

**”TAITEILUA OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISSÄ –
OLLA HUOMAAMATON, MUTTA TEHOKAS”**

Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa

Riitta Leikas

Päivi Rantio

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kevät 2003

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Leikas, Riitta & Rantio, Päivi. 2003. ”Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä - olla huomaamaton, mutta tehokas.” Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma, 68 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kuvailla millaisia ovat koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa sekä millaista on koulunkäyntiavustajan ja opettajan välinen yhteistyö. Samalla tarkasteltiin opettajien koulunkäyntiavustajille annamaa ohjeistusta. Tutkimusote oli laadullinen ja aineistonkeruumenetelmänä oli 14 koulunkäyntiavustajan havainnointi ja haastattelu. Edellä mainittujen koulunkäyntiavustajien lisäksi haasteltiin 12 opettajaa sekä kuutta rehtoria.

Tutkimus osoitti, että koulunkäyntiavustajan työssä on eniten oppimistilanteiden ohjaamista ja oppilaan kasvun tukemista. Opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen koulunkäyntiavustajat osallistuvat vaihtelevasti. Työ tapahtui usein opettajan ohjauksessa, mutta itsenäistäkin suunnittelua ja toteutusta havaittiin. Ohjeistuksen työtehtäviensä tekemiseen koulunkäyntiavustaja sai suullisesti, kirjallisesti, eleillä tai ei lainkaan. Ohjeistus annettiin tavallisimmin juuri ennen oppituntia. Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteisiin vaikuttivat myös koulun kulttuuri ja toimintatavat.

Koulunkäyntiavustajan tehtävärooleista tulee sopia ja huomiota tulee kiinnittää erityisesti koulunkäyntiavustajan perehdyttämiseen. Opettajan velvollisuus on toimia koulunkäyntiavustajan ohjaajana. Tehtävärooleja määriteltäessä tulee harkita, miten koulunkäyntiavustajasta saadaan paras mahdollinen tuki opetukseen ja muuhun koulutyöskentelyyn. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön onnistuminen on tärkeää oppilaille ja koko kouluyhteisölle. Näin ollen yhteistyön ei pidä perustua oletuksiin, vaan yhdessä tarkasti sovittuihin työskentelyn periaatteisiin. Työssäoppimisen mahdollisuutta koulunkäyntiavustajan ammatillisen kasvun edistäjänä tulee hyödyntää.

Avainsanat: koulunkäyntiavustajan tehtäväroolit, yhteistyö, ohjaus, työssäoppiminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
	1.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusote	1
	1.2 Tutkimusraportin rakenne	7
2	KOULUNKÄYNTIAVUSTAJA SUOMALAISESSA KOULUJÄRJESTEL- MÄSSÄ.....	9
	2.1 Teknisestä avustajasta oppimistilanteen ohjaajaksi.....	9
	2.2 Koulunkäyntiavustajan koulutus.....	11
	2.3 Koulunkäyntiavustajan tehtävärooli	12
	2.4 Opettajan velvollisuudet ja valmiudet koulunkäyntiavustajan ohjaajana	13
	2.5 Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö - sattumanvaraisuudesta yhteisvastuullisuuteen.....	14
	2.6 Kouluorganisaatio ja sen kulttuuri.....	17
3	TEHTÄVÄROOLIT	18
	3.1 Opettajan avustaja	19
	3.2 Oppilaan avustaja.....	20
	3.3 Oppimistilanteen ohjaaja.....	21
	3.4 Sijaisopettaja	26
	3.5 Kasvun tukija	27
	3.6 Erityisopetuksen tiimin jäsen.....	28
	3.7 <i>Jokapaikan höylä</i>	30
4	YHTEISTYÖ JA VUOROVAIKUTUS	31
	4.1 Kaisan tarina	32
	4.2 Liisan tarina	33
	4.3 Ohjeiden saaminen.....	36
	4.4 Työssäoppiminen.....	37

5	LÖYTÖJEN TARKASTELU.....	40
	5.1 Koulunkäyntiavustajan työskentely koulussa	40
	5.2 Perehdytys	42
	5.3 Yhteistyö	43
	5.4 Ohjaus	44
	5.5 Opetustehtävän aiheuttama huoli ja työssäoppiminen.....	45
6	POHDINTA.....	47
	LÄHTEET.....	51
	LIITTEET	58
	Liite 1 Tutkimuksen metodiikka.....	58
	Liite 2 Haastattelurunko.....	68

1 JOHDANTO

”Hyvä koulunkäyntiavustaja on helmi. Ilman semmosta ollaan sit aika pahassa pulassa.” (opettajan haastattelu)

Koulunkäyntiavustajalla on merkittävä ja oikeutettu paikka koulu yhteisössä. Heidän määränsä on lisääntynyt merkittävästi viime vuosina. Tämä johtuu siitä, että viimeisimmän erityisopetusta esittelevän tilastotiedon mukaan erityisopetuksen piirissä on oppilaita enemmän kuin koskaan aikaisemmin (ks. Happonen, Ihatsu & Ruoho 2001, 195). Monelle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle koulunkäyntiavustaja on välttämätön apu päivittäisestä koulutyöstä selviytymiseen.

Koulunkäyntiavustajien koulutustaustat, työsuhteet ja tehtäväkuvat vaihtelevat suuresti. Osittain tämän takia koulunkäyntiavustajan työtä pidetään edelleenkin eräänlaisena ”läpikulkuammattina”, jota voi tehdä määrätyn ajan kuka tahansa. Vakituksissa toimissa työskentelevillä on tavallisesti suoritettuna koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto tai muu vastaava soveltuva koulutus.

Koulunkäyntiavustajan tehtävärooli on muuttunut teknisestä avustajasta yhä monimuotoisemmaksi ja vaativammaksi. Tehtävärooli on sirpaleinen ja jatkuvasti muuttuva. Kerolan (2001, 165) mukaan tehtävä on lisäksi paradoksaalinen, sillä toisaalta avustajan on oltava käytettävissä ja auttamassa tarvittaessa, mutta pyrittävä vahvistamaan oppijan itsetuntoa itsenäisenä selviytyjänä. Tehtävämuutosta on myös siinä, että koulunkäyntiavustajan työhön on tullut enemmän opetuksellisia tehtäviä aiempaan verrattuna. Tämä edellyttää koulunkäyntiavustajilta jatkuvaa tiedon päivittämistä ja työssäoppimista.

Koulunkäyntiavustajien lisääntyneestä määrästä huolimatta useimmilla opettajilla ei Saloviidan (1999, 66, 79) mukaan ole kokemusta siitä, miten koulunkäyntiavustajan työskentelystä saisi parhaan hyödyn opetukseen. Käsityksemme mukaan tämä johtuu siitä, että koulunkäyntiavustajan työsuhteet ovat usein määräaikaista, eikä opettajalle ja koulunkäyntiavustajalle ehdi näin ollen kehittyä kokemusta onnistuneesta yhteistyöstä. Opettaja on perinteisesti työskennellyt yksin ja yhteistyö koulunkäyntiavustajan kanssa vaatii asennemuutosta, sosiaalista joustavuutta, aikaa ja uuden työtavan omaksumista.

1.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusote

Laadukas opetus perustuu lainsäädäntöön, normeihin, kasvatuksen ja kuntoutuksen teorioihin, asiantuntijoiden palautteeseen ja hyviksi havaittuihin käytänteisiin. Opetuksen tuloksellisuuden, vaikuttavuuden ja laadun peruspilareita ovat opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen sekä tukipalveluiden riittävyys ja oikea kohdistaminen niitä tarvitseville. Opetushallituksen Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa 1997 - 2001 yhtenä opetuksen tavoitteen, sisällön ja toteutuksen laadutavoitteena mainittiin koulunkäyntiavustajien määrän vuosittainen tarkistaminen ja heidän työn- ja toimenkuvan joustava muuttaminen tarpeen mukaan. Käytännön toiminnan arviointia varten asetetuista laatuksiteereistä mainittiin yhtenä esimerkkinä koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyön tehostaminen. (Holopainen, Ikonen, Juvonen, Pilbacka-Rönkä & Virtanen 2001, 205, 224.)

Kouluissa päivittäinen kasvatus- ja opetustyö perustuu pitkälti opettajan itseenäiseen työskentelyyn toisin kuin esimerkiksi varhaiskasvatuksen puolella, jossa vastuuta lapsen kasvusta ja kehityksestä jaetaan päiväkodissa työskentelevien eri ammattilaisten välillä. Mielenkiintomme opettajan ja koulunkäyntiavustajan väliseen työskentelyyn liittyy meidän työhistorioihimme. Toinen meistä on tehnyt työtä varhaiskasvatuksen puolella ja toinen toiminut koulunkäyntiavustajana. Tulevina erityisopettajina tulemme työskentelemään yhteistyössä koulunkäyntiavustajien kanssa, joten meitä kiinnostavat onnistuneen yhteistyön erilaiset toimintamallit.

Tutkimustehtäväksemme muodostui selvittää ja kuvailla, millaisia ovat koulunkäyntiavustajan työn arkikäytännöt koulussa, kuinka koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö toimii, sekä millaista ohjausta koulunkäyntiavustaja saa opettajalta tehtäviensä hoitamiseen.

Tutkimme laadullisella tutkimusotteella yhteensä 14 koulunkäyntiavustajaa haastatteleamalla ja havainnoimalla. He työskentelivät kuudessa eri peruskoulussa sekä yleisopetuksessa että luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Tutkimuksessa tarkastelemme koulunkäyntiavustajaa yksilönäkökulmasta sekä kouluorganisaatiossa työskentelevänä jäsenenä. Yksilönäkökulmassa olemme tarkastelleet hänen toimin-

taansa yksilönä työyhteisössä. Systemiteorian mukaan kaikki vaikuttaa kaikkeen, eikä näin ollen koulunkäyntiavustajaa voida käsitellä irrallaan siitä kontekstista, jossa hän toimii. Tutkimuksessamme on holistinen näkökulma, joten haastattelimme lisäksi koulunkäyntiavustajan työparina toimivia opettajia sekä jokaisen tutkimuskoulun rehtoria.

1.2 Tutkimusraportin rakenne

Luvussa 2 käsittelemme koulunkäyntiavustajaa suomalaisessa koulujärjestelmässä sekä koulunkäyntiavustajan koulutusta. Näiden lisäksi tarkastelemme koulunkäyntiavustajaa kouluyhteisön jäsenenä hänelle annettujen tehtävien kautta. Tutkimuksessamme käytämme koulunkäyntiavustajan työnkuvasta, toimintavoista ja tehtävistä käsitettä tehtävärooli. Koulunkäyntiavustajan työ on usein yhteistyötä opettajan, oppilaiden tai muun kouluyhteisön jäsenten kanssa, joten koulunkäyntiavustajan tarkasteleminen irrallaan kouluorganisaatiosta ei ole mielekäästä. Käymme koulunkäyntiavustajan koulutuksen, roolien ja yhteistyön lisäksi lyhyesti läpi kouluorganisaation ja koulun kulttuurin koulunkäyntiavustajan kannalta.

Luvussa 3 kuvailemme erilaisia koulunkäyntiavustajan tehtävärooleja. Tehtäväroolien nimikkeet ovat muodostuneet osaksi oman aineistomme pohjalta sekä Opetushallituksen hyväksymien koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon osista. Luvussa 4 kuvailemme koulunkäyntiavustajan ohjaukseen ja perehdyttämiseen liittyviä löytöjä. Luvun alussa olemme esittäneet kaksi fiktiivistä tarinaa, jotka on rakennettu haastatteluaineistostamme. Tutkimuksessamme olemme tässä kohdin käyttäneet narratiivista analyysiä, jossa painopisteenä on uuden kertomuksen tuottaminen aineiston kertomusten pohjalta. Vaikka tarinat sinällään ovat fiktiivisiä usean eri henkilön haastatteluista koottuja, olemme pyrkineet lukijan kannalta todentuntuun, jolloin lukija eläytyy tarinaan ja kokee sen ikään kuin todellisuuden simulaationa. Todentuntu on tunne jostain sellaisesta, joka puhuttelee tarinan lukijaa sen kautta, mitä tämä on itse elämässään kokenut. (Heikkinen 2001, 116, 127.) Toisaalta Liisan ja Kaisan tarinoissa emme ole pyrkineet kohdistamaan huomiotamme aineiston luokitteluun, vaan olemme pyrkineet tuomaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Tarinoiden tarkoituksena on kuvata aineistossamme esiintyneitä teemoja erilaisista tavoista perehdyttää koulunkäyntiavustaja työhönsä ja

ohjata häntä työssään sekä erilaisten kouluyhteisön sosiaalisia normeja.

Luvussa 5 keskitymme löytöjen tarkasteluun. Pohdintaluvussa esitämme koulunkäyntiavustajan tehtävärooleihin ja yhteistyöhön liittyviä tekijöitä, joista olisi hyvä keskustella työyhteisössä.

Tutkimuksessamme olemme halunneet antaa äänen tutkittaville itselleen. Näin ollen olemme käyttäneet läpi tutkimuksen paljon autenttista haastattelumateriaalia. Tutkittavien haastattelulainaukset on painettu tekstiin kursivoimalla. Osaan tutkimuksen haastatteluista olemme jättäneet näkyviin sen, onko kyse ollut koulunkäyntiavustajan, opettajan vai rehtorin haastattelusta. Luettavuuden lisäämiseksi olemme kuitenkin suurimmaksi osaksi jättäneet tämän merkitsemättä. Haastatteluaineiston poistetut lainausten osat olemme merkinneet (--). Asiayhteyksien selvittämiseksi olemme täydentäneet joitakin lainauksia ja sijoittaneet ne hakasulkeisiin [--]. Kappaleotsikot olemme poikkeuksellisesti lihavoineet. Tutkimuksessamme metodiikkaluku on sijoitettu liitteisiin. Tällä olemme halunneet parantaa tutkimuksemme luettavuutta, sillä nämä tekniset kuvaukset tutkimuksen suorittamisesta saattaisivat rikkoa tutkimuksen rikkaan kuvailun ja loogisen etenemisen.

2 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJA SUOMALAISESSA KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ

2.1 Teknisestä avustajasta oppimistilanteen ohjaajaksi

Koulunkäyntiavustajatoiminta sai alkunsa vuonna 1967, kun Espoon kaupunki perusti kaksi teknisen avustajan virkaa, joiden toimenkuvat olivat hyvin samanlaisia kuin nykyisten koulunkäyntiavustajien toimenkuvat (Silvolahti 1991, 12). Ensimmäisen kerran koulunkäyntiavustajat mainitaan jo kumotussa peruskoululaissa (476/1983), jonka 51 §:n mukaisesti vaikeasti vammaisia oppilaita varten koulussa voi olla koulunkäyntiavustaja. Koulunkäyntiavustajista tuli peruskoululakiin maininta, kun harjaantumisopetus oli siirtymässä sosiaalitoimesta koulu-toimen piiriin vuonna 1985.

Kouluhallituksen ohje (Ryhmäkirje R 414/1985) ohjasi koulunkäyntiavustajan tehtävien suunnittelua kunnissa ja kouluissa. Koulunkäyntiavustajan tehtäviin kuuluivat vammaisen oppilaan avustaminen koulunkäyntiin välittömästi liittyvissä tehtävissä, osallistuminen opettajan ohella ja opettajan ohjauksessa vammaisen oppilaan kasvatukseen ja ohjaukseen. Lisäksi tehtäviin kuuluivat koulun kasvatustavoitteiden edistäminen pitämällä huolta oppilaan itsenäisestä selviytymisestä ja oppilaan myönteisen itsetunnon kehittymisestä. Ryhmäkirjeessä oli tarkentavia ohjeita koulunkäyntiavustajan oman työn suunnittelusta, työstä oppitunneilla ja –tuokioilla sekä välitunneilla. Lukuisten erikseen lueteltujen työtehtävien lisäksi koulunkäyntiavustajan tuli huolehtia muista hänelle annetuista tehtävistä.

Nykyisen perusopetuslain (628/1998) 31 §:n mukaan vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut. Avustajapalvelut mainitaan laissa siis yleisellä tasolla. Saman perusopetuslain 17 §:n mukaan erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tähän sisältyy myös kohta opetukseen osallistumisen edellyttämistä avustajapalveluista. Koulun tulee järjestää opetus ja opetukseen osallistumisen edellyttävät tukipalvelut siten, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa omien edellytystensä mukaisesti.

Perusopetuslain (628/1998) 37 §:n mukaan opetuksen järjestäjällä voi rehto-

rin ja opettajien lisäksi olla tuntiopettajia, koulunkäyntiavustajia ja muuta henkilöstöä. Vaikka perusopetuslaissa henkilöstöä koskevassa momentissa puhutaan koulunkäyntiavustajasta, voidaan avustajasta käyttää myös muita nimikkeitä, kuten kouluavustaja, koulunkäynnin ohjaaja, erityisavustaja jne. Kunnat voivat itsenäisesti päättää sekä sen, millä nimikkeellä palkkaavat avustajat että palkattavien määrän ja tarpeen. Nimikkeiden perusteella ei voi päätellä onko kyseessä koulutettu vai kouluttamaton avustaja. Yleisimmin käytetty nimike on koulunkäyntiavustaja, jota käytämme myös tässä tutkimuksessa.

Sivistysvaliokunnan kannanoton (1998, 301) mukaan koulunkäyntiavustajan työn ydintoimintoja ovat kasvun tukeminen, avustaminen ja oppimistilanteissa ohjaaminen. Tarkoituksena on tukea oppilaan optimaalista toimintakykyä erilaisissa toimintaympäristöissä siten, että oppilaan itsenäisyys ja omatoimisuus korostuvat. Koulunkäyntiavustajalta edellytetään riittävästi tietoa vammaisuudesta ja kehityksen häiriöistä ja hoitotoimenpiteistä, vuorovaikutustaitoja, vastuullisuutta ja pedagogisia valmiuksia. Tällöin on merkityksellistä, että oppilaan avustajina toimivat koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittaneet tai muun soveltuvan koulutuksen saaneet henkilöt. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksellisen tase-arvon kannalta on välttämätöntä, että koulunkäyntiavustajia on käytettävissä oppilaiden tarpeiden mukaisesti ja että heitä palkataan oppilaan koulunkäynnin kannalta mielekkäästi, vähintään lukuvuoden kestäviin työsuhteisiin.

Sivistysvaliokunnan kannanotosta (1998) huolimatta käytäntö on toinen. Kunta-alan ammattiliitto ry:n (1999) tutkimus koulunkäyntiavustajina toimiville jäsenille osoitti, että melkein kolmanneksella koulunkäyntiavustajista ei ollut mitään tutkintoa tai se oli tuntematon. Ylioppilastutkinnon suorittaneita oli 17 prosenttia koulunkäyntiavustajina toimivista. Koulunkäyntiavustajien työsuhteiden mielekkyyttä voidaan oppilaan kannalta kyseenalaistaa, sillä työsuhteista puolet oli määräaikaaisia. Viidesosa koulunkäyntiavustajista oli työllistämisvaroin palkattuja.

Kunta-alan ammattiliitto ry (2001a, 5) määrittelee koulunkäyntiavustajan työn parhaimmillaan hyväksi yhteistyöksi opettajan kanssa, jossa oppituntien suunnittelukin tehdään yhteistyössä. Hyvin paljon asiaan vaikuttaa opettajan ja koulunkäyntiavustajan keskinäinen suhde. Päävastuu opetuksesta on opettajalla ja koulunkäyntiavustajan vastuu on aikuisen vastuuta lapsesta.

2.2 Koulunkäyntiavustajan koulutus

Koulunkäyntiavustajan tutkinto on ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (631/1998) piiriin kuuluva ammattitutkinto. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon rakenne on kuvattu valtakunnallisissa tutkinnon perusteissa (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. Opetushallitus 1995). Tällä hetkellä ammattitutkinto koostuu kolmesta ammattitaitovaatimuksen osa-alueesta eli tutkinnon osasta (moduulit), jotka kuvastavat tyypillisimpiä koulunkäyntiavustajan työn toiminta- ja tehtäväkokonaisuuksia. Osat ovat ihmisen kasvun tukeminen, avustaminen ja oppimistilanteissa ohjaaminen. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkintoa ollaan parhaillaan uudistamassa ja uudet tutkintovaatimukset astunevat voimaan vuoden 2003 elokuussa.

Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon nimellisipituus on tällä hetkellä 40 opintoviikkoa. Jokaiselle näyttötutkintoon osallistuvalla laaditaan oma henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Tutkinnon suorittamisen pituus määräytyy sen mukaan, millä tavoin henkilö valmistautuu näyttökokeeseen ja millaisia aikaisempia valmiuksia hänellä on. Näyttötutkintoon tarvittavia tietoja ja taitoja on voinut kerätä opiskelusta, työstä tai harrastuksista. (Kunta-alan ammattiliitto ry 2001a, 18.) Tutkinnon suorittaminen antaa pätevyyden toimia koulunkäyntiavustajana erilaisissa opetuksen ja kasvatuksen toimintaympäristöissä. Tutkintotodistuksen saamiseksi on jokaisen kolmen moduulin ammattitaitovaatimusten osaaminen osoitettava näyttökokeella. Pääperiaatteena on näyttöjen suorittaminen aidossa toimintaympäristössä koulunkäyntiavustajan työssä. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota asiakaslähtöisyyteen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin, tavoitteelliseen ja yksilölliseen toimintaan, pedagogiseen toimintaan ja ongelmanratkaisutaitoihin, vastuullisuuteen ja taloudelliseen toimintaan.

Informaali ja satunnainen oppiminen tuottavat ihmisen elämän aikana määrällisesti valtaosan oppimiskokemuksista. Laadullisesti formaalilla oppimisella on kuitenkin ratkaiseva merkitys siinä, miten yksilö hankkii ne tietorakenteet, orientoitumistavat ja muut havaintojen käsittelyvälineet, jotka säätelevät hänen informaalia ja satunnaista oppimistaan. (ks. Tuomisto 1998, 36.) Koulunkäyntiavustajan koulutus on pääsääntöisesti käytännön työssä tapahtuvaa opetusta, jota tietopuoliset opinnot tukevat. Esimerkiksi Jyväskylän kristillisen

opinnot tukevat. Esimerkiksi Jyväskylän kristillisen opiston järjestämään koulunkäyntiavustajan oppisopimuskoulutukseen sisältyy tietopuolisia opintoja kuusi opintoviikkoa lähijaksoina ja 14 opintoviikkoa etäjaksoina (Jyväskylän kristillinen opisto 2002). Työssä oppiminen onkin olennaisin osa koulunkäyntiavustajan koulutusta. Perinteisen formaalin koulutuksen määrä koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnossa on siis suhteellisen vähäistä, joten informaalin koulutuksen laatuun tulee kiinnittää huomiota.

Työ tarjoaa todella monia oppimismahdollisuuksia koulunkäyntiavustajan ammatilliselle kehitykselle informaalisien oppimisen kautta. Informaalisella koulutuksella tarkoitetaan kaikkea sitä oppimista varten organisoitua toimintaa, joka tapahtuu muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Siinä oppimien tapahtuu esimerkiksi työelämässä, kokeneemman työntekijän ohjauksessa tai omaehtoisesti asioita opiskellen. (Tuomisto 1998, 34-35.)

2.3 Koulunkäyntiavustajan tehtävärooli

Koulunkäyntiavustajan tehtävärooli vaihtelee tilanteen, tarpeen, osaamisen ja persoonallisuuden mukaan. Roolilla tarkoitetaan tiettyyn asemaan ja tehtävään liittyvää opittua ja vakiintunutta tapaa käyttäytyä tietyissä tilanteissa. Roolin avulla yksilö toimii toisten yksilöiden kanssa. Rooleihin liittyy rooli-dotuksia ja tiettyä roolikäyttäytymistä, joka on tulos rooli-dotusten, oman näkemyksen ja valmiuksien yhteensovittamisprosessista. Ammattirooli opitaan koulutuksen yhteydessä ja työelämässä, mutta sen muotoutumiseen vaikuttavat myös roolin haltijan persoonallisuus ja elämäkokemukset. (Niemistö 1998, 94; Ojala & Uutela 1993, 39; Pirnes 1994, 50.)

Erilaiset roolit koulussa voivat määräytyä virallisesti toiminnan tavoitteiden ja tehtävien mukaisesti. Yhtäläillä ne voivat määräytyä epävirallisesti ja epäsuorasti ilmaistuina toiveina tai rooli-dotuksina, jotka aiheuttavat mahdollisesti rooliristiriitoja ja roolipaineita. Muuttuvassa yhteiskunnassa joudutaan entistä useammin tilanteisiin, joissa ei voida toimia valmiiden roolien, kaavojen tai mallien mukaan. Kennelläkään ei ole enää pysyvää ja itsestään selvää roolia, kuten eräs haastatelluistakin totesi:

On lähetty enemmän siitä, et kaikki ikään kuin itsestään ymmärtävät roolin ja ikään kuin olis joku pysyvä rooli, esimerkiksi avustajan rooli tai identiteetti, joka on kaikissa tilanteissa ja sellasta ei ole. (rehtorin haastattelu)

Koulunkäyntiavustajan työnkuva on sidoksissa perustehtävää määrittelevään normistoon, kuten lainsäädäntöön ja kouluissa noudatettaviin käytäntöihin. Sosiaaliset normit ovat ryhmän jäsenten yhteisesti omaksumia käyttäytymissääntöjä. Ne voivat olla virallisia, epävirallisia, julkilausuttuja tai –lausumattomia, tottumuksia, tapoja, perinteitä, uskomuksia, keskinäisiä sopimuksia tai virallisia sääntöjä ja ne kertovat, millaista käyttäytymistä ryhmän jäseniltä odotetaan eri tilanteissa. (Juuti 1989, 115; Jauhiainen & Eskola 1994, 121-122.) Sosiaalisista normeista täytyy puhua ja sopia avoimesti, jolloin ne eivät jää koulunkäyntiavustajalle tai opettajalle epäselviksi oletuksiksi.

2.4 Opettajan velvollisuudet ja valmiudet koulunkäyntiavustajan ohjaajana

Opettajalla on pedagoginen vastuu opetuksen laadusta ja vaikuttavuudesta. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan välillä on oma statusrakenteensa, sillä koulunkäyntiavustajan keskeisenä tehtävänä on oppilaan ohjaaminen oppimistapahtumassa opettajan ohella ja opettajan antamien ohjeiden mukaisesti.

Ohjausta työmenetelmänä käsittelevät määritelmät poikkeavat toisistaan sen mukaan, korostetaanko niissä itse menetelmää, ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutussuhdetta, vai sitä prosessia, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan. (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000, 7). Me käsitämme ohjauksella sekä vuorovaikutussuhdetta että sitä prosessia, mihin ohjauksella pyritään.

Opettajan tulisi ohjaajana saada koulunkäyntiavustaja tiedostamaan omaa tekemistään ja oppimistaan ohjaavat ja rajoittavat tekijät niitä kriittisesti reflektoidulla. Koulunkäyntiavustajalta ja opettajalta vaaditaan kommunikatiivista kykyä neuvotella asioiden ja tekemisen merkityksestä ja tarkoituksista. (ks. Vaherva 1999, 98.)

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 163-164) toteavat, että vuorovaikutusprosesseihin ei ole mm. koulutuksen ja kasvatuksen alan koulutuksessa kiinnitetty riittävästi huomiota, vaan ammattityön tapahtuminen vuorovaikutusprosessis-

sa jäi eriyettyjen teoria- ja harjoittelujaksojen takia helposti ”käytännölliseksi” itsestään selvyydeksi ja ihmissuhteet ”käytännön taidoiksi”. Vielä tälläkään hetkellä opettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan ei sisälly koulunkäyntiavustajan kanssa yhteistä työskentelyä, mikä on koettu selvänä puutteena.

Kyllä ainakin alkuun, kun tulin erityisluokkaan ja oli tää tilanne vastassa, että tässä pitääkin samalla, ku vedän lapsiryhmää, ni toimia myös esimiehenä ja aikuisten ohjaajana. Ni kyl mä olin ihan pallo hukas ja tuntu, et mä en semmoseen oo saanu koulutusta. Ei mun opettajakoulutuksessa ainakaan mitenkään käyty läpi sitä, miten sä ootki aikuisten esimies ja ohjaaja. (-- ei ollenkaan sitä, et siin o niinku avustaja, joka ei oo samalla tavalla vastuussa ryhmästä, ei oo opetuskokemusta ja koulutusta ja sit täytyy tavallaan häntä ohjata ja joka syksy tulee uudet ihmiset, jotka taas opastat työhön. (opettajan haastattelu)

2.5 Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö - sattumanvaraisuudesta yhteisvastuullisuuteen

Koulunkäyntiavustaja ja opettaja voivat työskennellä kahdella eri tavalla. He voivat näennäisesti työskennellä ryhmässä siten, että vuorovaikutus on satunnaista ja opettaja ja koulunkäyntiavustaja ovat toisistaan riippumattomia. Heillä ei tarvitse olla yhteisiä toimintaperiaatteita eikä tavoitteita. He voivat myös toimia yhdessä ryhmänä, jolloin normit, suunnittelu ja työskentely tapahtuvat yhdessä. Tällöin heidän on noudatettava tiettyjä normeja ja he määräävät myös ne roolit, joissa työskentelevät. Lisäksi säännönmukaisella vuorovaikutuksella pyritään edistämään yhteistä työskentelyä. (Koppinen & Pollari 1995, 29.)

Mikäli yhteistyö valitaan toimintamalliksi, se vaatii opettajalta perinteisen ajattelumallin muutosta, jossa perinteinen yksinpuurtava sankariopettaja uskaltaa epäillä omaa osaamistaan ja taitoaan (ks. Kohonen & Leppilampi 1994, 57). Tällöin hän mahdollisesti pohtii vaihtoehtoja toimintatavoilleen ja arvioi sitä, mitä yhdessä jakamalla ja työskentelemällä voitaisiin saavuttaa. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 143-146) puhuvat jaetun asiantuntijuuden käsitteestä, sillä tarkoitetaan prosessia, jonka aikana ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen jotakin, jota yksittäin ihminen ei pystyisi toteuttamaan. Jaetun asiantuntijuuden kaltaista yhteistyötä voidaan löytää

teuttamaan. Jaetun asiantuntijuuden kaltaista yhteistyötä voidaan löytää opettajan ja koulunkäyntiavustajan väliltä.

Onnistuneessa opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisessä työskentelyssä toimivat aivan samat ryhmädynamiikan pelisäännöt kuin missä tahansa ryhmässä. Työskentelyn lähtökohtana ovat yhteensopivat perusarvot, yhdessä laaditut normit, yhteneväinen käsitys omasta ja toisen perustehtävästä sekä työskentelyn kannalta tarkoituksenmukaiset asenteet toisia kohtaan. Molempien tieto- ja taitovarastot ovat työskentelyn kannalta riittävät ja he huomioivat toisensa yksilöinä ja aktiivisina osallistujina. Heillä on riittävät resurssit perustehtävän suorittamiseen ja suhteet muihin koulu yhteisön jäseniin tukevat tätä suorittamista. (ks. Brillhart & Galanes 1995, 31; Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 74-75.)

Onnistunut opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyö ei kehity automaattisesti. Siihen vaaditaan yhteisten arvojen, päämäärien ja pelisääntöjen sopimista, niiden jatkuvaa tarkastelua sekä aikaa, kuten seuraava koulunkäyntiavustajan haastattelu osoittaa.

”Hän [opettaja] oli vastavalmistunu ja mä ihan uudella alalla. (--) sillo mä mä olin nii pihalla, iha ku lumiukko, en ymmärtänyt ollenkaa niin ku mitä, tota en varmaan osannu edes osannu tulkita niitä ohjeita, koska se kaikki kielen luonne ja puheen kulku on niin erilaista, mutta kyllä nykyään osaan. (--) Tää on vähän tämmönen survival game, et kuitenkin niin kauan töitä tän open kans (--) et mä tiedän, mitä hän mult toivoo ja hän tietää, mitä mä hänelt toivon. (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Tavallisesti yhteistyön kehittyminen tiimiksi tapahtuu eri tahtia ja aaltomaisten vaiheiden kautta alkaen työryhmästä ja päättyen huipputiimiin. Näiden välille mahtuvat valetimi, potentiaalinen tiimi ja todellinen tiimi. Valetimi ei osaa vielä hyödyntää yhteistä työskentelyä, vaikka kutsuukin itseään tiimiksi. Potentiaalisessa tiimissä pyritään aktiivisesti parantamaan yhteistä työskentelyä, sillä sen hyöty on huomattu. Yhteisvastuullisuutta täytyy kuitenkin vielä harjoitella ja päämääriä selkeyttää. Todellisessa tiimissä jäsenet ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään ja osaavat hyödyntää jokaisen osaamista. Huipputiimissä sitoutumisen aste on edellistäkin voimakkaampi ja tiimin yhteisiin tavoitteisiin ja jopa toisten henkilökohtaisiin

tavoitteisiin todella sitoudutaan ja ollaan valmiit ”antamaan kaikkensa” niiden toteutumiseksi. (Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 71.)

Tunnesuhdejärjestelmä ilmaisee opettajan ja koulunkäyntiavustajan keskinäisiä tunteita. Ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisen kokemus on välttämätön, jotta jäsen viihtyy ryhmässä ja haluaa antaa panoksensa yhteistyöhön. Tavallista on, että ihmiset viihtyvät sellaisten ihmisten kanssa, jotka hyväksyvät heidät ja välttelevät sellaisia, jotka torjuvat heitä. Kuitenkaan emotionaalinen kiintymys ei ole välttämätön edellytys opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyön toimivuudelle. Monet työparit toimivat tarkoituksenmukaisesti ilman erityisiä kiintymyssuhteita. Itse asiassa monien työyhteisöjen ongelmien on todettu johtuvan siitä, että jäsenet odottavat toisiltaan eriasteista kiintymystä. Yksi etsii uskottua ystävää ja toinen haluaa tehdä vain tuloksellista työtä ja tyydyttää tunnetarpeensa muualla. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää aina tehtävän kannalta tarkoituksenmukaista yhteisyyttä ja kiinteyttä. Yhteisyys voidaan kuitenkin saavuttaa myös asian ja ammatillisen intressin, ei pelkästään tunnesuhteiden ja viihtymisen kautta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 129-130; Niemistö 1998, 124-125.)

Pirnesin (1994, 54) mukaan henkilökemiaa on pidetty tärkeänä ryhmien muodostamisessa huomioon otettavana tekijänä. Henkilökemialla tarkoitetaan Dunderfeltin (2000, 11) määrittelemänä ihmisten välisiä psykologisia vaikutteita: tunteiden, ajatusten, mielikuvien ja tekojen muodostamaa sosiaalista kenttää, jonka voi kokea, muttei millään välineillä mitata. Koulu on koulunkäyntiavustajille ja opettajille ensisijaisesti työpaikka, jossa he suorittavat heille kuuluvaa perustehtävää. Epäilemättä hyvän henkilökemian myötä tunne ”toisen ajatusten lukemisesta” helpottaa työskentelyä. Ainakin pitkään yhdessä työskennelleet opettaja ja koulunkäyntiavustaja -työparit kuvasivat yhteistyötään sanoen: *”Me tunnetaan nii hyvi, ni katse kertoo paljon.”*

Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön kiinteys ja työn jakaminen voivat vaihdella sattumanvaraisesta yhteisestä työskentelystä yhteisvastuulliseen tiimityöskentelyyn. Yhteistyöhön onnistumiseen vaikuttavat esimerkiksi ryhmädynamiikan pelisäännöt, eikä onnistunutta yhteistyötä voida pitää itsestäänselvyytenä. Tunnesuhde- ja henkilökemiatekijöillä näyttää olevan merkitystä yhteistyön onnistumisessa, muttei ole sille välttämätön edellytys.

2.6 Kouluorganisaatio ja sen kulttuuri

Koulu on osa yhteiskuntaa ja sen perustehtävänä on opetus ja kasvatust. Pitkän historiansa aikana kouluun on muovautunut tiettyjä tapoja ja rituaaleja, jotka ovat vain kouluorganisaatiolle ominaisia. Kun koulua tarkastellaan organisaationa, huomio kohdistetaan organisaation toiminta-alueisiin ja yksilöiden välisiin suhteisiin – ei yksittäisiin ihmisiin. Kaikki organisaation osa-alueet vaikuttavat systeemiteorian mukaan toisiinsa: yhtäläillä häiriöt kuin onnistumiset jollakin osa-alueella vaikuttavat muihin osa-alueisiin. (Helakorpi 2001, 43; Himberg 1996, 12.)

Systeeminen näkökulma korostaa kulttuurien merkitystä koulun toiminnassa. Hargreavesin mukaan (ks. Sahlberg 1998, 129) kulttuureissa, kuten myös koulukulttuureissa, on havaittavissa kaksi ulottuvuutta: kulttuurin sisältö ja muoto. Kulttuurin sisältö koostuu yksilöiden asenteista, arvoista, uskomuksista, tottumuksista, olettamuksista ja toimintatavoista, jotka ovat yhteisiä tietylle yhteisölle. Kulttuurin muodolla taas tarkoitetaan yksilöiden keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhteisöllisyyden muotoja. Jokaisella koululla on omat toimintatapansa keskustella, selvittää ristiriitoja ja tehdä yhteistyötä. Koulun keskustelukulttuuri on avainasemassa, mikäli koulua halutaan kehittää yhteisöksi, jossa sen kaikkia jäseniä kuunnellaan. Yhteisössä jokaisella jäsenellä tulee olla oikeus vaikuttaa yhteisöä koskeviin asioihin. Koulussa vallitseva avoin keskustelukulttuuri on oikeudenmukaisen ja jäsenistään huolehtivan yhteisön tärkein edellytys. (Niemistö 1998, 81, 86.) Havainnoimme kuutta erilaista koulua ja näimme kuusi erilaista koulukulttuuria niin muodoiltaan kuin rakenteiltaan.

Mikään organisaatio – ei siis kouluorganisaatiokaan – voi toimia ilman yksilöitä ja niiden välistä vuorovaikutusta. Koulun toiminnassa vuorovaikutus on jatkuvaa, joten sosiaalisilla suhteilla on erityistä merkitystä. Vuorovaikutustaitoja ja niiden merkitystä korostetaan aina, kun puhutaan ryhmädynamiikasta tai ihmissuhdetaidoista. Opetustyö tapahtuu keskeisesti vuorovaikutuksessa. Brillhart ja Galnes (1995, 49) muistuttavat, etteivät kommunikaatio ja vuorovaikutus pienryhmissä tapahdu vain keskenään keskustelevien henkilöiden välillä, vaan se vaikuttaa koko ryhmään. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutusta tarkkailee jatkuvasti koko oppilasryhmä ja tämä vuorovaikutus vaikuttaa koko ryhmän käyttäytymiseen.

3 TEHTÄVÄROOLIT

Tutkimuksemme ensisijaisena lähtökohtana oli tarkastella koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteitä. Nämä työn arkikäytänteet olemme muuttaneet erilaisiksi koulunkäyntiavustajan työtä kuvaaviksi tehtävärooleiksi, jotka olemme jakaneet seitsemään eri ryhmään: opettajan avustaja, oppilaan avustaja, oppimistilanteen ohjaaja, sijaisopettaja, kasvun tukija, erityisopetuksen tiimin jäsen ja *joka paikan höylä*.

Haastatteluissa kuvattiin koulunkäyntiavustajan tehtäväroolin muuttumista opettajan työpariksi. *Opettajan ja koulunkäyntiavustajan roolit tulevat niin ku lähentymään toisiaa siten, että avustajan työ on niin ku kumppanuutta ja työtoveruutta.*

Keräämämme aineiston perusteella koulunkäyntiavustajan tehtävärooliin kuuluu *hyvin monenlaisia tehtäviä*, ei enää *pelkkää asioiden toimittamista*, vaan koulunkäyntiavustaja on *osana sitä opetustapahtumaa*. Useat koulunkäyntiavustajan tehtävistä saattoivat muodostaa keskeisen tehtäväalueen työn kokonaisuudessa, kuten esimerkiksi usein tapahtuva *oppilaan ohjaus*, harvemmin havaittu *tuntien valmistelu* tai *muut työt, mitä opettaja on määrännyt*.

Koulunkäyntiavustajan työn edellyttämä osaaminen oli todellista moniosaamista. Osaaminen taas edellytti työn keskeisten tietojen ja taitojen syvyyttä, laajuutta ja monipuolisuutta. Vaadittavaa osaamista hankittiin koulutuksella - *mä olen nyt tuolla kansalaisopistossa ja siel on erityispedagogiikkaa ja mun mielest se on nyt kauheest sitä samaa asiaa loppujen lopuks, mitä on ollu tuol koulunkäyntiavustajakoulutuksessa*. Työssä oppiminen lähinnä mallioppimisen kautta on tavallista: *tu vanhempi avustaja aina kertoo miten tehhään* tai siten, *että seuraa opettajan toimintaa*. Myös työkokemus toi osaamisen kokemusta, *ku miä oon tämmönen vanha konkari*. Moni työtehtävä edellytti koulunkäyntiavustajalta myös harkinnan itsenäisyyttä – *täytyy sitte käyttää omia aivoja*. Työtä pidetään yleisesti sitä vaativampaa, mitä useampaa toisistaan selkeästi poikkeavaa taitoa siinä tarvitaan. Koulunkäyntiavustajan päivittäiset työtehtävät ovat vaativia ja toisistaan poikkeavia *mite miä nyt sanoisin, et kaikkia maan ja taivaan väliltä kyllä ihan*. (ks. Kunta-alan ammattiliitto ry 2001b, 7-8, 10.)

Koulunkäyntiavustajan tehtävissä esiintyi vaihtelua riippuen siitä, työskentelikö koulunkäyntiavustaja yleisopetuksen vai luokkamuotoisen erityisopetuksen luokassa. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa toimivalla koulunkäyntiavustajalla oli oma kotiluokkansa ja pysyvä työparinsa. Yleisopetuksen luokassa toimiva koulunkäyntiavustaja saattoi työskennellä usean eri opettajan kanssa. Opettajatkin mieltävät luokkamuotoisessa erityisopetuksessa työskentelevän koulunkäyntiavustajan tehtäväroolin toisenlaiseksi kuin yleisopetuksessa työskentelevän.

(--) Mitä me ollaan siis ajateltu ni yleisopetuksessa, et avustajat hirveen helposti nii ku joutuu kopiokoneen käyttäjäksi ja kahvinkeitäjäksi ja semmost. Täällä [luokkamuotoisessa erityisopetuksessa] mä taas näkisin, et me voidaan olla tasa-arvosii tai me ollaan tasa-arvoses suhteessa. (--) (opettajan haastattelu)

3.1 Opettajan avustaja

Koulunkäyntiavustajat tekevät tehtäviä, joiden voidaan ajatella auttavan opettajaa työssään. Tähän tehtävärooliin kuului *monistamista, opettajalle materiaalin valmistusta esimerkiksi jotain pelikortteja tai numerolappuja, kirjainlappuja, leikata vaiko vohvelikankaast jotain valmiiks ja kuvaamataidon tuntei varten kaiken näköst materiaali sekä ilmoitusluonteisten asioiden hoitamisen reissuvihkojen kautta koteihin: kaikki meidän tiedonannot eli luistelut, uimahallit ja kaikki*. Koulunkäyntiavustaja oli *semmonen monisteliija ja valmisteliija, semmonen opettajan pikkuapulainen*. Hän teki sopimuksen mukaisesti myös erilaisia tarkistamis- ja kontrollointitehtäviä, kuten *et mä katon ne ekaluokkalaisten reppuvihot, jos siel on jotain merkintöjä, niin mä annan opettajal ja jos opettajal on jotain laitettavaa sinne, et monistetaa kaikil, ni mä sit monistan ne ja liimaan ne sinne*.

Frenchin (1998) tutkimuksessa koulunkäyntiavustajat työskentelivät pienen osan viikoittaisesta työajastaan erilaisissa valmistelutehtävissä. Tutkimuksessa opettajilla oli erilaisia näkemyksiä erilaisista valmistelu- ja järjestelytehtävien huolehtimisesta sen mukaan, kokiko opettaja koulunkäyntiavustajan työskentelevän opettajan vai oppilaan avustajana. Osan mielestä valmistelutehtävät olivat ehdottomasti opettajan työtä – osan mielestä ne olivat koulunkäyntiavustajan työtä. Tutkimuksessamme löytyi myös esimerkkejä, joissa tämä valmistelutehtävävastuu oli

jotenkin jäänyt epäselväksi ja se aiheutti *niisanotust konflikteja, kun avustaja, koska hän kokee, ett mä [opettaja] teen hänen töitä, jos mä käyn kopioimassa esimerkiks.*

3.2 Oppilaan avustaja

Koulunkäyntiavustajia ohjataan työskentelemään oppilaiden kanssa siten, että he auttavat oppilaita vain tarvittavan määrän ja rohkaisevat ja tukevat heitä koko ajan mahdollisimman itsenäiseen suoriutumiseen (Kunta-alan ammattiliitto ry 2001a, 23). Aineistossa jaottelimme koulunkäyntiavustajan oppilaan avustamistehtäviksi erilaiset fyysiset hoiva- ja huolenpitotehtävät.

Koulunkäyntiavustajien erilaiset fyysiset hoiva- ja huolenpitotehtävät vaihtelivat eri luokka-asteiden mukaan. Aineistomme koulunkäyntiavustajat kertoivat fyysisen avustamisen olevan pienempien oppilaiden kanssa *aika paljon ihan perusjuttuja eli pukemista, riisumisen valvomista, ruokailun valvomista.* Suoralla oppilaan fyysisellä avustamisella on merkittävä tekijä oppilaan osallistumisessa luokan toimintoihin silloin, kun oppilaalla on esimerkiksi liikkumista rajoittava vamma. Oppilaan kannalta tarkoituksenmukainen tuki voi siis vaihdella paljon. Tutkimukssamme ei ollut koulunkäyntiavustajia, joiden tehtävä olisi edellyttänyt fyysisistä avustamista. Olemme kuitenkin tietoisia siitä, että *ku lähetään vaikeemmin kehitysvammasista lapsista, jossa on pitkälti sairaanhoidollisia tehtäviä, siellä lääkinnällistä kuntoutusta, ni osaamisen vaatimus on aivan erilainen ku vaikkapa yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan etenevän oppilaan avustaminen.*

Havaitsimme, että koulunkäyntiavustajat olivat sisäistäneet hyvin oppilaan itsenäisyyden ja omatoimisuuden tukemisen, sillä tarpeetonta avustamista oli havaintoaineistossamme kokonaisuudessaan hyvin vähän.

” Minä aina protestoin sitä, etteikö se olis oppilaiden tarve oppia ne vaiheet eikä että aikuisella avustajalla teetetään ja oppilas sitten lümaa vaan yhdellä liimapisaralla niitä toisiinsa kiinni. Saatiinhan sillä lailla kyllä näyttäviä töitä syntymään, mutta ei ehkä liene ihan ollut sitä tarvetta vastaava. (--) (rehtorin haastattelu)

Tarpeetonta avustamista tapahtui lähinnä tilanteissa, joissa pyrittiin *ni et hää [oppilas] vaa pysyy siin mukana tunnilla.* Havainnoissamme se ilmeni kumittamisena,

langan laittamisena neulansilmään, pulpetin aukaisemisena, laskimeen lukujen näppäilemisenä, joihinkin kysymyksiin vastaamisena ja kirjojen etsimisenä oppilaan puolesta.

Osittain vähän epätarkoituksenmukaisena toimintatapana havaitsimme koulunkäyntiavustajilla myös kuiskaajan roolin, jossa koulunkäyntiavustaja otti tavakseen jatkuvasti toistaa kuiskaamalla oppilaalle opettajan aiemmin sanoman ohjeen tai tehtävän. Tällöin oppilas opetetaan ”tulkin käyttöön” sen sijaan, että häntä opetetaan kohdistamaan tarkkaavaisuuttaan opettajalta saatuun ohjeistukseen. Tietty määrä opettajan ohjeen ymmärtämisen varmistamista on tarpeen, mutta siitä ei saisi tulla jatkuva käytäntö. Oppilaan on pyrittävä selviytymään itsenäisesti ohjeiden kuuntelusta, eikä oppia siihen, että joku muu huolehtii siitä hänen puolestaan.

French ja Chopra (1999) tutkivat vanhempien näkemyksiä koulunkäyntiavustajan tehtävistä ja tutkimuksessa vanhemmat näkivät koulunkäyntiavustajan erääksi tehtäväksi oppilaan fyysisenä huoltajana toimimisen. Tutkimuksessa vanhemmat olivat tietoisia siitä, että heidän lastensa hyvinvointi ja turvallisuus riippui sellaisen ihmisen läsnäolosta, joka tarjosi lapselle terveydenhuoltopalveluja, fyysistä ja akateemista tukea.

Giangrecon, Edelmanin, Luicellin ja MacFarlandin (1997) tutkimuksessa monet moniammatillisen tiimin jäsenet pitivät koulunkäyntiavustajan roolia tärkeänä. Kuitenkin monissa haastatteluissa ja havainnoinneissa ilmeni koulunkäyntiavustajan liian tiivis läheisyys oppilaaseen. Tutkimuksessa koulunkäyntiavustaja ylläpiti fyysistä kontaktia oppilaaseen tai tämän pyörätuoliin. Hän istui luokassa oppilaan välittömässä läheisyydessä tai oppilas istui koulunkäyntiavustajan sylissä, vaikka muut oppilaat istuivat lattialla. Kaiken kaikkiaan koulunkäyntiavustaja seurasi oppilasta kaikkialle. Tutkimuksessa todettiin, että aikuisten tulisi tietoisesti vähentää tukea ja mahdollistaa oppilaan itsenäinen selviytyminen.

3.3 Oppimistilanteen ohjaaja

Koulunkäyntiavustajan opetustehtävää tarkastelimme yhteisen suunnittelun sekä työn jakamisen lähtökohdista. Päädyimme seuraavanlaiseen jaotteluun (ks. French 2001; Lacey 2001):

- 1) Opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteinen suunnittelu ja jaettu vastuu

- 2) Koulunkäyntiavustajan työskentely opettajan kirjallisten tai suullisten ohjeiden mukaan opettajan kanssa luokassa tai pienryhmän kanssa toisessa tilassa
- 3) Koulunkäyntiavustajan itsenäinen suunnittelu ja työskentely
- 4) Ovenkahva-ops (vasta luokan ovella laadittu opetus- ja tuntisuunnitelma), jossa kukaan ei ohjeista koulunkäyntiavustajan työskentelyä

Tutkimuksemme koulunkäyntiavustajat kokivat, että *opetustyötä on ihan kyllä, et joutuu ihan oman vastuun siitä kantamaa*. Toisaalta käytännön tilanteet ja arki pakottivat opettajaa käyttämään koulunkäyntiavustajaa opetustehtävissä, sillä *ainakin meillä on pakko, koska samassa luokassa saattaa olla kolmea eri astetta*. Koulunkäyntiavustajien opetuksellisia tehtäviä olivat tilanteet, joissa koulunkäyntiavustaja opetti oppilaalle yksilöllisesti tai pienessä ryhmässä laajasti erilaisia akateemisia ja toiminnallisia taitoja, ohjasi eri tavoin, antoi oppilaalle palautetta, avusti kotitehtävissä, teki muistiinpanoja, luki, rohkaisi osallistumaan luokan toimintaan sekä valvoi kokeita ja tehtäviä. (ks. Downing, Ryndak & Clark 2000; Giancregon, Broerin & Edelmanin 2002).

Downing, Ryndak ja Clark (2000) jakoivat omassa tutkimuksessaan koulunkäyntiavustajan opetusroolin myös opetukseen ja ohjaukseen (teaching) sekä valvontaan (monitoring). Valvovassa opetusroolissa koulunkäyntiavustaja kävi auttamassa oppilasta, jos näki tähän tarvetta, mutta muuten hän toimi seuraamalla taustalla. Omassa tutkimuksessamme emme erotelleet opetuksen ja ohjauksen tehtävää valvonnasta. Ohjatessaan oppilasta koulunkäyntiavustaja tarkkaili samalla muita oppilaita, joten tämän kaltainen opetuksen ja ohjauksen erottaminen valvonnasta olisi ollut hankalaa.

Havainnoinneissa tai haastatteluissa ensimmäiseen ryhmään kuuluvaa yhteistä opetuksen suunnittelua ja jaettua vastuuta esiintyi vähän. Yhteistä suunnittelua ja ajatusten vaihtoa havaitsimme materiaalien suunnittelussa ja valmistamisessa, tiedotteiden toimittamisessa reissuvihkojen välityksellä kotiin ja muissa, lähinnä toimistotehtäviin liittyvissä asioissa. Yhteistä opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia opettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä kuitenkin havaittiin. Tällaisessa työskentelytavassa on selvästi havaittavissa potentiaalisen tiimin merkkejä.

(--) me kokoonnutaan aikuiset kerran viikossa ja siinä tavallaan niiku jaetaan jokaisen vastuualueet, et mistä sä huolehit tällä viikolla ja ne on sit muotoutunut sen porukan mukaan, missä kukakin on sit hyvä ja mitä kukakin niiku ehtii ja pystyy hoitamaan. Se on menny hirveen hyvin silleen. (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Toisen ryhmän mukaista suunnittelua ja opetuksen toteuttamista, jossa koulunkäyntiavustaja sai opettajalta kirjalliset tai suulliset ohjeet, esiintyi eniten ja eri muodoissa. Tavallisesti opettaja oli tehnyt suunnitelmat itsenäisesti kotona tai työpäivän päätteeksi koululla joko *edellisenä viikonloppuna* tai *edellisenä päivänä*. Tällaista yhteistä työskentelyä voisi nimittää valettiimiksi, sillä molemmat toimivat yksin, vaikkakin ryhmässä.

(--) miä kirjotan tunnin kulun aika tarkasti ylös viikonloppuna itseäni varten ja sit koulunkäyntiavustajaa varten ja aina punakynällä jo siinä vaiheessa alleviivaan sen mitä miä oon toivonu, et koulunkäyntiavustaja tekee, et hänellä on viikko aikaa suunnitella omaa työtänsä, et mihin väliin ehtii tehdä minkäkin asian näistä valmisteluhommista. (--) (opettajan haastattelu)

Tavallisesti sekä opettaja että koulunkäyntiavustaja kiersivät yhdessä luokassa oppitunnin aikana ohjaten ja neuvoen oppilaita tehtävissä, joihin oppilaat pyysivät apua. Koulunkäyntiavustajalla oli tietoisuus siitä, mitä tehtäviä hänen odotettiin hoitavan oppitunnin aikana.

(--) tuen lasten oppimista, jos on joku uusi asia, esimerkiks vaikka matematiikassa, niin opettaja opettaa sen kaikille yhteisesti tai sitten oppilaalle erikseen, jos minä sitten jatkan, elikkä menen sitten oppilaan viereen istumaan. Sitten sitä yhdessä ruvetaan tutkailemaan sitä asiaa eteenpäin. (--) (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Mikäli opettaja lähetti koulunkäyntiavustajan toiseen luokkaan tai poistui itse luokasta, koulunkäyntiavustaja sai ohjeistuksen siihen, mitä hänen tuli tehdä.

(--) Kyllä ne [uudet asiat] on aina opettaja opettanu ensin, et sit mennään vaan ehkä tekemään jotain harjoituksia, jos oppilas ei pysty keskittymään, ni mennään toiseen tilaan. (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Toisinaan koulunkäyntiavustaja huolehti opetus- ja ohjaustehtävistä itsenäisesti pienryhmän kanssa siten, *että opettaja suunnittelee ja antaa ohjeet ja avustaja siten käytännössä toteuttaa ja sitte yhdessä arvioidaan, et miten on menny.*

(--) Opettaja ohjeistaa minua miten jos tarvii joku, hän on opettanu uuden asian, mutta miten sitä sitten ehkä jatketaan eteenpäin. (--) voi olla myös silleen, että opettaja opettaa tai ite ottaa yhen oppilaan sinne mejän pikkuluokkaan. Sitten minä oon siinä mejän muun luokan paris, mutta sitten tiedän aina mitä, että matematiikassa mennään aina eteenpäin (--) (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Omassa aineistossamme kolmannen ryhmän mukaista opetuksen itsenäistä suunnittelua ja toteutusta oli havaittavissa vain vähän. Kuitenkin itsenäisimmillään koulunkäyntiavustaja vastasi joidenkin oppituntien suunnittelu- ja opetustyöstä.

Joo, mulla on englanti, äidinkieli, matematiikka ja ihan suunnittelen alusta lähtien tunnit ja huolehdin tuntien pitämisestä. (--) Mul on oikeestaan kaks englannin tunnilla, että molemmat lukee vielä eri kirjaa ja miä teen molemmille sanakokeet, englanninkokeet. Minä ne tarkistan, minä arvostelen ja vaikutan myös numeroon, mikä tulee todistukseen. (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Havainnointitilanteissa emme huomanneet opettajan pitämiä oppitunteja, joissa luokkaan olisi vain tultu miettimään mitä tehtäisiin (ovenkahva-ops), vaan oppitunnit olivat selkeästi suunniteltuja. Haastatteluissa tällaisia asioita koulunkäyntiavustajien näkökulmasta nousi kuitenkin esille.

(--) Toiset ehkä enemmän suunnittelee näitä tunteja etukäteen ja kertoo mul, mitä me tehdään, mut jollaki opettajil on enemmän semmost ex tempore, et katotaan sit tunnil, mitä tehdään. (--) yleisin käytäntö on, etten mä saa mitään ohjeita, et mä menen periaatteessa sinne tunnil vaan iha ja tota siel mä sit kuulen, mitä he sit tekee. (--) (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Selityksenä tällaisille kokemuksille on todennäköisesti se, että yleisopetuksessa koulunkäyntiavustajat työskentelevät usean eri opettajan, jopa *seitsemän eri opettajan kanssa*. Koulunkäyntiavustajat kokivat ohjeistamattomat ja suunnittele mattomat oppitunnit omalla kohdallaan hankalina, sillä *mä en pysty mitenkään nii ku etukäteen nii ku valmistautumaan.*

Useissa amerikkalaisissa tutkimuksissa esitettiin hyvin yhteneväisesti kuinka koulunkäyntiavustajat osallistuvat yhä enemmän opetuksellisiin tehtäviin. Näiden tutkimusten mukaan koulunkäyntiavustajan yleisin tehtävä on ollut opetustehtävä. Vastuu opetustehtävistä jakautui opettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä opettajan valvonnan alla tehtävästä työskentelystä koulunkäyntiavustajan lähes itsenäiseen vastuuseen erityisoppilaan opetusta koskevista ratkaisuista ja opetustyöstä. (ks. Downing, Ryndak & Clark 2000; French 2001; French 1998; Giangreco, Edelman, Luicelli ja MacFarrland 1997; Lacey 2001; Marks, Schrader & Levine 1999.)

Monet koulunkäyntiavustajat olivat Giancregon, Broerin ja Edelmanin (2002) tutkimuksen mukaan tyytyväisiä opetustehtävien tuomaan roolimutokseen. Huomasimme samantapaista tyytyväisyyttä haastattelemiemme koulunkäyntiavustajien joukossa. Tilanteet, joissa pääsee kokemaan ja jakamaan onnistumisia oppilaiden kanssa ovat merkityksellisiä. *Oon saanu jonkun ymmärtämään ja oppimaan jonkun asian, niin siit tulee hirveen ihana olo.*

Koulunkäyntiavustajan tehtäväroolin muuttuminen yhä enemmän opettajaksi ja ohjaajaksi on herättänyt myös huolta edellä mainituissa amerikkalaistutkimuksissa. Tämä on johtunut siitä, että tehtävärooli oli muuttunut enemmän opetustehtäväksi ilman koulunkäyntiavustajien riittävää koulutusta - tavallaan koulunkäyntiavustajat heitettiin toiseen tehtävään selviytymään. Jossakin tapauksissa koulunkäyntiavustajien käyttäminen erityisopetuksen tukiratkaisuna saattoi olla sekä epäoikeudenmukaista koulunkäyntiavustajalle että riittämätöntä oppilaalle. Tutkijat arvostivat koulunkäyntiavustajan tärkeää roolia erityisopetuksessa, mutta tilanne oli saattanut ajautua siihen, että jotkut tukea tarvitsevat oppilaat saivat erityisopetuspalvelut lähes ainoastaan koulunkäyntiavustajilta. Työaikana järjestettiin koulunkäyntiavustajille koulutusta, mutta siihen ei ollu varattu riittävästi aikaa. Mikäli koulutusta järjestettiin, se ei aina vastannut niihin tarpeisiin, joita koulunkäyntiavustajilla oli työtehtävien suorittamisessa: lukemaan opettamisessa, kielitaidossa, matematiikassa, kommunikaatiossa, sosiaalisessa käyttäytymisessä ja jokapäiväisessä elämässä. (ks. Downing, Ryndak & Clark 2000; French 2001; French 1998; Giangreco, Edelman, Luicelli ja MacFarrland 1997; Lacey 2001; Marks, Schrader & Levine 1999.)

Tutkimuksessamme vanhemmat on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle, mutta Frenchin ja Chopran (1999) tutkimuksen mukaan vanhemmat ovat olleet hyvin tietoisia siitä, että koulunkäyntiavustajat toimivat heidän lastensa opettajina. He ovat olleet tyytyväisiä käytäntöön niin kauan kuin koulunkäyntiavustajat tekivät hyvää työtä ja tekivät sitä koulutetun opettajan valvonnassa ja työskentelivät HOJKSiin kirjatun suunnitelman mukaisesti. Toisaalta useat vanhemmat osoittivat huolensa siitä, että koulunkäyntiavustajat muokkasivat oppilaan opinto-ohjelmaa. Vanhempien mielestä koulunkäyntiavustajien tulisi muuttaa oppilaan opinto-ohjelmaa vain opettajan ohjauksessa.

3.4 Sijaisopettaja

Sen tulipalon sammuttaminen eli koulunkäyntiavustajan toiminen sijaisopettajana on hyvin yleinen käytäntö. Useat opettajat ja rehtorit pitivät koulunkäyntiavustajan käyttöä sijaisena arveluttavana. *Jos suinkin mahdollista, ni koulunkäyntiavustaja ei opeta uutta asiaa elikä ei opeta, vaan on niin ku sen toiminnan valvoja siellä luokassa, esimerkiksi jos opettaja on poissa.*

Tutun ja turvallisen aikuisen toimimista tilapäisesti sijaisena pidetään kuitenkin tarkoituksenmukaisena, sillä *harva sijainen pystyy esimerkiksi tuolla luokassa mitään tekemään, jos se tempastaan tuolta ulkopuolelta, kun taas näillä on jo kokemusta ja oppilaan tuntemusta.*

(--) että tulee lyhytaikainen opettajan poissaolo esimerkiksi sairauden takia niin ulkopuolelta ei kannata lähteä ottamaan henkilöä opettajaksi sinne luokkaan. Henkilöä, joka ei tiedä höykäsen pölähättävää koko asiasta ja sitte kävis niin, että kuitenkin se avustaja hoitais tavallaan opettajan työt ja tuota tää opettajaks otettu tekiskin avustajan työt, mut sais opettajan palkan. (rehtorin haastattelu)

Edellä oleva rehtorin haastattelu osoittaa, miten talon toimintatapojen tietäminen ja oppilastuntemus ovat tärkeitä asioita koulun arjessa. Koulunkäyntiavustajat kokivat sijaisena toimimisen oman ammattitaitonsa ja työkokemuksensa arvostamisena, *et miä oon tehnyt opettajan sijaisuuksii, et sillai niiku opettaja luottaa, et miä ossaan tehä ne hommat.*

3.5 Kasvun tukija

Kasvatuksen päävastuu kuuluu oppilaan vanhemmille. Koulun tehtävä on tukea vanhempia tässä kasvatustyössä. Opettajien lisäksi koulunkäyntiavustajille on merkittävä kasvatustavoitteiden vastuu oppilaasta ja tätä kasvun tukemista korostetaan myös koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnossa. (ks. Kunta-alan ammattiliitto ry 2001a, 19, 21).

Suomalaisen perusopetuksen kiistattomana perustehtävänä on opetuksen rinnalla kasvattaminen. Perusopetuslain 2 §:ään on kirjattu, että koulukasvatuksen tulee tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Koulunkäyntiavustajan eettisissä periaatteissa koulunkäyntiavustajan tehtävänä on eettisesti ja moraalisesti oikean kasvatuksen tukeminen. Koulu maailmassa kasvatustyö on entisestään lisääntynyt.

(--) koko koulun työ on muuttunut mun mielest viime vuosien aikana yhä enemmän semmoseks, niin ku jossain puhuttiinki, et ennen opetettiin ja siin sivussa vähän kasvatettiin. Nyt kasvatetaan ja nyt yritetään siin sivus vähä opettaaki. Se on nii ku kääntyny semmoseks iha erilaiseks. (opettajan haastattelu)

Tutkimuksessamme koulunkäyntiavustaja toimi kasvattajana, valvojana ja integraation edistäjänä. Nämä kaikki tehtävät kuvaavat koulunkäyntiavustajan tehtäväroolia oppilaan kasvun tukijana. Havainnointitilanteissa huomasimme, että mikäli koulunkäyntiavustaja näki työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä, hän puuttui siihen välittömästi. Toisaalta opettajat myös odottivat sitä. Eräs opettaja kuvasi tilannetta seuraavasti: ”Tuoll on häiritsevä oppilas, mä katon sinne päin ja sit homma hoituu sil.” Muutenkin koulunkäyntiavustaja toimi omalla esimerkillään kasvattajana, *niikö semmosena aikuisena muutenkin, et mite käyttäytytään ja ollaan täällä koulussa.*

Koulunkäyntiavustajat valvoivat oppilaiden siirtymätilanteita, ruokailua ja välitunteja ja puuttuivat tarvittaessa oppilaiden käytökseen. Tehtävät vaihtelivat havainnoissamme valvontakamerana toimimisesta fyysiseen kosketukseen *eli on oppilaan vierellä ja lähellä, saattaa hieroa niskaa, kun mää opetan eli oppilas rau-*

hoittuu, kun häntä kosketetaan. Usein riitti ihan vieressä istuminen, se että malttaa keskittyä siihen työhön.

Downingin, Ryndakin ja Clarkin (2000) sekä Giancregon, Broerin ja Edelmanin (2002) tutkimuksissa koulunkäyntiavustajan eräinä tehtävinä esiintyivät valvontatehtävät sekä käyttäytymisen tukijan rooli. Valvontatehtävissä koulunkäyntiavustaja valvoi oppilaita eri tilanteissa ja kulki oppilaan mukana erilaisissa siirtymätilanteissa tai oppitunneilla. Käyttäytymisen tukijan roolissa koulunkäyntiavustaja tarkkaili oppilaan käyttäytymistä, varmisti oppilaan ja toisten oppilaiden turvallisuutta, poisti häiritsevän oppilaan luokasta ja toteutti oppilaalle tehtyä käyttäytymissuunnitelmaa.

Tutkimuksemme aineistossa koulunkäyntiavustaja työtehtäviin kuului myös oppilaan tukeminen integraatiossa, *esimerkiksi saattamiseen ja integraatiotunneilla auttamiseen ja avustamiseen* liittyvät toimenpiteet *siellä normaaliluokassa*. Luokkamuotoisen erityisopetuksen oppilaat integroituihin ainakin osittain taide- ja taitoaineissa yleisopetuksen tunneille. Koulunkäyntiavustajat kulkivat tällöin useasti oppilaan mukana näillä tunneilla ja tukivat siellä heidän osallistumistaan.

3.6 Erityisopetuksen tiimin jäsen

Eräs opettaja kuvasi koulunkäyntiavustajan merkitystä erityisopetuksen tiimin jäsenenä seuraavasti:

(--) et se koulunkäyntiavustajan rooli tämmösessä pienluokassa on ihan ratkaiseva, et tota muuten se koko pienryhmäopetuksen idea oppilaalle on aika näennäinen, jos siellä ei ole toista ihmistä. (opettajan haastattelu)

Koulunkäyntiavustaja toimii tiimityöntekijänä silloin, kun opettajan ja koulunkäyntiavustajan tehtäväroolit täydentävät toisiaan ja opetus- ja kasvatustyötä jaetaan tarkoituksenmukaisesti.

(--) Et me arvoidaan, että millasta avustajapanosta missäkin ryhmässä tarvitaan. Ja sen jälkeen niiku katsotaan, että millaset avustajat meillä on käytettävissä ja he sijoittuvat sitte sen perusteella niihin ryhmiin eli kyllä se niiku menee oppilastarpeiden pohjalta. (--) Ja sen lisäksi siten myöskin niiku tiimien tämmöset erityistapeet tulee

tarkastelun alle, että avustajien avulla yritetään myöskin kattaa semmosia niiku osaamisvajeita siellä opettajapuolella. (rehtorin haastattelu)

Koulunkäyntiavustajan osallistumisella HOJKS-palvereihin oli merkitystä myös hänelle itselleen; *on toisaalta ihan imartelevaa, et mua pyydetään niihi läsnä, koska se on semmosta arvonantoa taas toisaalta*. Toisaalta haastattelujen mukaan koulunkäyntiavustajat osallistuivat harvemmin HOJKS-neuvotteluihin. Usein tilanne oli se, että koulunkäyntiavustaja toimi luokan kanssa sillä aikaa, kun opettaja osallistui HOJKS-neuvotteluihin.

Frenchin ja Chopran (1999) tutkimuksen mukaan vanhemmat arvostivat koulunkäyntiavustajaa yhtenä erityisopetuksen tiimin jäsenenä. Tutkimuksessa löydettiin vanhempien huoli siitä, että koulunkäyntiavustajat osallistuivat harvoin HOJKS-palavereihin, vaikka he viettivät niin paljon aikaa oppilaan kanssa. Vanhempien mielestä koulunkäyntiavustajan osallistuminen HOJKS-palavereihin antaisi myös arvoa koulunkäyntiavustajan työlle. Lisäksi tutkimuksen vanhemmat olivat huolissaan siitä, ettei koulunkäyntiavustajaa arvostettu riittävästi tiimin jäsenenä ja yleensäkin koulussa.

Toinen aineistossamme ilmennyt koulunkäyntiavustajan tiimityöhön liittyvä tehtävärooli oli yhteydentekijän rooli. Koulunkäyntiavustaja toimi yhteydentekijänä oppilaan ja opettajan välillä, eri opettajien välillä, oppilaiden välillä ja jossakin tapauksissa koulun ja kodin välillä.

Tota et miä luulen et aika paljon ollaan niinkö, niikö niikö semmosia en miä sano et puskureita, mutta kuitenkin, et miust tuntuu, et niikö aika helppo lähestyä meitä, kyllä opettajaakii, mut (--) (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

(--) Et on vaativa työ, moninaisia tehtäviä, pitää ihmissuhdeviidakossa vielä sukkuloita ja olla talsimatta kenenkään varpaille ja kantaa vastuuta ja tehdä itsenäisiä ratkaisuja ja sitten kuitenkin tietää oma paikkansa. Vaikea tehtävä ja en voi muuta kuin arvostaa. (opettajan haastattelu)

French ja Chopra (1999) nimesivät myös omissa tutkimuksissaan erääksi koulunkäyntiavustajan tehtäväksi yhteydentekijänä toimimisen. Koulunkäyntiavustaja

toimi yhteydentekijänä oppilaiden välillä (ks. Downing, Ryndak & Clark 2000) ja tarjosi pelkällä läsnäolollaan turvaa ja apua - häntä kutsuttiin ”meidän” ja ”minun ” avustajaksi. Tutkimuksessa korostui myös koulunkäyntiavustajan yhteydentekijärooli koulun ja kodin välillä, sillä tutkimuksen vanhemmat kokivat useimmiten olevansa tekemisissä enemmän avustajan kuin opettajan kanssa. Lisäksi hänet koettiin yhteydentekijänä myös koulun muiden aikuisten välillä.

3.7 Jokapaikan höylä

Edellisissä luvuissa kuvattujen tehtäväroolien lisäksi koulunkäyntiavustajille näyttää kuuluvan joukko muita tehtäviä, jotka määräytyvät pitkälti kunkin koulun omista toimintamalleista ja arkikäytänteistä. Havainnointiaineistossamme koulunkäyntiavustajan muihin tehtäviin kuului koulun oppilaskuljetuksista huolehtimista, kahvinkeittoa, kahvimaidon hakemista, erilaisten tavaroiden etsintää, kukkien hoitoa, vaatehuoltoa sekä keittiöapulaisena toimimista. Tämä koulunkäyntiavustajalle kuuluva ”muut tehtävät” -lista näytti olevan loputon ja vain mielikuvitus asetti sille rajat. Tämän eräs rehtori kiteytti: *”On paljon keskusteltu siitä, mitä koulunkäyntiavustajalle kuuluu ja päädytty suunnilleen siihen, että kaikki muu paitsi jälki-istunnon valvonta.”*

4 YHTEISTYÖ JA VUOROVAIKUTUS

Työttömyyden muuttaminen yhteistyöksi vaatii aikaa, arvoista keskustelemista ja yhteisten toimintamallien pohtimista. Eräs rehtori kehotti: ”*Istukaa alas ja kertokaa mitä te ajattelette opetuksesta, perustelkaa. Kertokaa teoriaa ja kertokaa mitkä ovat teidän toimintamallit. Istukaa alas ja keskustelkaa.*”

Yhteiset pohdinnat ja keskustelut ovat tärkeitä ja niiden kautta yhteiset toimintamallit vahvistuvat. Lisäksi niiden myötä on mahdollisuuksia kehittää esimerkiksi opetusmateriaaleja, kuten seuraavat haastattelut osoittavat.

(--) Koulunkäyntiavustajani on hirveen innokas kehittämään, tekemään, keksimään, luomaan, ideoimaan, niin nii tota hän usein kysyy, saako hän tehdä näin, voiko hän tehdä näin ja tehdäänkö näin ja tää on tää hyvin molemminpuolista vuorovaikutusta. (opettajan haastattelu)

(--) Esimerkiksi joku askartelu, mä saatan ehdottaa, et oisko tää hyvä. Sit opettaja sanoo: ok, tää vois olla iha kiva, tee se (--). Sit mä saatan ehdottaa, et tehtäiskö me näihin laminoitipäällyste esimerkiksi eli niiku vähä jalostaa sitä ohjetta ja se on tähä asti mun mielest iha toiminu. (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Perinteinen roolikuva yksinään työskentelevästä opettajasta on edelleen vahva ja omasta opetustyöhön liittyvistä asioista puhuminen saatetaan kokea vaikeaksi (ks. Kohonen & Kaikkonen 1998, 131-132). Opettajat kokevat yhteistyön sujuvan hyvin sellaisten koulunkäyntiavustajien kanssa, jotka ajattelevat ja toimivat samalla tavalla kuin hän. Henkilökemia ei kuitenkaan toimi kaikkien välillä yhtä luontevasti ja silloin työn jakaminen saattaa tuntua hankalalta, kuten seuraavasta haastattelulainauksesta voi päätellä.

(--) ehkä suurimmat ongelmat tulee just semmosesta viestintäongelmista tai kommunikaatio-ongelmista, että joittenkin kanssa semmonen sanaton viestintä ei vaan niin pelaa. Se on musta hirveen tärkeätä, että opettajalla ja avustajalla pelaa semmonen, että sitä voi niiku katseellakin viestiä ja vinkata ja vähän toisella ja toinen tajuaa heti mitä tapahtuu. Ja semmonen luottamus, et joskus mä oon huomaanu,

et joittenkii ihmisten kanssa se ei samalla lailla pelaa, et vaikka miä kuinka katon ja viittoilen, ni toinen ei tajua, mitä miä ja se on toisaalta taas hirveen rasittavaa (--) (opettajan haastattelu)

Uusi opettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen yhteistyön kulttuuri ei synny helposti, sillä se merkitsee syvällä olevien yksilöllisten ja kollektiivisten uskomusten, totuttujen käytäntöjen ja keskinäisten valtasuhteiden muutosta (ks. Sahlberg 1998, 180).

Seuraavissa luvuissa 4.1 ja 4.2 kerromme jo aiemmin fiktiivisiksi kuvattujen Kaisan ja Liisan tarinat. Niiden tarkoituksena on kuvailla sitä, miten eri tavalla eri kouluorganisaatioissa koulunkäyntiavustaja perehdytetään työhönsä ja miten monella tavalla yhteistyötä tehdään opettajien ja muun kouluyhteisön kanssa. Lisäksi olemme esittäneet erilaisia malleja tehtäväroolien sopimisesta.

4.1 Kaisan tarina

Kaisa on välivuottaan viettävä kevään ylioppilas. Hän ei ole ihan varma, mitä tulevaisuudeltaan haluaa, mutta elämä on edessä ja kaikki avoinna. Syyskuussa työvoimatoimistosta soitti virkailija, joka kertoi, että lähikouluun olisi mahdollisuus työmarkkinatuella päästä puoleksi vuodeksi koulunkäyntiavustajaksi. ”Mikäs siinä”, Kaisa ajatteli. Haastattelussa hän kertoi, että voisihan sitä vuoden päästä vaikka opettajaksikin hakeutua.

Vettä vähän vihmoi, kun ensimmäinen työpäivä koitti. Mieli oli kuitenkin korkealla. Rehtori toivotti *tervetulleeksi ja kertoi koulun yleiset toimintaperiaatteet, palvelussuhteen ehtoihin liittyvät asiat, tiedottamisasiat ja myöskin koulun niiku yleiset odotukset uudelta avustajalta*. Hän lisäsi, että *meijän talo on jaettu tommosiin pienempiin työyhteisöihin tai työryppäisiin ja että näissä tiimikokouksissa tiimivastuuhenkilö huolehtii siitä, et uudet avustajat pääsevät mukaan*. Huomenna olisi ensimmäinen tiimikokous. *Niissä tiimikokouksissa on mahdollisuus siihen yhteiseen keskusteluun, jossa käyvään läpi, muun muassa niiku yhteistyöperiaatteet ja koulun yleiset odotukset*. Kaisa tapasi myös *työpariopettajan, joka oli ollut mukana haastattelu- ja rekrytointitilanteessa*. Hän kävi Kaisan kanssa *läpi kaikki sen luokan toimintaperiaatteet, menetelmät ja myöskin ne kysymykset, mitä avustajalla on mielessä*. Kaisalla ei ollut aikaisempaa kokemusta koulusta tai erityisopetuksesta, joten

opettaja kertoi, että jos on lyhytaikainen työntekijä, jolla ei oo koulutusta, ni tietysti sitte se tehtäväkuva muotoutuu vähän erilaiseksi, että et ei voi niin paljon vastuuta ja vapautta antaa ku semmoselle, joka on pitkän aikaa tehnyt työtä ja jonka työskentelyyn voi sillä lailla luottaa. Kaisa ymmärsi asian – ajatteli kuitenkin näyttää olevansa luottamuksen arvoinen. Hän koki olevansa tervetullut työyhteisöön ja saavansa apua tarvittaessa.

Puolen vuoden kuluttua Kaisa ja työpariopettaja istuivat ja muistelivat, mitä kaikkea oli koettu. Opettaja oikein vuodatti: ”No tuota sillee se on kauheen paljon musta semmonen henkilökemia-juttu, että mulla on oikeestaan tää on paras työryhmä, mitä on niiku ollu. Mulla ei missään tapauksessa näin hyvin kaikkien kanssa synkannu yhteen, että tää on ollut jotenkii semmonen porukka ja musta tuntuu, että teillä avustajilla keskenään on ollut hyvä fiilis - ei oo tullu semmosia kilpailuasetelmia. Se on esimerkiks ihan mahollista. Miä oon joskus törmänny siihenkii, et ku on monta avustajaa luokassa, ni he rupee kilpailemaan ehkä siitä, että kuka on se paras avustaja tai se opettajan suosikkiavustaja tai kaikenlaisia asetelmia voi tulla vastaan, että te naiset olette olleet jotenkii nii kypsästi ja ammatillisesti suhtautuvia, että ei oo ollu musta sellast. Oli kiva, että vakiavustaja on hirveen ihanasti perehdyttänyt sitte teitä uuempia ihmisiä. Se on ollu hänen hommansa osittain, koska hän on meillä talossa pitkään ollu, vaikkei minun kanssa työskennelly pitkään ja alkuopetuksessa työskennelly pitempää ku minä. Me heti sovittiin silloin alkusyksystä, että hän niiku on sitte mukana perehdyttämässä hyvinkin voimallisesti teitä uusia uusia ihmisiä, koska meillä oli semmonen olo sen tän miun vakiavustajan kans, et meillä synkkaa hirveen hyvin yhteen ja on niiko samanlainen näkemys siitä hommasta, ni sehän oli suunnaton helpotus mulle sitte ku hänkin paneutuu siihen avustajien perehdyttämiseen. Et sillä lailla oli aika ihanteellinen tilanne.”

4.2 Liisan tarina

Liisa on 44-vuotias kolmen lapsen äiti, joka työskenteli aikaisemmin kenkämyyjänä 19 vuotta. Liisa viihtyi hyvin asiakkaiden kanssa. Neljänkymppin kriisissään Liisa hakeutui koulunkäyntiavustajakoulutukseen. Koulutus oli aivan ihana ja koska paikkakunnalla ei ollut koulutettuja koulunkäyntiavustajia, niin työpaikkatarjouksia sateli. Liisa valitsi työmatkan perusteella sopivimman koulun. Hän lähti innoissaan

töihin. *Mun täytyy sanoa, et mä tykkään täst työstäni.* Muutamat koulunkäyntiavustajakollegat, jotka olivat olleet pidempään töissä, olivat valitelleet palkan huonoutta. Kaarina oli sanonut, *että nää jotka tulee koulutuksen kautta koulunkäyntiavustajaksi, niin niillä on ihan surkee palkka. Et siis aivan mieletön, että sillä palkalla joutuu tätä työtä tekemään.* Eevakin on todennut, *että koska tää palkka on tota niin huono niin tota niin kyl mä sit tykkään, et en mä ruppee mitää mitään ylimääräst tekemään.*

Alku oli mielenkiintoista, sillä koulun yt-palaveri sattui samalle iltapäivälle. *Kerran kuussa on semmonen yt-kokous, jossa on kaikki tai mahdollisuus tulla ja siellä sitte kysytään että mitenkä menee. Se on vaan vähän epäkiitollinen tilanne, ku siel on niin paljo väkeä, ni se kynnyks aukasta suu on tietysti paljon korkeampi. Et siel on siivojat ja talonmiehet ja kaikki ja hyvin usein se menee sillä tavalla että, että semmosia yhteisiä päivämääriä katotaan tai sitte kysytään et onko jollakin jotain sanomista, näille tälle henkilökunnalle tai päinvastoin.* Oikein hyvin se meni. Liisa uskalsi aukaista suunsa ja esitellä itsensä.

Alussa Liisan oli vähän vaikea hahmottaa sitä, mitä kukakin häneltä odotti ja vaati. Hän yritti kovasti sopia yhteisiä neuvotteluaikoja pelisääntöjen sopimiseksi. Alku oli lupaavaa, mutta lukuvuoden edetessä käytäntö muotoutui toisenlaiseksi. Niin siinä vaan kävi, että joululomalla Liisa kertoi kokemuksiaan yhteisestä suunnittelusta: *”Pitäsi olla kerran viikos, mut sit ku aika o tiukka, varsinkin opettajan puolelt aika o tiukka ni kyl ne melke jää pariin kertaa kuukaudes. Siis suunnittelu-palavereja ei kyl varsinaisti ole, mut meil on ollu tarkoitus pitää, mut sitä yhteistä aikaa ei sil taval ole ja sit sen yhteisen ajan ottaminen on niin ku tosi hankalaa. Kyl me on pyritty pitämään säännöllisen epäsäännöllisesti, et nytki puhuttiin eilen, et tarttis pitää joku tämmönen.”*

Yhteinen suunnittelu opettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa tai edes koulunkäyntiavustajan ohjeistaminen ennen oppituntia oli vähän uusi asia tässä koulussa, mutta ajan myötä koulunkäyntiavustajat saavat varmaan asian tärkeyden viestitettyä muillekin. Onhan se nimittäin vähän hankalaa, kun opettajia on paljon ja jokaisella on oma tapansa työskennellä. *Varmaan opettaja on, tai siis pyrkii aina antamaan ne djeet, mutta monesti se on niiku aikapulasta johtuen hyvin, hyvin*

niinku pikaiset ja ylimalkaisetkin. Ja onhan semmosia opettajia, jotka ei halua sinne luokkaan, jotka ei halua sinne avustajia, ei oo tottunu siihen.

Onneksi on myös opettaja, joka on tehnyt viikkosuunnitelman, joka käydään maanantaiaamuna läpi ja sitten tarkennuksia tehdään aina pitkin päivää. Meillä ei sillä viisiin varsinaisia suunnittelupalavereja ole, että myö aina päivittäin keskustellaan näistä. Ja Liisa itse suunnittelee sitten ne tehtävät, miten ne kerkiää tekemään. Omalla tavalla se on myös tosi selkeää. Liisa tietää, että hän on kuitenkin avustajan hommas siin enemmän ja niiku tää pedagoginen puoli jää opettajalle. Se on sitä, että täytyy tietää tavallaan ne tontitkii. Osa opettajista on ilmoittanut, että opettajan sana on se ylimmäinen sana. Osalta opettajista Liisan pitäis sit kysyy, et mitä mieltä opettaja on jostakin, et tehdääks näin. Muutaman opettajan kanssa asiat ovat nyt niin selvät, et me tiedetään mitä toinen ajattelee. Jokunen opettaja olettaa, että kyllä Liisa tietää mitä mieltä opettaja on jostain asiasta, et saaks mennä, tehdä sitä ja tätä.

No sellaistaahan tämä on. Liisa kertoo: ”Mä on niin ku elämän konkari ja opettaja on se pedagogi. Ja täällä on todella mukavat työkaverit. Työilmapiiri on mun mielest hyvä ja sit mä saan positiivist palautet joskus ja seki on iha kiva kuulla. Eräskin opettaja sanoi, et se on ollu hänelle häkellyttävää, et hän ei ollu tajunnu, että koulunkäyntiavustajasysteemi voi toimia näin, koska perinteisesti mikä kuva hänellä on, on suunnilleen sitä, et käytkö ottaa kopion ja sen et käy ottaa se kopion ja se on sillä siisti.”

Rehtori puhui myönteisesti koulunkäyntiavustajista, sillä hän sanoi: ”Koulunkäyntiavustajat ovat tässä mejän työyhteisössä ainakin olleet erittäin aktiivisia ja ja tuota mielellään laajentaisivat sitä osallistumistaan koulu- tai työyhteisön kaikkiin asioihin ja ja minusta se olisi tervetulluttakin. Mutta siinä toisena puolena on, että me ei hyvin paljon voida lisätä niitä tehtäviä mitkä on, että se on aina pois siitä avustamisesta, jos he osallistuvat opettajien yt-tilaisuuksiin ja ja tuota ei meillä missään tapauksessa mitään sitä vastaan ois ollu, mutta se ois taas ollu niistä avustustunneista pois. Tämä johtui siitä, että työaika vaihteli paljon koulunkäyntiavustajien välillä. Jollakin oli kokopäivätyö ja jotkut työskentelivät jopa alle 30 tuntia viikossa. Toisaalta koulunkäyntiavustajat eivät saaneet palkkaa työajan ulkopuolella tehdystä työstä, vaan tavallisena käytäntönä näytti olevan tunti tunnista -

vapaata. Työaikojen lisäksi vaihtelee myös koulunkäyntiavustajan saamaa perehdytys, ohjeistus ja työkäytännöt. Tarinoissa kuvattiin kahden koulunkäyntiavustajan, Kaisan ja Liisan, työn arkikäytänteitä. Näiden lisäksi on lukematon määrä toisistaan poikkeavia toimintatapoja järjestää näitä arkikäytänteitä. Samassa koulussakin työskentelevien koulunkäyntiavustajien päivittäiset työtehtävät ja heidän saamansa ohjeistukset saattoivat vaihdella paljon.

4.3 Ohjeiden saaminen

Opettajat kertoivat suunnitelmistaan hyvin vaihtelevasti sekä ohjeistivat koulunkäyntiavustajien työskentelyä eri tavoin. Osa opettajista antoi ohjeet esimerkiksi *edellisenä päivänä tai sitten tuota ennen sitä tuntia*. Opettajat eivät tavallisesti *kovin paljon aikasemmin juttele niin ku etukäteen siis siitä, mitä tulee tapahtumaan*. Pääsääntöisesti opettajat antoivat ohjeistuksen *suullisesti, silmän eleillä ja tämmösil*, tavallisimmin *ihan siinä työn lomassa*.

Kirjallisesti ohjeita koulunkäyntiavustajat saivat harvoin ja nekin koskivat yleensä muita asioita kuin opetukseen liittyviä, *jotakin pieniä lappuja huomiseksi monista nämä ja niin edelleen*. Kirjalliset ohjeistukset tehtiin myös tilanteisiin, joissa koulunkäyntiavustajan hoiti opettajan suunnitteleman oppitunnin tai osan siitä.

Joskus tulee kirjallisesti, et hän on kirjoittanu vaik pari sanaa mitä pitää tehdä, jos hän on vaik palaverissa tai jossai muualla. Niin hän on saattanut kirjottaa valmiiksi ylös, et sivu se ja se ja se, mut niit on ehkä kerran, kaks kuukaudessa (--) (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Suunnitelmat ja ohjeistukset saattoivat olla hyvin yleisiä ja vaativat koulunkäyntiavustajan omaa tulkintaa - *sit täytyy ite vähän kattoo mitä tehdään*. Suunnitelmien tarkkuus vaihteli, *on ollu sellasia tilanteita, et sit mä saan kyllä ihan selkeet ohjeet siitä, mitä sillä tunnilla käsitellään ja tota mite se niikö neuvotaan ja opetetaan*. Ohjeiden tarkkuuteen vaikutti koulunkäyntiavustajan persoonallisuus ja työkokemus. *Tuota riippuu aika paljo avustajasta, et mulhan on ollu simmosii avustajii, et joil on pitäny niinku kädest pitäen sanoo, mitä on avustajan tehtävät*.

Koulunkäyntiavustajalta vaadittiin myös omaa aktiivisuutta suunnitelmien

ja ohjeistuksen saamiseksi. *Opettajalt kysyn, mikä on päiväohjelma ja hä kertoo sen suullisesti, minkä muistaa ja sit välitunti aika tulee sit lisää. Aina koulunkäyntiavustajan oma aktiivisuuskään ei riittänyt, sillä valitettavasti on joukossa aina sellaisia [opettajia], jotka eivät välttämättä sitten kerro, että mä [rehtori] oon saanu koulunkäyntiavustajilta valituksia, että tieto ei kulje.*

Kun koulunkäyntiavustaja ja opettaja olivat työskennelleet pitkään yhdessä, aineistomme opettajien mukaan koulunkäyntiavustajalle kehittyi taito *aika hyvin lukee niiku niitä miun [opettajan] ajatuksia silloinkii, ku miä en aina kaikkia oo ehkä kauheen selvästi osannu ääneen sanoa. Opettajat olettivat myös, että pitkäaikaisella yhteistyöllä saavutettaisiin tila, jossa asioita voitaisiin jättää sanomattakin. Kyl hän periaatteessa tietää mitä kuuluu tehdä. Ja kun on kauan ollu samas luokas ni se sujuu jo aika paljo jo sanomattaki.*

Ohjaukset ja ohjeistaminen käsittelevät enemmän konkreettisia ohjeita oppimateriaalin valmistukseen liittyvistä asioista tai oppitunneilla tarvittavien materiaalien noutamisesta kuin oppilaan ohjaamisesta opetustilanteissa. Suoria ohjeita on helpompi antaa tavaroista kuin oppimisen ohjaamisesta.

4.4 Työssäoppiminen

Perusopetuslain 37 §:n mukaan koululla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori, jonka tehtävänä on huolehtia, että opetukselle asetetut tavoitteet saavutetaan mahdollisimman hyvin opetuksen järjestämisessä, tavoitteiden saavuttamisessa, tukipalveluiden riittävydessä sekä oppilaiden arvioinnissa ja koulun itsearvioinnissa. Hyvä johtaminen on koulun kehittämisen ja hyvän työskentelyilmapiirin edellytys. Rehtorin tulee vastata myös koulun henkilöstön täydennyskoulutuksesta ja huolehtia siitä, että koulutus on oikein ja tasapuolisesti kohdennettua.

Minun rehtorin keskeisin tehtävä on luoda tänne sellaista toimintakulttuuria, että avustajien ammattitaito voisi kehittyä. Ja se ei ole keneltäkään pois, et jos meillä on taitavat opettajuuksia hallitsevat avustajat. (--) Minä yritän niiku edistää semmosta, et tää osaaminen voisi kytkeytyä tarkoituksenmukaisella tavalla. (rehtorin haastattelu)

Ihatsu, Happonen ja Hälvä (2001, 33) esittävät, että koulunkäyntiavustajien pereh-

dyttämistä, ammatillista peruskoulutusta, täydennyskoulutusta ja erikoistumista tiettyjä oppilasryhmiä varten sekä työnohjausta tulee suunnitella ja toteuttaa systemaattisesti. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon tietopuolinen osuus on työn vaativuuteen nähden riittämätön, *eihän siellä oo teoreettista pohjaa pedagogiikasta, ei koulunkäyntiavustajan koulutus oo sillä tavalla suuntaunut. Se on tavallaan pinnallista siinä suhteessa.* Tämän takia työssäoppimisen ja lisäkoulutuksen merkitys korostuu ammatillisen kehittymisen tukijana. Myös koulunkäyntiavustajien omasta mielestä koulutuksen tarve on ilmeinen, *koska jatkuvasti nimikkeet muuttuu, tulee lisää tietoo erityislapsist ja uusii opetusmenetelmiä. Ne kuuluu meil iha samal taval ku opettajilleki.*

Työssäoppimisen järjestämisestä aineistostamme tuli esiin joitakin malleja. Muutamien rehtorien mukaan *arjentyössä täytyy se tämmönen ohjaus- ja työssäoppimisen järjestelmä luoda* ja heidän mukaansa koulutus voisi olla *sisäistä koulutusta, meille se oli hyväks havaittu juttu ja näkisin, että varsinkin erityisopettajat ovat tässä siinä asemassa, heillä on kykyä, kompetenssia ohjata näitä avustajia.*

Mallioppimisessa koulunkäyntiavustajan tehtävänä on opettajan työn jäljittely ja sitä tapahtuu päivittäin luokkahuonetyöskentelyssä. Tällöin ei kuitenkaan välttämättä pohdita toiminnan ja ajattelun välisiä eroja ja yhteyksiä vaan oletetaan, että pedagoginen taito voidaan opettaa ja oppia esimerkiksi näyttämällä. Ongelmana on se, ettei jäljittelemällä opittu taito ole niin joustavasti soveltamiskelpoista kuin taito, joka syntyy käytännön harjoittelun ja käsitteellisen ymmärryksen yhdistämisestä. (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 176.)

No se oppi tulee ehkä siitä, että seuraa opettajan toimintaa, että eihän meillä mitään semmosta varsinaista oo, et sanotaan, et teet noin tai näin, et siinä täytyy sitte opetella samalla. (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

No ite en oo kyllä aatellu koskaan asiaa. Mun täytyy sanoa, et mulla on hirveen hyvät opettajat ollu, et varmaan minä heistä oon mallia kahtonu, et miten tuntia ohjataan (--). (koulunkäyntiavustajan haastattelu)

Olisi tärkeää, että opettaja selittäisi oman työskentelynsä perusteet koulunkäyntiavustajalle. Selittäminen selkiyttää asioita ja lisää ymmärrystä erilaisista asioista.

Itselle ja muille selittäminen ovat oppimisen ja käsitteellisen ymmärryksen syvenemisen kannalta tärkeitä prosesseja. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 223.)

5 LÖYTÖJEN TARKASTELU

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää ja kuvailla, millaisia ovat koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa sekä miten koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö toimii. Lisäksi tarkastelimme sitä, millaista ohjeistusta koulunkäyntiavustaja saa työnsä tekemiseen.

5.1 Koulunkäyntiavustajan työskentely koulussa

Koulunkäyntiavustajan tehtävärooli on moninainen ja sen koetaan muuttuneen jonkin verran vuosien varrella. Osa opettajista koki, että koulunkäyntiavustajan työ oli muuttunut kopiokoneen käyttäjästä oppimistilanteiden ohjaajaksi. Toisaalta opettajat kokivat, ettei ainoastaan koulunkäyntiavustajan työ ole sinänsä muuttunut, vaan koko koulun toiminta on muuttunut viime vuosien varrella. Muutamat opettajat räsivät, että koulunkäyntiavustajan työnkuvan muutokset ja vaihtelut riippuivat lähtien siitä, millaisessa perusopetuksen luokassa hän työskenteli tai minkä ikäisten oppilaiden kanssa. Myös koulutettuja koulunkäyntiavustajia on tullut työmarkkinoille yhä enemmän koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon myötä. Tutkimuksemme 14 koulunkäyntiavustajasta seitsemällä oli suoritettuna koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto ja viidellä sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto.

Olemme tutkimuksessamme jaotelleet koulunkäyntiavustajan tehtävät seitsemään eri ryhmään: opettajan avustaja, oppilaan avustaja, oppimistilanteen ohjaaja, sijaisopettaja, kasvun tukija, erityisopetuksen tiimin jäsen sekä *joka paikan höylä*.

Opettajan avustajana toimiessaan koulunkäyntiavustaja teki opettajan hänelle antamia erilaisia valmistelu- ja tarkistamistehtäviä. Tämän alueen tehtävät olivat sidoksissa opettajan ratkaisuihin siitä, miten paljon hän jakoi valmistelutehtäviä koulunkäyntiavustajan kanssa. Oppilaan avustajana koulunkäyntiavustaja tuki oppilaan itsenäisyyttä ja omatoimisuutta koulutyössä. Koulunkäyntiavustajia on arvioitu liiasta oppilaan avustamisesta erityisesti amerikkalaisissa tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa koulunkäyntiavustajat kuvattiin hyväsydämisinä ja kouluttamattomina naisina. Havainnoissamme turhaa ja tarpeetonta avustamista oli yllättävän vähän siihen nähden, miten paljon siitä puhutaan. Tämä asia oli ilmeisesti tiedostet-

tu ja koulunkäyntiavustajat toimivat tältä osin erittäin ammattitaitoisesti. Tähän varmasti vaikutti myös se, että suurella osalla koulunkäyntiavustajista oli suoritettuna alan ammattitutkinto.

Suurimman osan päivästä koulunkäyntiavustaja toimi erilaisten oppimistilanteiden ohjaajana. Tavallisimmin koulunkäyntiavustaja työskenteli opettajan ohjeiden mukaan samassa luokassa tai pienryhmän kanssa toisessa tilassa. Sellaisia tiimityön malleja, joissa koulunkäyntiavustaja ja opettaja yhdessä suunnittelivat ja toteuttivat opetustyötä, havaittiin vähän. Amerikkalaistutkimusten uhkakuvaa koulunkäyntiavustajan itsenäisestä opetustyön suunnittelusta ja toteutuksesta emme myöskään havainneet joitain yksittäistapauksia lukuun ottamatta. Näissäkin tapauksissa opettajat luottivat täysin koulunkäyntiavustajan taitoon ja kokemukseen suoriutua opetustehtävästä. Havaintojen perusteella kouluissa opetustyö tapahtui suunnitellusti, mutta kaikki opettajat eivät pitäneet merkityksellisenä kertoa koulunkäyntiavustajalle suunnitelmistaan. Varsinaisia ”ovenkahva-opseja” emme siis havainneet. Koulunkäyntiavustajien näkökulmasta informaation puute teki työn suunnittelun ja ennakoimisen mahdottomaksi.

Koululle ja oppilaille tuttuja koulunkäyntiavustajia käytettiin toisinaan opettajan sijaisina. Koulunkäyntiavustajan käyttäminen sijaisopettajana on ymmärrettävää, sillä pätevistä opettajista on pulaa. Tällöin sijaisratkaisu on myös tarkoituksenmukainen, sillä tutun henkilön toimiminen sijaisena on usein oppilaan edun mukaista.

Koulussa kasvatustehtävä on koulun kaikkien aikuisten velvollisuus. Koulunkäyntiavustajan tehtävänä on osallistua oppilaiden kasvun tukemiseen ja kasvatustajana toimiminen on mielestämme yksi koulunkäyntiavustajan tärkeimmistä tehtävistä. Havainnoissamme koulunkäyntiavustajat olivat hyvin tunnollisia ja johdonmukaisia kasvatustehtävässään. Oppilaat turvautuivat usein helpommin koulunkäyntiavustajaan kuin opettajaan arkisissa murheissaan ja opettajat kokivat saavansa oppilasta koskevaa tietoa myös koulunkäyntiavustajalta. Haastatteluissa useat opettajat ilmaisivat saman näkökulman *hää [koulunkäyntiavustaja] pääsee monesti paljo lähemmäksi oppilasta, niin sillo mä koen, et se on tosi tärkeätä tietoo, mitä mä saan häneltä.*

Koulunkäyntiavustajat mainitaan yhtenä keinona saavuttaa yhteinen koulu

kaikille - yhdessä opettajien ja muiden oppilashuollon henkilöstön kanssa (Ihatsu, Happonen & Hälvä 2001, 35). Näin koulunkäyntiavustajaa tulisi myös arvostaa erityisopetuksen tiimin jäsenenä.

Joka paikan höylä kuvaa hyvin koulunkäyntiavustajalle kuuluvien arkikäytänteistä nousevien askareiden ja puuhastelujen kirjoa. Pohdimmekin, kuka nämä tehtävät koulussa tekisi, jos koulunkäyntiavustajia ei olisi? Toimenkuvia laatiessaan työnantajat lisäävät usein listaan vielä ”muut koulunkäyntiavustajalle määrätyt tehtävät”. Tämän johdosta koulunkäyntiavustajalle voi todellakin kuulua *kaikkea maan ja taivaan väliltä*. Onkin jo toinen asia arvioida asian kohtuullisuus.

5.2 Perehdytys

Eräs rehtori kiteytti osuvasti työhön perehdyttämisen:

Kyl se lähtee ihan siitä, ku ensimmäisen kerran näkee, niin niin tuota talon tavoille ensiks vähä opetetaan. (rehtorin haastattelu)

Jokaisessa koulussa on sekä viralliset tavat että kirjoittamattomat ”talon omat tavat”. Nämä talon omat tavat voivat olla tiedostamattomia rutinoituneita toimintarakenteita, perusmyyttejä ja toiminnan piileviä sääntöjä. Näiden talon tapojen selvittäminen uudelle koulunkäyntiavustajalle on tärkeää, sillä niiden kautta muotoutuu koulunkäyntiavustajan tehtävärooli. Blomin (1996, 454) kyselyssä opettajat toivat esille tarpeen selkiyttää koulunkäyntiavustajan asemaa. Koulunkäyntiavustajan aseman selkiyttämistä vaikeuttaa se, että koulunkäyntiavustajan tehtäväroolit muodostuvat pitkälti kunkin koulun omista lähtökohdista ja tarpeista. Tutkimuksemme aikana huomasimme, etteivät tehtäväroolit painottuneet samalla tavalla. Tehtäväroolin määrittelemistä ei voi jättää sopimatta tai pelkästään oletusten varaan, sillä koulunkäyntiavustajan vaihtaessa toimipistettä tai työparina toimivaa opettajaa voivat odotukset, tehtävärooli sekä vastuu muuttua olennaisesti.

Mä oon yrittäny edistää niin, että (--) ni opettajat ja avustajat kertovat avoimesti omista kokemuksistaan ja myöskin siinä, kun tullaan uus ihminen tulee, ni hänelle heti kerrotaan niistä odotuksista. (rehtorin haastattelu)

Lisäksi on muistettava, että kaikkea toimintaa ja työskentelyä arvioidaan kouluvuoden aikana säännöllisesti.

(--) Pitäis varmistua siitä, että avustaja on todella päässyt sinne omaan tehtäväänsä sisälle, hän ymmärtää mitä häneltä odotetaan ja se silloin vaatii säännöllistä tapaamista (*--*) (rehtorin haastattelu)

5.3 Yhteistyö

Johdannossa esitimme Saloviidan (1999) näkemyksen, ettei useimmilla opettajilla ole kokemusta siitä, miten koulunkäyntiavustajasta saisi parhaan hyödyn opetukseen. Tutkimuksemme perusteella näyttäisi, että vaikka koulunkäyntiavustaja ja opettaja muodostavat työparin, heidän yhteistyössään on vielä oppimista sekä rakentavassa viestinnässä että vuorovaikutuksessa. Lacey (2001) mukaan koulukäyntiavustajan ja opettajan välinen suhde oli työn toimivuuden kannalta ratkaiseva. Toimivan yhteistyön kannalta opettajan ja koulunkäyntiavustajan roolien ja tehtäväjaon on oltava selkeä.

Opettajan tulee tiedostaa oma pedagoginen vastuunsa opetustyöstä ja harkita tarkoin, mitä tehtäviä hän antaa koulunkäyntiavustajalle. Koulun arjessa on paljon tehtäviä, joita voi jakaa opettajan ja koulunkäyntiavustajan kesken. Kiireisessä nyky-yhteiskunnassa lapset selvästi tarvitsevat aikuisia ja koulun kasvatustehtävä on keskeisessä asemassa oppilaiden arvojen ja asenteiden rakentajana.

Se on yleensä sitte vähän ajan puutteesta ollu kiinni on yleinen selitys sille, ettei asioista keskustella ja sovita tarpeeksi. Koulu on Sahlbergin (1998, 191-192) mukaan monista muista organisaatioista poiketen toiminnoiltaan erityisen aikasidonnainen. Ajalla on koulussa keskeinen asema ja sitä on hyvin harvoin kyseenalaistettu. Ajasta on tullut opettajan työtä ja valintoja ohjaava tekijä. Toisaalta koulussa ei edes pysähdytä pohtimaan sitä, mistä kiire sinne tulee ja kuka sen sinne tuo. Aineistossamme useat koulunkäyntiavustajat ja opettajat valittivat yhteisen ajan puutetta. Morgan, Ashbaker ja Lock (2001) ovat sitä mieltä, että täytyy järjestää säännöllistä yhteistä aikaa koulunkäyntiavustajien kanssa, jolloin voidaan keskustella ja suunnitella työtä yhdessä. Erityisesti yhteistä aikaa tarvitaan yhteistyön ensimmäisinä vuosina paljon.

Ensimmäisenä vuonna varsinki, ja ehkä just näit käytännön jutuist, mitä mieltä mä olen ja ne samat periaatteet, et on esimerkiks mitä vaaditaan oppilaalt, millaista käytöst ja semmost (--) (opettajan haastattelu)

5.4 Ohjaus

Päivittäisten työtehtävien valmistautumisen kannalta opettajien tulisi antaa koulunkäyntiavustajalle vähintään suulliset ohjeet. Koulunkäyntiavustajan täytyy saada sellaiset ohjeet työhönsä, että hän tietää, mitkä ovat hänen työvelvollisuuksiensa rajat. (ks. Morgan, Ashbaker & Lock 2001.)

French ja Lock (2002) suosittelivat, että opettajien tulisi tehdä koulunkäyntiavustajille kirjalliset ohjeet työtehtävistä. Heidän mielestään koulunkäyntiavustajien ei tulisi työskennellä ilman kirjallisia ohjeita, saati suunnitella itse työtään. Mielestämme koulunkäyntiavustajan toimenkuva täytyy olla kirjallisena, mutta opitunneille ohjaamiseen riittävät suullisetkin ohjeet, kunhan ne annetaan riittävän ajoissa, jolloin koulunkäyntiavustaja pystyy valmistautumaan tehtäväänsä. Ohjeituksen – oli se suullista tai kirjallista – tulisi olla muutakin kuin oppikirjojen sivunumeroiden antamista koulunkäyntiavustajalle. Oppimisessa on kyse paljon laajemmasta asiasta kuin kirjan lukemisesta tai työkirjan täyttämisestä.

On kohtuullista, että koulunkäyntiavustaja voi ennakoida ja suunnitella työtään ja on tietoinen niistä odotuksista, joita opettaja häneen kohdistaa. Työskentely on koulunkäyntiavustajalle kuluttavaa, mikäli hän joutuu oppitunnilla jatkuvasti arvailemaan, mitä seuraavaksi tapahtuu tai mitä mahdollisesti pitäisi tehdä. Tällöin oppilaat eivät saa opetuksen tukemisesta parasta mahdollista hyötyä.

Koulunkäyntiavustajan tulee mukautua toimimaan työpariopettajan toimintatapojen mukaan. Näitä työpariopettajia koulunkäyntiavustajalla saattaa olla jopa seitsemän, mikä tekee työskentelyn vaativaksi. Opettajan on hyvä tiedostaa tämä ja asettua ajatuksissaan koulunkäyntiavustajan asemaan. Myös koulunkäyntiavustajien lukujärjestyksestä laadittaessa olisi kohtuullista pohtia, kuinka monen eri opettajan kanssa koulunkäyntiavustajan on tarkoituksenmukaista työskennellä. Saavutetaanko opetuksen kannalta enemmän hyötyä keskittymällä vai sukkuloimalla?

5.5 Opetustehtävän aiheuttama huoli ja työssäoppiminen

Amerikkalaistutkijoiden huoli koulunkäyntiavustajan opetustyön lisääntymisestä on aiheellinen, jos käytännöksi muotoutuu se, että eniten tukea tarvitseva oppilas saa opetusta ainoastaan vähiten koulutusta saaneelta aikuiselta (ks. Giangreco, Broer & Edelman 1999). Koulunkäyntiavustajien koulutustaustat vaihtelevat, mutta niiden laajuus on yleisesti melko vaatimaton, eivätkä koulutuksen painopistealueet ole pedagogisissa tai didaktisissa opinnoissa. Suomessa erityis- ja luokanopettajaksi opiskelevat suorittavat 160 opintoviikon laajuisen kasvatustieteen maisterin tutkinnon. Opettamisen tulee olla pitkäjänteistä opetussuunnitelmaan perustuvaa työtä, joka edellyttää kasvamisen, kehittymisen, oppimisen ja opettamisen tutkimustietoon rajoavien perusteiden vankkaa ja kriittistä hallintaa (Uusikylä & Atjonen 2000,181). Didaktisesti ajatteleva opettaja ei omaksu tai odota opettajanoppaista ratkaisuja opetukseen, vaan hän pystyy ammatillisen tietotaitonsa perusteella tekemään havaintoja oppilaidensa työskentelystä ja päättämään niistä tarvittavat toimenpiteet, joiden tuloksia hän jälkikäteen vielä arvioi (Uusikylä & Atjonen 2000,187).

Koulunkäyntiavustajienkin ammattitaito kehittyy työkokemuksen ja työssäoppimisen myötä. Tekemällä oppiminen tuottaa parhaita tuloksia silloin, kun siihen tietoisesti lisätään koulunkäyntiavustajien käsitteellisen ymmärryksen kehittymistä tukevia oppimistoimintoja, kuten opiskeltavien ilmiöiden selittämistä (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 206).

(--) miten asiantuntijuus ja eksperttiys kehittyy ja miä sanoisin niin, että viisitoista vuotta tiukasti työssäoppinut ja asiaan perehtynyt avustaja on yksilö ja pienryhmätilanteessa aika aika hyvä asiantuntija siinä kontekstissa mikä on hänelle tuttu verrattuna esimerkiksi vastavalmistuneeseen erityisopettajaan. *(--)*Tässä tullaan tämmösen niinku oppimisen paradigmaan minun mielestäni, että voidaanko oppimista saavuttaa muussa ympäristössä kun suljetussa laboratoriossa, ohjaavan luennoivan lehtorin valvovan silmän alla ja loisteputken kajossa? Että silloin, jos nähdään, että työssäoppiminen on yksi niiku aito oppimisen muoto (rehtorin haastattelu)

Samanlaista paradigman muutosta henkilöstökoulutuksessa esittää myös Vaherva (1999, 94-96). Hänen mukaansa tämä muutos näkyy työ- ja oppijakeskeisenä ajattelutapana, joka kulkee formaalin koulutuksen rinnalla. Uudenlaista on

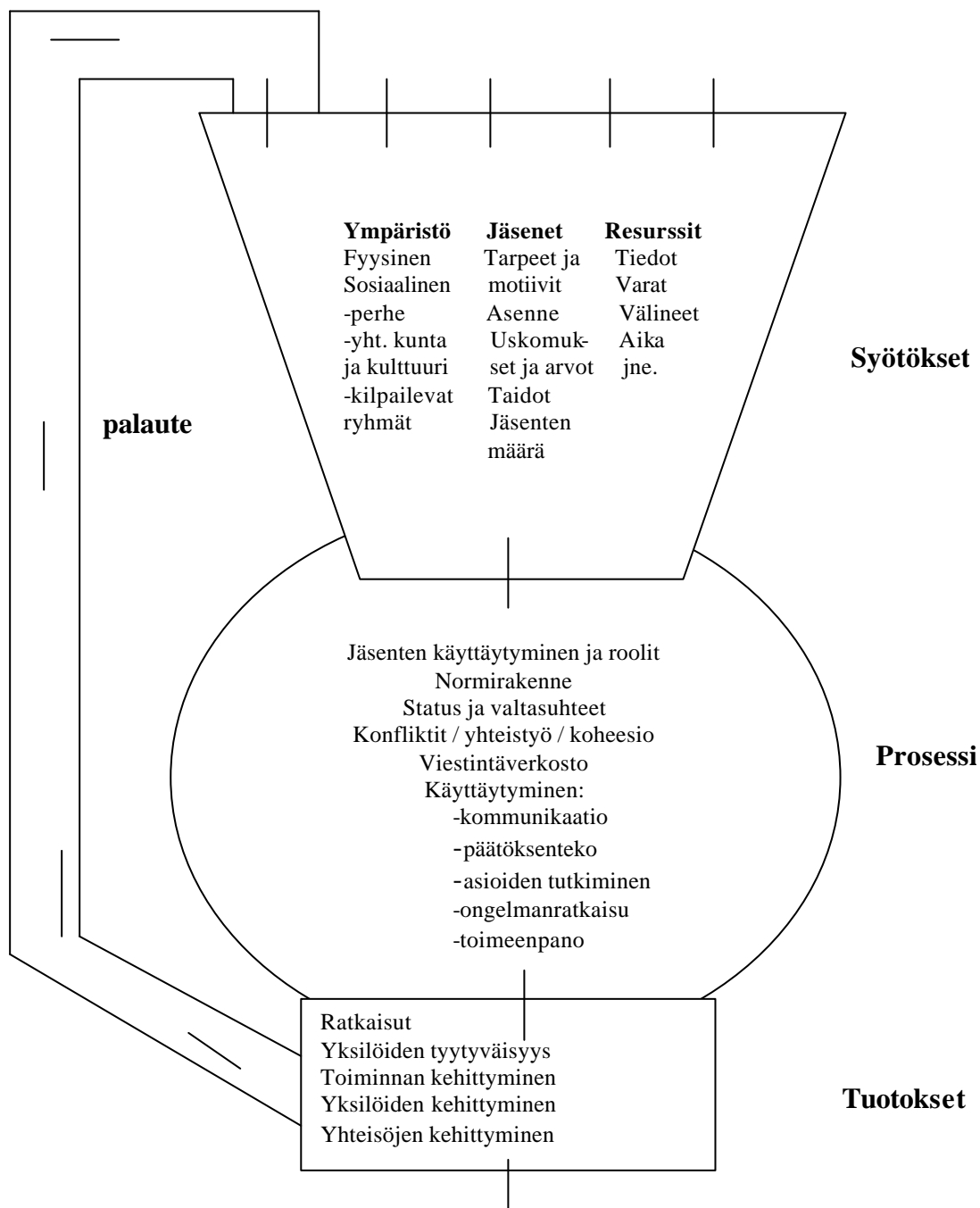
lutapana, joka kulkee formaalin koulutuksen rinnalla. Uudenlaista on työpaikalla tapahtuva oppiminen, jossa osaavimmat jäsenet ohjaavat vähemmän osaavia. Se on mahdollista, mikäli työpaikka onnistuu organisoimaan työn jakamisen ja tekemisen.

Opettajalla on pedagoginen vastuu opetustyöstä. Opettajuuteen liittyy voimakkaasti eettisyys, jota voidaan tarkastella hyvin monesta näkökulmasta. On muistettava, että erityistä tukea tarvitseva oppilas ei välttämättä kykene huolehtimaan oikeuksistaan tai arvioimaan tiedon oikeellisuutta ja monipuolisuutta. Opettajalla on mielestämme eettinen velvoite ohjata koulunkäyntiavustajaa opetustyössä sitä enemmän, mitä itsenäisempiä opetustehtäviä hän avustajalle antaa. Koulunkäyntiavustajan lisääntynyt käyttäminen oppimistilanteiden ohjaajana edellyttää opettajalta myös sitä, että hän ottaa koulunkäyntiavustajan mukaan jo opetuksen suunnitteluvaiheeseen.

Havainnoissamme tuli esiin esimerkki mallioppimisesta siten, kuinka aamupäivällä opettaja piti oppituntia, jossa koulunkäyntiavustaja oli luokkaavustajana läsnä. Iltapäivällä koulunkäyntiavustaja opetti pienryhmälle saman, aamupäivällä käsitellyn asian. Kun tähän lisätään yhteinen keskustelu, valintojen perustelu ja ilmiön selittäminen, ollaan jo hyvässä ohjaustilanteessa, mikäli koulunkäyntiavustajalle annetaan itsenäisiä opetustehtäviä suoritettavaksi.

6 POHDINTA

Olemme löydöissämme tarkastelleet opettajan ja koulunkäyntiavustajan toimintaa avoimena systeeminä, joka on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Avoimen systeemin osat ovat toisistaan riippuvaisia: jokainen osa vaikuttaa sekä toisiin osiin että koko systeemiin. (Brilhart & Galanes 1995, 30-32.)



KUVIO 1. Pienryhmä avoimena systeeminä (Brilhart & Galanes 1995, 31)

Useita erilaisia työskentelymalleja voidaan kutsua yhteistyöksi. Kuitenkin vasta yhteensopivat perusarvot, yhteneväinen käsitys perustehtävästä sekä työskentelyn kannalta tarkoituksenmukaiset asenteet työparia kohtaan ovat lähtökohtia (syötökset) onnistuneelle yhteistyölle. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan onnistunut yhteistyö vaatii näiden lähtökohtien lisäksi koulutuksen ja työkokemuksen myötä kertyneitä riittäviä tieto- ja taitovarastoja sekä sosiaalista taitoa ja joustavuutta. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan perustehtävän mukanaan tuomien roolien, normien, velvoitteiden, oikeuksien ja työnjaon tulee olla kristallinkirkkaat ja koko kouluyhteisön hyväksymät.

Tärkeää opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisessä työskentelyssä (prosessi) on molempien kyky ennakoida toisen käyttäytymistä, mikä taas edellyttää yhteistä suunnittelua ja asioista sopimista. Tasa-arvoisuus ja mahdollisuus käyttää omia tietoja, taitoja ja ideoita on erittäin tärkeää. Opetustyön arjen normien ja sääntöjen on oltava ymmärrettäviä ja hyväksytyjä ja niitä voidaan myös muuttaa keskustelun ja arvioinnin tuloksena. Työskentelyssä tulee säilyä mahdollisuus vapaaseen kommunikointiin, mihin tarvitaan riittäviä viestintätaitoja ja toisten huomioonottamista.

Yhteistyön tuotokset eli opetustyön tulokset näkyvät erityisesti vaikutuksina oppilaisiin, mutta myös yhteistyön myötä syntyneisiin ideoihin, ratkaisuihin ja asianosaisten väliseen suhteeseen. Esimerkkeinä onnistuneista tuloksista voisivat olla tyytyväisyys omaan ja toisen rooliin ja työskentelyprosessiin sekä oivallus etenemisestä ja päämäärän saavuttamisesta. Tätä voisi nimittää työn ilon kokemiseksi. Kaikkein merkittävimpänä ja tavoiteltavimpana tilana olisi se, että koko kouluyhteisö vahvistuisi työskentelyn ansiosta.

Arvioinnissa ja palautteessa tehdään toiminnasta saadun tiedon varassa johtopäätöksiä yhteistyön onnistumisesta. Tarkoituksena on palautteen ja arvioinnin kautta analysoida, arvottaa ja oppia uutta. Tämän pohjalta tehdään taas uusia suunnitelmia ja ratkaisuja yhteistyön jatkosta.

Koulunkäyntiavustajan perustehtävän määrittäminen on haasteellinen, mutta välttämätön tehtävä. Tämä tehtäväkokonaisuuksien määrittäminen tulee esittää kirjallise-

na. Koulunkäyntiavustajalle voidaan asettaa hyvin erilaisia tehtäviä (Kunta-alan ammattiliitto ry 2001a, 34, 38, 41), joista seuraavassa esimerkkejä:

- Oppilaan auttaminen pukeutumisessa / riisuuntumisessa / ruokailussa / wc:ssä / liikkumisessa
- Auttaminen välineiden käytössä oppituntien aikana
- Oppilaan henkilökohtaisesta hygieniasta huolehtiminen
- Erilaiset monistustehtävät
- Materiaalien valmistustyöt opettajan ohjeiden mukaan
- Materiaalien ja välineiden varaaminen, huoltaminen ja palauttaminen
- Oppilaan ohjaus hänen kuntoutukseensa liittyvissä tehtävissä esim. fysioterapeutin ohjeiden mukaan
- Välitunnilla ulko- ja sisävalvontaan osallistuminen
- Kyyditysten valvominen
- Oppimisympäristön ja yhteisten tilojen viihtyvyydestä ja siivouksesta huolehtiminen
- Työrauhan ylläpitäminen
- Opettajan lyhytaikaisena sijaisena toimiminen
- Yhdyshenkilönä ja tiedottajana toimiminen koulu yhteisössä
- Korvaavien kommunikointimenetelmien käyttäminen
- Oppilaan ohjaaminen oppimistapahtumassa – osallistuminen opettajan ohella ja opettajan antamien ohjeiden mukaan oppijan kasvatukseen ja ohjaukseen
- Oppilaan opetusta, kuntoutusta ja koulutyötä koskevaan suunnitteluun osallistuminen

Kun koulunkäyntiavustajan perustehtävä on selvästi määritelty, pohditaan onnistuneen yhteistyön edellytyksiä. Tutkimuksemme perusteella suosittelemme yhteistyön eväiksi seuraavaa:

- Keskustelkaa omista kasvatuskäsityksistänne, arvoistanne, odotuksistanne, taidoistanne, kasvunpaikoistanne ja vertailkaa niitä keskenään. Sopikaa yhteisen työskentelyn periaatteet ja sitoutukaa niihin. Oppilaat

tarvitsevat kasvulle ja kehitykselle turvalliset ja johdonmukaiset aikuiset.

- Refleктоikaа omia työtapojanne ja tottumuksianne ja vertailkaa niitä keskenänne. Tämän jälkeen keskustelkaa siitä, kuinka voitte työskennellä yhdessä erilaisuudestanne huolimatta ja millaisen tasapainon löydätte yhteiseen työskentelyyn.
- Sopikaa selvästi mitkä tehtävät kuuluvat kenellekin ja mitkä tehtävät jaetaan yhdessä ja miten tämä jakaminen tehdään. Mitä enemmän opetuksellisia tehtäviä annetaan koulunkäyntiavustajalle, sitä enemmän hänet tulee ottaa mukaan suunnitteluun ja järjestää hänelle koulutusta.
- Pitäkää säännöllisiä tapaamisia, jossa keskustelette, arvioitte rakentavasti omaa ja toisenne työskentelyä sekä annatte tukea ja kiitosta toisillenne. Tarvittaessa muuttakaa toimintatapojanne.
- Opettajien tulee huolehtia, että hän antaa tarkoituksenmukaisen ohjeistuksen koulukäyntiavustajalle. Koulunkäyntiavustajan tehtäviin ei kuulu ajatusten lukeminen, vaikka yhteistyön edetessä siltä usein
- ~~Myistäkin~~ Myistäkin, ettei kynttilän valo siitä himmene, vaikka sen liekillä sytyttää toisenkin kynttilän.

Tutkimuksemme merkitystä ja prosessia olemme kuvailleet tavallisuudesta poike-
ten liitteenä olevassa metodiluvussa. Toivomme, että tutkimuksemme palvelee
omalta osaltaan koulun kehittämistä ja lisää koko kouluyhteisön tietoisuutta siitä,
että koulunkäyntiavustajan tehtäväroolin määrittämistä, työhön perehdyttämistä,
työssä ohjaamista ja oppimista tulee suunnitella ja toteuttaa systemaattisesti.

Jatkotutkimusehdotuksena esitämme koulunkäyntiavustajan työssäoppimis-
käytäntöjen selvittämistä. Koska koulunkäyntiavustajien merkittävin tehtävärooli
on oppimistilanteissa ohjaajana toimiminen, olisi myös hyödyllistä tutkia millaista
ohjauskieltä koulunkäyntiavustaja käyttää ohjatessaan oppilasta.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.

Blom, H. 1996. Peruskoulusäännösten toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma ja P. Virtanen. (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/1996. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Brilhart, J. K. & Galanes, G. J. 1995. Effective group discussion. Dubuque: WCB Brown & Benchmark.

Denzin, N. K. 1978. The research act. Chicago: Aldine.

Downing, J. E., Ryndak, D. L. & Clark, D. 2000. Paraeducators in inclusive classrooms: their own perceptions. Remedial and Special Education, 21 (3), 171-181.

Dunderfelt, T. 1998. Henkilökemia. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.

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

French, N. K. 1998. Working together: resource teachers and paraeducators. Remedial and Special Education, 6, 357-368.

French, N. K. 2001. Supervising paraprofessionals: a survey of teacher practices. Journal of Special Education, 1, 41-53.

French, N. K. & Chopra, R.V. 1999. Parent perspectives on the roles of paraprofes-

sionals. 24 (4), 259-272.

French, N. K. & Lock, R. H. 2002. Maximize paraprofessional services for students with learning disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 38 (1), 50-55.

Giangreco, M. F., Edelman W. S., Luiselli, E. T. & MacFarland, S. Z. C. 1997. Helping or hovering? Effect of instructional assistant proximity on student with disabilities. *Exceptional Children*, 64 (1), 7-18.

Giangreco, M. F., Broer, S. & Edelman, S. 1999. The tip of the iceberg: determining whether paraprofessional support is needed for students with disabilities in general education settings. *The journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 259-272.

Giangreco, M. F., Broer, S. & Edelman, S. 2002. "What was then, this is now!" Paraprofessional supports for students with disabilities in general education classrooms. *Exceptionality*, 10 (1), 47-64.

Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: PS-kustannus.

Happonen, Ihatsu, M. & Ruoho. 2001. Erityisopetuksen viides vaihe. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala. (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 195-204.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus –todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimukseen II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.

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

Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki. WSOY.

Holopainen, Ikonen, Juvonen, Pilbacka-Rönkä & Virtanen, P. 2001. Arvioinnin perustan luominen. Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 205-248.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 13-40.

Ihatsu, M., Happonen, H. & Hälvä, E. 2001. Laatu kehittämisen tavoitteena. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala. (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 22-35.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Juva: WSOY.

Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Helsinki: Otava.

Jyväskylän kristillinen opisto. 2002. Koulunkäyntiavustajan oppisopimuskoulutuksen opetussuunnitelma v. 2002-2003.

Kerola, K. 2001. (toim.) Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Porvoo: PS-kustannus.

Kiviniemi, R. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimukseen II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 130-143.

Koppinen, M-L & Pollari, J. 1995. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.

Kouluhallituksen ohje. Ryhmäkirje R 414/1985.

Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. 1995. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Kunta-alan Ammattiliitto KTV ry. 1999. Koulunkäyntiavustajien työryhmän loppuraportti 1999.

Kunta-alan Ammattiliitto KTV ry. 2001a. Koulunkäyntiavustajien oma opas.

Kunta-alan Ammattiliiton KTV ry. 2001b. Käsikirja työn kuvaamiseen ja sen arviointiin.

Lacey, P. 2001. The role of learning assistant in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review*, 53 (2), 157-166.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998).

Leinonen, N., Partanen, T. & Palviainen, P. 2002. *Tiimiakatemia: tositarina teke-
mällä oppivasta yhteisöstä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lincoln Y. S. & Guba E. G. 1985. *Naturalistic inquire*. Newbury Park: Sage.

Marks, S. U., Schrader, C. & Levine, M. 1999. Paraeducator experiences in inclu-
sive setting: helping, hovering, or holding their own? *Exceptional Children*. 65 (3),
315-328.

Morgan J., Ashbaker, B. & Lock, R. H. 2001. Work more effectively with your
paraeducators. *Intervention in School & Clinic*. 38 (4), 230-231.

Mäkelä, K. 1990. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki:
Gaudeamus.

Niemistö, R. 1998. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsingin yliopiston Lahden
tutkimus- ja koulutuskeskus.

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.

Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tie-
teenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Juva: PS-kustannus.

Patton, M. Q, 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury
Park.: Sage.

Peruskoululaki (476/1983).

Perusopetuslaki (628/1998).

Pirnes, U. 1994. Kehittyvät tiimit. Organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehitysprosessi. JTO tutkimuksia sarja 8. Tampere: Aavaranta.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Sahlberg, P. 1998. Opettaja koulun muutoksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppijat tavallisella luokalla. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus.

Silvolahti, K. 1991. Koulunkäyntiavustajat peruskoulussa: Koulunkäyntiavustajien työ, koulutus ja työtyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998 vp, perusteluosat. Teoksessa (toim.): Lakikokoelma. Koulusäädökset. Helsinki: Edita.

Syrjälä, L. Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tuomisto, J. 1998. Arkioppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Saarijärvi: Gummerus.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 83-101.

LIITTEET

Liite 1 TUTKIMUKSEN METODIIKKA

1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää ja kuvailla, millaisia ovat koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa. Lisäksi halusimme tarkastella kuinka koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö toimii sekä millaista ohjausta koulunkäyntiavustaja saa tehtäviensä hoitamiseen.

1.2 Tutkimusote

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen ymmärtäminen, sillä tutkittavaa ilmiötä tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä. Lisäksi laadullisen lähestymistavan kautta on mahdollista löytää yksilön itsensä ilmiölle antamat merkitykset. (Bogan & Biklen 1992, 32; Patton 1990, 94.) Valitsimme tutkimuksemme laadullisen lähestymistavan, koska halusimme kuvata koulunkäyntiavustajan tehtäväroolia sekä koulunkäyntiavustajan ja opettajan välistä yhteistyötä perusopetuksessa. Tehtäväroolia ja yhteistyötä tarkastelimme koulunkäyntiavustajan ja opettajan näkökulmasta.

Tutkimuksemme taustalta voidaan löytää sekä systeemisen teorian piirteitä että etnografisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimuksemme tavoitti etnografisesta tutkimuksesta vain piirteitä, sillä emme suorittaneet osallistuvaa havainnointia, joka on tyypillistä etnografiselle tutkimukselle. Toiseksi osallistuimme koulun arkipäivään vain lyhyillä havainnointijaksoilla.

Systeeminen teoria etsii vastausta kysymykseen, kuinka ja miksi tämä systeemi toimii kokonaisuudessaan niin kuin se toimii? Holistinen ajattelu on keskeistä systeemisessä näkökulmassa. Systeemi on kokonaisuus, joka on erilainen kuin sen osat. (Patton 1990, 78-79.) Tutkimuksessamme pyrimme syventämään näkökulmaa siitä, kuinka koulunkäyntiavustaja, opettaja ja rehtori ovat riippuvaisia toisistaan: jokainen yksilö on vuorovaikutuksessa toisiin yksilöihin sekä kokonaisuuteen.

Etnografinen tutkimus etsii vastausta kysymykseen, mikä on tämän ihmisryhmän kulttuuri? (Patton 1990, 67). Etnografisessa tutkimuksessa kuvataan erilaisia toiminnallisia käytäntöjä ja sillä pyritään käytännön sisäiseen ymmärtämiseen. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä ainutkertaisuus, jossa jokainen kenttätilanne vaatii omat ratkaisunsa. (Bogan & Biklen 1992, 235-236, 239; Eskola & Suoranta 1998, 105, 109.) Tässä tutkimuksessa olemme kohdistaneet havaintomme koulun ihmisympäristöön, joka pitää sisällään koulunkäyntiavustajat, opettajat ja rehtorit.

1.3 Aineiston keruu

Keräsimme aineiston passiivisella havainnoinnilla, taustatietoja keräävällä kyselylomakkeella ja puolistrukturoidulla haastattelulla. Tähän päädyimme siksi, että havainnoimalla meillä oli mahdollisuus saada koulunkäyntiavustajan tehtäväroolista sekä opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisestä yhteistyöstä sellaista tietoa, mitä ei välttämättä haastatteleamalla saada. Haastateltavilla on taipumus antaa haastattelussa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 193). Lisäksi yksilöiden asioille antamiin merkityksiin vaikuttaa oleellisesti haastattelutilanteen luonne erilaisine kontekstitekijöineen. Näitä ovat historiallinen, kulttuurinen, organisatorinen ja henkilöiden välinen konteksti (Huotelin 1996, 29.) Toisaalta haastatteleamalla koulunkäyntiavustajia, opettajia ja rehtoreita saimme kerättyä erilaisia näkökulmia koulunkäyntiavustajien tehtävärooleista ja arjen yhteistyöstä, joita he omin sanoin kuvailivat ja joita emme välttämättä olisi onnistuneet havainnoimaan (ks. Patton, 1990, 27,278).

Aineistonkeruun aloitimme ottamalla yhteyttä kolmen eri kunnan kuuteen rehtoriin. Saatuaamme rehtoreilta suostumuksen heidän koulunsa osallistumisesta tutkimukseen otimme yhteyttä näiden kuntien perusopetuksen johtajiin virallisen tutkimusluvan saamiseksi. Samaan aikaan sovimme koulujen rehtoreiden kanssa havainnointeihin ja haastatteluihin osallistuvista koulunkäyntiavustajista ja opettajista sekä tutkimuksen ajankohdasta. Saatuaamme tutkimusluvut suoritimme aineistonkeruun joulukuussa 2002 ja tammikuussa 2003.

Havainnoimme 14 koulunkäyntiavustajaa kutakin kolmen oppitunnin ajan

yhteensä 36 tuntia. Havainnoitavia opettaja – koulunkäyntiavustaja(t) pareja kertyi 12. Yhdessä luokassa toimi samanaikaisesti kolme koulunkäyntiavustajaa. Heidät on sisällytetty yhteen havainnointijaksoon. Haastattelut teimme kuitenkin kaikille kolmelle avustajalle. Havainnoinnit toteutimme siten, että kolmea koulunkäyntiavustajaa havainnoimme yksittäisinä oppitunteina ja 11 koulunkäyntiavustajaa yhtäjaksoisesti aina tuon kolmen tunnin ajan.

Koulunkäyntiavustajista kuusi työskenteli erityiskoulussa luokkamuotoisessa erityisopetuksessa, neljä yleisopetuksen yhteydessä toimivassa luokkamuotoisessa erityisopetuksessa ja neljä yleisopetuksen luokissa. Pyrimme näin saamaan sekä laajan ja monipuolisen kuvan koulunkäyntiavustajan tehtäväroolista että voidaksemme vertailla työparien työskentelytapoja eri luokkamuodoissa. Luokkamuotoisesta erityisopetuksesta mukana olleet koulunkäyntiavustaja – opettaja työparit toimivat EVY-, EMU- sekä ESY -opetuksessa.

Havainnoinnin tarkoituksena on Pattonin (1990, 202) mukaan kuvailla tutkittavaa aineistoa, toimintoja ja toimintaan osallistuvia ihmisiä sekä niitä merkityksiä, joita tutkittavat henkilöt ilmiölle antavat. Havainnoinnin osallistumisaste voi vaihdella passiivisesta osallistumisesta täydelliseen osallistumiseen (Bogdan & Biklen 1992, 88; Patton 1990, 206-209). Grönfors (1985, 88) käyttää passiivisesta havainnoinnista käsitettä havainnointi ilman osallistumista. Tutkimuksessamme käytimme passiivista havainnointia, sillä aineistonkeruumme ei edellyttänyt osallistumista. Lisäksi passiivisen havainnoinnin aikana saatoimme keskittyä pelkästään tarkkailtavan ilmiön seuraamiseen. Koulunkäyntiavustajat, opettajat ja oppilaat olivat tietoisia tutkijaroolistamme. On täysin mahdollista, että vaikutimme itse koulunkäyntiavustajan ja opettajan keskinäiseen vuorovaikutukseen havainnoinnin aikana (ks. Eskola & Suoranta 1998, 102). Oppilaiden työskentelyyn emme kokeneet merkittävästi vaikuttavamme, sillä istuimme tavallisesti luokan takaosassa ”näky-mättömissä” emmekä, millään tavoin puuttuneet oppitunnin kulkuun.

Kenttämuistiinpanoja kirjasimme käsin ruutuvihkoon oppitunnin aikana, ja päivän päätyttyä kirjoitimme ne puhtaaksi. Kenttämuistiinpanot voidaan Bogdanin ja Biklen (1992, 108-110, 124) mukaan jakaa kuvailevaan ja refleктоivaan osaan. Omat kenttämuistiinpanomme teimme tätä jakoa noudattaen. Muistiinpanojen alkuun kirjasimme koulun, luokka-asteen, oppilasmäärän, päivämäärän ja havain-

nointiajankohdan. Tämän jälkeen kirjasimme ylös kaikki koulunkäyntiavustajan tekemät toiminnot luokassa ja muissa tiloissa sekä opettajan antamat ohjeistukset koulunkäyntiavustajalle. Jokaisen havainnointikerran päätteeksi kirjasimme päivän tapahtumista omia tuntemuksiamme, reaktioitamme ja ajatuksiamme. Havainnointitilanteissa emme käyttäneet valmista lomaketta, vaan kirjoitimme ylös viikkoon järjestelmällisesti kaiken, mitä koulunkäyntiavustaja tuon kolmen tunnin havainnointijakson aikana teki. Lisäksi kirjasimme ylös kellonajat havainnoillemme. Kenttämuistiinpanoja kertyi Times New Roman –kirjasintyypillä, fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja sivumarginaaleilla 4,5 ja 2 cm yhteensä 81 sivua.

Haastattelut teimme 14 koulunkäyntiavustajalle, 12 opettajalle ja kuudelle rehtorille. Ennen haastattelua annoimme haastateltaville taustatietoja kartoittavan lomakkeen, koska halusimme kerätä kaikilta haastateltavilta samat taustatiedot. Tämän jälkeen haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella sanelukooneella. Haastattelujen kesto vaihteli viidestä minuutista puoleen tuntiin. Kolmea haastattelua lukuun ottamatta haastattelutilanteet olivat rauhallisia eivätkä niitä häirinneet ulkopuoliset häiriötekijät. Näissä kolmessa haastattelutilanteessa ulkopuolisen henkilön ilmaantuminen haastattelutilaan katkaisi sen hetkeksi. Litteroidun haastatteluaineiston määrä oli Times New Roman –kirjasintyypillä, fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja sivumarginaaleilla 4,5 ja 2 cm yhteensä 108 sivua.

1.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Aineistoa pyritään tiivistämään kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tutkijoiden keräämästä hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan selkeä ja mielekäs, jolloin sen informaatioarvo kasvaa. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadullinen analyysi on monitahoinen prosessi, johon kuuluvat ilmiön kuvailu, ymmärtäminen ja selittäminen. Analyysi on tutkijan ajattelua ja pohdintaa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 89.)

Analysoimme tutkimusaineistoamme induktiivisesti. Kokosimme Grönforsin (1982, 30) ohjeen mukaan pienistä yksityiskohdista laajempia käsitteellisiä kokonaisuuksia. Induktiivisen otteen lisäksi lähestyimme aineistoamme myös abduk-

tiivisesti. Abduktiivinen päättely perustuu siihen, että uudet tieteelliset löydöt ovat mahdollisia vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. Johtoajatus voi olla epämääräinen intuitiivinen käsitys tai pitkälle muotoiltu oletus. (Grönfors 1982, 33). Ennen kenttätöväihettä olimme tutustuneet aiheitamme koskeviin aiempiin tutkimuksiin, jotka eivät voineet olla vaikuttamatta havaintoihimme. Kiinnitimme huomiota havainnoissa näistä aiemmista tutkimuksista johtuen etenkin tiettyihin seikkoihin, kuten turhaan avustamiseen, koulunkäyntiavustajan pitämiin itsenäisiin opetustilanteisiin sekä opettajan riittämättömiin ohjeistuksiin. Näin ollen induktiivisen analyysin lisäksi tutkimuksemme sisältää myös abduktiivisen otteen. Näkökulmamme ei siis perustu pelkästään havaintoihin, kuten induktiivisessa päätelyssä oletetaan, vaan taustalla ovat myös aiempien tutkimusten vaikutukset analyysiin.

Tutkimuksessamme olemme käyttäneet myös narratiivista analyysiä, jossa painopisteenä on uuden kertomuksen tuottaminen aineiston kertomusten pohjalta. Narratiivinen analyysi ei siis kohdistu huomiotaan aineiston luokitteluun, vaan se rakentaa aineiston pohjalta uuden kertomuksen. Tämä kertomus pyrkii kuvailemaan aineiston kannalta keskeiset teemat. Narratiivisen analyysin muodossa huomio kohdistuu ehjän ja juonellisen, ajassa etenevän tarinan tuottamiseen. (Heikkinen 2001, 166, 122-123.) Aineistossamme olevat fiktiiviset tarinat Kaisasta ja Liisasta hyödyntävät tätä narratiivista analyysiä.

Laadullisen aineiston analyysissä yhdistyvät analyysi ja synteesi. Analyysivaiheessa aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi. Aineiston perusteella tehdyt johtopäätökset irrotetaan tällöin yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirretään käsitteelliselle tasolle. Käsitteellistä ja teoreettista käsittelyä tapahtuu koko tutkimuksen keston ajan, joskin suurin osa suoritetaan kenttätöväiheen jälkeen. Synteesin avulla käsitteelliset osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. (Grönforsin 1982, 145-146.)

Litteroitujen haastattelujen ja havainnointiaineiston analysointi: Litteroidut haastattelut luimme kaksi kertaa läpi, jolloin koko aineisto tuli meille tutuksi. Tämän jälkeen keskustelimme havainnoistamme ja huomasimme kiinnittäneemme huomiota samoihin teemoihin, joita olivat: koulunkäyntiavustajan tehtäväroolit, opettajien ja koulunkäyntiavustajien välinen yhteistyö, koulunkäyntiavustajaan

kohdistuvat odotukset ja arvostukset, koulunkäyntiavustajan saama perehdytys ja ohjaus tehtäviin, koulunkäyntiavustajan työssäoppiminen ja osaamisen päivittäminen. Seuraavaksi kävimme itsenäisesti läpi vielä kerran koko aineiston sekä havainnoinnit että haastattelut alleviivaten eri väreillä edellä mainitut teemat. Alleviivasimme myös omista tutkimuspäiväkirjoistamme havaintoihimme liittyvät teemat. Tämän jälkeen vertailimme uudelleen merkintöjämme ja huomasimme niiden olevan yhdenmukaisia.

1.5 Tutkimusaineiston raportointi

Tutkimustulosten raportoinnissa olemme pyrkineet tavoittamaan tutkittavien oman todellisuuden eli emic-näkökulman (Alasuutari 1993, 90; Eskola & Suoranta 1998, 16-17). Mahdollistaaksemme rikkaan kuvailun ja tutkittavien oman todellisuuden ja uskottavuuden, päädyimme lisäämään sanan tai joidenkin sanojen mittaisia otteita litteroiduista haastatteluista tutkimusraporttiin.

1.6 Tutkimusprosessin arviointi

Laadullinen tutkimus on Kiviniemen (2001, 68, 82) mukaan aina tutkijan tulkinnallinen konstruktio. Koska tutkija itse on aineistonkeruun väline, voidaan aineistoon liittyvien tulkintojen ja näkökulmien katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen koko tutkimusprosessin ajan. Olemme tarkastelleet ilmiötä oman tulkintamme kautta ja luokitelleet sen omien näkökulmiemme mukaan. Näin ollen joku toinen tutkija olisi saattanut luokitella aineiston eri tavalla.

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteinä korostuvat usein tutkimuksen eri elementtien, tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja analysoinnin kehittyminen koko tutkimusprosessin ajan. (Kiviniemi 2001, 68.) Tutkimusprosessin aikana omat tulkintamme kehittyivät siten, että teimme uudelleenlinjauksia niihin johtoajatuksiin, joita meillä alussa oli.

Tutkimusprosessiimme merkittävästi vaikuttanut tekijä on ollut ohjaajan vaihtuminen puolesta välissä tutkimusta. Molemmat ohjaajamme ovat omalta osaltaan vaikuttaneet tutkimusmetodien valintaan, aineiston analysointiin ja eritoten

siihen prosessiin, miten olemme tutkimuksessamme käsitelleet löytöjä sekä aikaisempia tutkimuksia. Tuo prosessi ei ole aina ollut helppo, kun matkalla ovat olleet sekä vanhat että uudet silmälasit. Olemme pyrkineet tutkimuksessamme hyödyntämään molempien ohjaajien ohjauksen ja tarkastelemaan tutkimusprosessiamme kriittisesti ja reflektiivisesti tältä pohjalta. Prosessi kokonaisuudessaan on ollut mielenkiintoinen, monitahoinen ja dynaaminen. Toimimme työparina - suorastaan huipputiiminä - ja opimme ohjauksesta, yhteistyöstä, yhteisistä pelisäännöistä ja tavoitteista enemmän kuin prosessin alussa olisimme voineet ennakoida.

1.7 Tutkimuksen luotettavuus

Koska laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita, ei voida myöskään löytää vain yhtä yhteistä käsitettä tutkimuksen luotettavuudesta. Määrällisen tutkimuksen perinteiset luotettavuuden käsitteet perustuvat yhteen objektivistiseen oletukseen yhdestä konkreettisesta todellisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa todellisuuksia on useita ja meidän tutkimuksemme tuottaa vain tietyn todellisuuden tutkimastamme ilmiöstä. (ks. Tynjälä 1991, 390; Lincoln & Guba 1985, 292.) Tästä johtuen perinteisillä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä ei voida kuvata tutkimuksemme luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen kohdalla luotettavuutta tarkastellaan muun muassa käsitteillä vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi, vahvistettavuus, aineiston riittävyys ja yhteiskunnallinen merkittävyys. (Eskola & Suoranta 1998, 62; Lincoln & Guba 1985, 290; Mäkelä 1990, 48; Tynjälä 1991, 390-391.)

Vastaavuus: Lincolnin ja Guban (1985, 301-309; ks. Tynjälä 1991, 390-393.) mukaan mahdollisimman hyvä vastaavuus voidaan saavuttaa riittävällä kenttätöskentelyllä, jatkuvalla havainnoinnilla, reflektiivisellä tutkimusotteella, triangulaatiolla, vertaispalautteella ja analysoimalla kielteisiä tapauksia päätelmien horjuttamiseksi.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, menetelmien sekä useamman tutkijan käyttöä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 68). Denzinin (1978, 294-304) mukaan tutkimusta voidaan trianguloida neljällä eri tavalla: aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaationa. Tutkijatriangulaatiota käyttämällä

toivoimme monipuolistavan tutkimustamme.

Omassa tutkimuksessamme merkittävimmin toteutuvat menetelmä- ja tutkijatriangulaatio. Olemme keränneet aineistoa usealla menetelmällä: haastattelemalla, havainnoimalla ja taustatietoja kartoittavalla kyselylomakkeella. Tutkijatriangulaatio auttoi meitä ottamaan huomioon useampia näkökulmia ja suhtautumaan kriittisemmin työhömmme. (ks. Lincoln & Guba 1985, 307; Patton 1990, 468.) Tutkimuksemme kenttätyövaihe oli suhteellisen lyhytaikainen, mutta omat aiemmat kokemuksemme auttoivat meitä kiinnittämään huomiota tutkittavaan ilmiöön.

Tutkijan ja tutkittavien välinen läheinen suhde voi heikentää tutkimuksen vastaavuutta. Etenkin osallistuvassa havainnoinnissa tutkijalla saattaa olla vaikeuksia erotella omia kokemuksia tutkittavien kokemuksista. Reflektiivistä työtettä korostetaan juuri tämän takia. Tutkijan on tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tunteuksiaan. Hänen on pidettävä kenttäpäiväkirjaa tutkimustoiminnastaan sekä omista tunteistaan ja reaktioistaan, jotka voivat vaikuttaa havainnointeihin ja niiden tulkinnaan (Tynjälä 1991, 393.) Tunsimme osan tutkittavista aikaisempien työkokemuksiemme kautta, mutta henkilökohtaisia ystävyyssuhteita ei meillä tutkittavien kanssa ollut. Tämän vuoksi valitsimme kuitenkin passiivisen havainnoin, jolloin pystyimme tekemään havainnoinnit ulkopuolisina tutkijoina ja reflektoimaan ilmiötä tästä näkökulmasta. Lisäksi puolistrukturoidut haastattelut takasivat tasapuolisen haastattelutilanteen kaikille.

Siirrettävyys: Määrällisessä tutkimuksessa puhutaan tutkimustulosten yleistettävyydestä. Lincolnin ja Guban (1985, 361) käsityksen mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole syytä puhua tutkimustulosten yleistettävyydestä vaan siirrettävyydestä. Tutkimustulosten siirrettävyydestä ei voi päättää yksin tutkija. Tulosten siirrettävyys riippuu siitä, miten lähellä tutkittu ympäristö on sovellettavaa ympäristöä. (Lincoln & Guba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390.) Tutkimuksessamme olemme kuvanneet aineistoa ja tutkimusta siten, että sen toteutus muissa vastaavissa luokkakonteksteissa on mahdollista. Tutkijatriangulaation kautta huomasimme ilmiöllä olevan siirrettävyyttä, sillä tutkivissa konteksteissa jo tässäkin aineistomäärässä havaittiin saturaatiota. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 62.)

Vahvistettavuus: Laadullisessa tutkimuksessa vahvistettavuuden saavuttamiseksi tutkijan ei tarvitse pyrkiä objektiivisuuteen perinteisessä mielessä. Laadul-

lisessa tutkimuksessa tutkijan omat kokemukset ja asenteet vaikuttavat aina tutkimusprosessiin. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tämä on kuitenkin vain hyväksyttävä. (Tynjälä 1991, 391-392.) Omaa tutkimusprosessiamme emme aloittaneet aivan ilman ennakkokäsityksiä. Ennakkokäsityksemme ovat syntyneet suhteessa aiempiin tutkimuksiin, luettuun kirjallisuuteen ja omiin kokemuksiin. Aineistonkeruuvaiheessa olemme kuitenkin tavoitelleet avoimuutta tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Olemme pyrkineet havainnoinneissa tai haastatteluissa toimimaan ilman ennakkokäsityksiä ja välttämään liian hätäisten johtopäätösten tekemistä.

Aineiston riittävyys: Laadullisen aineiston riittävyydelle ei ole määrällisen aineiston kaltaisia mittalukuja. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan kylläntymisestä eli saturaatiosta, jolloin aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo uusia piirteitä esiin. (Eskola & Suoranta 1998, 62; Mäkelä, 1990, 52.) Saturaatiota ei voi saavuttaa ellei ole selvillä siitä, mitä aineistostaan hakee (Eskola & Suoranta 1998, 63). Pyrimme saamaan riittävän monipuolisen aineiston, jossa pääsimme etsimään eroja ja yhtäläisyyksiä. Aineistomme oli siinä määrin kattava ja monipuolinen, että siitä löytyi yhtäläisyyksiä. Näin ollen emme ole perustaneet tulkintojamme vain satunnaisiin poimintoihin tutkimusaineistotamme. (ks. Mäkelä 1990, 52-53.)

Yhteiskunnallinen merkittävyys: Tutkijan on hyvä varautua perustelevaan tutkimuksen yhteiskunnallista merkittävyyttä (Mäkelä 1990, 48). Toivomme tutkimuksen palvelevan koulunkäyntiavustajia ja opettajia siten, että se herättäisi keskustelua tehtävöiden määrittämisestä, hyvästä yhteistyöstä sekä perehdyttämisen ja työssäoppimisen merkityksestä koulunkäyntiavustajan ammatillisen kasvun tukijana.

1.8 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehtäessä joudutaan aina eettisten kysymysten äärelle. Bogdan ja Biklenin (1992, 52-53) mukaan ihmistieteissä tärkeimpinä eettisinä periaatteina ovat tutkimukseen osallistujien informointi ja osallistujien suojeleminen vahingoilta. Tutkijan on koko ajan pidettävä mielessä, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja että he ymmärtävät tutkimuksen luonteen. Tutkittavia ei saa altistaa

riskeille, jotka ovat suuremmat kuin tutkimuksella saavutettava hyöty. Tutkimuk-
sessamme rehtorit esittivät meille opettaja – koulunkäyntiavustaja –työparit. Käsi-
tyksemme ja kokemuksemme mukaan he olivat vapaaehtoisesti suostuneet havain-
noitaviksi ja haasteltaviksi.

Yhtenä eettisenä periaatteena voidaan pitää myös tutkittavien anonymiteet-
tiä. Raportissa emme mainitse kuntia, joissa tutkimus suoritettiin. Samalla suo-
jasimme myös tutkittavien henkilöllisyyden, joten kerätty tieto ei voi vahingoittaa
heitä. (ks. Bogdan & Biklen 1992, 54.). Tutkimuksemme raportoinnissa olemme
pyrkineet tarkkuuteen ja totuuden kertomiseen vääristelemättä tai muuntelematta
tietoa. Raportoinnissa emme ole kaunistelleet tai yleistäneet ilmiöistä saatuja tulok-
sia kriittikittömästi. (ks. Bogdan & Biklen 1992, 54.)

Liite 2 HAASTATTELURUNKO

Koulunkäyntiavustajalle

1. Minkälaisia tehtäviä työpäivääsi kuuluu?
2. Saatko ohjeistuksen päivittäisiin työtehtäviisi kirjallisesti, suullisesti vai jotenkin muuten?
3. Keneltä saat nämä ohjeet?
4. Miten noudatat näitä ohjeita?
5. Ovatko ohjeet mielestäsi riittävät työtehtäviesi suorittamiseen?
6. Kuinka usein sinulle on suunnittelupalavereja opettajan kanssa?
7. Millaisia nämä palaverit ovat ja missä ne pidetään?
8. Osallistutko oppilaan HOJKS- neuvotteluihin?
9. Koetko tarvitsevasi lisäkoulutusta työhösi? Minkälaista?

Opettajalle (luokanopettaja/erityisluokanopettaja/laaja-alainen erityisopettaja)

1. Annatko ohjeistuksen koulunkäyntiavustajalle kirjallisesti suullisesti vai jotenkin muuten?
2. kuinka yksityiskohtaisia nämä ohjeet ovat?
3. Valvotko, että näitä ohjeita noudatetaan?
4. Kuinka usein sinulla on suunnittelupalavereja koulunkäyntiavustajan kanssa?
5. Millaisia nämä palaverit ovat ja missä ne pidetään?
6. Onko mielestäsi koulunkäyntiavustajan työ muuttunut vuosien varrella? Miten?

Rehtorille

1. Kuinka monta koulunkäyntiavustajaa on tässä koulussa?
2. Millä perusteella heidät on palkattu ja minkälaisissa työsuhteissa he työskentelevät?
3. Onko mielestäsi koulunkäyntiavustajan työ muuttunut vuosien varrella? Miten?
4. Kenen mielestäsi pitäisi ohjata koulunkäyntiavustajaa työssään?
5. Minkälaista ohjeistuksen tulisi olla – kirjallista, suullista vai jotenkin muuten järjestettyä?
6. Annetaanko koulunkäyntiavustajalle hoidettavaksi tehtäviä, joihin hänelle ei ole koulutusta?
7. Kuinka tässä koulussa järjestetään opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteiset palaverit?
8. Kuinka tässä koulussa huolehditaan koulunkäyntiavustajien koulutuksesta?