottomuutta, niin siin menee paljon aikaa, että oppilaat saa tekemään, mitä niillä on tarkoitus tehdä". Vasta muutaman kuukauden koulussa ollut avustaja toteaa omasta päätehtävästään levottomassa luokassa: "...vähän siihen yleiseen kurinpitoon melkein mihin se aika enimmäkseen kuluu."

Opetuksen käytännön järjestelyt tarkoittavat avustajan opettajan ohjeiden mukaan tekemää tuntien valmistelutyötä tai oppilaita koskevien käytännön asioiden järjestelystä. Aineiston mukaan avustajan tehtävänä voi olla opettajan avustajalle jättämien tehtävien monistamista, taululle esimerkkien kirjoittamista, oppitunnilla käytettävien kirjojen esille ottamista, integraatiotunnilla yleisopetuksessa oppilaan apuna olemista, oppilaille pidettävän yksilönohjauksen antamista, taksikuljetusten järjestämistä, takseilta hakemista, välituntivalvontaan osallistumista tai poissaolojen syyn selvittämistä, eräänlaisena opettajan oikeana kätenä toimimista.

Vaikka avustajan päätehtävänä onkin oppilaan avustaminen, joutuu hän välillä toimimaan opettajankin roolissa. Opettajan ja avustajan roolin sekoittumista kuvaa se avustajan lausunto, jossa hän toteaa, että "... tuntuu tavallaan, et on aika monen oppilaan kohdalla silleen, että tehtävä on kerran selitetty yleisesti ja sitten kierretään melkeen luokka läpi ja selitetään uudestaan, että mitä tässä oikeen on tehtävänä".

Joskus avustaja saakin ottaa varsinaiseen opettajan rooliin kuuluvia tehtäviä eli huolehtia varsin itsenäisesti oppilaan tai oppilasryhmän opetuksesta.

Selvimmän tämä tulee esille yhdysluokissa työskentelevien avustajien vastauksissa. Tällöin avustaja voi saada osalleen oman ryhmän opettamisen opettajan huolehtiessa toisesta ryhmästä. Toisessa luokassa avustaja saa avustaa pidemmän aikaa tietyn oppilaan oppimista henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaan.

Yksittäisen oppilaan kohdalla kasvatuksellisen työn tekeminen tarkoittaa samaa rauhoittumaan pyrkimistä kuin luokan yleisessä järjestyksenpidossa.

Avustaja koettaa saada yksittäisen, levottoman ja työhönsä levottomasti suhtautuvan oppilaan keskittymään siihen, mitä ollaan tekemässä ja olemaan häiritsemättä muita. Hän huolehtii, "... että oppilas on oman pulpettinsa ääressä ja esillä on ne välineet, mitä milloinkin tarvitaan".

Levottoman oppilaan kanssa avustaja voi mennä luokasta ulos keskustelemaan ongelmista, hän voi mennä luokan soppeen tekemään oppilaan kanssa kahdestaan tehtäviä tai hän vain istuu vieressä ja katsoo, että oppilas suorittaa tehtäviään. Alalla kauan työskennellyt avustaja mainitsee, kuinka tärkeää olisi opettaa jotkut oppilaat selviämään erilaisista riistiriitatilanteista "ilman, ettei sen nyrkin tai jalan anneta heilahtaa".

Koulunkäyntiavustajan työn tärkeänä tehtävänä on oppimisvaikeuksisen oppilaan auttaminen tehtävien teossa. Tätä kriteeriä käytetään yleensä avustajien palkkaamisen syynä tutkimuksessa mainitussa erityisopetusmuodossa. (Ketään avustajistahan ei ole palkattu yksittäisen oppilaan henkilökohtaiseksi avustajaksi.)

Oppilaan avustaminen luokassa asettaa avustajan ammattitaidon koetukselle. Hänen on pystyttävä auttamaan vaikeuksissa olevaa oppilasta luokan tavoitteiden mukaisesti usein ilman aiempaa kokemusta tämän tyyppisestä avustamisesta. Silloin avustaja ottaa ne keinot käyttöönsä, jotka hän hallitsee parhaiten. Koulussa vuosia toiminut avustaja kertoo työnsä alkuvaiheista: "No silloin ennen ... mulla oli koko aika semmonen tunne, että mä oon niinku heikoilla jäillä, et mä tein sitä työtä mutua-periaatteella ja äidinvaistolla ja selkäytimellä ja oli semmonen tiedon tarve, että mä lähin opiskelemaan." Toinen, parin vuoden kokemuksen omaava avustaja taas tukeutuu itselle uudessa tilanteessa opettajaan: "... jos on joku uus asia, mitä mä en osaa, niin mä pyydän [opettajaa, kirj.huom.] opettamaan sen ensin mulle, jotta mä osaan opettaa sen samalla tavalla oppilaille."

Kaikki avustajat mainitsevat tutustuneensa oppilaiden erityisvaikeuksia käsittelevään kirjallisuuteen ennen työnsä aloittamista tai sen aikana.

Avustamisen strategioita on yhtä monta kuin on avustajaakin. Kun ajatellaan, että yksikään avustajista ei ollut käynyt varsinaista avustajakoulutusta, on kukin avustaja joutunut itse pätkäilemään työnsä metodeja. Silloin työtä helpottaa, jos avustaja pääsee luokkaan, jossa opettaja selvittää avoimesti metodeitaan ja tavoitteitaan opetuksen suhteen. Tässä tutkimuksessa esiintyy kahdenlaista piirrettä opettaja - avustaja -suhteessa. Ensimmäisenä piirretty esiin työsuhteen alussa tapahtuva keskus-



telu, jolloin avustaja keskustelee opettajan kanssa luokasta yleensä ja oppilaista erityisesti, jonka jälkeen homma hoituu jatkossa näiden tietojen pohjalta.

Toisena piirteenä näkyy tilanne, jossa avustajan ja opettajan välinen keskustelu luokan tilanteesta ja oppilaista jatkuu koko yhteistyön ajan. Silloin yhdistävät avustaja ja opettaja kumpikin oman osaamisensa luovalla tavalla luokan työn parhaaksi, jota yksi kokeneista avustajista kuvailee seuraavasti: "... meitä on kaksi aikuista, jotka yhdessäkin pohditaan niitä asioita ja me yritetään yhdessä mennä eteenpäin."

Avustamisen lähtökohtana nousee esiin vastauksista luottamuksen saaminen oppilaisiin. Oppilaat mieltävät avustajan opettajaa läheisempänä henkilönä, jolle välillä kerrotaan asioita, joita ei opettajalle kerrotaisi. Tällöin luottamus ja rehellisyys ovat toimivan yhteistyön perusasioita.

Tunnilla oppilaan avustamisessa koulutöiden tekemisessä avustajat käyttävät pääsääntöisesti oppilaan omatoimiseen tekemiseen pohjautuvaa ohjailua. Päämääränä on saattaa oppilas tekemään työ itsenäisesti avustajan vain ohjaillessa taustalla. Avustamisen metodeihin liittyvää keskustelua käydään useimmissa luokissa, lähinnä liittyen luokan työrauhan ylläpitämisen tai oppilaiden kasvatuksellisen puolen asioihin. Kolmessa luokassa keskustellaan myös oppilaan avustamiseen liittyvistä metodisista kysymyksistä. Metodiset kysymykset voivat opettajien mukaan liittyä esim. avustajan perehdyttämiseen opettajan käyttämiin lukutapoihin tai alkuopetuksen antamiseen pienryhmässä.

Suurimmalta osaltaan avustajat joutuvat auttamaan oppilaita niissä vaikeuksissa, jotka liittyvät heikkoon luku- ja kirjoitustaitoon sekä puutteellisiin matematiikan taitoihin.

Seuraavassa avustajat kuvailevat tehtävänsä ja strategioitaan oppilaan kanssa:

"... mutta se on ihan sitä työtä, että siinä ollaan vieressä tai siinä lähituntumassa ja sitten niinku vähän tökitään aina eteenpäin."

"... jos se ei vaan jaksaa, niin täytyy yrittää miettiä, että millä sen saa innostumaan ja ... että siitä tuntus kivalta, että se fiilis tehdä työtä olisi kiva ... ja sitten taas jos ... ettei ne ymmärrä tai ei oo oivaltanu sitä niin tietysti yrittää miettiä, että minkä takia se ei oo oivaltanu ja miten sitä sitten siitä ... lähtis opettamaan ..."

"... tavallaan piti luoda semmonen oma kanava kunkin oppilaan kohdalla, että mikä tapa toimii tämän oppilaan kohdalla, sama tapa ei välttämättä sitten seuraavan kohdalla toimikkaan."

"... semmonen niinku ohjenuora tehdä sitä omaa työtä et puolisalaa takavasemmalta, et tavallaan et niinku et lapsi tekis niin paljon itse ku mahdollista ja pystyis..."

"... istuu vieressä ja katoo, et jos tuntuu, ettei tämä kirjoitus esimerkiksi onnistu, niin ... sanoo ihan, et jos huomaa, et on tosiaan kirjoitettu väärin, niin katoppa tarkemmin tota sanaa, mikä siinä vois olla vikana, et tavallaan vähän niinku vaan neuvoo, mistä päin hakee sitä tehtävän ... ongelmaa ja osittain sitten ihan sitä, että kertoo alusta lähtien uudestaan, että mikäs se olikaan se tehtävä ..."

Esimerkit kertovat, kuinka ymmärtävä pohja avustajilla on oppilaaseen nähden. Hän ei tyrkytä oppilaalle vastauksia vaan oppilas itse saa pienen ohjailun avulla löytää tehtävien ratkaisun.

### 8.1.2 Opettajan näkökulma

Opettaja raamittaa avustajan tehtävänkuvan luokan yleisen tilanteen, oppilaiden erityisvaikeuksien sekä avustajan kokemuksen suhteen ja kaikki nämä suodatettuna opettajan oman persoonan ja kokemuksen kautta.

Opettajien vastauksissa avustajien työtehtävistä luokassa tulee esille se merkitys, mikä avustajalla on yksittäisen oppilaan avustamisessa ja luokan työskentelyn rauhoittamiseen. Yksi opettajista totaa asian niin, että jos luokassa ei olisi avustajaa, työteosta ei tulisi mitään. Tärkeimmäksi avustajan työtehtäväksi mainitsee toinen opettaja sen, että "... avustaja näkee kaiken sen, mitä mä en nää ja on mukana pitämässä järjestystä luokassa. Sen, että lapset pysyy tunnilla irti toisistaan niillä paikoillaan luokkatilanteessa".

Yksittäisen oppilaan avustamisesta toteaa eräs pitkän aikaa avustajien kanssa työskennellyt opettaja: "Auttaa lasta oppimaan ja opiskelemaan, siis auttaa siinä työskentelyssä. Varmistaa, että lapsi on ymmärtänyt oikein. Neuvoo tarvittaessa ja sitten vaan ihan joskus niin kun istuu vieressä, niin se auttaa lasta keskittymään ... siihen työhönsä." Saman opettajan mukaan joskus lapselle riittää, että avustaja vain istuu vieressä ja auttaa lasta keskittymään työhönsä ja kannustaa häntä. Luokassa olevan heikon oppilaan työn tulokset ovat erään opettajan mielestä ratkaisevasti avustajan työstä kiinni, koska "opettaja ei sillälailla pysty kuitenkaan yksittäiseen oppilaaseen jatkuvasti kiinnittämään huomiota". Voidaankin sanoa erään haastateltavan ajatuksen mukaan, että avustaja on yksi tärkeä resurssi erityisopetuksessa, kun taataan oppilaille oppimisen oikeutta.

Luokan työskentelyn rauhoittamiseen ja oppilaiden työn käynnistämiseen kuuluu monessa luokassa huomattava osa avustajan työajasta. Yksi opettajista mainitsee tarvitsevänsä apuvoimia työrauhan ja turvallisuuden takaamiseen niin oppilaille kuin aikuisillekin luokan sekavan tilanteen vuoksi. Toisessa luokassa avustaja joutuu katsomaan, että lapset pysyvät tunneilla irti toisistaan omilla paikoillaan. Yhdessä luokassa koko luokan toimintaorganisaatio on laadittu kahden avustajan ja opettajan varaan toimivaksi.

### **8.1.3 Yhteenveto**

Avustaja palkataan kouluun auttamaan luokassa heikosti suoriutuvaa oppilasta oppimistehtävissä mutta luokassa hän avustaa sekä oppilasta että opettajaa. Opettaja käyttää avustajaa opettamisen eriyttämisympäristössä. Avustamisen kohteena ovat oppilaat, joilla on puutteelliset valmiudet yleensä luku- tai kirjoitustaidossa tai matematiikan tehtävissä. Avustaminen voi olla tehtävien ymmärtämiseen tarkoitettua ohjaamista, oppilaan motivoimista ja kannustamista tehtävien tekemiseen tai vieressä istumista ja seuraamista, että oppilas tekee tehtävänsä. Avustamisen lähtökohdaksi on oppilaan omatoiminen tekeminen, johon avustaja tarvittaessa hienovaraisesti puuttuu.

Avustamisen menetelminä mainitaan tutkimuksessa ymmärtävään lukemistapaan ohjaaminen, oppilaan äidinkielen oikeaan tuottamiseen liittyvien asioiden tarkkailu ja matematiikassa erilaisten havaintoesimerkkien käyttö.

Opettajan avustaminen liittyy oppimistilanteiden yleisiin järjestelyihin tai luokan työrauhan ylläpitämiseen. Yleensä järjestelytehtävät ovat luokan työhön rutiinimaisesti liittyviä tapahtumia kuten monistamista, tehtävien jakamista oppilaille tai

paikkojen järjestelyä luokassa. Avustajaa saatetaan käyttää myös apuopettajana, jolloin avustaja vastaa tietyn ryhmän opetuksesta tai hän huolehtii oppilaalle annettavasta yksilönohjauksesta. Työrauhan ylläpitämisessä avustaja vastaa osaltaan oppilaiden rauhoittamisesta opetushetkeen. Monesti avustaja poistuu luokasta häiriötä aiheuttavan oppilaan kanssa selvittämään tilannetta.

Muita avustajalle kuuluvia tehtäviä ovat taksikuljetusten vastaanotto, välitunti- ja siestavalvonta ja yhdessä luokassa oppilaiden poissolon kontrolloiminen tai opettajan sijaisena toimiminen esim. joidenkin kokousten aikana.

## **8.2 YHTEISTYÖ LUOKASSA**

### **8.2.1 Työsuhteen alku**

#### **Avustajan näkökulma**

Avustajaehdokkaiden soveltuvuus alalle otetaan kouluissa selville työhönottohaastattelun avulla, jossa pyritään selvittämään hakijan taipumuksia, kokemusta ja halua työskennellä opetuksellisesti haastavien oppilaiden kanssa. Tutkimukseen osallistuvat avustajat ovat kohdanneet koulun työhönottohaastattelussa yleensä rehtorin tai apulaisrehtorin ja joskus myös luokanopettajan. Yksi haastatelluista on tullut töihin nuorten OTE-projektin kautta.

Kun avustajista yleensä on kouluissa pulaa, saattaa työhönotto tapahtua sopivan henkilön kohdalla hyvinkin joutuisasti; joko pelkän rehtorin kanssa käydyn puhelinkeskustelun tai lyhyen tapaamisen perusteella. Yksi vakituisista avustajista muiste-

lee uransa alkua: "... oikeastaan mä tulin ihan yllättäen kysymään töitä rehtorilta ja rehtori kysyi, että jos mä voisin aloittaa huomenna ja [nimetty opettaja, kirj.huom.] oli ilman avustajaa ja tulin ... ja mun täytyy kyl sanoo, että mä sain tosi hyvän opettajan, ei oo mitään valittamista." Kaksi muuta avustajaa kertoo tulleensa töihin lyhyen puhelinkeskustelun perusteella.

Avustajan aloittaessa uudessa luokassa, on hänen hyvä tietää oppilaiden taustoista ja opettajan työskentelytavoista, jotta hänen työlleen löytyisi heti alusta sopivat raamit. Kaikki haastattelussa mukana olevat avustajat ovat tutustuneet luokan lapsista laadittuihin papereihin ja yhdellä avustajalla on ollut mahdollisuus perehtyä luokan tilanteeseen jo pari viikkoa ennen koulun alkua.

Avustajan luokan työhön sisäänajaminen tapahtuu pääsääntöisesti kahdella tapaa. Osalle avustajista opettajalla on ollut mahdollisuus kertoa ennen luokkatyön alkua, millaisia oppilaita luokassa on, millaiset ovat luokan rutiinit ja mitä hän odottaa avustajan tekevän luokassa. Vakituinen avustaja kertoo: "Me puhuttiin silloin kun mä tulin ... aika paljon siitä, mitä [opettaja, kirj huom.] odottaa ja sitten mä oon nyt täs matkan varrella muutaman kerran kysynyt, et teenkö mä hänen mielestään sitä, mitä mun tuliskin tehdä ... ja [opettaja, kirj.huom] on sanonut että teen kuulemma sitä mitä pitääkin tehdä." Seuraava esimerkki kertoo taas toisen avustajan saamasta tehtäväohjeesta: "No oikeestaan se valppaus oli ensimmäinen, et pitää olla niinku joka paikassa aina ... niinku näkee suurin piirtein kaiken ... että ei kukaan pääse tekemään toiselle mitään ihan hirveitä asioita ja sitten vasta niinku keskitytään tähän opetuspuoleen."

Toisena tapana aloittaa avustajan työ on vain mennä luokkaan ja seurata, mitä siellä tapahtuu ja vähitellen opettajan kanssa keskustelemalla päästä selville työn sisäl-

töön liittyvistä asioista. Useita vuosia työssä ollut avustaja muistelee uransa alkua: "...sitä itse haki sitä aika paljon, että mä kysyin silloselta opettajalta ... että koeta sanoo, että jos mä teen semmosta mitä sä et halua, että mikä susta menee pieleen, niin sano ja kai sitä yritti niinku itse oman järjen mukaan hakee sitä ... ja missä tarvitaan apua." Työnsä hiljattain aloittanut avustaja sanoo tavanneensa opettajan ensi kertaa luokassa mennessään sinne kesken tunnin tutustumaan.

### **Opettajan näkökulma**

Opettajan ja avustajan ensi kohtaaminen tapahtuu joko työhönottohaastattelussa tai suoraan luokan arjen keskellä. Vaikka haastattelun aikana on opettajalla mahdollisuus kertoa luokan oppilaista ja tilanteesta, käy opettajista käytännön työn selvittäminen luontevimmin avustajan omien luokkahavaintojen pohjalta käydyissä keskusteluissa. Pitkään erityisopettajana työskennellyt opettaja kertoo: "... mä hyvin paljon luotan ... sen ihmisen omaan havainnointikykyyn ja ... tapaan sitten johtaa asioita siitä, mitä näkee eli alkuun saa ihan istua siellä passiivisesti seurata ja mä toivon, että hän osaa tehdä siitä sitten huomioita ja toimia sitten jatkossa sen mukaan ... ja sitten kun hän on tutustunut lapsiin, niin sitten ruvetaan puhumaan, et mitä hän on huomannu heissä ja sitten sitä kautta ... lähdetään tutustumaan siihen lapsen erityispuoleen." Toinen opettaja mainitsee saadessaan uuden avustajan luokkaan, "... että kyllä me hyvin äkkii pyrittiin niinku keskusteleen asioista". Yleensä opettaja käy jossain vaiheessa avustajan kanssa läpi luokan oppilaat ja avustaja saa tutustua oppilaista laadittuihin papereihin.

Erinomaisen koulunkäyntiavustajan on saanut se opettaja, joka toteaa avustajastaan:

"... ja sitten hän on sellanen, että hän tekee koko ajan jotain: siivoaa, laittaa paikkoja kuntoon, laittaa kaappeja järjestykseen tai panee oppilaita tekemään hommia, lukee lapsille; aivan uskomaton tyyppi, tekee kaikkea sitä, mitä mun mielestä avustajan pitääkin tehdä."

## **8.2.2 Työn suunnittelu luokassa**

### **Avustajan näkökulma**

Työn organisointi luokassa noudattaa opettajan luokalle suunnittelemaa systeemiä ja avustajat pyrkivät mahdollisimman sujuvasti mukautumaan opettajan rutiineihin, jotta työstä tulisi tyydyttävä luokan kaikkien osapuolten kannalta katsottuna.

Avustajan työaika on laskettu lasten koulutuntien mukaan (poikkeuksena OTE-projektilainen), joten yhteistä aikaa opettajan kanssa työn suunnittelulle ei ole. Avustajan työtehtävistä ja tunnin aiheesta saatetaan käydä pieni keskustelu tunnin alussa ja avustajan omaksuttua luokan rutiinit ja tietäessään oppilaiden erityisvaikeudet, hän pystyy päättämään, miten tietyissä tilanteissa tulee menetellä ja mihin kohdentaa avustamista, kuten yksi avustajista lyhyesti toteaaakin, että pelkistä katseista tietää melkein jo, mitä opettaja tahtoo.

Avustajan ja opettajan välinen yhteistyö on varsin tiivistä oppilaiden kasvatukselliseen puoleen liittyvistä asioista. Päivän mittaan luokassa tapahtuvat tilanteet vaativat yhteisen linjauksen tekemistä käsittelytavoista. Yhteisen varsinaisen suunnittelujan puuttuessa opettaja ja avustaja käyvät tilanteita läpi päivän aikana olevilla tauoilla ja jotkut jopa varsinaisen työajan loputtuakin. Varsinkin yhdysluokissa toimivat avustajat joutuvat pitävät hyvinkin tiivistä yhteistyötä opettajan kanssa.



Kasvatuksellisella puolella tapahtuva avustaminen muodostaa varsin merkittävän osan avustajan työstä. Opettajan kanssa tehtävä yhteistyö on tiivistä ja avustajat kokevatkin työnsä tuloksekkaimmaksi juuri tällä alueella, koska siinä hän voi nojautua persoonaansa ja kokemukseensa ja hän voi kokevansa olla tasavertainen työpari opettajan kanssa. Kasvatuksellisen puolen suunnittelusta ja yhteistyöstä kertoo eräs yhdysluokassa toimiva avustaja näin: "... mutta pääsääntöisesti ... me kyllä keskustellaan paljon sitten kyllä ... lapsista yleensä ja lapsen toiminnoista. Tässä meidän luokassa korostuu hyvin paljon ... muut tekijät ku pelkästään se oppiminen..." Hänen mielestään luokka kokonaisuutena muodostaa isomman prosessin kuin oppiminen ja monella prosessi on vasta käynnistymässä. Toinen, pitkän kokemuksen omaava avustaja mainitsee toimivansa tasavertaisesti opettajan kanssa mutta samalla hän viittaa työparin yhteistyön toimivuuden rajoihin: "... meillä on hirveen hyvä siinä ... on semmonen tunne, et meitä on kaks aikuista, jotka yhdessäkin pohditaan niitä asioita ja me yritetään yhdessä mennä eteenpäin, ettei oo semmonen tunne, et niinku joskus jossain aikasemmissa tilanteissa ollu, että jos sanoo oman mielipiteen, niin on sitten semmonen tunne, et nyt astuu varpaille tai et mä ylitän nyt sen rajan tavallaan..."

Avustaja voi myös jäädä hämmennyksiin saamansa tehtäväohjeen kanssa: "No itse asiassa ... me ei olla kyllä kovin paljon keskusteltu niistä asioista [työn ohjeita, kirj.huom], ... et niitä ei oikeastaan ... itseasiassa niinku koskaan käyty läpi. Se on ollu sellasta ... paikan hakua ... minä olen nyt näiden lasten kanssa ja sinä olet tuon ihmisen kanssa ja tällaista mutta sitä, että kuinka olla sen lapsen kanssa, niin ei oo sellasta ... ohjetta." Toinen uusi avustaja koki saman tilanteen seuraavasti: "... olihan se tietysti aluks tavallaan hankalaa, et ei oikein tiennyt, mitä toinen odottaa, et just se, että vaikkei oo nytkään tehtävät tarkkaan niinku mitenkään määritelty, niin aluksi ei tiennyt ollenkaan, että mitä mun pitäis tehdä, että esimerkiksi just tämmöi-

seen häiriötilanteeseen, et onko se mun asia puuttua siihen vai loukkaanko mä tavallaan opettajaa, jos mä rupean komentaan, jos hän ei sano mitään ... et oli se aluksi aika hankala ..." Eräs uusista avustajista huokaa: "... mutta sitä, kuinka olla sen lapsen kanssa niin ei oo sellasta niinku ohjetta."

Avustajan tehtävänä on sopeutua opettajan työtapoihin ja riippuukin opettajan kokemuksesta sekä avustajan kanssa tehtävästä yhteistyön määrästä, kuinka hyvin hän pystyy hyödyntämään avustajan työpanosta luokassa. Jos avustajalle ei selviä opettajan linjaukset kyllin selkeästi ja hänen on vaikea tietää toimivaltansa rajoja, saattaa hän tiedostamattaan ajautua opettajan kannalta ajateltuna aralle alueelle, jolloin seurauksena voi olla avustajan häätö luokasta, kuten eräälle avustajalle oli käynyt eräässä uransa aiemmassa vaiheessa.

### **Opettajan näkökulma**

Yhteisen suunnittelun puuttuessa joutuu opettaja vetoamaan avustajan hyvän tahitoisuuden työajan joustamisen suhteen, jotta luokan tilanteista pystyttäisiin puhumaan selkeästi rauhallisessa ympäristössä, kuten seuraava esimerkki osoittaa: "... mä sanoin, että mä arvostan sitä, että ... kun ... työaika loppuu, että jos hänellä ei ole just sillä hetkellä, kun lapset on lähteny kotiin, ei hän lähde pois vaan on tärkeä, et vähän pystytään purkaan sitä päivää." Yleensä avustaja saa tietää opettajan suunnitteleman päiväohjelman aamulla luokan työskentelyn alkaessa. Avustaja, joka on sopeutunut luokan rytmiin ja opettajan työtapoihin, saa joustavasti mukautua tilanteen kulkuun luokassa. Uuden avustajan ollessa kyseessä he saavat alkuun seurata tilannetta luokassa ja opettajan työskentelyä. Näin havainnoimalla opettajat voivat avustajan löytävän työn yleisen rytmityksen ja pystyvän tekemään johtopäätöksiä opetuksesta. Asian ilmaisee varsin paljon avustajien kanssa työskennellyt

opettaja näin: "... määhän tykkään semmosista joustavista tyypeistä ja kyllä se sitten kun se yhteistyö muotoutuu, niin ... kyllä sitä avustaja niinku kasvaa mukaan siihen ja tietää sitten mikä se semmonen luokan sisäinen rytmi on ja mitä tehdään sitten, ku ei jakseta tehdä yhtään mitään..."

Opettaja käyttää työssään omia henkilökohtaisia käyttöteorioitaan, jotka ovat muovaantuneet opettajan ammatti- ja elämäkokemuksen perusteella (Kosunen 1994, 275). Avustajan vaativaksi tehtäväksi työnsä alussa jää opettajan käyttöteorian selvittäminen ja tulkitseminen sen informaation perusteella, mitä luokassa tulee esille.

### **8.2.3 Palaute työstä**

#### **Avustajan näkökulma**

Avustajalle palautteen saaminen työstä on tärkeää. Se auttaa avustajaa sopeuttamaan toimintansa tarkoituksenmukaisella tavalla opettajan toimintojen kanssa, koska avustajahan ei aina tee opettajan ajatuksen mukaan. Avoimessa ja hyvässä avustaja - opettaja suhteessa voi antaa sekä positiivista että negatiivista palautetta, joka on luonteeltaan rakentavaa ja tiimityötä edistävää. Asiallinen, avoin ja jatkuva palaute työstä on tärkeää varsinkin uusille avustajille, joilla ei ole aiempaa kokemusta koulumaailmassa työskentelystä tai avustajille, jotka aloittavat työskentelynsä uuden opettajan ryhmässä.

Haastattelussa avustajat painottavat opettajan pedagogista johtajuutta luokassa, johon avustajat joutuvat sopeutumaan. Tällöin on tärkeää, että opettaja tuo selkeästi

esille kantansa avustajan työhön, etteivät mahdolliset epäselvyydet avustajan roolin osuudesta luokan työskentelyyn saa aikaan turhia jännitteitä luokassa. Yksi avustajista kertoo, kuinka hän joutui lähtemään eräästä luokasta viiden minuutin varoituksella yhtenä kevättalvena, eikä hän ollut osannut aavistaa, että tilanne oli luokassa muodostunut opettajalle niin vaikeaksi. Vaikeneminen on rankkaa opettajallekin, jolle avustaja alkaa käydä hermoille.

Palautteen saamiseen vaikuttaa opettajan ja avustajan välinen suhde: mitä paremmin opettaja ja avustaja sopeutuvat toistensa työtapoihin, sitä avoimemmin palautetta annetaan: "Mä saan aika erilaista palautetta, että mä voisin sanoa, että me [opettajan, kirj.huom.] kanssa ... ollaan niinku oikeastaan hyviä ystäviä ja hän antaa sen palautteen melkein aina heti siinä tilanteessa ... ja mä myös annan ... palautetta, [opettaja, kirj.huom.] toivoo sitä." Toinen avustaja kertoo, että: "... on semmonen tunne, että meitä on kaks aikuista, jotka yhdessäkin pohditaan niitä asioita ja me yritetään yhdessä mennä eteenpäin ..."

### **Opettajan näkökulma**

Palautteen antaminen opettajalta vaatii hienovaraisuutta, ettei avustaja koe palautteen antamisen olevan tekemisen arvostelua vaan eri tilanteisiin liittyvää asiallista palautetta. Palautteen antamisesta mainitsee yksi opettajista, että hänen nykyinen avustajansa on tullut oppimaan tätä työtä ja hän ottaa eri tilanteista annetun palautteen oppimismielessä. Opettajalla on kokemuksia myös avustajista, jotka ovat ottaneet palautteen henkilökohtaisena moitteena. Kolmas opettaja toivoo, että: "Toivottavasti avustaja saa positiivista palautetta." Hän miettii, että tuleekohan palautetta annettua tarpeeksi, kun on aina niin kiire.

Yleisesti opettajat toteavat keskustelewansa avustajan kanssa joko päivätauolla tai joskus koulun loputtua. Kaikilla on toimiva ja avoin suhde avustajaansa. Palaute liittyy useasti luokan kasvatustilanteissa toimimiseen ja se on molemminpuolista, avustaja ja opettaja koettavat yhdessä keskustellen selvittää tiettyjä yhteisiä pelisääntöjä esim. jonkun yksittäisen oppilaan suhteen.

## **8.2.4 YHTEENVETO**

Avustaja, joka tulee luokkaan uutena, saa yleensä alussa tarkkailla luokan tilannetta ja opettajan työskentelyä, ennen kuin hän käy syvempää keskustelua luokan käytännöistä opettajan kanssa. Alkuvaiheen jälkeen luokan työskentely sujuu opettajan työlle määräämissä rajoissa, joihin avustaja sopeutuu mutta joihin hän voi myös tietyissä rajoissa vaikuttaa. Varsinkin kasvatustilanteisiin liittyvät keskustelut ovat yleisiä opettajan ja avustajan välillä. Yhteistä suunnitteluhetkeä ei opettajilla ja avustajilla ole vaan päivän toiminnot käydään monesti aamulla luokassa läpi. Palautetta avustajat saavat opettajalta vaihtelevasti työn kuluessa ja se on luonteeltaan yleistä, lähinnä hyvän yhteishengen luomiseen pyrkivää.

## **8.3 HYVÄN AVUSTAJAN OMINAISUUKSIA**

### **8.3.1 Avustajan näkökulma**

#### **Motivoituneisuus**

Haastattelussa painottuu avustajien työtehtävien kohdalla heidän tärkeä osuutensa luokassa eräänlaisena kasvatuksellisena tukihenkilönä. Oppilasta on osattava kuun-

nella, hänen vaikeutensa on pystyttävä ottamaan huomioon ja häntä on monesti rauhoitettava ja koetettava saada keskittymään omaan työskentelyynsä tunnilla. Tämä kasvatuksellinen työ luo pohjan opetuksellisen avun antamiseen. Koulunkäyntiavustaja joutuu tekemään kasvatuksellista työtään oman persoonansa kautta, se on hänen ammattitaitonsa perusta. Sopivaan avustajapersoonaan liittyy avustajien mukaan seuraavia ominaisuuksia: motivoituneisuus tehdä työtä lasten parissa, rauhallisuus, tasapainoisuus, rehellisyys, luottamuksellisuus, johdonmukaisuus, huumorintaju, kärsivällisyys ja hellyys. Seuraavassa eri avustajien kommentteja joihinkin ominaisuuksiin:

(luottamuksellisuus) "Mä luulen, että mä oon opettajan ja oppilaan välissä. Jos on vaikeita asioita, joita ei uskalleta suoraan opettajalle sanoa, niin mä toimin välittäjänä."

"... välillä tulee sellaisia tilanteita, että joku möläyttää, että on tehny jotain pahojaan tuolla ... niillä tuntuu välillä unohtuvan, et kenelle ne puhuu ja sit ku se tulee vielä, että tota ei olis kannattanutkaan sanoa."

(kärsivällisyys) "... pitkää pinnaa ja kärsivällisyyttä se niinku vaatii todella, kun ei ... aina tiedä, tuleeko nyrkki silmään vai eikö tuu."

"... tää [ammatti,kirj.huom.] vaatii syventymistä ja asioihin paneutumista ja pystys paneutuu noihin lasten ongelmiin, niin että ymmärtää, mistä nyt on kyse, koska ei muuten pysty auttamaan ja ohjaamaan."

(hellyys) "... myös täytyy osata sitä hellyyttä antaa, et monet lapset ... tarvii sitä syliäkin, et se ei oo aina sitä, että ne on niinsanotusti kurittomia vaan monta kertaa se voi olla sitä, että tarttee ... sitä kahdenkeskistä hetkeä."

"... että mä tein sitä työtä mutu-periaatteella ja äidinvaistolla ja selkäytimellä."

## Joustavuus

Sopivia persoonallisia ominaisuuksia tarvitaan myös sopeutumisessa toisen aikuisen - opettajan - kanssa työskentelyyn. Opettaja luokan vastuuhenkilönä määrää suuntaviivat, joiden pohjalta opetustyö etenee. Avustajan tehtävänä on mukautua tekemään työtään opettajan linjauksen mukaan. Mikäli opettajan ja avustajan persoonat sopivat yhteen, on tuloksena molempien odotukset täyttävä yhteistyö luokassa. Päinvastaisessa tapauksessa henkilöiden välille syntyvä jännite luo tilanteen ras- kaaksi molemmille, varsinkin, jos ristiriidoista ei päästä avoimesti puhumaan.

Pitkään avustajana toiminut henkilö kertoo seuraavaa suhteestaan opettajaan: "On opettajia, jotka haluaa, ett kulet niitten perässä ihan passiivisena luokkaan ja teet just sen, mitä ne käskee ja sit ne antaa sulle merkin, että nyt sä meet tonne tai sitten niinku nyt meillä on, et me tosiaan pohditaan, et mitä huomenna tehtäs ... et se kyllä vaihtelee valtavasti ja jos opettaja ei halua ottaa mua mukaan, niin enhän mä sitä sitten suunnittele. Sit mä odotan passiivisena, mitä se sanoo."

Avustajan tärkeimpiä ominaisuuksia on joustavuus. Hänen on joustettava sekä opettajan että oppilaan kohdalla. Erään avustajan mukaan avustajan pitää "kameleonttimaisesti sopeutua" opettajan mukaan, josta johtuu, että hänellä on "tietynlainen passiivinen vastaanottavainen rooli" luokassa. Toinen avustaja toteaa, että jos työssä ei ole sopeutuvainen, niin sitä ei kauaa pysty tekemään.

Avustajan seuratessa työssään opettajan antamia viitteitä, on hänellä samalla hyvät mahdollisuudet tarkkailla opettajan toimia ja niiden vaikutuksia luokan työskente- lyyn. Kuinka paljon hän havainnoistaan välittää opettajalle, riippuu avustajan ja opettajan välisen suhteen avoimuudesta ja toimivuudesta. Avustaja joutuu päätte-

lemään, onko jokin asia sovelias ottaa esille opettajan kanssa vai ei; astuuko hän opettajan varpaille tai ylittääkö hän avustajan työlle kuuluvan rajan sanomalla oman mielipiteensä. Avustajana uusi henkilö toteaa: "Kyllä mä oon huomannu, että mää jotkut asiat tekisin erilailla mutta kuitenkin se, että se on mulle ehkä mun homma, että muuttaa se toimintatapa sen mukaan, mitä opettaja tekee." Työnsä alkuvaiheista hän mainitsee, että aluksi hän ei tiennyt, miten puuttua luokan häiriötilanteisiin: "Et onko se mun asia puuttua siihen vai loukkaanko mä tavallaan opettajaa, jos mä rupean komentaan jos hän ei sano mitään. Oli se aluks aika hankala mut kyllä siitä sitten pikkuhiljaa tavallaan selvi." Toinen uusi avustaja toteaa, että hänellä olisi paljon ajatuksia luokan kokonaisopetuksen suunnittelussa mutta hänen tehtävänänsä ei ole mennä opettajan reviirille eikä kilpailla opettajan kanssa, koska lopputulos ei olisi hyvä työn yhtenäisyyden kannalta.

Työtä useita vuosia tehneellä avustajalla, jolla on kokemusta useamman opettajan kanssa työskentelystä, mainitsee opettajan ja avustajan välisen työparin olevan vaikeimpia, koska siinä ollaan paljon yhdessä ja työtapa ja ajattelutapa voi olla kummallakin erilainen. Hän mainitsee suhteen joko synkkaavan tai ei ja jos suhde ei synkkaa, niin tilanteesta tulee rankka molemmille. Hänen kokemuksensa mukaan monen opettajien mielestä avustajalle ei kuulu luokkatilanteiden kommentointi. Hän jatkaa opettajan ja avustajan välisestä suhteesta: "... mitä avoimempi suhde et mitä parempi se on et voi ... antaa palautetta sekä jos suhde on hyvä niin voi antaa sekä positiivista että negatiivista palautetta, jolla sit voi taas parantaa sitä tiimiä. Jos se ... on tarpeeksi hyvä, niin se kestää sen negatiivisenkin. Senkin voi antaa ... kääntyy positiiviseksi, ettei se oo moite, koska onhan se ihan selvää, että eihän kaks pysty tekemään työtä ... ei se avustajakaan voi ... sen opettajan ajatuksen mukaan tehdä aina."



### 8.3.2 Opettajan näkökulma

Opettajat arvostavat avustajaa, joka on oma-aloitteinen ja reipas ja jolla on tiettyä aktiivisuutta. Eräs opettajista toteaaakin, että hänestä "on pienempi paha se, et lähtee tekeen jotain vaikka hiukan erilail, kuin ettei tee mitään."

Avustajalla tulee tietysti olla luokka-asteella vaadittavat perustiedot hallussaan. Avustajan on myös jaksettava hankalien oppilaiden kanssa. Hänen asenteensa oppilaisiin tulee olla rauhallinen, positiivisesti oppilaaseen suhtautuva, joustava ja johdonmukainen ja lämmin. Häneltä vaaditaan rohkeutta puuttua lasten välisiin kiistoihin, eikä ottaa itseensä, jos lapset käyttää rumaa tai herjaavaa kieltä. Tietty jämähkyys tarvitaan työrauhan ylläpitämisessä. Hänen tulee osata laittaa rajat lapselle (opettaja, joka on työskennellyt pitkään avustajien kanssa): "... että pystyy ... ymmärtämään näitä lapsia ... oikein, että ... se ymmärtäminen ei oo sitä, että annetaan niille periksi asioissa ja pidetään pumpulissa ja paapotaan ... vaan näillä lapsilla nää tietyt ongelmat mutta siitä huolimatta ne pystyy oppimaan: Ne pystyy myös käyttäytymään kynnolla ja niiltä ... vaaditaan sitä."

Tutkimuksen opettajat arvostavat avustajan omien ideoiden esilletuomista ja hänen kanssaan asioista keskustelemista. He ovat saaneet avustajia, joiden kanssa he pystyvät tekemään yhteistyötä ja jotka ovat heidän persoonaansa sopivia. Opettajat pitävät tärkeänä, että avustaja ja opettaja pystyvät ajattelemaan asioista yhdensuuntaisesti..

He painottavat myös avustajan tarkkailijan roolia luokassa ja odottavat saavansa avustajan kommentteja eri kasvatuksellisista tilanteista.

Kun avustajan ja opettajan yhteistyö luokassa ei suju, on tilanne erään opettajan kertoman mukaan tällainen: "... mulla oli yks avustaja yhden lukukauden, jossa meillä oli sukset ristissä koko ajan. Hän ei edes oivaltanu sitä, mitä mä tarkoitin. Se

oli tosi hankalaa. Se oli kuin olis ollu yks lapsi lisää siinä luokassa ja ... hänellä ei ollu kokemusta tällasista lapsista ja hän suorastaan pelkäs niitä lapsia. Se oli huono tilanne." Yhteisissä keskusteluissa koulun apulaisrehtorin kanssa kävi ilmi, kuinka erilaisilla opettaja ja avustaja olivat mieltäneet avustajan työn. Avustaja jatkoi kuitenkin lukukauden loppuun luokassa ja siirtyi sitten päiväkodin puolelle töihin.

### **8.3.3 Yhteenveto**

Koulunkäyntiavustaja tekee työtään kuten opettaja, omaan persoonaansa pohjautuen. Jotta hän voisi tarkoituksenmukaisesti toimia sekä oppilaan että opettajan avustajana ja sopeutua erilaisiin opetustyyliin ja -järjestelyihin vaaditaan häneltä paljon joustavuutta työskennellä eräänlaisena sivustakatsojana luokassa, motivoituneisuutta lasten parissa työskentelyyn, kärsivällisyyttä ja ymmärrystä oppilaiden vaikeuksiin mutta myös jämäkkyyttä erilaisten kasvatuksellisten tilanteiden hallinnassa. Opettajat arvostavat lisäksi avustajan omatoimisuutta ja kykyä antaa palautetta luokan asioista opettajalle.

## **8.4 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TYÖHÖN LIITTYVIÄ KEHITTÄMISTOIVEITA**

Kysyttäessä avustajilta työn kehittämisalueita, nousee niin opettajien kuin avustajienkin vastauksista päällimmäiseksi palkkatason nostaminen. Tyytymättömyyden tausta löytyy avustajien palkkaussysteemistä. Avustajat on palkattu osapäivätyötä vastaavilla tuntimäärillä: avustajista neljän työaika on 25 viikkotuntia, yhden 26 viikkotuntia ja yhden 32,5 viikkotuntia (viimeksimainittu on koulussa eri hallintokunnan palkkaamana kuuden kuukauden työskentelyjaksolla). Avustajan työlle on

tyypillistä, että heidät myös lomautetaan koulun lukuvuoteen liittyvien lomien ajaksi. Tutkimuksessa mukana olevilla avustajilla vain kahdella on vakituinen virka, muilla on lukuvuoden mittainen määräaikainen työsuhde, joka katkeaa koulujen loppua toukokuussa.

Avustajan peruspalkka on hieman päälle 6000 mk (1999). Kun huomioidaan avustajien palkatun työajan lyhyys ja lomautusten ajalta saamatta jäävä palkka, niin kätevä jäävä palkka on pieni. Perheellinen avustaja kertoo palkan suhteesta elämiseen: "Suoraan sanoen, eihän tätä voi niinku elämäntyönä ajatella, että tässä kyllä täytyy olla joku elättäjä kummiskin, kun on perhettäkin ... ei tällä palkalla sillä tavalla pärjää." Kehno palkkaus vaikuttaa erään avustajan mielestä myös työhön hakeutuvaan ainekseen: "... että sitä palkkaa nostettas ihan reilusti niin että se aines, joka tähän hakeutuu, olis paremmin koulutettua ja olis ehkä motivoitumpaa ja sama porukka pysys paljon enemmän. Eihän tässä nyt pysy ketkään muut kuin ne, joiden aviomiehet pystyy sponsoroimaan, eihän kukaan tällä palkalla elä."

Kun palkkausta pidetään alan arvostuksen mittana, ei koulukäyntiavustaja pienine palkkoineen ole ammattien hierarkiassa korkealla. Osapäiväluonteinen työ ja jatkuvat lomautukset eivät kannusta alalle hakeutuvia panostamaan pitkäjänteiseen työn kehittämiseen. Avustajan työ muodostaa suurimmalle osalle avustajista eräänlaisen läpikulkupaikan opiskelupaikkaa tai muuta työtä etsittäessä.

Opettajat kokevat ongelmana palkkaussysteemistä johtuvan avustajien suuren vaihtuvuuden luokissa. Vakituisten avustajien määrän ollessa täysin riittämätön koulun tarvetta ajatellen, joudutaan vuosittain lukuvuoden alussa palkkaamaan paljon uusia avustajia. Opettaja kouluttaa heitä työhönsä syksyllä ja kun he ovat

juuri tottuneet luokan työskentelyyn, he keväällä jättävät koulun. Erityisluokissa tärkeä jatkuvuus ei toteudu avustajien kohdalla.

Avustajat tulevat useasti kouluun myös kesken lukuvuotta. Kun opettajalla on joskus virkavuosiensa aikana ollut vaikea luokka ja vuoden aikana on luokassa työskennellyt neljä eri avustajaa, jotka kaikki ovat uusina aloittaneet työn, niin se saa opettajan huokaisemaan: "... se on todella rankkaa, että tuntuu, jos vielä on sattunut epäonnistuneita avustajakokelaita, ... niin sulla on siellä ... yks oppilas enemmän ja voi olla ... et kun on ihminen, joka ei tajua ollenkaan mistään mitään tai on täysin erilaiset periaatteet ku sulla, niin se tavallaan ... syö sitä, se ... vetää mattoa sun jalcojen alta."

Koulutukselliset asiat liittyvät tärkeällä tavalla avustajien työn kehittämiseen. Koulunkäyntiavustajiksi hakeutuu kouluun koulutustaustaltaan erilaisia ihmisiä, joista monet kohtaavat erityisluokan oppilaita ensimmäistä kertaa ja joille oppilaiden vaikeudet ovat uusi asia. Monelle avustajan työt aloittaneelle työn haastavuus ja raskaus on ollut yllätyksellistä. Vaikka avustajat kertovatkin tutustuneensa oman luokan lapsien taustoista laadittuihin papereihin, niin heidän perehdyttämisensä koulun taholta ongelmien käsittelyyn on vähäistä. Käytännön vastuu avustajan työhön opastuksesta on opettajalla. Tutkimuksen avustajat toivovat koulutusta lähinnä lasten oppimisvaikeuksiin liittyvistä asioista ja opettamiseen liittyvistä metodeista.

Eräs avustajista vastaa kysymykseen työ tavoitteista, että tarkoituksena on päästä opettajan työskentelyn ohella mahdollisimman hyvin saavutuksiin niissä puitteissa, missä se kunkin lapsen kohdalla on mahdollista. Tämän saavuttamiseksi vaaditaan avustajien mukaan opettajilta avoimuutta oman suunnittelunsa, oppilaille asettamiensa tavoitteiden ja luokan ongelmien suhteen, jotta avustajan on mahdollista so-

peuttaa työskentelynsä tavoitteiden suuntaisesti niin lyhyellä kuin pitkälläkin aikavälillä. Yhden avustajan sanoin luokan työ on tuloksellista, jos opettajalla on näkemystä, kuinka luokan palapeli (avustaja, opettaja, oppilas) kootaan yhteen.

Vaikka mitään virallista yhteistä suunnittelu-aikaa ei avustajilla ja opettajilla olekaan, kertovat avustajat käyvänsä jatkuvaa keskustelua luokan tilanteesta opettajan kanssa mutta samalla he toivovat enemmän avointa ja kehittämään pyrkivää palautetta työstään.

### **8.5 TULOSTEN YHTEENVETO**

Koulunkäyntiavustajan tehtävänä on erityisluokassa avustaa oppilaita luokanopettajan ohjeiden mukaan. Avustaminen on pääsääntöisesti oppilaan avustamista oppimistehtävissä, jolloin avustaja käy läpi oppimistehtävän oppilaan kanssa. Avustaminen voi myös käsittää oppilaan motivoimista tehtävien tekoon, jolloin siihen kuuluu myös tehtävien tekemisen valvominen. Oppimistehtävissä avustettaessa avustajat pyrkivät hienovaraiseen oppilaan omatoimisen tekemisen ohjailuun. Avustajan työ tapahtuu pääsääntöisesti luokassa mutta välillä hän saattaa antaa yksilöllistä ohjausta luokan ulkopuolisessa tilassa.

Paitsi oppilaan suoranaista avustamista, käsittää koulunkäyntiavustajan työ myös opettajan avustamista opettamistehtävässä. Avustaja voi jakaa tehtäviä oppilaille, monistaa, auttaa luokan paikkojen järjestelyssä tai osallistua luokan työrauhan ylläpitämiseen. Lisäksi avustajat osallistuvat koulun välituntivalvontoihin ja huolehtivat taksikuljetusten toimivuudesta.

Koulunkäyntiavustaja tekee työtään luokassa opettajan ohjeiden mukaan. Kun hänet on palkattu kouluun, alkaa hänen työnsä yleensä luokan toimintojen seuraamisella, jolloin luokan työskentelytavat tulevat hänelle tutuiksi. Opettajat perehdyttävät avustajan työhönsä pääsääntöisesti opetustyön lomassa, välitunneilla, siestalla tai harvemmin, kouluajan jälkeen. Avustajan ja opettajan välinen yhteistyö on varsin tiivistä ja välillä kiireistäkin. Tällöin avustajan työstään toivoman palautteen anto jää vähemmälle huomiolle, asiat selvitetään ikäänkuin lennossa. Varsinaisesta moniammatillisesta yhteistyöstä avustajan ja opettajan välillä ei tämän tutkimuksen mukaan voi puhua, ainoastaan vakituiset, koulussa vuosia toimineet koulunkäyntiavustajat pystyvät keskustelemaan tasavertaisesti työstään opettajan kanssa. Muut, jotka palkataan vain lukuvuodeksi kerrallaan, koettavat parhaansa mukaan sopeutua opettajan luomaan opettamisstruktuuriin.

Päävaatimuksia avustajan työhön tulevalle on halu tehdä töitä erityisoppilaiden kanssa, jolloin häneltä vaaditaan kärsivällisyyttä ja ymmärrystä oppilaan vaikeuksia kohtaan. Hänen tulee olla luonteeltaan joustava ja sopeutuva. Avustajan roolina on olla eräänlaisena sivustakatsojana luokassa, jolloin joustavuuden vaatimus korostuu. Lisäksi hänen tulisi olla itsenäinen ja omatoiminenkin, koska päivittäisessä työssä opettajalta saatu tehtävänanto ei aina ole kovin yksityiskohtainen, vaan avustajan on löydettävä oma työ luokassa.

Koulunkäyntiavustajan työn tärkeimmäksi kehittämiskohdaksi nousee tutkimuksessa palkkauksen parantaminen. Nykyisillä varsin vaatimattomilla viikkotuntimäärillä ja lomien aikana lomautettuina heidän palkkansa muodostuu varsin pieneksi. Alalle hakeutuu paljon ihmisiä, jotka pitävät avustajan työtä vain välietappina matkalla kohti muita tavoitteita. Ammattiin ei muodostu täten jatkuvuutta. Sen arvostus ja haluttavuus kärsii heikosta palkkauksesta. Avustajan virkojen vakinaistaminen ja täysipäiväisen työn tarjoaminen lisäisi alan uskottavuutta ja lisäisi henkilöiden pysyvyyttä ammatissa.

## 9 POHDINTA

### 9.1 LUOTETTAVUUDEN JA YLEISTETTÄVYYDEN POHDINTA

Tutkimushaastattelussani ovat sekä koulunkäyntiavustajat että opettajat saaneet vastata samojen aihealueiden kysymyksiin. Tutkimusten tulosten tarkastelussa koulunkäyntiavustajien näkökulma ja ajatukset ovat kuitenkin hienokseltaan hallitsevia. Opettajien vastaukset ovat mukana eräänlaisena luotettavuuden mittarina: kun puhutaan koulunkäyntiavustajan työstä, on tietenkin opettajan näkökulmallakin merkitystä.

Avustajien vastausten painotukseen löytyy kaksi syytä: Haastattelumateriaalia kertyi määrällisesti ja laadullisesti enemmän koulunkäyntiavustajien haastatteluista, mistä syystä niitä oli hedelmällisempi tarkastella kuin opettajien vastauksia. Syynä materiaalin jonkinasteiseen epäsuhtaan voi olla, että avustajat kokivat haastattelun tärkeämmäksi kuin opettajat tai se, että opettajana en saanut kollegoistani enempää irti; en ilmeisesti pystynyt asettautumaan täysin puolueettomasti tutkijan asemaan opettajia haastatellessani.

Kouluajalla, oman työn ohessa tehdyt haastattelut ovat vaativia. Ajatuksen pyöriessä suurimmalta osaltaan oman luokan työskentelyn järjestämisessä ja oman luokan ongelmissa, vaatii työtovereiden haastattelu keskellä päivää tai tuntien loputtua aivan uudenlaista asennoitumista. Silloin pitäisi pystyä nollaamaan mennyt ja keskittyä täysin käsillä olevaan tilanteeseen.

Lisäksi keskellä päivää tehdyissä haastattelussa oli tiedossa, että aika olisi rajallinen haastattelun tekemiseen. Koulupäivän lopulla tehdyt haastattelut olivat helpompia



mutta silloin tuntui jo tehdyn työpäivän rasitukset selvästi. Käytäntö osoitti, että oman työn ohessa tehty tutkimustyö on vaativaa, varsinkin kun tarkoituksena on saada syvällistä tietoa kaikille osapuolille tutuista asioista, joita harvemmin pohditaan pohjia myöten.

Toisena syynä avustajien vastausten painottumiseen voi olla tutkimukselle alkuvaiheessa asettamani tavoitteet. Alkuperäisten suunnitelmieni mukaan ajattelin tutkia avustajien ja opettajien yhteistyötä luokassa lähinnä pedagogisesta näkökulmasta käsin. Halusin selvittää, miten avustajan ja opettajan välinen pedagoginen vuorovaikutus luokassa ilmenee ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Aloitin tutkimushaastattelut avustajien haastatteluilla ja koetin virittää esiin keskustelua yo. teemasta. Haastattelujen kuluessa huomasin, että ajatukseni ei kannan enkä saa aiheittani kehitettyä sen enempää. Sen takia opettajien haastatteluissa en yrittänytkaan venyttää keskusteluita lähinnä pedagogiseen puoleen liittyen vaan koetin pysytellä niissä tutkimukseni perusasioissa, jotka olivat helpompia hallita eli avustajan työn sisältöön liittyvissä yleisissä kysymyksissä. Osittain tämän vuoksi opettajien haastattelut veivät vähemmän aikaa.

Tutkimukseni ylläolevista puutteista huolimatta pidän tutkimustani kyllin luotettavana antamaan totuudenmukaisen kuvan koulunkäyntiavustajien työn luonteesta ja toiminnasta kyseisessä koulussa. Olen haastatellut tiettyä otosjoukkoa, litteroinut haastattelut, etsinyt vastauksista säännönmukaisuuksia ja löytänyt vastauksista työn luonnetta kuvaavia yhteisiä piirteitä, jotka esitän raportissani mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisuuteen pyrkien.

Miten tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella yleisemmällä tasolla, ajatellen vaikkapa Espoon muiden koulujen koulunkäyntiavustajia? Oman, eri kouluilla hankitun

opettajankokemukseni mukaan tutkimuksessa mukana olleet opettajat ja avustajat edustavat hyvin ammattissaan toimivia ihmisiä ja voi olettaa, että heidän esittämänsä näkökannat ovat tunnistettavissa muissakin kouluissa.

## 9.2 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksessani olen tarkastellut koulunkäyntiavustajan työtä kolmen osa-alueen kautta: koulunkäyntiavustajan työn sisältöä, avustajan ja opettajan välistä yhteistyötä luokassa ja avustajalta työssään vaadittavia ominaisuuksia. Lisäksi olen käsitellyt koulunkäyntiavustajan työhön liittyviä kehittämistoiveita..

Avustajan työn painopisteenä on oppilaan avustaminen luokkatyöskentelyssä opettajan antamien ohjeiden mukaan, joiden tavoitteet kiteyttää eräs avustajista näin: "Työn tavoitteena on, että opettajan työskentelyn ohella päästään mahdollisimman hyvin saavutuksiin niissä puitteissa, missä se kunkin lapsen kohdalla on mahdollista." Lisäksi siihen sisältyy luokan työn yleistä järjestelyä opettajan antamien ohjeiden mukaan.

Koulunkäyntiavustajan työ on monisäikeistä ja monta asiaa koskettavaa työtä, joka muodostaa luokassa eräänlaisen vyyhdin, kuten eräs haastateltava asian ilmaisee. Tähän vyyhtiin kietoutuvat opettaja, avustaja sekä lapset tietyn, luokassa omaksutun pedagogisen käytännön mukaisesti. Vyyhti saattaa välillä avautua ja purkautua pahastikin mutta joka päivä sitä on mahdollisuus kerä yhteen ja saada pysymään se kasassa.

Koulunkäyntiavustajan työn perimmäinen tarkoitus, oppilaan avustaminen koulun työhön liittyvissä tehtävissä, saa luokan arjessa hyvin monenlaisia sisältöjä. Opettajan, oppilaan ja avustajan välinen suhde muovautuu tekijöidensä mukaan. Joka luokassa on omat, lähinnä opettajan määrittelemät toimintojen rutiinit, joiden pohjalta työskennellään. Näin ollen sinällään yksinkertainen kysymys avustajan työn sisällöstä luokassa muovautuu aina hieman eri tyyppiseksi haastateltavasta riippuen.

Yleensä avustaja toimii opettajan parina luokassa mutta joissakin tapauksissa avustaja huolehtii tietyn oppilaan tai oppilasryhmän opetuksesta itsenäisesti. Avustajalla saatta olla luokassa tärkeä rooli myös luokan työilmapiirin rauhoittamisessa. Erään avustajan kohdalla se oli hänen päätehtävänsä luokassa. Vaikka käytännön luokkatyöskentelyssä opettajan ja avustajan työ lomittuvatkin toisiinsa, on mielestäni kuitenkin tärkeää, että opettajalla on selkeä pedagoginen johtajuus ja tilanteen hallinta luokassa, koska hänellä on siihen koulutus, asiantuntemus sekä vastuu. Avustajan tärkeäksi tehtäväksi jää oppilaan oppimisen tukeminen luokan yleisessä oppimisilmapiirissä.

Koska avustajaa odottaa luokassa toimenkuvaltaan varsin vaihteleva työ, on tärkeää, että opettajalla ja avustajalla on mahdollisuus tutustua toisiinsa ja toistensa työtapoihin ennen työn alkua; joutuvathan opettaja ja avustaja tekemään luokassa hyvinkin tiivistä yhteistyötä. Tutkimukseni mukaan vain osa avustajista oli tavannut opettajan etukäteen työhönottohaastattelussa, loppujen joutuessa kylmiltään luokan työskentelyyn mukaan. Opettajien mielestä avustaja tutustuu parhaiten luokan työskentelyyn istumalla luokassa ja seuraamalla luokan työskentelyä. Kosunen (1994, 234) kuvaa kokenutta opettajaa tilanteen hallinnan taikurina, joka tekee nopeitakin päätöksiä käytännön koulutyössä hyvän oppilastuntemuksensa ja oppiainetuntemuksensa pohjalta. Luokkatyöhön pitää tietenkin tutustua luokassa mutta on varsin

ymmärrettävää, että uutena kouluun tuleva avustaja ei pelkällä luokan tilanteen tarkkailulla voi päästä työn tarkempaan sisältöön käsiksi, häneltä puuttuu valmiudet tarkkailla, ellei hän saa tietoa luokan taustoista, joihin liittyy myös opettajan tapa johtaa työtä. Kouluissa olisikin pyrittävä pääsemään tilanteeseen, joissa opettajalla ja avustajalla olisi mahdollisuus keskustellua avustajan työn sisällöstä ennen työn alkua ja säännöllisesti työn aikana, jotta avustajan työ saataisiin tavoitteellisemmaksi. Mitä paremmin avustaja on perillä opettajan suunnittelun tavoitteista ja päämääristä, sitä helpompi hänen on auttaa toteuttamaan suunnitelmia tarkoituksenmukaisella tavalla.

Työstä saatu selkeä palaute auttaa avustajaa arvioimaan toimintaansa tehtyjen suunnitelmien mukaan ja mahdollisesti korjaamaan toimintaansa. Epämääräinen palautteen anto opettajalta taas voi aiheuttaa avustajassa epävarmuutta ja aprikointia oman työnsä suhteen, joka voi siirtyä henkilökohtaiselle tasolle. Työsuhteesta tulee silloin rasittava ja puhumattomuus alkaa kuormittaa työntekijöiden välisiä suhteita. Työn organisoinnissa mukana oleminen, selkeä palautteen anto ja selkeä työhön opastaminen ovat tekijöitä, joita avustaja ammatistaan odottaa, jotka liittyvät suoraan hänen työviihtyvyyteensä ja jota hänellä vaativan työn suorittajana on lupa odottaa.

Työhönottohaastattelun tärkeänä tehtävänä on ottaa selville avustajan soveltuvuus alalle. Henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on suuri merkitys avustajan työn menestykselliselle suorittamiselle, varsinkin nykytilanteessa, jolloin koulutettua henkilökuntaa alalle ei ole saatavissa. Avustajien tärkeiksi ominaisuuksiksi mainitaan tutkimuksessa motivoituneisuus, joustavuus, kärsivällisyys, jämäkkyys ja omatoimisuus. Varsinkin opettajat arvostavat omatoimisuutta. Tämä onkin ymmärrettävää, koska opettajat eivät halua luokkaansa ylimääräistä oppilasta vaan he odottavat

luokassa olevalta avustajalta tilanteiden omatoimista hallintakykyä; avustajan on kyettävä tulkitsemaan luokan tilannetta mieluiten opettajan silmin katsottuna. Lisäksi opettaja joutuu koetukselle pääsääntöisesti vuosittain vaihtuvien avustajien kanssa. Joka syksy on uudelle kasvolle opetettava luokan työtavat ja rutiinit ja keväällä sanottava henkilölle hyvästit. Siinä tilanteessa varmasti oppii arvostamaan omatoimista ja itsenäistä avustajaa, joka osaa haistaa missä mennään.

Koulunkäyntiavustajan työoloja tarkasteltaessa leimaavimpana ominaisuutena on työn väliaikaisuus, joka suurelta osalta johtuu kunnan palkkaussysteemistä. Pääasiallisesti kunta palkkaa avustajia vain yhdeksi lukuvuodeksi kerrallaan. Siksi monelle nuorelle työ koulunkäyntiavustajana on vain välietappi matkalla johonkin muuhun. Työstä haetaan esim. pisteitä opettajankoulutukseen pyrittäessä. Palkkausjärjestelmä korostaa vielä alan tilapäistä luonnetta, koska avustajat palkataan vain osapäivätoihin, jonka lisäksi heidät lomautetaan koulun lomien ajaksi. Palkalla ei elä erään haastatellun avustajan mukaan.

Tärkeimmäksi koulunkäyntiavustajan työn epäkohdaksi nouseekin tutkimuksessa palkkauksen heikkous. Kouluihin ei synny pysyvää avustajakuntaa palkkauksen pienuuden ja työsuhteiden lyhyiden takia. Alalle on kyllä saatavissa henkilökuntaa mutta kouluja ja opettajia rassaa avustajakunnan vuosittainen vaihtuminen. Työhön ei synny pitkäjännitteisyyttä, joka varsinkin erityislasten kohdalla olisi tarpeellista. Virkasuhteitten vakinaistaminen ja pakkolomautusten lopettaminen osoittaisi työnantajalta kunnioitusta avustajien työtä kohtaan ja mahdollistaisi samalla avustajille työn ohessa annettavan koulutuksen, johon nyt ei ole mahdollisuuksia.

Mikä on tutkimuksen merkitys oman työni kannalta? Kuten johdannossa totesin, olen työskennellyt koulunkäyntiavustajien kanssa vuodesta 1993 lähtien. Vuosien varrella, keskusteluissani heidän kanssaan olemme sivunneet mitä moninaisimpia ongelmia. Yksi eniten puhetta herättäneistä ongelmista on ollut avustajan asema koulussa eli lähinnä se, miten avustajille saataisiin luotua oma asema koulun henkilöstöhierarkiassa. Opettajana ei tietenkään voi vaikuttaa palkkaukseen ja työsuhteeseen liittyviin asioihin, mutta koulunkäyntiavustajan ottamisen mukaan pedagogisen työ suunnitteluun ja järkipäiseen toteuttamiseen voi tietenkin vaikuttaa. Tutkimukseni tarkoitus on ollut dokumentoida avustajien ja opettajien ajatuksia sellaiseen muotoon, että siitä on löydettävissä asiapohjaa avustajan asemasta koulussa käytävään keskusteluun. Oma näkökantani avustajan tärkeästä asemasta koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttajana on tutkimuksen aikana vain vahvistunut ja toivon, että se jollain lailla näkyisi myös työssäni nykyisen avustajani kanssa.

**LÄHTEET**

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-158.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, K. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1998. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Erityisopetus Espoossa. 1998. Espoon kaupunki.
- Friedman, T. 1993. Kännandet. Teoksessa Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Gardner, D. & McCormarck-Steinmetz, A. Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar. Övers. Carl G. Liungman. Lund: Studentlitteratur, 118-152.
- Gardner, D. 1993. TolkanDET. Teoksessa Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Gardner, D. & McCormarck-Steinmetz, A. Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar. Övers. Carl G. Liungman. Lund: Studentlitteratur, 153-196.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Ikonen, O. 1993. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva: WSOY, 10-27.

- Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. ja Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 219-227.
- Kephart, Newell, C. 1971. The Slow Learner In The Classroom. (2nd ed.). Columbus: Charles E. Merrill.
- Korhonen, T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 151-209.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. 1995. Tutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Malten, A. 1985. Specialpedagogiken och arbetslaget. Malmö: Liber.
- McCormarck-Steinmetz, A. 1993. Genomförandet. Teoksessa Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Gardner, D. & McCormarck-Steinmetz, A. Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar. Övers. Carl G. Liungman. Lund: Studentlitteratur, 48-117.
- Mikkilä, M & Olkinuora, E. 1995. Tapaustutkimuksia toisluokkalaisten käsityksistä veden kierrosta luonnossa. (Osatutkimus II). Teoksessa Mikkilä, M. & Olkinuora, E. (toim.). Oppikirjat ja oppiminen. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 4, 19-31.
- Nissilä, M-L. 1998. Koulutettu koulunkäyntiavustaja on monitaituri. Opettaja 46, 12-13.



- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 27-39.
- Oksanen, E. 1996. Erityisopetuksen käytänteiden arviointia. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P.(toim.). Erityisopetuksen tila. Arviointi. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus, 492-500.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Piekkala-Laiho, S. 1993. Koulunkäyntiavustajat harjaantumisopetuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: ATENA.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-66.

- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. 1998. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: ATENA, 25-38.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68-112.
- Trost, J. 1993. Kvalitativa intervjuer. Lund: Studentlitteratur.
- Vauras, M., Dufva, M., Rauhanummi, T. & Kinnunen, R. 1995. Voiko heikosta oppijasta kehittyä taitava ajattelija? Teoksessa Hyönä, J., Lang, H. & Vauras, M. Kirjoitetun kielen prosessointi. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, 163-178.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtanen, P., Ratilainen, A. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994-95. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.). Erityisopetuksen tila. Arviointi. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus, 53-64.
- Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996. Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.). Erityisopetuksen tila. Arviointi. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus, 323-333.
- Voutilainen, A., Häyrinen, T. & Iivanainen, M. 1997. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa Stranden, K. (toim.) Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Helsinki: HERO, 12-14.

**LIITE****HAASTATTELURUNKO**

## Kysymykset avustajille

## 1. Mitä ovat avustajan päätehtävät luokassa?

- Kuinka paljon hän saa tietoa oppilaan erityisvaikeuksista?
- Miten hän auttaa oppilasta oppimaan?
- Kuinka hyvin hän pystyy oppilasta auttamaan?
- Mihin tavoitteisiin hänen työllään luokassa pyritään?

## 2. Miten avustajan työn suunnittelu luokassa tapahtuu?

- Miten opettaja ja avustaja suunnittelevat työtään?
- Millaista palautetta hän saa opettajalta?
- Miten koulu tukee hänen työtään?

## 3. Mitä valmiuksia avustajalta vaaditaan työhönsä?

- Miten omat valmiudet heijastuvat työhön?

## 4. Miten avustajan työtä voi kehittää?

- Mitä asioita avustajien palkkamisessa kouluille olisi huomioitava?

## Kysymyksiä opettajille

1. Mihin tarvitset avustajaa luokassa?
2. Mitä avustaja tekee luokassa?
3. Mitä odotuksia sinulla on avustajan suhteen?
4. Millaisia ohjeita hän saa sinulta työhönsä?
  - Miten avustaja on mukana opetuksen suunnittelussa?
  - Millaista tietoa hän saa oppilaan vaikeuksista?
5. Millaista palautetta hän saa sinulta työstään?
6. Miten avustaja parhaiten pystyy auttamaan opettajaa ja oppilasta ops:in toteutumisessa?
7. Mitä asioita avustajien palkkamisessa kouluille olisi huomioitava?