

**LAHDEN SEUDUN KOULUNKÄYNTIAVUSTAJIEN TYÖNKUVA
JA TOTEUTUVA AMMATTITAITO**

Mikko Niipala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Niipala, Mikko. 2006. Lahden seudun koulunkäyntiavustajien työnkuva ja toteutuva ammattitaito. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. 95 sivua.

Tutkimus toteutettiin osana Lahden aluekeskusohjelman Perusopetuksen tuki – hanketta. Tavoitteena oli tuottaa hankkeessa osallisina olleille kahdeksalle kunnalle (Asikkala, Heinola, Hollola, Hämeenkoski, Kärkölä, Lahti, Nastola ja Orimattila) täsmällisempää tietoa koulunkäyntiavustajien työstä, mikä tukisi työn kehittämistä. Koska kunnilla oli heikosti tietoa avustajistaan ja aihepiiristä oli kohtalaisen vähän aikaisempaa tutkimustietoa, tutkimus keskittyi perustiedon keräämiseen. Päättökysymysongelmat olivat koulunkäyntiavustajien työnkuvan sekä heidän toteutuvaan ammattitaitoon vaikuttavien tekijöiden kartoittaminen. Lisäksi tutkittiin työnkuvaan ja ammattitaitoon vaikuttavien tekijöiden välisiä yhteyksiä, jotta voitaisiin paremmin tehdä johtopäätöksiä työn kehittämisen kannalta tärkeimmistä painopisteistä. Kirjallisuuden avulla pyrittiin rakentamaan laajempi käsitys koulunkäyntiavustajien ammattiryhmästä, sekä sijoittamaan kehittämistoimet laajempaan koulun kehittämistä käsittelevään kontekstiin.

Tutkimuksen pääaineisto kerättiin keväällä 2003 strukturoidulla kyselylomakkeella 177:ltä Lahden seudulla yleisopetuksen luokissa luokka-asteilla 1-6 toimivalta koulunkäyntiavustajalta. Lisäksi samoista kunnista koottiin strukturoidulla luokittelukaavakkeella tiedot niiden oppilaiden erityistarpeista, joiden tueksi on asiantuntijan antamassa lausunnossa suositettu koulunkäyntiavustajaa (n=344).

Oppimistilanteessa ohjaaminen on yleistynyt lähes jokaisen koulunkäyntiavustajan päätehtäväksi. Muuten avustajien työtä kuvaa työtehtävien moninaisuus ja kirjavuus. Yli puolella avustajaa tarvitsevista oppilaista on tarkkaavaisuuden ja yliaktiivisuuden häiriö. Avustajan tärkeä tehtävä luokassa onkin neuvomisen lisäksi kontrolloida ja rauhoittaa oppilasta. Lähes poikkeuksetta avustajat pitivät työstään ja kokivat työn merkityksellisenä. Ulkoinen motivaatio ei ollut yhtä hyvä, sillä työsuhteisiin ja palkkaukseen ei oltu kovin tyytyväisiä.

Työkokemuksella ja koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittamisella näyttäisi olevan myönteinen vaikutus avustajan ammattitaitoon. Muilla

”alalle soveltuvilla tutkinnoilla” vastaavaa vaikutusta ei ollut havaittavissa. Silti koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto oli vain neljänneksellä avustajista ja 60 % oli kokonaan ilman soveltuvaa koulutusta. Yli puolet työsuhteista oli määräaikaisia. Tärkeä kehityskohde olisi koulunkäyntiavustajien pysyvyyteen panostaminen parantamalla työn ulkoisia puitteita, kehittämällä koulunkäyntiavustajien asemaa työyhteisössä ja lisäämällä yhteistoiminnallisia työtapoja kouluissa. Opettajille olisi tarjottava lisäkoulutusta koulunkäyntiavustajan kanssa toimimiseen. Koulunkäyntiavustajien palkkaamisen lisäksi olisi syytä pohtia myös muita vaihtoehtoja oppimisongelmien kohtaamiseksi.

Avainsanat: koulunkäyntiavustaja, ammattitaito, motivaatio, kompetenssi, inklusio, integraatio, koulun kehittäminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJIEN AMMATTIRYHMÄN SYNTY JA KEHITTYMINEN.....	8
2.1 Kouluavustajat	8
2.2 Koulunkäyntiavustajat	9
2.3 Koulunkäyntiavustajien määrän lisääntyminen yleisopetuksessa.....	11
2.4 Koulunkäyntiavustajat muissa maissa	13
2.5 Koulunkäyntiavustajien työnkuva	14
3 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TOTEUTUVA AMMATTITAITO JA TYÖN KEHITTÄMINEN.....	17
3.1 Kompetenssi.....	17
3.1.1 Henkilökohtaiset kyvyt.....	18
3.1.2 Koulutus.....	18
3.1.3 Työkokemus	21
3.2 Motivaatio	21
3.2.1 Sisäinen motivaatio.....	22
3.2.2 Ulkoinen motivaatio	24
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	27
4.1 Tutkimustehtävä.....	27
4.2 Tutkimusongelmat	28
5 MENETELMÄ	29
5.1 Tutkimusote	29
5.2 Tutkimukseen osallistujat, tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu	31
5.3 Tutkimuksen luotettavuus	35
5.3.1 Reliabiliteetti.....	35
5.3.2 Validiteetti	37
5.4 Aineiston analysointimenetelmät.....	45

6	TUTKIMUSTULOKSET	47
6.1	Koulunkäyntiavustajien työnkuva.....	47
6.2	Koulunkäyntiavustajien toteutuva ammattitaito	52
6.2.1	Kompetenssi	53
6.2.2	Motivaatio.....	55
6.3	Koulunkäyntiavustajan statuksen, koulutuksen, työkokemuksen ja työyhteisön yhteistyön määrän yhteys toimenkuvaan ja toteutuvaan ammattitaitoon	57
7	TULOSTEN TARKASTELU	61
8	POHDINTA.....	65
8.1	Koulunkäyntiavustajan työn kokonaisvaltainen kehittäminen	65
8.2	Koulunkäyntiavustajat inklusiivisessa koulussa	66
9	LÄHTEET	69
	LIITTEET.....	76

Liite 1: Erityisopetukseen liitetyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtoperusteen mukaan 2004

Liite 2: Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2003-2004 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan

Liite 3: Perusopetuksen tuki -hanke, esittelyteksti

Liite 4: Oppilaista tehtyjen lausuntojen luokittelua varten kuntiin toimitettu lausuntoluokittelukaavake ja saatekirje

Liite 5: Koulunkäyntiavustajille toimitettu kyselylomake, saatekirje ja vastausjakaumat

Liite 6: Rehtoreille kyselylomakkeiden mukana toimitettu saatekirje

Liite 7: Tutkimuksen vertailevassa ja yhteyksiä etsivässä osiossa selitettävänä muuttujina käytetyt muuttujat

1 JOHDANTO

Lahden seudun, kuten koko Suomen kouluissa on koulunkäyntiavustajien määrä kasvanut viime vuosina räjähdysmäisesti. Tämä syö taloudellisia resursseja muilta koulunkäynnin toteuttamiseen tarvittavilta toiminnoilta. Monellakaan ei tunnu olevan selkeää käsitystä siitä, mistä nämä koulunkäyntiavustajat ovat kouluun putkahtaneet ja mitä he siellä todellisuudessa tekevät. Suuri osa koulunkäyntiavustajista palkataan lakisääteisesti, oppilaasta annetun lausunnon velvoittamana. Epäilyksiä herää siitä, onko koulunkäyntiavustajien palkkaaminen kaikissa tapauksissa oppilaan kannalta toimivin ja paras ratkaisu oppilaiden tukemiseksi, sekä käytetäänkö tämä uusi työvoima tehokkaasti hyödyksi.

Koulunkäyntiavustajat eivät ole ainoastaan suomalainen ilmiö, vaan myös muun muassa USA:ssa ja Iso-Britanniassa avustajien määrä on ollut viime vuosina merkittävässä kasvussa. Tämä ilmiö on yleensä selitetty koulujen integraatiokehityksellä. Avustajia tarvitaan lisää, koska kaikenlaiset oppilaat pyritään pitämään yleisopetuksessa. Suomessa koulu on kuitenkin ajautumassa kriisiin, kun vuosi vuodelta sekä erityisopetuksen että koulunkäyntiavustajien määrä kasvaa. Samalla esitetään kritiikkiä integraation pinnallisuudesta ja koulun kykenemättömyydestä muutokseen.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selkeyttämään kokonaiskuvaa koulunkäyntiavustajien työstä. Tutkimus oli osa Lahden aluekeskusohjelman Perusopetuksen tuki –hanketta, minkä vuoksi tutkimus kohdistettiin Lahden seudun koulunkäyntiavustajiin ja tutkimuksella pyrittiin tuottamaan tietoa, jonka avulla kunnat voisivat kehittää koulunkäyntiavustajatoimintaansa.

Raportissa pyritään ensin hahmottamaan miten tämä ammattiryhmä on syntynyt ja miten esimerkiksi työllistämisvaroin palkatut kouluavustajat ovat jättäneet leimansa ammattiryhmän saamaan arvostukseen. Suomessa koulunkäyntiavustajien työtä koskeva tutkimus on ollut tähän mennessä melko vähäistä, joten tutkimustietoa avustajien työstä kartoitetaan myös muista maista, jolloin samalla saadaan vertailukohtaa Suomen tilanteeseen. Koska koulutoimen rajallisista resursseista käytetään nykyään huomattava osa koulunkäyntiavustajien palkkaamiseen, on tärkeää, että heistä saatava hyöty olisi mahdollisimman suuri. Tämän vuoksi selvitetään mitkä

tekijät ovat tärkeimpiä heidän kompetenssin ja motivaation maksimoimiseksi, sekä tarkastellaan työyhteisön merkitystä avustajan ammattitaidon toteutumiseen.

Tutkimuksen empiirisessä osuudessa kerättiin Lahden seudulla yleisopetuksessa toimivilta koulunkäyntiavustajilta tiedot heidän työnkuvastaan sekä heidän toteutuvaan ammattitaitoon vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi koottiin tiedot koulunkäyntiavustajia tarvitsevien oppilaiden erityistarpeista. Tuloksista pyritään rakentamaan kattava ja ajantasainen kuva koulunkäyntiavustajan työstä sekä selkeyttämään, mitkä ovat tärkeimmät kehityksen painopisteet. Tulosten ja kirjallisuuden pohjalta pohditaan lisäksi, vaikuttavatko koulunkäyntiavustajat toimivimmalta ratkaisulta koulun ongelmiin, vai olisiko vaihtoehtoisesti löydettävissä muita ratkaisuja tulevaisuuden koulua suunniteltaessa. Koulun olisi tärkeää pohtia myös laajemmin rakenteellisia ja opetusmenetelmällisiä ratkaisujaan kohdatessaan integraation ja inklusion luomat haasteet.

Sujuvamman luettavuuden vuoksi raportin tekstissä käytetään koulunkäyntiavustajista puhuttaessa välillä myös lyhennettyä nimekettä ”avustaja”.

2 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJIEN AMMATTIRYHMÄN SYNTY JA KEHITTYMINEN

Avustava henkilökunta ei ole kouluissa enää aivan uusi ilmiö. Heidän roolinsa ja työtehtävänsä sekä heistä käytetyt nimikkeet ovat olleet kuitenkin alusta asti hyvin moninaiset ja vaihtelevat. Perusteet avustavan henkilökunnan palkkaamiselle ovat myös vaihdelleet. Alusta asti keskustelua on herättänyt kysymys, mitä perinteisesti opettajan hoitamia tehtäviä avustavalla henkilökunnalla on oikeus tehdä kouluissa. Vaikka työnkuva ja nimikkeetkin ovat olleet hyvin kirjavia, selkeyttää asiaa jonkin verran, kun tehdään jako kahteen eri ammattiryhmään, *kouluavustajiin* ja *koulunkäyntiavustajiin*, ja tutkitaan kummankin ammattiryhmän syntyä erikseen sekä tarkastellaan, miten nämä kaksi ammattiryhmää ovat työnkuvaltaan ja nimikkeiltään osaksi sekoittuneet toisiinsa.

2.1 Kouluavustajat

Teknisen kehityksen ja välineistön monipuolistumisen, opettajan työn sisäisten muutosten sekä kouluilta usein puuttuvan vakinaisen toimistohenkilöstön vuoksi kouluissa koettiin 60-luvulta lähtien kasvavaa tarvetta avustavan henkilökunnan palkkaamiselle (Murto 1988, Ranne 1978). Silvolahti (1991, 12) mainitsee alkuna tällaisen avustavan henkilöstön palkkaamiselle Espoon kaupungin vuonna 1967 perustamat kaksi teknisen avustajan virkaa. Merkittävin käänne oli vuosi 1978, jolloin kunnille mahdollistui kouluavustajan palkkaaminen työllisyysmäärärahoista (Haapanen 1985, Ranne 1978). Tämän seurauksena kouluavustajien määrä kouluissa kasvoi nopeasti.

Kouluavustajatoiminnan ideoijina ja alullepanijoina toimivat siis työvoimaviranomaiset. Lähtökohtana oli kunnan työllistämisvelvoitteen täyttäminen ja työttömyyden vähentäminen työllistämällä nuoria ylioppilaita kuntien ja valtion palvelukseen. Työllisyysvaroin palkattavien kouluavustajien työsuhde saattoi olla enimmillään kuusi kuukautta. Ennen kuin kouluhallitus ehti laatia ohjeistusta kouluavustajien käytöstä, ehti työnkuvasta ja nimikkeistä tulla kirjavia. Kouluavustaja -

nimikkeen lisäksi avustajia kutsuttiin mm. luokka-avustajiksi ja jopa apuopettajiksi. Joidenkin kouluavustajien työnkuvaan sisällytettiin myös opetustehtäviä, mutta virallisena kantana oli, että heidän työnsä tuli painottua pääsääntöisesti koulutunnin tekniseen valmistamiseen ja muihin koulun rutiinitehtäviin. Osa heistä palkattiin tosin myös vammaisten oppilaiden avuksi. (Ranne 1978, 7; Murto 1988, 7)

2.2 Koulunkäyntiavustajat

Vuonna 1983 uuteen peruskoululakiin (476/1983) tuli ensimmäistä kertaa maininta koulunkäyntiavustajista. Lain 51. §:ssä mainitaan, että vaikeasti vammaisia oppilaita varten koulussa voi kouluhallituksen luvalla ja opetusministeriön määräämin perusteiden olla koulunkäyntiavustajia. Huhtikuussa 1985 opetusministeriö antoi päätöksen koulunkäyntiavustajien ottamisen perusteista. Sen mukaan koulunkäyntiavustajia oli mahdollista ottaa sellaisia vaikeavammaisia oppilaita varten, jotka eivät voi käydä koulua ilman koulunkäyntiavustajan palveluita tai joiden koulunkäynti tuottaa muutoin kohtuuttomia vaikeuksia. (Haapanen 1985, 15) Kouluhallituksen ohjeiden mukaan koulunkäyntiavustajan tehtävien tuli painottua vammaisen oppilaan avustamiseen koulunkäyntiin välittömästi liittyvissä tilanteissa, kuten oppitunneilla, välitunneilla ja ruokalassa sekä koulumatkoilla (Murto 1988, 6-7). Koulunkäyntiavustaja saattoi olla kunta-, koulu- tai luokkakohtainen, tai määrätty erikseen yhtä tai useampaa vaikeasti vammaista oppilasta varten (Lindström & Kärkkäinen 1986, 77). Koulunkäyntiavustajien työaika oli kestoltaan koko lukuvuoden tai joissain tapauksissa koko vuoden (Murto 1988).

Koulunkäyntiavustajia oli toiminut kouluissa jo ennen uutta peruskoululakiakin. Lukuvuonna 1983-1984 heidän lukumääränsä oli kaikkiaan noin 320 (Haapanen 1985, 14). Osa heistä oli palkattu invalidihuoltovarojen liikuntavammaisten tueksi. Osa oli palkattu kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain nojalla kehitysvammaisten oppilaiden avuksi. Heidän palkkaamiseensa erityishuoltopiiriin kuntaliiton oli mahdollista saada valtionosuuksia. Osa avustajista työskenteli sosiaalipuolen hallinnoimien harjaantumiskoulujen alaisuudessa. (Lindström & Kärkkäinen 1986, 79) Kunnat olivat myös palkanneet joissain tapauksissa itsenäisesti avustajia tarkkailu- ja apuluokille. Koska tarve oli ollut suurempi, oli myös monet työllisyys-

varoin palkatuista 200 kouluavustajasta kohdistettu vammaisten avuksi. (Haapanen 1985, 14–15) Koulunkäyntiavustajien tarve kasvoi entisestään, kun vuonna 1985 harjaantumisoppilaiden opetus siirtyi koulutoimen vastuulle, mikä lisäsi vaikeasti vammaisten oppilaiden määrää kouluissa (Haapanen 1985). Samanaikaisesti lievemmin vammaisia oppilaita pyrittiin sijoittamaan enenevässä määrin yleisopetukseen, mikä olisi onnistuakseen vaatinut tukitoimia (Lindström & Kärkkäinen 1986, 79).

Koululakiin tehtyjen pykälien tarkoitus oli, että eri hallinnonalojen alaisuudessa toimivat koulunkäyntiavustajat siirtyisivät peruskoulun palkkamenoihin. Opetustoimeen oli tarkoitus varata tarpeelliset määrärahat koulunkäyntiavustajien palkkaamista varten. Varatut määrärahat eivät kuitenkaan riittäneet. Heti ensimmäisenä vuonna lupa-anomuksia tuli puolet enemmän kuin niitä voitiin myöntää. Kouluhallitus ilmoitti porrastavansa lupien myöntämisen siten, että vuoteen 1988 mennessä valtionosuuksilla voitaisiin palkata sama määrä koulunkäyntiavustajia kuin heitä toimi kouluissa lukuvuonna 1983–84. (Lindström & Kärkkäinen 1986, 79) Koulunkäyntiavustajien tarve oli eräiden arvioiden mukaan kasvanut siihen mennessä jo 1500 avustajaan (Torkkeli 1987, 16). Kunnissa yleistyikin entisestään koulunkäyntiavustajien palkkaaminen työllisyystoimena. Tällöin menetettiin alkuperäinen ajatus valikoiduista, koulutetuista koulunkäyntiavustajista, jotka pysyisivät työtehtävässään koko lukuvuoden ja mahdollisesti useampiakin vuosia. Samalla koko ammattikunta leimautui jossain määrin toisarvoiseksi tilapäistyövoimaksi. Myös työllisyysrahoilla palkatuista avustajista alettiin käyttää usein koulunkäyntiavustajan nimitystä.

1990-luvun alussa valtionosuusjärjestelmän uudistus toi kunnille entistä suuremman itsehallinnon ja vastuun kehittää palvelujaan ilman valtion normiohjausta. Samalla kumottiin säännökset koulunkäyntiavustajien palkkaamisen luvanvaraisuudesta (Laki peruskoululain muuttamisesta 171/1991). Valtionosuuksia ei enää erikseen kohdistettu koulunkäyntiavustajien palkkaamiseen. Velvollisuus vammaisten oppilaiden vaatimien avustajapalveluiden tuottamisesta pysyi kuitenkin ennallaan ja jäi kokonaan kuntien vastuulle.

2.3 Koulunkäyntiavustajien määrän lisääntyminen yleisopetuksessa

Alun perin koulunkäyntiavustajien päätoimintaympäristöä olivat erityisluokat ja erityiskoulut. 90-luvulla avustajia alettiin palkata enenevässä määrin myös yleisopetuksen luokkiin. Osaksi tämän voidaan nähdä johtuvan siitä, että vammaisia oppilaita alettiin integroida tavallisiin yleisopetuksen luokkiin. Enemmän oli kuitenkin kyse siitä, että opettajat kokivat kasvavaa tarvetta aputyövoimaan. Opettajan työhön lisättiin jatkuvasti hallinnollisia tehtäviä, luokkakoot kasvoivat ja samanaikaisesti oppimiskäsitys muuttui yksilöllisemmäksi, jolloin opettajan oli otettava suurempi vastuu erilaisten oppijoiden oppimisen mahdollisuuksista. Opettajat ovat myös kokeneet, että häiriökäyttäytyminen ja levottomuus luokissa ovat kasvaneet (mm. Kettuvuori 1999).

Integraation lisääntymisestä kouluissa voidaan olla montaa mieltä. Kouluhallituksen kanta oli jo 70-luvun lopussa, että ensisijaisesti on harkittava erityisoppilaan koulunkäyntiä yleisessä koulussa ja järjestettävä oppilaan tarvitsemat tukipalvelut. Vuoden 1998 perusopetuslaissa (628/1998, 17. §) todetaan, että oppilas tulee ottaa erityisopetukseen vain, jos hänen tarvitsemaansa opetusta ei voida muuten antaa. Tällöinkin erityisopetus tulee mahdollisuuksien mukaan antaa muun opetuksen yhteydessä. Usein annetaan sellainen kuva, että integraatio olisi lisääntynyt (mm. Lindström & Kärkkäinen 1986; Rutonen 2001). Vammaisia lapsia on integroitu yleisopetukseen, samoin oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksiin tai käyttäytymisen ongelmiin liittyvä diagnoosi, ja jotka olisi ennen sijoitettu tarkkailu- tai apuluokille. Tämä ei kuitenkaan kerro integraation syvyydestä. Emanuelsson (2001) korostaa, että integraatiota ei saa mieltää synonyymina ryhmään sijoittamiselle. Aidossa integraatiossa kyse ei ole poikkeavien yksilöiden integroimisesta tavallisten oppilaiden joukkoon, vaan ympäristön ja sosiaalisten asenteiden muokkaamisesta kohtaamaan erilaisuus ”normaaliuteen” sisältyvänä ominaisuutena. Vaikka erilainen oppilas olisi fyysisesti integroitu yleisopetuksen luokkaan, hänellä on usein poikkeavuuteen viittaava ”integroidun oppilaan” leima (Emanuelsson 2001, 125–134). Henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja korostaa helposti tätä leimautumista.

Integraation lisääntymistä vastaan puhuvat tilastot, jotka osoittavat, että erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä on viimeisen vuosikymmenen aikana yli kaksinkertaistunut (Saloviita 2005). Osaltaan erityisopetuksen tarvetta on luonut tar-

kentunut diagnosointi, osaltaan erityisesti koulunkäynnissä ongelmia aiheuttavien ominaisuuksien lisääntynyt medikalisointi, eli lääketieteellinen nimeäminen ja määrittelyminen. Uusilla nimikkeillä on myös tuotettu vaihtoehtoja perinteisellä tavalla tyhmäksi tai häiriköksi leimaaville luokitteluille. (Saloviita 2001, 160) Esimerkiksi kielellinen oppimisvaikeus dysfasia on vallannut alaa kehitysvamma- ja MBD-diagnooseilta (Saloviita 2001, 160; Ahonen, Aro & Siiskonen 2004, 16). ”Häirikökkäyttäytyminen” puolestaan luokitellaan nykyään tarkkaavaisuuden ja yliaktiivisuuden häiriöksi (ADHD), käytöshäiriöksi ja uhmakkuushäiriöksi (Kuorelahti 1998, 123).

Diagnoosien käytössä ja ryhmittelyssä on vaihtelua. Virallisessa tautiluokittelussa ei esimerkiksi käytetä dysfasianimikettä, vaan puhutaan puheen ja kielen kehityksen häiriöstä. (ks. sanat sekaisin, 30) Tilastokeskuksen julkaisemassa tilastossa erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden siirtoperusteista on tarkkaavaisuuden ja yliaktiivisuuden häiriö ADHD sisällytetty ryhmään ”Aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava” (Tilastokeskus 2005). Diagnoosinnan tarkentumisesta hyvä esimerkki on ei-kielelliset oppimisvaikeudet. Kyseiseen oireyhtymään kuuluu mm. huomattavia vaikeuksia aritmeettisessa oppimisessa, taktuaalis-hahmotuksellisia häiriöitä, vaikeuksia ongelmanratkaisutehtävissä sekä sosio-emotionaalisia vaikeuksia. Siihen kuuluu kuitenkin myös hyvin kehittyneet kielelliset taidot sekä erityisen hyvä ulkomuisti, minkä vuoksi oireyhtymä on jäänyt helposti diagnosoimatta. (Harnadek & Rourke 1994, 144)

Tilastokeskuksen kokoaman tilaston perusteella lähes puolet erityisopetukseen siirretyistä on siirretty kehitysviivästymän vuoksi. Noin kymmenes on siirretty aivotoiminnan häiriön tai liikuntavamman vuoksi, samoin noin kymmenes kielen kehityksen häiriön vuoksi. Vuonna 2004 erityisopetukseen oli siirretty 6,7 % peruskoulun oppilasmäärästä. Osa-aikaista erityisopetusta sai lukuvuonna 2003-2004 yli 21 % peruskoulun oppilaista. Yleisimmät syyt osa-aikaiseen erityisopetukseen olivat puhehäiriö, luku- ja kirjoitushäiriö sekä matematiikan oppimisen vaikeudet. (Tilastokeskus 2006, 58-60) (Liitteet 1 ja 2)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen piirissä. Vuoden 1998 perusopetuslakiin (628/1998) tuli maininta, että ”vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on lisäksi oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avus-

tajapalvelut (...)”(628/1998, 31. §). Tästä seurasi, että lääkärin antama lausunto oppilaan tarvitsemasta avustajasta langetti käytännössä lain velvoitteen avustajan palkkaamiseksi. Lain myötä myös vanhemmat heräsivät vaatimaan lapsilleen avustajapalveluita. Koulutoimi ei voinut enää suunnitella vapaasti koulunkäyntiavustajien sijoittamista, eikä koulutoimen rahojen riittämättömyys ollut riittävä syy olla hankkimatta avustajia. Koulunkäyntiavustajien lukumäärä onkin lähes kaksinkertaistunut vuosien 1998 ja 2003 välillä. Vuonna 2003 koulunkäyntiavustajia oli jo yli 8000 (T. Saloviita, henkilökohtainen tiedonanto 11.5.2006).

2.4 Koulunkäyntiavustajat muissa maissa

Koulunkäyntiavustajien ja muun avustavan henkilökunnan määrän lisääntyminen ei ole ainoastaan suomalainen ilmiö. Myös Yhdysvalloissa koulunkäyntiavustajien määrä on kasvanut 90-luvulta lähtien räjähdysmäisesti (Giangreco, Broer & Edelman 2002, 56; Werts, Harris, Tillery & Roark 2004, 232). Jo vuonna 1995 Yhdysvaltain kouluissa oli avustavaa henkilöstöä noin 500 000 henkilöä (Katsiyannis, Hodge & Lanford 2000, 297). Avustajien lukumäärän kasvuun on vaikuttanut keskeisesti vuonna 1997 tehty muutos vammaisten koulutusta koskevaan lakiin (Individuals with Disabilities Education Act), jonka perusteella oppilaille on oikeus käydä koulua ”vähiten rajoittavassa ympäristössä”, eli toisin sanoen vammaisille ja oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille on tarjottava opetus pääsääntöisesti tavallisen yleisopetuksen parissa. Heidät voidaan siirtää erityisopetukseen ainoastaan, jos opetusta ei voida apukeinoinakaan saavuttaa tyydyttävästi yleisopetuksessa. (Katsiyannis ym. 2000, 298) Erityisesti henkilökohtaisten avustajien määrä on kasvanut johtuen yhä useammalle oppilaalle diagnosoiduista käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöistä, lisääntyneistä koulunkäyntiavustajan hankkimista suosittavista lausunnoista ja vanhempien esittämistä vaatimuksista (Giangreco ym. 2002, 56).

Pula koulutetuista erityisopettajista, mitä seikkaa pahentavat erityisopettajien heikentyneet työolot (suuret oppilasmäärät sekä lisääntyneet paperityöt ja hallinnolliset tehtävät), on osaltaan johtanut siihen, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden auttamisessa on alettu yhä enemmän tukeutua koulunkäyntiavustajiin (Giangreco, Edelman, Broer & Doyle 2001, 46). Näin laaja-alainen koulunkäyntiavustajien

palkkaaminen ei ole ollut kuitenkaan suunnitelmallinen strategia, vaan tilanne on pikemminkin kehittynyt omalla painollaan nykyiselleen (Giangreco ym. 2002, 61).

Englannissa, Skotlannissa ja Pohjois-Irlannissa koulunkäyntiavustajien määrän lisääminen on ollut Yhdysvaltoja suunnitelmallisempi valtakunnallinen toimintalinjaus (mm. Cremin, Thomas & Vincett 2003, 154). Hallinnollisella tasolla reagoitiin kahteen asiaan: opettajien kasvaneeseen hallinnollisen työn määrään ja tutkimustuloksiin, joiden mukaan pienempi aikuinen – oppilas -suhdeluku parantaa oppimistuloksia (Calder & Grieve 2004, 116). Skotlannissa tehtiin vuonna 1998 päätös 5000 uuden koulunkäyntiavustajan palkkaamisesta (Calder & Grieve 2004, 116). Tämän tavoitteena oli saada kouluihin yksi aikuinen viittätoista oppilasta kohden (Calder & Grieve 2004, 124). Irlannissa puolestaan päätettiin vuonna 1995 koulunkäyntiavustajan palkkaamisesta jokaiseen alkuopetuksen luokkaan (Moran & Abbott 2002, 163). Englannin kouluissa avustajamäärä yli kaksinkertaistui vuosien 1992 ja 2000 välillä. Vuonna 2002 heitä oli jo 68,000, eli kouluissa oli yksi avustaja 2,7 opettajaa kohden (Cremin ym. 2003, 154).

Italiassa hyväksyttiin vuonna 1977 laki, jonka vaikutuksena lakkautettiin pääosa maan erityiskouluista ja vammaiset oppilaat sijoitettiin yleisopetuksen luokkiin. Monesta muusta maasta poiketen siellä on valittu inklusiostategiaksi pienet luokkakoot sekä erityisopettajien suuri määrä. Erityisopettajaa kohden voi olla määrättynä vain neljä erityisoppilasta. Yhdessä luokkahuoneessa voi myös pääsääntöisesti olla vain yksi erityisoppilas. Näiden seikkojen vuoksi koulunkäyntiavustajien käyttö ei ole läheskään yhtä yleistä kuin esimerkiksi USA:ssa ja Suomessa. (Palladino, Cornaldi, Vianello, Scruggs & Mastropieri 1999)

2.5 Koulunkäyntiavustajien työnkuva

Koulunkäyntiavustajien työtä on tutkittu Suomessa melko vähän. Aiheesta on tehty muutamia pro gradu –tutkielmia (Silvolahti 1991, Mikkola & Tolvanen 1998, Koskinen 2001, Leikas & Rantio 2003, Hänninen 2004), sekä muutamat kaupungit ovat teettäneet selvityksiä omien koulunkäyntiavustajiensa työstä (mm. Seppälä 2002, Riipi 2002). Koulunkäyntiavustajan viralliseksi päätehtäväksi nimettiin alun perin vammaisen oppilaan auttaminen välittömästi koulunkäyntiin liittyvissä tehtävissä.

Kun vammaisten oppilaiden sijaan käytös- ja tarkkaavaisuushäiriöisten, väkivaltaisten sekä oppimisvaikeuksisten oppilaiden osuus avustettavista on kasvanut, on tämä heijastunut työnkuvaan (mm. Koskinen 2001). Tutkimustulosten mukaan oppimistilanteessa ohjaaminen on noussut nykyisin avustajan keskeisimmäksi työtehtäväksi, kun taas käytännön toimissa avustaminen on vähentynyt (Leikas & Rantio 2003, 41). Avustajan tärkeäksi rooliksi on muodostunut luokan työrauhan turvaaminen ja oppilaan keskittymisen tukeminen. Työnkuva on hyvin moninainen ja työtehtäviin kuuluu lähes kaikkea mahdollista maan ja taivaan väliltä. Koulunkäyntiavustaja suunnittelee ja valmistaa oppimateriaalia, toimii juoksupoikana, hoitaa koulun moninaisia rutiinitehtäviä, tukee oppilaan kasvua ihmisenä, hoitaa välituntivalvontaa ja usein toimii jopa sijaisena. Opetusvastuun avustettavasta oppilaasta on huomattu siirtyvän helposti avustajalle (Koskinen 2001).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että koulunkäyntiavustajien päärooliksi myös Yhdysvalloissa niin kuin Iso-Britanniassakin on noussut opetustilanteissa ohjaaminen (Riggs & Mueller 2001; Giangreco ym. 2002, 58; French 1999b, 69). Avustaja joutuu tekemisiin hyvin moninaisten oppimis- ja käytös vaikeuksien kanssa. Avustajien rooli ei ole enää pelkästään vammaisen oppilaan avustamista erityisopettajan kiinteässä valvonnassa. Työnkuva on tullut monimutkaisemmaksi ja haastavammaksi sisältäen akateemisten oppiaineiden opettamista, oppilaan käyttäytymisen tukemista, oppilaiden valvomista oppituntien ulkopuolella, oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ohjaamista, käytännön elämäntaitojen opettamista, oppimateriaalien valmistamista, arviointien ja kokeiden suorittamista, yhteydenpitoa ja tiedonvaihtoa oppilashuoltoitiimien ja vanhempien kanssa sekä toimistotehtävien tekemistä (Katsiyannis ym. 2000, 298; Giangreco ym. 2001, 53, 55; Giangreco & Broer 2005, 14). Monet tehtävistä ovat päällekkäisiä opettajan vastuulla olevien tehtävien kanssa (Downing, Ryn-dak & Clark 2000, 171). Avustajat ilmoittavat toimivansa huomattavan osan ajasta itsenäisesti, ilman opettajan ohjausta ja tekevänsä työssään itsenäisesti hyvinkin vastuullisia oppilaan oppimista koskevia päätöksiä (Giangreco & Broer 2005, 13,17; Riggs & Mueller 2001, 58; Downing ym. 2000, 177). Italiassa lainsäädännön turvaamat paremmat resurssit inklusion tueksi näkyvät koulunkäyntiavustajien työssä siten, että siellä työnkuva on pysynyt ensisijaisesti juuri vammaisten avustamisessa heidän perustoiminnoissaan, kuten liikkumisessa, wc:ssä käynnissä ym. Lisäksi Kou-

lunkäyntiavustajia käytetään koulunjälkeisien kerhojen vetäjinä. (Palladino ym. 1999, 254-257)

3 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TOTEUTUVA AMMATTITAITO JA TYÖN KEHITTÄMINEN

Useissa koulunkäyntiavustajan työtä käsitelleissä tutkimuksissa tärkeänä kehityskohdeena on nähty koulunkäyntiavustajien ammattitaidon kehittäminen. (mm. Giangreco ym. 2002, 60; Giangreco ym. 2001; Katsiyannis ym. 2000; Werts ym. 2004, 238) Ammattitaito voidaan käsitteenä määrittää sille läheisten kvalifikaation ja kompetenssin kautta. Kvalifikaatio on ulkoapäin määrätty, työn suorittamiseksi vaadittu osaaminen. Yleensä työnantaja määrittää, mitkä kvalifikaatiovaatimukset työntekijältä edellytetään. Kompetenssi puolestaan määrittyy työntekijän näkökulmasta ja tarkoittaa kykyä, pätevyyttä ja valmiutta suoriutua tehtävistä. (Leino 1996, 86) Kompetenssi ilmenee käytännön toimintojen kautta ja sillä vastataan kvalifikaatiovaatimuksiin.

Ammattitaito on laajempi käsite kuin kompetenssi. Ammattitaito muodostuu yksilöllä olevan muodollisen ja todellisen kompetenssin sekä työelämän edellyttämien kvalifikaatioiden tuloksena. (Luukkainen 2004, 74) Ammattitaito voidaan nähdä osaamisena ja kykyinä toimia tietyissä työolosuhteissa tarkoituksenmukaisesti ja hyvää laatua tavoitellen (Vertanen 2002, 47). Kun tämä osaaminen aktualisoituu laadukkaaksi toiminnaksi kyseessä olevassa ympäristössä, voidaan puhua *toteutuvasta ammattitaidosta*. Toteutunut ammattitaito muodostuu kompetenssin ja motivaation yhteisenä tuloksena. Lisäksi toimintaympäristöllä sekä erityisesti työyhteisöllä on suuri merkitys ammattitaidon toteutumisen kannalta, sitä laajentavana tai rajoittavana tekijänä. (Luukkainen 2004, 78) Seuraavaksi käsitellään yksityiskohtaisemmin näitä toteutuvaan ammattitaitoon vaikuttavia tekijöitä ja tarkastellaan niitä erityisesti koulunkäyntiavustajan työn kannalta.

3.1 Kompetenssi

Kompetenssi muodostuu *henkilökohtaisista kyvyistä ja osaamisesta* (Luukkainen 2004, 78). Osaaminen hankitaan koulutuksella ja työkokemuksella. Henkilöllä on

muodollinen kompetenssi työhön työtä edeltävän koulutuksen ja harjoittelun jälkeen. Todellinen kompetenssi hänelle kehittyy vasta työkokemuksen kautta. (Leino 1996, 82)

3.1.1 Henkilökohtaiset kyvyt

Henkilökohtaiset kyvyt ja ominaisuudet voidaan työkompetenssin kannalta jakaa kognitiivisiin, motivaatiollisiin ja persoonallisuuteen liittyviin (Leino 1996, 85). Kognitiivisia kykyjä koulunkäyntiavustajilta tarvitaan hänen opettaessaan akateemisiä aineita, hänen kohdatessaan työssä ongelmanratkaisutilanteita, sekä esimerkiksi oppilaan erityistarpeisiin käytettävien parhaiden työtapojen soveltamisessa. Motivaatiollisiin ominaisuuksiin voidaan sisällyttää oma-aloitteellisuus, itsenäinen työskentely ja kiinnostus työtä kohtaan (Haltia & Kivinen 1995, 17). Samoin kuin opettaja, koulunkäyntiavustaja tekee työtään paljolti omaan persoonaansa tukeutuen. Koulunkäyntiavustajan työssä tarvittaviksi persoonallisuuteen liittyviksi ominaisuuksiksi on mainittu mm. luovuus, aito lapsista välittäminen, inhimillinen lämpö, intuitiivisuus, energisyys ja hyvät vuorovaikutustaidot (Torkkeli 1987, 17; Giangreco ym. 2002, 56).

3.1.2 Koulutus

Koulutuksen kehitys. Koulutusta pidetään edelleen yhtenä tärkeimmistä henkilöstön kehittämisen keinoista (Strömmer 1999, 203). Koulunkäyntiavustajien kouluttamiseksi järjestettiin ensimmäiset peruskurssit heti vuonna 1985, kun koulunkäyntiavustajien käyttö kouluissa oli virallistettu uudessa koululaissa. Kurssin pituus oli neljä viikkoa ja sen tavoitteena oli lisätä osallistujien valmiuksia toimia vammaisten oppilaiden apuna. Vastaavia kurseja järjestettiin myös seuraavina vuosina. (Lindström & Kärkkäinen 1986, 77) Kentältä nousseen aloitteen seurauksena ammattikasvatushallitus laati vuonna 1987 koulunkäyntiavustajan oppiohjelman. Oppiohjelma oli mahdollista suorittaa oppisopimuskoulutuksena joko puolestoista tai kahdessa vuodessa riippuen oppilaan koulutustaustasta. (Torkkeli 1987, 16) Kumpikaan edellä mainituista koulutuksista ei ollut kuitenkaan kelpoisuusehtona koulunkäyntiavustajan työhön eikä saavuttanut merkittävää roolia avustajien kouluttautumisessa. Vuonna 1994

uuden ammattitutkintolain (306/1994) ja sitä täydentävän ammattitutkintoasetuksen (308/1994) voimaantulon myötä Kunta-alan ammattiliitto (KTV) teki esityksen koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnosta (KTV 2004, 25). Vuonna 1995 opetushallitus vahvisti ammattitutkinnon perusteet. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto on nimellisesti 40 opintoviikon eli yhden vuoden mittainen sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen ammattitutkinto. Näyttötutkinnon suorittamiseen ei virallisesti vaadita osallistumista koulutukseen, mutta pääsääntöisesti tutkinnot suoritetaan erilaisten valmistavien koulutuksien yhteydessä (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 2003, 5). Näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen voi suorittaa koulutuspaikasta riippuen normaalina päiväopiskeluna, iltaopiskeluna, oppisopimuksella tai monimuotoopiskeluna. Tutkinnon suorittamisaikaan vaikuttaa se, millä tavoin opiskelija valmistautuu tutkinnon näyttökokeeseen sekä hänen aikaisempi koulutustaustansa ja työkokemuksensa. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opiskeluohjelma. (KTV 2004, 25)

Vuonna 1995 julkaistuissa koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon perusteissa koulunkäyntiavustajan ammattitaitovaatimukset johdettiin kolmesta työn ydintoiminnosta. Nämä osat olivat ihmisen kasvun tukeminen, avustaminen ja oppimistilanteissa ohjaaminen. Lähtökohtana näihin ydintehtäviin oli asiakaslähtöinen auttaminen. (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 1995) Koulunkäyntiavustajien ammattitutkinnon perusteiden uudistettu versio julkaistiin vuonna 2003. Nykyisellään ammattitutkinto muodostuu neljästä työn ydintoimintoja käsittelevästä osasta:

- 1) Koulunkäyntiavustajan työn toimintaympäristöt
- 2) Ihmisen kasvun tukeminen
- 3) Oppimisen ohjaaminen
- 4) Toimintakyvyn tukeminen

(Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 2003)

Ammattitutkinnon perustamisen jälkeenkin KTV jatkoi uurastusta koulunkäyntiavustajan koulutuksen edelleen kehittämiseksi. Työn tuloksena opetusministeriö hyväksyi vuonna 2001 koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinnon. Erikoisammattitutkinnon perusteet opetushallitus sai valmiiksi syksyllä 2004. (KTV 2004, 28) Erikoisammattitutkinnon ammattitaitovaatimuksena tutkinnon suorittajalta edellytetään koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon tai vastaavien tutkintojen tasoisia tietoja ja taitoja sekä lisäksi täydentäviä ja syventäviä opintoja sekä vähintään viiden

vuoden työkokemusta alalta. Tutkinnon suorittaneella on koulunkäyntiavustajan työn lisäksi valmiudet toimia koulunkäyntiavustajien työn koordinaattorina, työn perehdyttäjänä ja työpaikkaohjaajana. Hän on myös pätevä vastaanottamaan ja arvioimaan koulunkäyntiavustajien ammattitutkinnon näyttöjä arvioitsijakoulutuksen saatuaan. Hänellä on didaktista osaamista ja perehtyneisyyttä erilaisten oppimateriaalien ja apuvälineiden hyödyntämiseen. Hän osaa käyttää asiantuntijaverkostoja ammattitaitonsa kehittämisessä sekä suunnitella toimintaa moniammatillisen tiimin jäsenenä. (Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto 2004)

Koulutusvaatimukset ja tarjonta. KTV:n (2004) koulunkäyntiavustajille laatiman oppaan mukaan avustajalta edellytettävät koulutusvaatimukset riippuvat työnkuvasta. Työnkuvan rajoittuessa monistamiseen ja askartelumateriaalien valmistukseen sekä oppilaan avustamiseen käytännön toimissa, kuten pukemisessa, käsienpesussa ja välineiden käytössä, avustajalle riittää koulutukseksi peruskoulu. Kun työnkuvaan kuuluu oppimistilanteissa ohjaamista, välituntivalvontoja, kyyditysten valvomisia sekä muita vastuullisia tehtäviä, olisi koulunkäyntiavustajalla oltava suoritettuna koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. KTV kelpuuttaa vaihtoehtoiseksi osaamiskelpoisuudeksi myös muun soveltuvan tutkinnon, kuten sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon. (KTV 2004, 48-54)

Koulutustarjonta koulunkäyntiavustajan työhön on Suomessa jo kattavaa ja korkealaatuista. Suurin osa avustajista on kuitenkin ollut jatkuvasti alalle kouluttautumattomia. Tämä on osaltaan johtunut työllisyystöinä palkattujen avustajien suuresta osuudesta ammattiryhmässä sekä työn mieltämisestä tilapäisluonteisena. Viime aikoina kunnat ovat alkaneet vaatia koulunkäyntiavustajilta koulutusta, koska on herätty ymmärtämään työn vaativuus ja vastuullisuus. Koulutus ei saisi loppua työn alkamiseen, vaan avustajille pitäisi tarjota mahdollisuuksia kehittää itseään edelleen työn ohessa. Koulun yhä nopeammin muuttuvassa työkentässä on jatkuvan kouluttautumisen merkitys noussut yhdeksi keskeisimmistä ammattitaitoisen toiminnan edellytyksistä (Luukkainen 2004, 298).

Koulutus muissa maissa. Yhdysvalloissa koulunkäyntiavustajat ovat aloittaneet työnsä pääasiallisesti ilman koulutusta ja heidät on koulutettu työhönsä vasta työn ohella. Työssä koulutus on kuitenkin ollut usein riittämätöntä. Joillain alueilla on

myös tarjottu koulunkäyntiavustajille koulutusohjelmia paikallisissa opistoissa, mutta tämä ei ole levinnyt yleiseksi käytännöksi. (French 1999a, 65; Giangreco ym. 2002, 60) Englannissa koulunkäyntiavustajiksi on valittu paljon muun soveltuvan sosiaali- ja terveysalan koulutuksen saaneita henkilöitä. Sielläkin on nyt alettu räätälöidä uusia nimenomaisesti koulunkäyntiavustajan työhön kohdistettuja koulutusohjelmia, kun on havaittu, että muut soveltuvat koulutukset eivät ole olleet avustajan työhön riittävästi ohjaavia. (Moran & Abbott 2002, 165-167). Myös avustajat itse ovat ilmaisseet epävarmuutta taitojensa riittävydestä, erityisesti akateemisten oppiaineiden opettamisessa (Downing ym. 2000, 178). Riittämättömään kompetenssiin viittaa myös se, että avustajilla on taipumusta helpottaa liikaa oppilaiden tehtäviä tekemällä itse heidän puolestaan sekä olemalla liian lähellä oppilasta ja täten ehkäisten aitoa inklusiota (Moran & Abbott 2002, 169; Giangreco & Broer 2005, 15-17; Cremin ym. 2003, 156).

3.1.3 Työkokemus

Koulunkäyntiavustajien todellisesta kompetenssista suuri osa kehittyy vasta työkokemuksen myötä. Tämän vuoksi on nähty tärkeänä, että koulunkäyntiavustajat saataisiin sitoutumaan työhön pitkäaikaisesti, eikä työ olisi vain ”läpikulkumatti” ennen opintoja tai muun työn saamista. Osaamisen lisääntyminen ei ole kuitenkaan automaattisesti suoraan verrannollinen työvuosiin ja kuukausiin, vaan siihen vaikuttavat monet työyhteisöstä riippuvat tekijät. Työhön saatu perehdyttäminen, omien vastualueiden selkeä määrittäminen sekä opettajalta saadut ohjeet ja palaute ovat keskeisiä osaamisen kehittymisessä. Nämä ovat myös tekijöitä, jotka sekä avustajat, oppilaiden vanhemmat että opettajat ovat nähneet tärkeimpinä koulunkäyntiavustajien työn kehittämisen kohteina (French & Chopra 1999, 259; Moran & Abbott 2002; Riggs & Mueller 2001).

3.2 Motivaatio

Työmotivaatioon ei löydy suurta integroitua motivaatiomallia (Vartiainen & Nurme-la 2002, 190). Motivaatio on hankalasti käsiteltävissä, koska se syntyy ihmisen sisäl-

lä (Strömmer 1999, 154) ja on hyvin subjektiivinen kokemus (Jaakkola & Liukkonen 2002b, 301). Koska motivaatiosta on olemassa monta erilaista teoriaa, heijastuu se myös siihen, että motivaatio voidaan operationalisoida mittausta varten monella eri tavalla (Jaakkola & Liukkonen 2002b, 305). Usein motivaatio jaetaan käsitteellisesti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Vartiainen & Nurmela 2002, 190).

3.2.1 Sisäinen motivaatio

Motivaatio on sisäistä, kun sitä tehdään työn sisällön ja kiinnostuksen vuoksi. Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriassa sisäsyntyisen motivaation perustana ovat ihmisen kolme perustarvetta: kompetenssi, autonomia ja läheisyys (Ryan & Deci 2000). Ihminen on motivoitunut toimimaan tilanteissa, jotka tarjoavat sopivan määrän haastetta, sekä riittävästi itsemääräämisoikeutta säädellä toimintaansa näissä tilanteissa (Deci 1975, 57). Liian vähän haasteita tarjoava työ ei kannusta oppimiseen eikä tarjoa kompetenssin tunnetta. Tällöin henkilö tylsistyy ja passivoituu tai hakeutuu haastavamman toiminnan pariin. Jos työ puolestaan on liian vaativaa tai ei tarjoa päätöksenteko- ja vaikutusmahdollisuuksia, on se työntekijälle psyykkisesti rasittavaa ja uuvuttavaa. (Deci 1975, 57, 63; Visti 1996, 30) Kompetenssin tunne ei lisää sisäistä motivaatiota, ellei se liity kokemukseen autonomiasta oman toiminnan suhteen (Ryan & Deci 2000, 70). Autonomia ei tarkoita riippumattomuutta, eikä ole ristiriidassa yhteenkuuluvuuden kanssa. Autonomia tarkoittaa vaikuttamisen mahdollisuutta. (Ryan & Deci 2000, 74) Autonomian tunnetta tukee työyhteisö, joka antaa mahdollisuuksia osallistua työtä, työympäristöä ja koko työpaikkaa koskeviin päätöksentekoprosesseihin. Ihmisen kolmas perustarve, yhteenkuuluvuus, liittyy ihmisen tarvitsemaan turvallisuuden tunteeseen. Kokiessaan yhteenkuuluvuuden tunnetta työyhteisönsä työntekijän sitoutuu työhönsä ja hänen toiminta on rohkeammin kokeiluhaluista, luovaa ja aloitteellista. (Ryan & Deci 2000, 71; Jaakkola & Liukkonen 2002a, 139; Liukkonen, Kataja & Jaakkola 2002, 183)

Työmotivaation mittaamisessa paljon käytetty ja tutkittu Job Diagnostic Survey (JDS) noudattaa pitkälti Decin & Ryanin näkemyksiä motivaatiosta. Lähtökohtana on kuitenkin Hackmanin ja Oldhamin (1980) ajatus, että työn sisällössä on objektiivisesti määriteltävissä olevia ominaisuuksia eli piirteitä, jotka vaikuttavat työntekijän tuntemuksiin työstään eli hänen työmotivaatioonsa (Hackman & Oldham

1980). Korkean sisäisen motivaation mahdollistavat kolme kriittistä psykologista tilaa: työn merkittävyys, vastuuntunne työstä ja tieto työn tuloksista. Kriittiset psykologiset tilat muodostuvat työn viidestä ydinpiirteestä: työn vaatimista taidoista, työn eheydestä, työn merkittävyydestä, itsenäisyydestä ja saadusta palautteen määrästä. Näistä kolme ensimmäistä lisäävät työn koettua merkityksellisyyttä, itsenäisyys lisää vastuuntunnetta työstä ja palaute lisää tietoa työn tuloksista. (Hackman & Oldham 1980, 83).

Työntekijän persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten hän kokee työn sisällölliset seikat ja kuinka vahvan sisäisen motivaation työ herättää. Ihmisen toiminta vaihtelee tilanne- ja persoonakohtaisesti ja siihen vaikuttavat sekä synnynnäiset että ympäristön ja kokemusten myötä muokkaantuneet tekijät, kuten arvot, asenteet, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet, sekä henkinen ja fyysinen kapasiteetti (Strömmer 1999, 150). Myös Deci ja Ryan painottavat, että vaikka ihmisen perustarpeet ovatkin universaaleja, ei niiden motivoiva vaikutus ole kaikilla ihmisillä ja kaikkina ajankohtina sama (Ryan & Deci 2000, 75). Kokemukset työn motivoivista sisällöistä ovat siis aina yksilöllisiä ja joukossa on aina sellaisia työntekijöitä, jotka kokevat motivaatioilmaston erilaisilla, kuin toiset (Liukkonen & Jaakkola 2002b, 134).

Työyhteisöllä ja vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys motivaation rakentumisessa. Vuorovaikutus vaikuttaa työyhteisön ilmapiiriin muotoutumiseen ja ilmapiiristä puolestaan riippuu, millaiseksi työntekijän motivaatio muodostuu (Nakari 2003, 166). Vuorovaikutussuhteet ovat riippuvaisia työyhteisön toimintakulttuurista (ks. tarkemmin Sarala & Sarala 1996, 80; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 74-76). Opettajien työ on perinteisesti ollut yksin tekemisen kulttuuria, jossa opettaja pitää hallussaan jakamatonta asiantuntijuutta (Sahlberg 1998, 130). Opettajuus on kuitenkin muuttumassa, ja koulun kehittämisessä yhdeksi tärkeimmäksi osa-alueeksi on nousemassa kyky yhdessä tekemiseen ja moniammatillisissa yhteistyöverkoissa toimimiseen (Luukkainen 2004, 288-298). Avustajien läsnäolon myötä opettajan on omaksuttava uusia rooleja, kuten delegoijan, ohjaajan, tiimityöntekijän ja suunnittelijan roolit (French 1999a, 66; French 1999b, 70; Chopra & French 2004; 250). Opettajan on omaksuttava taitoja avustajan johtamiseksi ja ohjaamiseksi työssään. Opettajan johtamistyyli on yksi tärkeimmistä työilmapiiriin ja sitä kautta avustajan motivaatioon vaikuttavista tekijöistä (Nakari 2003, 34). Ihanteellisessa johtamistyyliässä vuorovaikutus on tasaveroista ja avointa, opettaja ottaa avustajan mukaan

oppitunteja koskevaan päätöksentekoon ja suunnitteluun, sekä tarkastelee toimintaa jatkuvan molemminpuolisen oppimisen näkökulmasta (Strömmer 1999, 81).

Yhteenkuuluvuuden kannalta tärkeää on myös muun vuorovaikutuksen määrä ja laatu opettajainhuoneessa, yhteinen virkistystoiminta, työpaikan sisäinen huumori jne. Avustajat ovat ilmoittaneet tärkeäksi motivaation tekijäksi sen, että heitä kohdellaan työyhteisössä tasavertaisina ”tiimin jäseninä” (Riggs & Mueller 2001, 58-59).

Opettajat ovat kuvanneet, kuinka kasvatus- ja opetustyöhön voi kehittyä syvempi henkilökohtainen suhde. Tällöin työ koetaan niin arvokkaana, että sen hyväksi on valmis antamaan parhaansa. Opettajalle syntyy tunne, että hänellä on jotain ainutlaatuista annettavaa lapselle. Tällaista suhdetta työhön kutsutaan joskus kutsumukseksi. (Syrjälä 1999, 162-174) Useat avustajat kokevatkin työssään lisääntyneet opetukselliset tehtävät ja kasvaneen autonomian työn mielekkyyden kannalta myönteisenä asiana (Giangreco ym. 2002, 58). Työ koetaan merkityksellisempänä, kun työtehtävät kehittyvät vastuullisemmiksi, haastavammiksi ja suuremmin lapsen kasvuun vaikuttaviksi. Toisaalta avustajat ovat ilmoittaneet työtehtävien nousseen joissain tapauksissa yli heidän kompetenssinsa, mistä on seurannut omaa riittämättömyyden tunnetta ja työ on muuttunut rasittavaksi (Downing ym. 2000, 178).

3.2.2 Ulkoinen motivaatio

Motivaatio on ulkoista silloin, kun työtä tehdään sen välinearvon takia. Ulkoinen motivaatio perustuu ulkoisten palkkioiden odotukseen. Tällöin työ itsessään ei tuota mielihyvää ja tyydytystä tai synnytä kiinnostusta, vaan työ tarjoaa joitain välineellisiä etuja, jotka motivoivat tekemään työtä. Mitä houkuttelevammiksi palkkiot koetaan, sitä motivoituneemmin niiden eteen työskennellään. Perinteisin välineellinen etu työssä on palkka. Ulkoista motivaatiota voi tuottaa myös muu työn avulla saavutettava etu tai taloudellinen hyöty, arvostus, turvallisuus, työn luotettavuus ja pysyvyys, fyysinen hyvinvointi tai muut hyvät työehdot. (Vartiainen & Nurmela 2002, 190; Strömmer 1999, 151-152) Ulkoisiin palkkioihin on kehitetty useita palkitsemisjärjestelmiä. Yksi näistä on palkkauksen suhteuttaminen työn vaativuuteen, työn vaatimaan osaamiseen ja työn määrään (ks. Strömmer 1999, 273). Myös koulunkäyntiavustajan työssä palkka tulisi kohota työtehtävien vaativuutta vastaavasti (KTV

2004, 11; Riggs & Mueller 2001, 59). Tätä varten työtehtävät ja vaadittu osaaminen pitäisi olla aina selkeästi määritetyt. Merkittävä taloudellinen palkkio olisi myös palkallinen kesäloma, mikä koulunkäyntiavustajilta on usein puuttunut, kun työsuhteet on solmittu määräaikaisiksi syksystä kevääseen. Työntekijä arvostaa myös työn tuomaa turvallisuutta. Turvallisuutta luo muun muassa tieto työn jatkuvuudesta. Avustajat kokevat usein olevansa työyhteisössä sekä yhteiskunnassa aliarvostettu ryhmä, jota ei mielletä edes varsinaiseksi ammattiryhmäksi, vaan joukoksi ihmisiä, jotka eivät saaneet muutakaan työtä (Riggs & Mueller 2001, 58; French 1999, 259). Tästä seuraa, että avustajat hakeutuvat usein muihin töihin. Yhtenä osoituksena heikosta arvostuksesta avustajat ilmoittivat myös sen, ettei kouluissa järjestetty heidän poissa ollessaan korvaavaa henkilöä heidän työtehtäviensä hoitamiseen (Riggs & Mueller 2001, 59).

Työhön voi olla myös jokin sellainen välineellinen motiivi, jossa palkkio on täysin työn ulkopuolella eikä liity työn palkitsemisjärjestelmiin. Työttömyydestä kärsivälle tärkeä motiivi voi olla se, että hän saa korotettua itsensä pois työttömän statuksesta. Opettajankoulutukseen pyrkivälle koulunkäyntiavustajana työskentelyn merkittävä motiivi voi olla se, että hän saa todistuksen työkokemuksesta koulussa, mikä takaa paremmat pistemäärät opintojen hakuprosessissa. Tällainen ulkoinen motiivi ei kuitenkaan luo motivaatiota työn korkeatasoiseen suorittamiseen ja työn kehittämiseen.

Ulkoisilla palkkioilla voi olla tärkeä rooli työn ylläpitämisessä ja suuntaamisessa, mutta ne eivät innosta ja synnytä syvällistä kiinnostusta työhön samoin kuin sisäinen motivaatio (Vartiainen & Nurmela 2002, 197). Työn ulkoiset olosuhteet, kuten palkkaus, työpaikan varmuus, menettelytavat ja hallinto poistavat pikemminkin työsuorituksen esteitä ja tyytymättömyyttä, kuin motivoivat työsuoritukseen. Vaikka näistä asioista harvoin kiitellään, on niiden hyvä hoitaminen tärkeää, sillä huonosti hoidettuna ne hiertävät työyhteisöä kovastikin ja heikentävät työntekijän pysymistä työpaikassa. (Strömmer 1999, 156) Ulkoisiin motiiveihin perustuvat keinot eivät kuitenkaan yksinään riitä sitouttamaan työntekijää työhön (Liukkonen & Jaakkola 2002a, 6). Ulkoisten palkkioiden on havaittu jopa alentavan sisäistä motivaatiota. Raha ja muut konkreettiset palkkiot koetaan usein kontrollointina ja täten ne vähentävät sisäistä motivaatiota tukevaa itsesäätelyn tunnetta (Ryan & Deci 2000, 70). Positiivisella ja rakentavalla palautteella sekä palkitsemisella osana tätä palautet-

ta voi kuitenkin olla myönteinen vaikutus motivaatioon. Palautetta voidaan pitää myös tärkeimpänä yksittäisenä sisäisen motivaation vaikuttimena. (Vartiainen & Nurmela 2002, 196-197, 209)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimus toteutettiin osana Lahden alueen aluekeskusohjelmassa toteutettavaa Perusopetuksen tuki -hanketta. Aluekeskusohjelmassa, samoin kuin Perusopetuksen tuki -hankkeessa oli mukana kahdeksan kuntaa: Asikkala, Heinola, Hollola, Hämeenkoski, Kärkölä, Lahti, Nastola ja Orimattila. Perusopetuksen tuki -hankkeen tavoitteena oli kehittää alueellisia perusopetuksen tukijärjestelmiä nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Se toteutettiin kiinteässä yhteydessä opetushallituksen käynnistämän erityistä tukea tarvitsevien opetusta koskevan kehityshankkeen kanssa (LATU-hanke). Hanke käynnistyi syksyllä 2002 ja päättyi keväällä 2005. (Ks. Liite 3)

Toive koulunkäyntiavustajien työn tutkimisesta kantautui ensin Hollolan koulutoimen suunnalta. Tutkimusaihetta tarkennettaessa tiedusteltiin tarpeellisia tutkimuskohteita ensin Hollolan kunnan rehtoreilta. Tutkimuksen päästessä osaksi Perusopetuksen tuki -hanketta keskusteltiin myös hankkeessa mukana olevien koulutoimien edustajien kanssa tutkimusaiheesta. Käydyistä keskusteluista tuli ilmi, että koulutoimilla oli heikosti tietoa koulunkäyntiavustajistaan ja heidän työstään. Olemassa olevaan tutkimustietoon perehdyttäessä paljastui myös koulunkäyntiavustajia koskevan perustutkimuksen vähäisyys. Koulutoimen edustajat toivoivat tutkimuksesta tietoa, joka palvelisi kaikkien hankkeessa olevien kuntien koulunkäyntiavustajien kehittämistä. Perusopetuksen tuki -hankkeesta luvattiin myös tukea laajan tutkimusaineiston keräämiseen. Tutkimuksen tavoitteeksi päädyttiin ottamaan kokonaiskuvan kartoittaminen Lahden alueen koulunkäyntiavustajien työnkuvasta, työtyytyväisyydestä ja asemasta työyhteisössä.

Teoreettisen viitekehyksen tarkennuttua tutkimus määrittyi kuvaamaan koulunkäyntiavustajien työnkuvaa ja toteutuvaa ammattitaitoa. Lisäksi tehtäväksi otettiin koulunkäyntiavustajaa tarvitsevien oppilaiden erityistarpeiden kartoittaminen ja koulunkäyntiavustajien työn kehittämissuuntien tarkastelu.

4.2 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat olivat seuraavanlaiset:

1. Minkälainen on Lahden seudulla yleisopetuksessa perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 työskentelevien koulunkäyntiavustajien toimenkuva?
 - 1.1. Mitä työtehtäviä koulunkäyntiavustajat tekevät ja missä määrin?
 - 1.2. Mitkä roolit kuvaavat koulunkäyntiavustajien työtä?
 - 1.3. Minkälaisia erityistarpeita on oppilailla, joiden avuksi koulunkäyntiavustajat on palkattu?

2. Mikä on Lahden seudulla yleisopetuksessa perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 työskentelevien koulunkäyntiavustajien toteutuva ammattitaito?
 - 2.1. Minkälainen työmotivaatio koulunkäyntiavustajilla on?
 - 2.2. Onko koulunkäyntiavustajilla ammatillista osaamista tukevaa koulutusta ja työkokemusta?
 - 2.3. Tukeeko työyhteisö koulunkäyntiavustajien ammatillista osaamista?

3. Onko Lahden seudulla yleisopetuksessa perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 työskentelevien koulunkäyntiavustajien työstatuksella, koulutuksella, työkokemuksella ja työyhteisön yhteistyön määrällä yhteyksiä heidän toimenkuvaan ja toteutuvaan ammattitaitoon?

Ensimmäisellä tutkimusongelmalla pyrittiin useammalta suunnalta tarkastellen valottamaan koulunkäyntiavustajien työtä koulussa. Toisella tutkimusongelmalla selvitettiin ennakkoehtoja laadukkaana toteutuvalla ammattitaidolle ja pyrittiin siten tarjoamaan eväitä avustajien työn kehittämiseen. Kolmannessa tutkimusongelmassa keskityttiin tutkimaan koulunkäyntiavustajien työn kehittämisen kannalta keskeisten tekijöiden yhteyttä avustajien työnkuvaan ja ammattitaitoon.

5 MENETELMÄ

Tutkimusotteeksi valittiin kvantitatiivinen tutkimus ja tutkimustyypiksi survey-tutkimus. Tutkimusmenetelminä käytettiin kyselylomaketta sekä strukturoitua luokitelukaavaketta. Koska aihepiiristä oli aiempaa tutkimusta kohtuullisen vähän, tutkimuksessa keskityttiin pääasiallisesti kuvailemaan ilmiötä eikä selittämään sitä. Lisäksi pyrittiin selvittämään ilmiöiden välillä olevia yhteyksiä.

5.1 Tutkimusote

Kvantitatiivinen tutkimus lähtee siitä ennakko-oletuksesta, että tutkittavan ilmiön peruspiirteet ovat systemaattisesti mitattavissa tai niistä voidaan eristää mitattavia osia. Ilmiön piirteet operationalisoidaan sellaiseen muotoon, että ilmiöstä voidaan kerätä numeerisessa muodossa olevia tutkimustuloksia. Kvantitatiivisen tutkimuksen heikkoutena pidetään sitä, että tutkimustulokset jäävät usein pinnallisiksi ja tarjoavat vain osaprojektion tutkimuksen kohteesta. Sen vahvuutena on kuitenkin, että sillä saadaan määrällisistä asioista tarkkaa tietoa. Kvantitatiivisen mittauksen avulla voidaan kuvata ilmiöiden ja asioiden yleisyyttä, suuruusluokkia, jakaumia ja asioiden välisiä riippuvaisuuksia. Täsmällisellä käsitteiden ja mittareiden valinnalla saadaan tuotettua asioista arkiajattelua tarkempi ja harhattomampi kuva. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 21–22.) Kvantitatiivisen tutkimuksen ei tarvitse kuitenkaan tyytyä pelkkään ilmiötä koskevien tosiasioiden tuottamiseen, vaan se voi pyrkiä auttamaan ilmiöiden selittämisessä ja ymmärtämisessä. Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa ilmiön kvantitatiivisella kartoituksella pyritään tuottamaan erityisesti tietoa ongelmallisiksi tulkittujen kehityssuuntien esille saamiseksi. (Raunio 1999, 206–207)

Survey-menetelmillä tarkoitetaan yleisimmin etukäteen strukturoitua aineiston keruuta kysely- ja haastattelulomakkeiden avulla, lomaketutkimusta (Alkula ym. 1994, 118). Eron kokeellisiin tutkimuksiin nähden Sarna (2004) on kiteyttänyt siihen, että survey-tutkimuksissa tutkijalla on passiivisempi rooli. Hän ei vaikuta aktiivisesti tutkimusasetelmaan kontrolloimalla koejärjestelyitä ja -olosuhteita ja jakamalla tutkittavia koe- ja kontrolliryhmiin, vaan pikemminkin havainnoi tutkittavaa ilmiötä

sellaisenaan kuin se ilmenee. (Metsämuuronen 2005, 1129) Survey-tutkimus pyrkii kuvailemaan tutkittavana olevaa ilmiötä, vertailemaan eri vastaajaryhmiä keskenään sekä etsimään kahden tai useamman ilmiön välisiä yhteyksiä (Soininen 1995, 80). Survey-tutkimus on tehokas ja taloudellinen tapa kerätä aineistoa suurelta määrältä tutkittavia. Strukturoidut kysymykset valmiine vastausvaihtoehtoineen ovat yksinkertaisesti analysoitavissa tilastollisilla analysointimenetelmillä. Suljetuilla kysymyksillä pyritään myös tiettyjen virheiden torjuntaan. Tarjoamalla valmiita vastausvaihtoehtoja eivät kielivaikkeudet ole vastaamisen esteenä ja moittivien tai arvostelevien vastausten antaminen on helpompaa. (Heikkilä 1999, 28, 50) Survey-tutkimuksessa on kyse pitkälti standardoidusta toimintamallista, jossa kaikkien vastaukset käsitellään tasapuolisesti, ja jossa tutkimuksen osavaiheet ovat hyvin eksplikoitavissa. Tämä tarjoaa jokaiselle mahdollisuuden arvioida tuloksia suhteessa käytettyihin menetelmiin. (Alkula ym. 1994, 22, 119)

Määrälliseen tutkimusotteeseen kuuluu yleensä löytyvien yhteyksien ja riippuvuuksien kausaalianalyysi, vaikkakin riippuvuuksien takana oleviin prosesseihin on hankala päästä kovin syvällisesti käsiksi (Peltonen 2002, 123). Tutkimuksessa ilmennyt korrelaatio ei sinällään todista syy-yhteyttä. Syyn ja seurauksen luotettava osoittaminen vaatii, että voidaan osoittaa syyn edeltäneen seurausta ajallisesti ja seurauksen olleen tulosta oletetun syytekijän muutoksesta. Lisäksi on kyettävä sulkemaan pois kaikki vaihtoehtoiset selitykset seuraukselle. (Shadish, Cook & Campbell 2002, 5-6; Metsämuuronen 2005, 1128) Tämä onnistuu parhaiten kokeellisessa tutkimusasetelmassa, jossa koehenkilöt valitaan satunnaisesti, lähtötaso mitataan ennen koevaikutusta, käytetään koeryhmän rinnalla kontrolliryhmää ja pyritään eliminoidaan muiden väliin tulevien muuttujien mahdollisuus vaikuttaa seuraukseen. (Shadish ym. 2002, 5-6) Kokeellinen tutkimusasetelma edellyttää myös hypoteesin asettamista, eli selkeästi muotoiltua ennako-oletusta muuttujien välisestä yhteydestä, minkä paikkansapitävyyttä testataan. Myös ei-kokeellisissa asetelmissa voidaan pyrkiä syy-yhteyden osoittamiseen. Tällöin on kuitenkin oltava käytettävissä paljon aiempaa tutkimusta tutkittavasta ilmiöstä, jotta kyetään kartoittamaan ja mittaamaan myös kaikki vaihtoehtoiset selittävät muuttujat ja kontrolloimaan tilastollisesti niiden osuus vaikutuksesta. Ongelmalliseksi tulee kuitenkin se, että käytännössä hyvin harvoin kaikki mahdolliset väliin tulevat muuttujat ovat etukäteen tiedossa ja mitattavissa. On myös vaikeaa osoittaa, onko syy ajallisesti edeltänyt seurausta. (ks. Shadish

ym. 2002, 28-33) Kun saatavilla ei ole riittävästi ennakkotietoa ilmiöstä tai ei ole mahdollisuutta kontrolloituun tutkimusasetelmaan, onkin aiheellisempaa pitäytyä kuvailevassa tai korrelaatiotutkimuksessa. Hypoteesin sijaan tutkimuksen tarkoituksiksi voidaan asettaa kuvailevan lisätiedon saaminen ilmiöstä, tai jos aiempaa tutkimustietoa on kohtalaisesti, voidaan tavoitteeksi ottaa ilmiöiden välisten yhteyksien tutkiminen (Metsämuuronen 2005, 46-48).

Yhteyksien kausaalinen selittäminen onkin usein kyseenalaista. Yhteiskuntatieteissä on viime aikoina yleistynyt systeeminen selittäminen, jonka mukaan ilmiötä on mielekkäämpi tarkastella systeeminä, jossa kaikki osat vaikuttavat toisiinsa ja jokainen vaikutus on samanaikaisesti sekä syy että seuraus (Sahlberg 1998, 178). Systeemiteorian mukaan systeemiä ei voi analysoida niin, että kokonaisuus hajotetaan pieniin osiin ja tutkitaan kokonaisuutta sitten osista käsin (Sahlberg 1998, 15). Tuloksellisen koulun kehittämisen onkin todettu vaativan koulun tarkastelemista kokonaisvaltaisena systeeminä, jossa osasysteemit ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kehitystoimenpiteet on kohdistettava yhtäaikaaisesti mahdollisimman moneen eri osa-alueeseen. Tämä näkökanta pyrittiin pitämään mielessä myös tätä tutkimusta tehtäessä ja tuloksia tarkasteltiin myös systeemisen koulunkehittämisen kannalta.

5.2 Tutkimukseen osallistujat, tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu

Aineiston keruussa oli mukana toisena tutkijana Katja Rauhamäki, joka jättäytyi myöhemmin pois tutkimusprosessista. Aineiston keruu oli kaksivaiheinen. Tammi-helmikuussa 2003 kerättiin tiedot Lahden seutukuntien oppilaista, joille on myönnetty koulunkäyntiavustaja tai joiden perusteella luokkaan on sijoitettu koulunkäyntiavustaja. Oppilaita koskevat tiedot koottiin heistä tehdyistä lausunnoista. Lausuntojen luokittelua varten laadittiin strukturoitu kaavake, jossa oli 15 eri luokkaa oppilaan erityistarpeiden määrittämiseksi (Liite 4). Kaavakkeessa käytetyn luokittelun tekemisessä käytettiin apuna Perusopetuksen tuki -hankkeen koordinaattoreita Eija Kinnusta ja Liisa Usvaalaa. Oppilaan erityistarpeiden lisäksi kaavakkeessa määritettiin, tarvitsiko oppilas henkilökohtaisen avustajan vai riittikö hänelle yhteinen avustaja useamman oppilaan kesken. Tietosuojaan vuoksi tutkijoilla ei ollut mahdollisuutta päästä

itse keräämään tietoja lausunnoista. Tämän vuoksi luokittelukaavakkeet lähetettiin kuntien koulupsykologeille tai kunnista tutkimukseen nimetyille vastuuhenkilöille, jotka kokosivat tiedot. Vastauksena saatiin tiedot 343 oppilaan lausunnoista. Kyselyllä haluttiin selvittää, minkälaisille oppilaille koulunkäyntiavustaja on myönnetty ja mihin erityistarpeisiin koulunkäyntiavustajan palkkaamisella pyritään vastaamaan. Tällä aineistolla saatiin alustavaa tietoa koulunkäyntiavustajien työnkuvasta, mikä taas auttoi suuntaamaan tutkimusta jatkossa.

Tutkimuksen pääaineisto, koulunkäyntiavustajien työnkuvaa, työtyytyväisyyttä ja asemaa työyhteisössä koskeva tieto, kerättiin toukokuussa 2003. Menetelmänä käytettiin kyselylomaketutkimusta, joka suoritettiin kokonaistutkimuksena, eli lomake toimitettiin kaikille Lahden seudun kahdeksassa kunnassa perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 työskenteleville koulunkäyntiavustajille (liite 5). Tutkimus rajattiin koskemaan yleisopetuksen avustajia, koska koulunkäyntiavustajien määrä on kasvanut viime vuosina erityisesti yleisopetuksen luokissa. Aineisto haluttiin myös rajata työnkuvaltaan kohtuullisen homogeeniseksi, jotta lomakkeen kysymyksenasettelu olisi kaikille vastaajille mielekäs ja tulosten tulkinnassa ei olisi liikaa väliin tulevia muuttujia. Aineisto vaati myös laajuutensa vuoksi rajaamista. Kyselyt lähetettiin koulunkäyntiavustajille kuntien sisäisessä postissa kunnan koulutoimen kautta. Kyselyt oli osoitettu koulujen rehtoreille, joiden tehtävänä oli jakaa kyselyt ja vastauskuoret kouluissaan toimiville koulunkäyntiavustajille (liite 6). Myös kyselyiden palautus tapahtui sisäisen postin kautta koulutoimistoihin.

Lomake laadittiin taustatietoja koskevia kysymyksiä lukuun ottamatta niin sanotuiksi Likert-asteikollisiksi väittäviksi. Likert-asteikko on yleinen erityisesti asenne- ja motivaatiomittareissa käytetty mittarityyppi (Metsämuuronen 2005, 61). Vastaajilla oli mahdollisuus vastata väittämiin 5-portaisella skaalalla. Lomakkeen ensimmäisessä osiossa skaalan ääripäät olivat ”ei koskaan – erittäin usein”. Toisessa osiossa ääripäät olivat ”täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä”. Likert -asteikollisten kohtien lisäksi lomakkeessa oli avoin kohta molempien pääosioden jälkeen lisäkommenttien kirjoittamiseen.

Lomakkeen ensimmäisessä osiossa tiedusteltiin, kuinka usein avustajat tekevät eri työtehtäviä. Työtehtävälueellon laatimisen pohjana käytettiin tutkijoiden kokemuksia koulunkäyntiavustajan työstä, aikaisempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia sekä koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon perusteissa määritettyjä työn ydin-

tehtäviä. Ideoita kysymysten asetteluun otettiin erityisesti Mikkolan ja Tolvasen (1998) koulunkäyntiavustajien työtä käsittelevästä pro gradu – tutkielmasta.

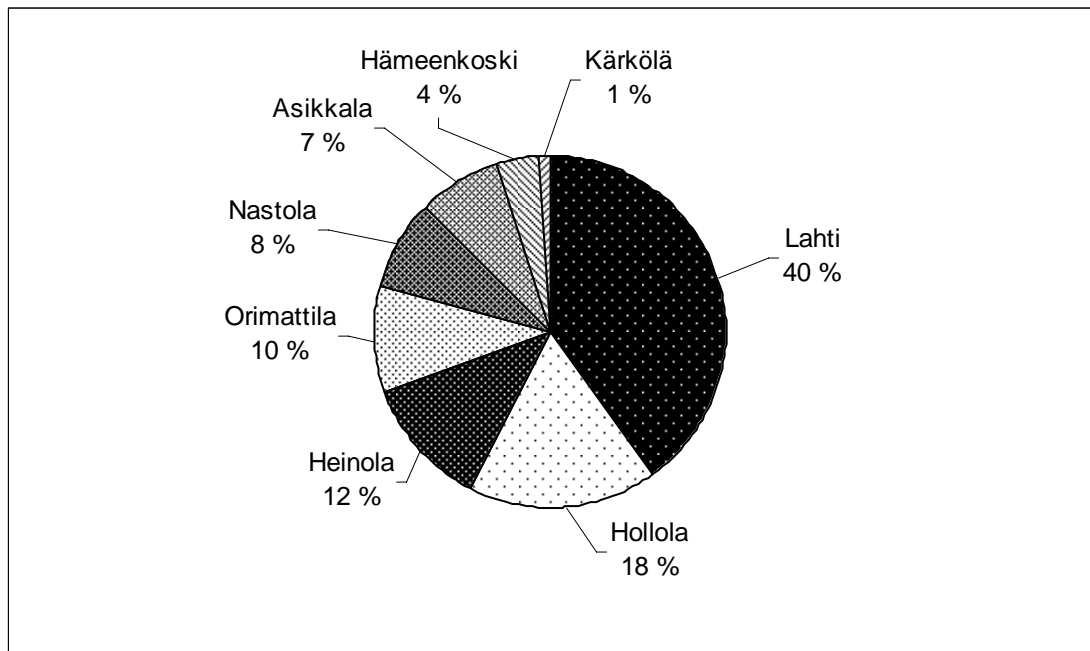
Koulunkäyntiavustajalla saattaa olla tärkeä merkitys koulussa ja luokkahuoneessa ilman, että tämä merkitys tulee esiin työtehtäviä listaamalla. Työtehtävät ja niiden määrällinen toistuvuus eivät välttämättä kerro kaikkea olennaista koulunkäyntiavustajien toimenkuvasta. Tämän vuoksi koulunkäyntiavustajille tarjottiin lomakkeessa myös lista erilaisia rooleja ja heiltä kysyttiin arviota siitä, missä määrin nämä roolit kuvaavat heidän työtään. Roolit toimivat tässä tapauksessa metaforina, joiden kautta koulunkäyntiavustajat voivat ilmaista omaa asemaansa ja toimenkuvaansa laajemmin kuin ainoastaan ilmoittamalla konkreettisia työpäivään kuuluvia toimintoja. Metaforat tarjoavat keinon saada tällaisia muuten näkymättömiin jääviä asioita näkyviksi. (Metaforien käytöstä ks. Auranen 2000, 49–78; Sahlberg 1998, 59). Lomakkeen ensimmäisessä osiossa selvitettiin myös koulunkäyntiavustajien näkemyksiä heidän toimintaansa ohjaavista tekijöistä. Nämä tulokset jätettiin tutkimusraportissa käsittelemättä, koska tulokset osoittautuivat hankalasti tulkittaviksi eivätkä olleet keskeisiä tutkimuksen pääongelmien kannalta. (Liite 5, s. 93)

Lomakkeen toisessa osiossa selvitettiin koulunkäyntiavustajien asemaa työyhteisössä sekä heidän tuntemuksiaan työn mielekkyyteen ja motivaatioon liittyvissä asioissa. Kysymykset pohjautuivat paljolti Mikkolan ja Tolvasen (1998) pro gradu - tutkielman kyselylomakkeeseen. Nämä kohdat jäsenettiin jälkikäteen Luukkaisen (2004, 78) väitöskirjassaan esittämän toteutuvan ammattitaidon viitekehyksen pohjalta. Toteutuvan ammattitaidon kokonaisvaltainen selvittäminen vaatisi laaja-alaisen ja pitkälle kehitetyn mittarin, eikä kyselylomaketutkimuksella siltikään välttämättä olisi mahdollista tavoittaa kaikkia siihen vaikuttavia seikkoja. Tutkimuksella pystyttiin kuitenkin tutkimaan osaa niistä ennakkoehdoista, joiden nähdään edesauttavan laadukkaana toteutuvaa ammattitaitoa. Esimerkiksi koulunkäyntiavustajan henkilökohtaisia kykyjä ei kyetty kyselylomakkeen puitteissa kartoittamaan, mutta sen sijaan osaamiseen vaikuttavia asioita oli mahdollista tutkia. Ennen lomakkeen lähettämistä kyselylomaketta esiteltiin viidellä hollolalaisella koulunkäyntiavustajalla sekä pyydettiin kommentit perusopetuksen tuki -hankkeen koordinaattoreilta Eija Kinnuselta ja Liisa Usvaalalta.

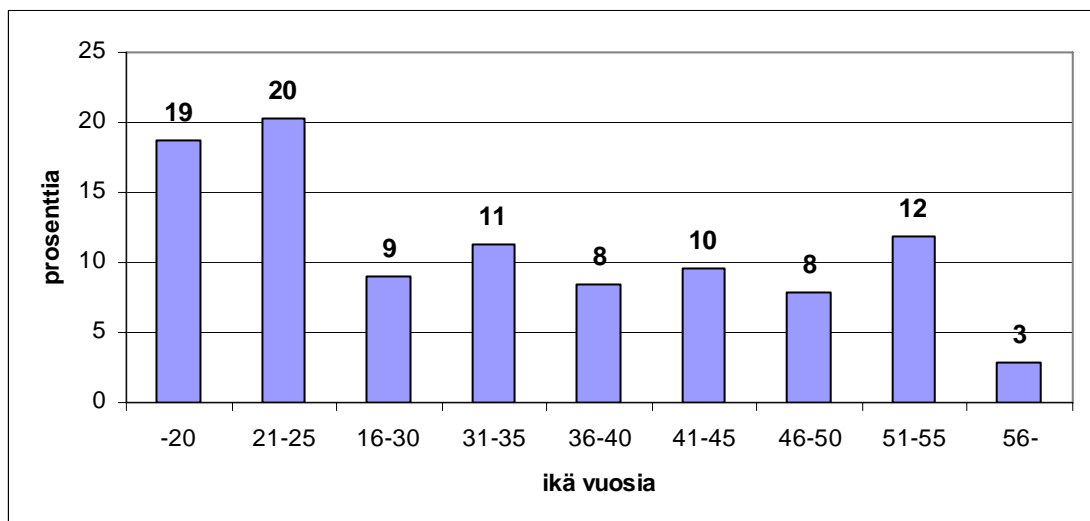
Tutkimusjoukon koko oli noin 250 henkilöä. Vastauksia saatiin 177, joten vastausprosentiksi muodostui vähän yli 70 %. Vastanneista 94 % oli naisia ja 6 %

miehiä. Heidän keski-ikä oli 33,5 vuotta. Vastaajista 7 % työskenteli pienryhmässä tai yleisopetuksen piirissä olevassa erityisluokassa. 93 % työskenteli tavallisessa yleisopetuksen luokassa. Yleisin pohjakoulutus oli jokin opistoasteen tutkinto, joka oli 41 %:lla vastaajista. Vastaajien jakautuminen paikkakunnittain, heidän ikäjakaumansa sekä heidän pohjakoulutuksensa ovat esitettyinä kuvioissa 1-3.

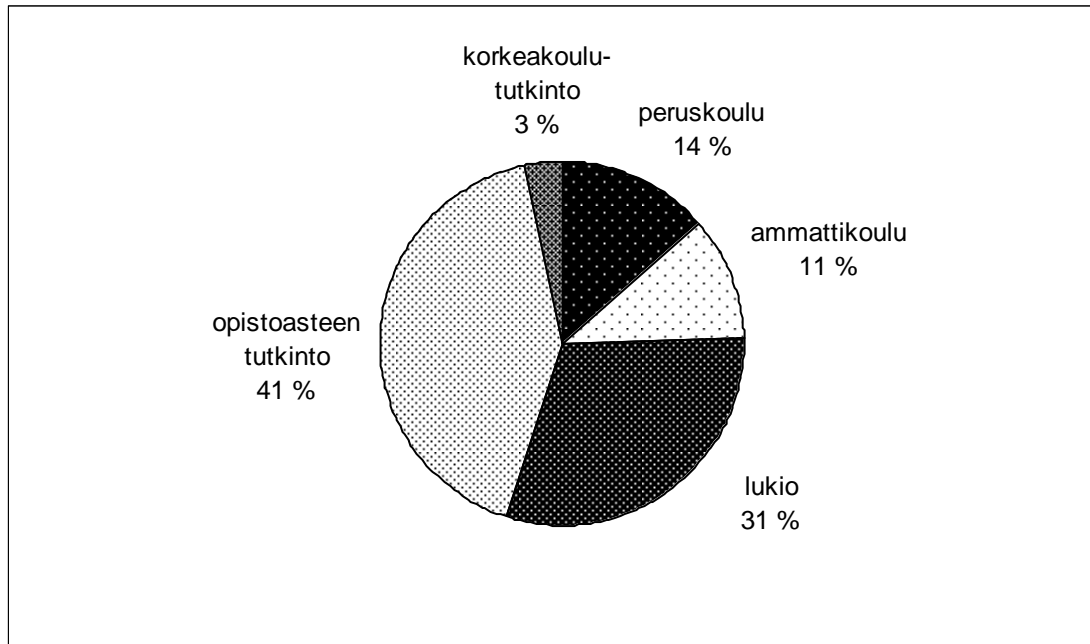
KUVIO 1. Koulunkäyntiavustajien jakautuminen paikkakunnittain. (n = 177)



KUVIO 2. Koulunkäyntiavustajien ikäjakauma. (n = 177)



KUVIO 3. Koulunkäyntiavustajien pohjakoulutus. (n = 177)



5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus jaetaan yleensä kahteen eri osa-alueeseen, validiteettiin ja reliabiliteettiin. Validiteettia ja reliabiliteettia heikentäviä tekijöitä on eritelty menetelmäkirjallisuudessa hyvinkin laajasti, eikä tämän raportin puitteissa ole mahdollisuuksia käydä kattavasti läpi kaikkia tekijöitä, jotka mahdollisesti vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Seuraavaksi pyritään esittelemään validiteettia ja reliabiliteettia koskevia uhkia ennen kaikkea niiltä osin, jotka keskeisimmin kohdistuvat tähän tutkimukseen.

5.3.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Jos sama tutkimus teetettäisiin samoille henkilöille uudestaan, pitäisi tutkimustulosten olla samat, jos tutkimuksen reliabiliteetti on hyvä. Reliabiliteetti viittaa siis tutkimustulosten tarkkuuteen, pysyvyyteen ja yhtäpitävyyteen (Gall, Gall & Borg 2003, 149). Reliabeli tutkimus antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 213). Reliabeliut-

ta alentavat mittauksen eri vaiheissa sattuvat satunnaisvirheet (Alkula ym. 1994, 94): vastaaja saattaa merkitä vastauksen huolimattomuuttaan väärin tai muistaa väärin, tutkija saattaa tehdä näppäilyvirheen syöttäessään tuloksia analysointiohjelmaan tai vastausolosuhteet ja ajankohta saattavat vaikuttaa tuloksiin. Satunnaisvirheet vaihtelevat tosipistemäärästä kumpaankin suuntaan, mistä seuraa, että mitä useammin mitaus toistetaan tai mitä useammalla henkilöllä se teetetään, sitä todennäköisemmin satunnaisvirheet kumoavat toisensa. Samasta syystä mittarin muodostaminen useammasta osamittarista lisää mittarin reliabiliuttia. Tässä tutkimuksessa vastaajia oli kohtalaisen paljon, mikä lisäsi reliabiliteettia. Rehtoreille lähetetyissä saatekirjeissä toivottiin, että koulunkäyntiavustajille tarjottaisiin työajan puitteissa aikaa vastata kyselyyn, ettei siihen tulisi vastattua liian hätäisesti. Vastausten syöttämisessä analysointiohjelmaan pyrittiin olemaan huolellisia.

Reliabiliteetin mittaamisessa voidaan eritellä ulkoinen ja sisäinen reliabiliteetti (Coolican 1994, 150). Mittarin ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, tuottaako tutkimus saman tuloksen uudelleen käytettynä. Tutkimus teetettiin vain kerran, joten ulkoista reliabiliteetin testausta ei suoritettu ollenkaan. Mittarin sisäistä reliabiliteettia eli osioiden välistä konsistenssia testattiin tietyissä osioissa, mutta tutkimuksen reliabiliteetin todentaminen tätä kautta oli melko rajoitettua. Työnkuvaa pyrittiin tutkimaan mahdollisimman laaja-alaisesti, jotta tutkimuksella olisi hyvä validiteetti. Tällöin mittarin kaikkien osioiden väliltä ei ole perusteltua odottaakaan korkeaa konsistenssia, sillä validiteetti on korkeimmillaan, kun osioiden korrelaatiot ovat mahdollisimman pienet ja sisäinen reliabiliteetti täten alhainen (Metsämuuronen 2005, 106). Mittarista tuli sen verran hajanainen, että sisäinen konsistenssi jäi jo senkin takia heikoksi. Joitakin käsitteitä mittasi ainoastaan yksittäinen osio, mistä suoraan seuraa heikko reliabiliteetti. Niidenkin käsitteiden kohdalla, joiden indikaattoreiksi oli lomakkeessa useampia osioita, mittasivat osiot käsitettä keskenään eri tarkkuudella, mikä vähensi vastausten konsistenssia. Joihinkin käsitteisiin, kuten mm. ”työn koettuun merkityksellisyyteen”, ”työyhteisön yhteistyöhön” sekä tiettyihin työnkuvan osa-alueisiin oli lomakkeessa useampi keskenään vertailtavissa oleva indikaattori. Näitä käsitteitä koskevien mittareiden sisäinen konsistenssi laskettiin summamuuttujien muodostamisen yhteydessä Cronbachin alfan avulla. Kyseiset muuttujat ja Cronbachin alfan arvot ovat nähtävissä liitteessä 7.

5.3.2 Validiteetti

Validiteetti tarkoittaa tutkimustuloksista tehtyjen tulkintojen totuudellisuutta, eli sitä että todisteet ja teoriat antavat tukea tehtyjen johtopäätösten oikeellisuudelle (Shadish ym. 2002, 34). Pragmaattisemmin määriteltynä validiteetti viittaa tutkimustuloksista tehtyjen johtopäätösten tarkoituksenmukaisuuteen, mielekkyyteen ja käyttökelpoisuuteen (Gall ym.2003, 148). Validiteetin määrittelyssä on käytössä hieman toisistaan eroavia käsitteen jaotteluita. Metsämuuronen (2005, 65–66) tekee erottelun ulkoisen ja sisäisen validiteetin välillä ja jakaa lisäksi sisäisen validiteetin sisällön validiteetin, käsitevaliditeetin ja kriteerivaliditeetin. Käsitevaliditeetin tilalla hän käyttää välillä termiä rakennevaliditeetti (Metsämuuronen 2005, 112). Shadish, Cook ja Campbell (2002, 34-102) jakavat puolestaan validiteetin tilastollisten johtopäätösten validiteettiin (statistical conclusion validity), sisäiseen validiteettiin (internal validity), konstruktiovaliditeettiin (construct validity) ja ulkoiseen validiteettiin (external validity). Construct validity -termistä ei näytä olevan vakiintunutta suomennosta, sillä siitä on käytössä rinnakkain ainakin muodot 'käsitevaliditeetti', 'teoreettinen validiteetti', 'rakennevaliditeetti' sekä 'konstruktiovaliditeetti'. Lisää sekaannusta aiheuttaa se, että käsitteille on ajan myötä liitetty myös toisistaan eriäviä merkityksiä.

Tässä tutkimuksessa käytettiin validiteetin arvioimisessa pääasiassa Shadishin, Cookin ja Campbellin esittämää käsitteenmäärittelyä, koska he pyrkivät johtamaan käyttämänsä validiteetin lajittelun ja määrittelyn mahdollisimman uskollisesti Campbellin alkuperäisestä validiteetin määritelmästä käsin (Shadish ym. 2002; 38, 53). On syytä muistaa, että validiteetin osa-alueiden nimeämistä ja määrittämistä tärkeämpää on kuitenkin se, että tutkimuksen validiteetti tulee jollain tapaa systemaattisesti arvioiduksi. Shadishin ym. (2002) esittämä lähestymistapa validiteetin tarkasteluun pohjautuu validiteettiin kohdistuvien uhkien kartoittamiseen ja mahdollisuuksien puitteissa eliminoimiseen jo etukäteen, sekä jäljelle jääneiden uhkatekijöiden ja niiden vaikutusten tiedostamiseen. Vaikka validiteetin laskemiseen on kehitetty useita laskennallisia malleja, on validiteetin osoittamisessa kuitenkin tärkeämpää kyetä perustelemaan, millä perusteilla mittaus on asiallinen ja luotettava (Metsämuuronen 2005, 116).

ulkoinen validiteetti. Ulkoinen validiteetti käsittelee sitä, missä määrin tuloksista tehdyt johtopäätökset ovat yleistettävissä tutkitun ryhmän ja tutkimuksessa kyseessä olleen ympäristön ja ajankohdan ulkopuolelle. Lisäksi se käsittelee sitä, voidaanko tutkimuksesta saatuja tuloksia yleistää pätemään myös joihinkin muihin tuloksiin, kuin mitä tutkimuksessa havainnoitiin. (Shadish ym. 2002, 83–90)

Tutkimus keskittyi pääasiassa kartoittamaan tilannetta Lahden seudulla ja antamaan tarvittua lisätietoa Lahden seudun koulutoimille. Pyrkimyksenä ei siis ollutkaan tuottaa tietoa, mikä olisi suoraan yleistettävissä esimerkiksi koko Suomen koulunkäyntiavustajiin. Koulunkäyntiavustajien työ on pääpiirteiltään samanlaista muuallakin Suomessa ja myös ulkomailla, joten tulokset ovat varmasti suuntaantavia koulunkäyntiavustajien ammattikuntaan laajemminkin. Lahden seudulla koulunkäyntiavustajien tilanne saattaa kuitenkin olla alueellisesti erilainen kuin muualla. Joillain paikkakunnilla on esimerkiksi kiinnitetty erityisesti huomiota koulunkäyntiavustajien kouluttamiseen, palkkaukseen ja työsopimuksiin. Koulunkäyntiavustajien työtä ja työolosuhteita kehitetään tällä hetkellä aktiivisesti. Tutkimustulokset kuvaavat tilannetta keväällä 2003, mutta sen jälkeen on tapahtunut jo paljon muutosta asioissa.

Tutkimus kohdistettiin ainoastaan yleisopetuksen luokassa toimiviin avustajiin. Erityisluokissa oppilailla on erilaisia erityistarpeita kuin yleisopetuksen luokissa. Erityisopetuksessa avustajia on myös työskennellyt pidemmän aikaa ja toimintakulttuuri siellä eroaa yleisopetuksen luokista. Tämä heijastuu suoraan siellä työskentelevien avustajien toimenkuvaan ja heikentää tulosten yleistettävyyttä erityisluokkien avustajiin.

Tutkimuksessa vastausprosentti oli 70 %, mitä voidaan pitää kyselylomakettutkimukselle kohtalaisen hyvänä vastausprosenttina. 30 %:n kato aiheuttaa kuitenkin sen, ettei tuloksia voida täysin luotettavasti yleistää kokonaiskuvaksi Lahden seudun avustajista. Vastaamatta jättäneiden avustajien voidaan olettaa olevan joiltain ominaisuuksiltaan erilaisia, kuin kyselyyn vastanneiden. Vastaamatta jättäneet voivat olla heikommin motivoituneita tai työnsä kehittämisestä vähemmän kiinnostuneita. He saattoivat myös kokea, etteivät osanneet vastata lomakkeeseen, koska olivat työskennelleet niin vähän aikaa avustajana tai eivät omanneet tarpeeksi tietoa ja taitoja lomakkeeseen vastatakseen.

Tutkimuksessa yksittäiset indikaattorit on kytketty kuvaamaan aina tiettyä käsitteellistä konstruktiota. Useiden käsitteiden osalta operationalisointi oli niin rajallinen, etteivät indikaattorit kata konstruktion eri osia riittävän kattavasti, jotta tuloksista voitaisiin johtaa yleistyksiä myös ilmiön muihin osa-alueisiin. Esimerkiksi työpaikan toimintakulttuurista ei voida mennä sanomaan yleisempiä tulkintoja, kuin niistä osista, joita tutkimuksessa kartoitettiin. Samoin työmotivaatiosta saatiin tiettyjä suuntaa-antavia tuloksia, mutta ei voida luottaa, että tulokset olisivat samansuuntaiset, jos tulokset haluttaisiinkin yleistää koskemaan työmotivaatioon liittyviä muita tekijöitä, joita ei suorasti mitattu.

Tilastollisten johtopäätösten validiteetti. Tämä tutkimus on suurelta osin luonteeltaan kuvailevaa, joten tilastolliset analyysit eivät ole kovin merkittävässä roolissa. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa tutkitaan kuitenkin ryhmien välisiä eroja ja riippuvaisuuksia, joten on syytä tarkastella myös tilastollisten johtopäätösten validiutta. Tilastollisissa johtopäätöksissä voi tehdä virheen kahdella tapaa, tekemällä virheellisen väittämän tilastollisen riippuvuuden olemassa olosta tai tekemällä virheellisen väittämän riippuvuuden suuruudesta. Ensin mainitussa tapauksessa voidaan todeta tilastollinen riippuvuus, vaikka sellaista ei ole (lajin I virhe) tai todeta ettei tilastollista riippuvuutta löytenyt, vaikka sellainen todellisuudessa olisikin (lajin II virhe). Toiseksi mainitussa tapauksessa voidaan yli- tai aliarvioida ilmenneen riippuvuuden suuruus samoin kuin tuloksen luottamustaso. (Shadish ym. 2002, 42)

Koska tutkittavasta aiheesta oli vain vähän aiempaa tutkimustietoa, tutkimusongelmia ei kohdistettu tarkkaan rajatuiksi hypoteeseiksi. Sen sijaan tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan laajasti, ilmeneekö koulunkäyntiavustajien koulutuksella, työkokemuksella, työyhteisön yhteistyöllä tai koulunkäyntiavustajien statuksella yhteyttä työnkuvaan ja toteutuvaan ammattitaitoon. Tästä seurasi kuitenkin suoritettavien vertailujen ja tilastollisten testien suuri lukumäärä.

Koska vertailu tehtiin niin monen muuttujan kesken, kasvatti se todennäköisyyttä, että jonkin vertailun kohdalla poikkeama johtuisikin pelkästä satunnaisesta vaihtelusta ja nollahypoteesi erehdyttäisiin hylkäämään perusteettomasti, eli tehtäisiin toisin sanoen niin sanottu I lajin virhe. Metsämuuronen (2005, 413) painottaa, että nollahypoteesin kyseenalaistamisessa on noudatettava ”varovaisuuden logiikka”: nollahypoteesi ja vastahypoteesi eivät ole samantarvoisia, vaan vastahypoteesin

hyväksymiseksi on sen paremmuudesta oltava erittäin varma. Virheen todennäköisyyttä voidaan kontrolloida säätämällä riskitasoa (p-arvo), joka ilmoittaa kuinka suuri riski on sille, että nollahypoteesi hylättäisiin virheellisesti. Ihmistieteissä riskitaso 0.05 on yleensä riittävä, mutta vertailujen suuren lukumäärän vuoksi käytettiin riskitasoa 0.01, eli toisin sanoen kussakin vertailussa virheen riski oli 1 %. Tästä huolimatta todennäköisyys sille, että vähintään yhdessä vertailussa päädyttäisiin hylkäämään nollahypoteesi perusteettomasti, nousi 33 %:iin.

Vertailtavien muuttujien suuri määrä ei aiheuttanut ainoastaan huomattavan suurta mahdollisuutta lajin I virheeseen, vaan käytetty 0.01 riskitaso teki vaikeaksi myös tilastollisesti merkitsevien riippuvuuksien löytymisen. Tutkimus altistui siis myös voimakkaasti lajin II virheen mahdollisuuteen. Lisäksi monet varianssianalyysien jatkoanalyysinä tehtävät post hoc testit ovat voimakkuudeltaan heikkoja, eli ne kontrolloivat vahvasti lajin I virheen mahdollisuutta lajin II virheen kustannuksella eivätkä anna helposti signaalia erojen merkitsevyydestä. Erityisesti SPSS-ohjelmassa vaihtoehtoina olevat post hoc testit, jotka eivät pohjautu oletukseen varianssien yhtä suuruudesta, ovat järjestään melko konservatiivisia (eli eivät anna signaalia helposti). Tämän vuoksi testauksessa käytetyn Dunnettin T3-testin kohdalla raportoitiin myös yksi tulos, joka oli merkitsevä muuttujan kokonaisvertailussa, mutta parittaisessa vertailussa löytynyt ryhmäero ei yltänyt aivan 0.01 merkitsevyytasoon. Tämän tuloksen luotettavuuden voi lukija itse arvioida. Fisherin Least Significant Difference –testin kohdalla ei jouduttu tekemään vastaavaa joustoa, koska kyseisen testin merkitsevyytasoon ei vaikuta parittaisten testien määrä.

Tutkimuksessa pyrittiin siis tasapainoilemaan Lajin I ja II virheiden välillä. Vertailujen suuri määrä aiheutti kuitenkin huomattavan mahdollisuuden kumpaankin virheeseen. Luotettavampi tutkimus olisi vaatinut tarkemmin valikoidut muuttujat ja tarkemmin rajatut tilastolliset analyysit. Tämä puolestaan olisi vaatinut tiukemman teoriapohjan, josta olisi voitu tehdä hypoteeseja sen suhteen, minkä muuttujien välillä yhteyksiä kannattaa etsiä.

Varianssianalyysien tulkinnessa ei ole voitu tehdä virhettä yli- tai aliarvioimalla löytyneiden erojen suuruutta, sillä p-arvo ilmoittaa ainoastaan, kuinka suurella todennäköisyydellä muuttujien välillä on aito riippuvuus. P-arvo ei kerro kuinka merkittävä riippuvuus löytyneiden muuttujien välillä vallitsee. Viime aikoina on esitetty kasvavaa kritiikkiä p-arvoon pohjautuvaa testaamista kohtaan (mm. Metsämuu-

ronen 2005, 422). Vähintään yhtä tärkeäksi tai tärkeämmäksi on esitetty tulosten yhteydessä efektikoon ja luottamustason ilmoittaminen. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin tyydytty laskemaan ja raportoimaan pelkkä p-arvo.

Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin on suunniteltu mittaamaan kahden intervalli- ja suhdeasteikollisen muuttujan välistä riippuvuutta. Sitä käytetään kuitenkin tässä tutkimuksessa Likert-asteikollisten muuttujien yhteydessä, vaikka Likert-asteikko ei ole puhdasoppinen välimatka-asteikollinen, vaan pikemminkin järjestysasteikollinen asteikko. ”Hyvä järjestysasteikollinen” muuttuja mahdollistaa kuitenkin Metsämuurosen (2005, 63) mukaan välimatka-asteikollisille mittauksille kehitettyjen analyysimenetelmien, kuten Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen ja varianssianalyysin hyödyntämisen riittävällä tarkkuudella. Yleensä Likert-asteikko mielletään tällaiseksi asteikoksi, jos voidaan ajatella, että asteikon eri arvot ovat pääpiireittäin yhtä etäällä toisistaan.

Sisäinen validiteetti. Käsitellessään validiteettiin kohdistuvia mahdollisia uhkia Shadish ym. (2002) tarkastelevat ensisijaisesti kokeellisten asetelmien validiteettia. Tämä heijastuu myös heidän käyttämänsä validiteetin typologiaan. Sisäisen validiteetin he rajaavat käsittelemään ainoastaan tilastollisista riippuvuuksista johdettujen kausaalitulkintojen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa ei pyritäkään vahvoihin kausaalitulkintoihin, mutta on aiheellista lyhyesti käydä läpi tärkeimmät syyt, mitkä heikentävät tässä tutkimuksessa esitetyistä muuttujien välisistä yhteyksistä johdettavien kausaalitulkintojen validiteettia.

Jo tutkimusotetta käsiteltäessä määritettiin ehdot, jotka on kyettävä osoittamaan kausaalisen suhteen olemassaolon todistamiseksi: (1) syy on ajallisesti edellyttänyt seurausta, (2) seuraus on tapahtunut syyn vaikutuksesta, (3) eikä ole löydettävissä mitään muuta selitystä seuraukselle (Shadish ym. 2002, 6).

Koska tutkimuksessa ei ole suoritettu kuin yksi mittauskerta, ei ole mahdollista esittää varmaksi, mikä tekijöistä on edeltänyt ajallisesti mitään. Mittausta edeltäneestä tilanteesta ei myöskään ole luotettavia tietoja, eikä tutkimuksessa ole systemaattisesti pyritty kontrolloimaan muita tekijöitä, jotka voivat osaltaan selittää ilmenneet riippuvuudet.

Muista aikaisemmista tutkimuksista on kuitenkin johdettavissa yleistyksiä, joiden voidaan katsoa pätevän tämänkin tutkimuksen tutkimusjoukkoon. Lisäksi täs-

säkin tutkimuksessa käsiteltyjen muuttujien välisistä kausaalisuhteista on teorioita. Siksi voidaan tehdä varovaisia päätelmiä siitä, antavatko tämän tutkimuksen tulokset tukea aikaisemmille tutkimustuloksille ja saavatko ne tukea aikaisemmista tutkimuksista. Lisäksi voidaan etsiä mahdollisia selityksiä tutkimuksien eroaviin tutkimustuloksiin ja voidaan pyrkiä rakentamaan hypoteeseja mahdollisista kausaaliyhteyksistä, joita kannattaa tarkemmin tutkia tulevissa tutkimuksissa. Aikaisemmista tutkimustuloksista ei kuitenkaan löydy identtistä tutkimusta tämän tutkimuksen kanssa. Merkittävimmät tekijät, joka estävät kausaaliset johtopäätökset verrattaessa saatuja tuloksia muihin tutkimustuloksiin ovat kontrolloimattomat väliin tulevat muuttujat. Tutkimusasetelmat, havaintoyksiköt ja käytetyt mittarit eroavat toisistaan ja nämä tekijät jo itsessään voivat selittää tutkimuksien väliltä löytyneet yhteydet.

Tämä tutkimus itsessäänkin sisältää monta kontrolloimatonta väliin tulevaa muuttujaa, joiden vuoksi tuloksissa esitetyt riippuvuudet ovat validiteetiltaan kyseenalaisia. Avustajien ikä, koulutus ja työkokemus korreloivat vahvasti keskenään, joten on vaikea osoittaa, mikä näistä on varsinainen selittävä muuttuja löytyneiden riippuvuuksien selittämiseksi. On myös mahdollista, että riippuvuus on näiden kaikkien kolmen yhteisvaikutusta. Muuttujien välinen yhteys voi selittyä silläkin, että ne mitaavat osaksi samaa asiaa. Tästä voidaan mainita esimerkkinä ”yhteistyö” ja ”työyhteisön tuki kompetenssille” –summamuuttujien välinen korrelaatio.

Konstruktiovaliditeetti. Useissa yhteyksissä omaksi validiteetin osa-alueeksi nimitetään sisällön validiteetti (content validity) (mm. Metsämuuronen 2005, 110). Shadish ym. (2002, 64-82) sisällyttävät kuitenkin sisällön validiteetin konstruktiovaliditeettiin. Konstruktiovaliditeetti tarkastelee sitä, (1) ovatko tutkimuskohteena olevaa ilmiötä koskevat käsitteet ja käsitteistä koostuvat konstruktiot valittu oikein ja riittävän laajasti, (2) ovatko ne ymmärretty oikein ja eksplikoitu selkeästi, ja (3) vastaavatko tutkimuksessa käytetyt operationalisoinnit käsitteellistä viitekehystä (Shadish ym. 2002, 64-69). Käsitteiden määrittely ei koske ainoastaan mittauksen kohteena olevia konstruktioita (kuten työmotivaatiota, ammattitaitoa ym.), vaan konstruktiovaliditeettiin kuuluu myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden, tutkimusmenetelmien ja tutkimustulosten käsitteellinen määrittely ja arvionti (Shadish ym 2002, 69-70). Myös tämä validiteetin arvioinnin yhteydessä tehtävä validiteetin käsitteellinen määrittely on osa konstruktiovaliditeettia.

Tässä tutkimuksessa on systemaattisesti pyritty siihen, että kaikki käytetyt avainkäsitteet on eksplikoitu ja niihin liitetyt merkitykset määritetty. Joidenkin käsitteiden kohdalla hankaluutena oli se, että niiden määritelmistä on monta eriävää näkökantaa. Sama seikka hankaloitti näiden käsitteiden operationalisoimista. Alan tutkimuksissa ei ole esimerkiksi saavutettu yksimielisyyttä siitä, mitä motivaatio pohjimmitaan on saatikka millä indikaattoreilla sitä hyvin saataisiin mitatuksi. Metsämuuronen (2005, 110) painottaa, että tutkimuksessa voi jättää joitain ilmiön osa-alueita tutkimatta ainoastaan tietoisesti niin valitsemalla, eli pois jätetyt osa-alueet on oltava tiedossa. Tehty raja on tuotava ilmi ja sen seuraukset on otettava huomioon tulosten tulkinnoissa. Työnkuva pyrittiin mittaamaan mahdollisimman kattavasti, mutta joitain työtehtäviä saattaa silti olla jäänyt lomakkeessa mainitsemassa. Avoimella kysymyksellä osion lopussa pyrittiin huomioimaan tämä mahdollisuus. Operationalisoinnit useimmista muista tutkituista konstruktioista olivat hyvin rajallisia, eivätkä kata läheskään riittävästi kyseisiä ilmiötä. Tulosten tarkastelussa painotetaan sitä, että tuloksista ei voi validisti tehdä yleistyksiä koskemaan koko ilmiötä, vaan ainoastaan sitä osaa, mitä se suorasti mittaa. Käsitteellisten konstruktioiden tarkempi tarkastelu johti siihen, että aineiston keruun jälkeen koulunkäyntiavustajan työtuntemuksia ja asemaa työyhteisössä koskevien osioiden todettiin olevan konstruktiovaliditeetiltaan niin heikkoja, että kyseisistä käsitteistä luovuttiin. Osion mitarit hyödynnettiin uudessa käsitteellisessä konstruktiossa: toteutuvassa ammattitaidossa.

Kun tulosten mittaamiseen käytetään vain yhtä menetelmää, tämä menetelmä itsessään tulee osaksi tutkimuksen konstruktioita ja voi vääristää tuloksia (Shadish ym. 2002, 76). Tutkimuksessa ei ole objektiivisesti mitattu koulunkäyntiavustajien työnkuvaa, vaan heidän itse ilmoittamaansa kuvaa työstänsä. Vastaajilla on taipumus kaunistella asioita ja vastata myönteisemmin, kuin mitä todellisuus on. Koulunkäyntiavustajien ammattitutkinnon suorittaneet saattoivat lisäksi pyrkiä vastaamaan sen suuntaisesti, kuin mitä heille koulutuksessa oli opetettu ”oikeiksi” vastauksiksi koulunkäyntiavustajan työstä. Vaikka lomake pyrittiin kehittämään huolellisesti, jäi siihen varmasti epäselviä kohtia, jotka osa vastaajista tulkitse toisin kuin miten tutkija on ne tulkinnut. Mitta-asteikossa käytetyt sanalliset määritteet ei koskaan – harvoin – usein – erittäin usein ovat niin suhteellisia ja monitulkintaisia, että tarkat ja validit tutkimustulokset olisivat vaatineet konkreettisemmat käsitteet ilmaisemaan työtehtä-

vien yleisyyttä. Näin yleisluonteiseen asteikkoon päädyttiin, koska pyrittiin siihen, että kaikkiin kysymyksiin voidaan vastata samalla asteikolla. Jos asteikko vaihtuisi lomakkeessa useaan otteeseen, vaatisi se vastaajalta suurempaa huolellisuutta ja virheiden mahdollisuus kasvaisi.

Osa lomakkeessa olleista käsitteistä saattoi olla vieraampia heikomman koulustaustan omaaville vastaajille, mikä systemaattisesti vinoutti vastauksia heidän osaltaan. Huolimaton ohjeiden lukeminen on myös joidenkin vastaajien osalta vääristänyt vastauksia. Likert-asteikon arvo 0 on hyvinkin voitu tulkita asteikon pienimmäksi arvoksi, vaikka se tarkoitti ”en osaa sanoa”. Joissakin lomakkeissa näytti siltä, että vastaaja oli jättänyt tyhjiksi kohtia tarkoittaen siten vastaavansa ”ei koskaan”, vaikka hänen olisi tällöin täytynyt valita asteikon arvo ’1’. Vastaukset on ollut mahdollista antaa myös suuremmin harkitsematta, ”en osaa sanoa” vaihtoehto on houkuttellut helppona vaihtoehtona ja vaihtoehdot tai niiden esittämisjärjestys ovat voineet johdatella vastaajaa (Heikkilä 1999, 50). Lomaketutkimuksen heikkous onkin juuri se, etteivät tutkija ja vastaaja ole ollenkaan vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin tutkija ei voi varmistua, että lomakkeeseen vastaa tarkoitettu henkilö eikä tutkija myöskään voi olla auttamassa ja valvomassa vastaamista (Heikkilä 1999, 65). Kyselylomakkeen lähettämisen jälkeen lomakkeen kohtia ei voi enää muuttaa vaikka ne olisi epäselviä joillekin vastaajille.

Tutkimuksen toisessa aineistossa, asiantuntijalausunnoista kootuissa tiedoissa koulunkäyntiavustajan tukea tarvitsevien oppilaiden erityistarpeista, on myös omat valideettiin kohdistuvat uhkansa. Tietosuojalain vuoksi kuntien koulupsykologit ja koulukuraattorit kokosivat luokittelut. Heille toimitettiin luokittelurunko, jossa oli mahdollisimman selkeät ja yleisluontoiset luokat eri erityistarpeille. (ks. liite 4) Monitulkintaisimpiin luokkiin kuten mm. ”ei-kielelliset oppimisvaikeudet” ja ”käytöshäiriö” lähetettiin luokittelukaavakkeen liitteenä lisäksi määritelmät, joihin pohjaten luokittelu toivottiin tehtävän. Tällä tavoin pyrittiin varmistamaan, että luokittelu toteutuu mahdollisimman yhtenäisesti. Tutkijan kontrolloinnin tavoittamattomiin jäi kuitenkin, miten kukin luokittelija tiedot keräsi lausunnoista. Luokittelijat tulkitsivat lausuntoja kukin omalla tavallaan. Havaittavissa on ainakin, että jotkut luokittelijoista merkitsivät kaavakkeeseen ainoastaan oppilaan ensisijaisen erityistarpeen, kun toiset luokittelijat olivat merkinneet samalle oppilaalle useampiakin erityistarpeita (niin kuin ohjeistuksessa oli toivottu). Epäselväksi jäi myös, ovatko käytetyt lausun-

not lääkäreiden tekemiä vai onko joukossa myös ”epävirallisempia”, opettajan antamia lausuntoja.

Yleisesti luotettavuudesta. Tutkimuksen luotettavuutta heikensi merkittävimmin se, etteivät tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkimusongelmat olleet riittävän tarkasti määriteltyjä ennen kuin aineisto kerättiin. Tästä seurasi, että mittareita ei muotoiltu riittävän spesifisti vastaamaan tiettyihin tutkimusongelmiin. Mittaristoa ja mitta-asteikkoja ei ollut myöskään muotoiltu erityisesti aineistolle tehtäviä analyyseja silmällä pitäen.

Jotta saadut tulokset olisivat luotettavia, olisi niitä täytynyt täydentää, syventää ja tarkistaa muilla tutkimusmenetelmillä, esimerkiksi laadullisen tutkimuksen menetelmillä. Triangulaatioon ei kuitenkaan ollut resursseja.

Vaikka reliabiliteetissa ja validiteetissa on osoitettu useita heikkouksia, on kyselylomaketutkimuksen vahvuutena se, että strukturoitu tiedonkeruu on menetelmänä kohtalaisen luotettava. Puutteet luotettavuudessa eivät vaikuta niin ratkaisevasti, koska tutkija on enemmän kiinnostunut ryhmän vastausten keskiarvosta kuin yksittäisen vastaajan vastauksista. (Gall ym. 2003, 223)

5.4 Aineiston analysointimenetelmät

Tilastollinen analysointi tehtiin SPSS 11.5 for Windows -tietokoneohjelmalla. Informaation tiivistämiseksi ja raportoinnin selkeyttämiseksi osa taustatietojen vastauksista luokiteltiin. Likert-asteikollisista muuttujista arvo ”en osaa sanoa” koodattiin saamaan arvo ’3’. Tämän jälkeen vastauksista laskettiin jakaumaprocentit. Tutkimuksen vertailevaa ja yhteyksiä etsivää osaa varten muuttujien määrää pyrittiin vähentämään ja samaa asiaa mittaavia muuttujia yhdistämään yleisluontoisemmiksi mittareiksi. Tämän vuoksi muuttujista yhdisteltiin mahdollisuuksien mukaan summamuuttujia. Summamuuttujien muodostamisen kriteerinä pidettiin sitä, että kyseisille muuttujille Cronbachin alfan arvoksi tuli vähintään 0,60 ja muuttujien voitiin nähdä sisällöllisesti mittaavan samaa konstruktiota tai ilmiötä.

Vaikka vertailujen ja yhteyksien etsimisen tavoitteena ei ollut tulosten vahva kausaalinen selittäminen, valittiin kuitenkin neljä ”selittävää muuttujaa”, joiden

suhteen vertailut ja yhteyksien testaaminen suoritettiin. Nämä muuttujat olivat ”status”, ”koulutus”, ”työkokemus” ja ”yhteistyö”. Muuttuja ”status” sai kolme eri arvoa ja muuttuja ”koulutus” neljä eri arvoa. Näiden muuttujien pohjalta jakautuneiden ryhmien välisiin vertailuihin käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia. Nollahypoteesina oli, ettei ryhmien välillä olisi vastauksissa eroja. Varianssianalyysilla testattiin eroavatko selitettävien muuttujien ryhmäkeskiarvot toisistaan merkitsevästi. Muuttujat ”työkokemus” ja ”yhteistyö” saivat niin monta arvoa, että niitä ei ollut mielekäästä jakaa ryhmiin, vaan niitä oli käsiteltävä pikemminkin jatkuvina muuttujina. Näiden muuttujien yhteyttä muihin selitettäviin muuttujiin testattiin pearsonin tulomomenttikertoimen avulla.

Varianssianalyysi ilmoittaa ainoastaan onko vertailtavien ryhmien keskiarvojen välillä eroja, mutta ei kerro sitä, minkä ryhmien välillä löytyvät erot ovat. Näin ollen tilastollisesti merkitsevien erojen löytyessä on näiden muuttujien kohdalla tehtävä lisäksi ns. *post hoc* -testi, jonka avulla selvitetään mitkä ryhmät erosivat keskenään toisistaan. Osa löytyneistä eroista ryhmien keskiarvoissa löytyi sellaista muuttujista, joissa ryhmien väliset varianssit eivät olleet yhtä suuret. Näiden muuttujien kohdalla käytettiin *post hoc* -testinä Dunnettin T3-testiä, joka ei pohjaudu oletukseen varianssien yhtä suuruudesta.

Niiden muuttujien kohdalla, joiden ryhmien varianssit olivat riittävästi yhtä suuret, käytettiin *post hoc* -testinä Fisherin Least Significant Difference -testiä. Fisherin LSD:tä voidaan pitää useissa tilanteissa liian liberaalina testinä, koska kyseisessä testissä merkitsevään riippuvuuteen ei vaikuta ollenkaan vertailtavien ryhmien lukumäärä. Tässä tutkimuksessa vertailu tehtiin kuitenkin vain kolmen ryhmän välillä, jolloin kyseinen testi pysyy vielä riittävän luotettavana, varsinkin kun riskitasoksi oli valittu jo tiukka 0.01. LSD oli sopiva testi myös siksi, että se on toimiva testi silloinkin, kun vertailtavien ryhmien koot ovat erisuuret (Corder, 2004).

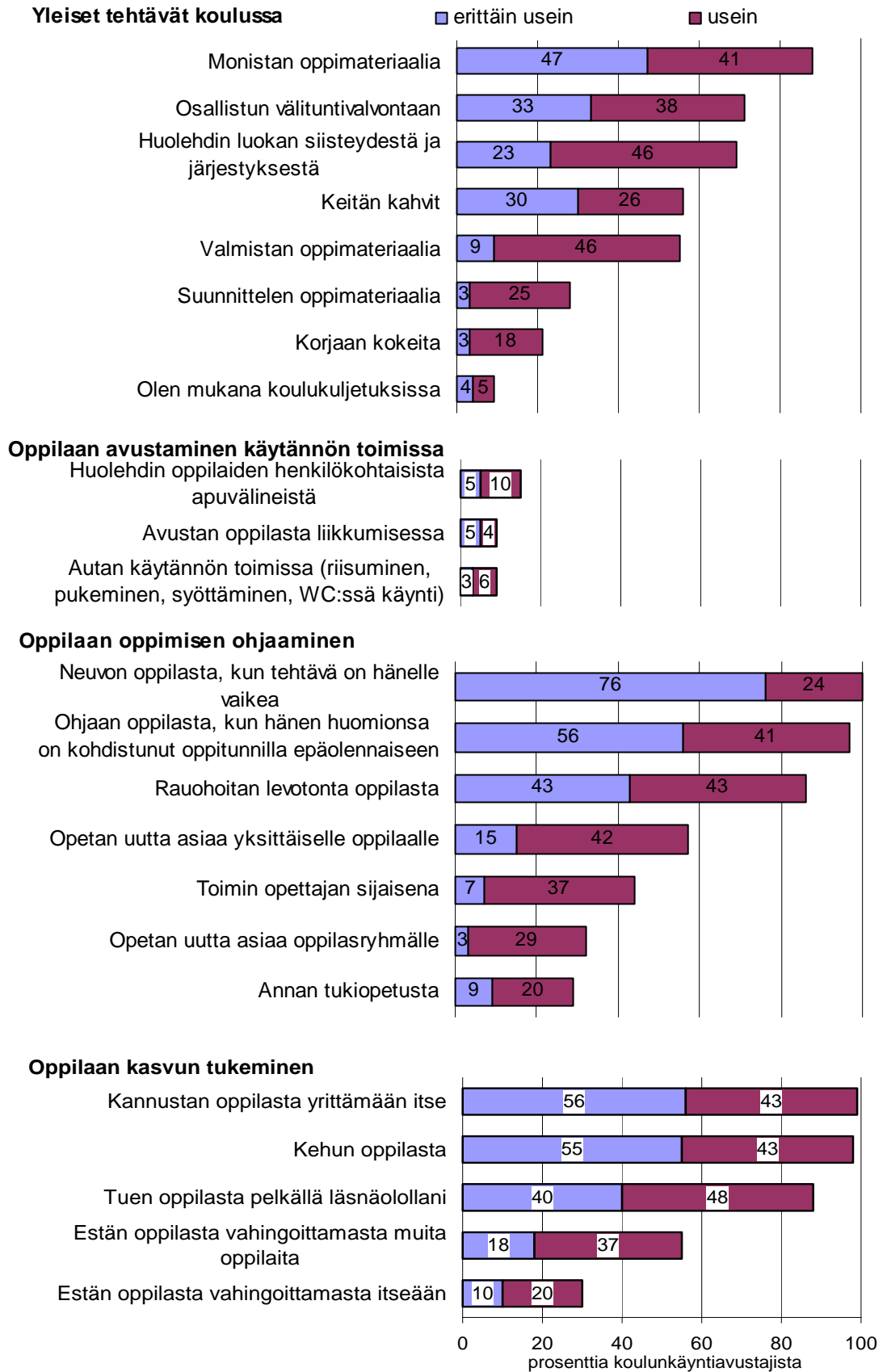
Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimessa tilastollisesti merkitsevien yhteyksien riskitasona käytettiin 0.01:n merkitsevyystasoa. Korrelaatiokertoimen merkitsevyys riippuu pitkälti otoskoosta. Onkin syytä huomata, että tämän suuruudessa otoksessa jo korrelaatiokertoimen arvo 0.2 on tilastollisesti merkitsevä, mutta selittää kyseisten muuttujien välisestä vaihtelusta vain 4 %. Tällainen korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä, muttei välttämättä kovin merkittävä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

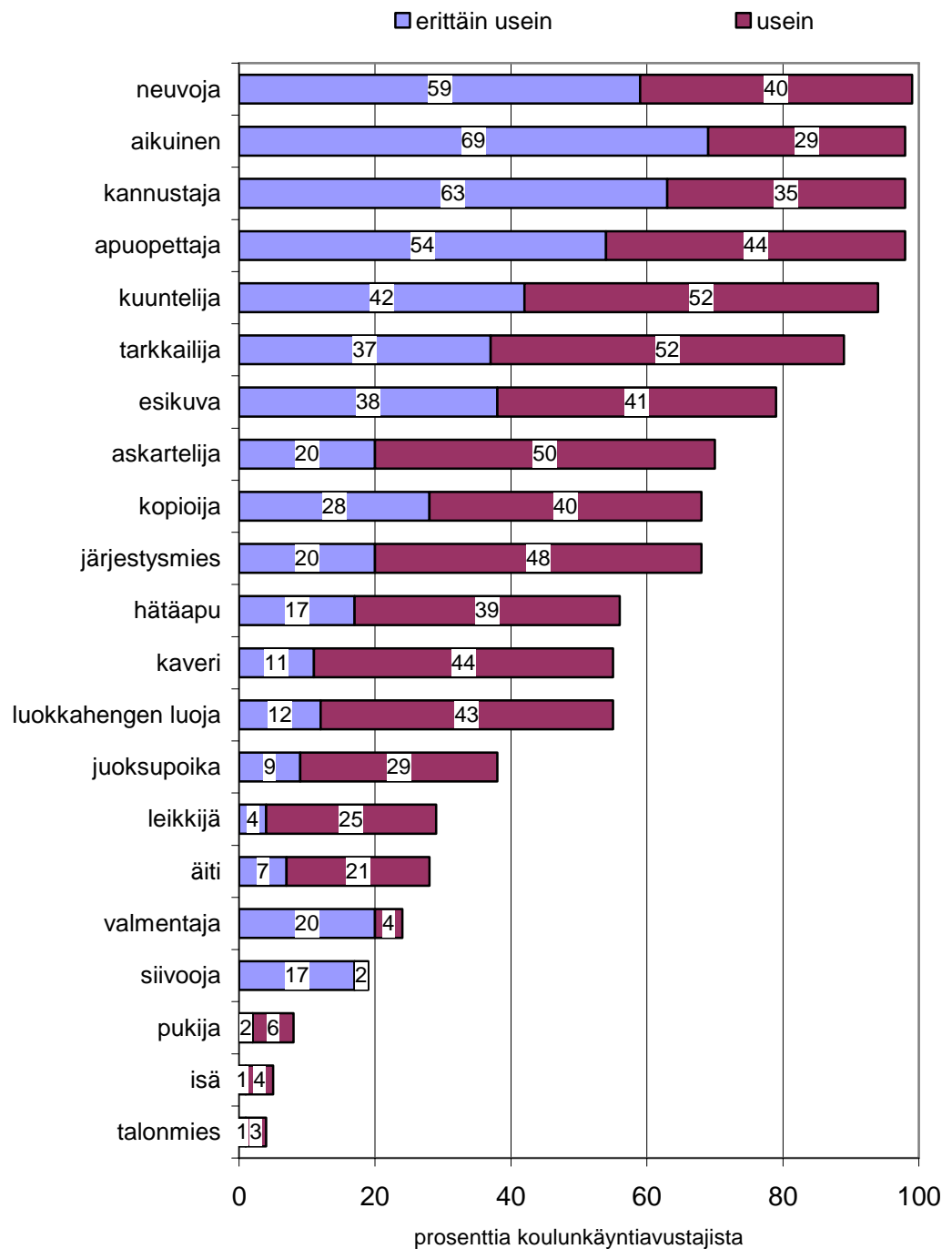
6.1 Koulunkäyntiavustajien työnkuva

Seuraavassa kuviossa esitetään keskeisimmät koulunkäyntiavustajan työtehtävät (kuvio 4). Kuviossa on myös ilmaistu, kuinka usein avustajat ilmoittivat kyseisiä tehtäviä tekevänsä. Kuvioon on valittu sisällöllisesti samankaltaisista työtehtävistä ainoastaan kyseistä työn osa-aluetta edustavimmin kuvaava muuttuja. Muun muassa oppilaan keskittymisen tukemista mittaavia muuttujia oli lomakkeessa useita, mutta koska niiden vastaukset korreloivat keskenään vahvasti, on kuvioon nostettu vain sisällöllisesti tätä toimintaa parhaiten kuvaava muuttuja. Kuvioista on jätetty pois työtehtävät, jotka osoittautuivat vastaajien keskuudessa sisällöllisesti monitulkintaisiksi ja epäselviksi (esim. 'toimistotyöt'). Kuvioon ei ole myöskään sisällytetty hyvin harvojen koulunkäyntiavustajien työnkuvaan kuuluneita työnkuvan laajennuksia, kuten keittäjänä toimimista ja iltapäiväkerhojen vetämistä. Koko kyselylomake vastauksiin on liitteenä tutkimusraportin lopussa (liite 5). Toisessa kuviossa esitetään, missä määrin avustajat kokevat eri roolien kuvaavan työtänsä (kuvio 5). Työroolien kautta voidaan saada vahvistusta työtehtävistä saatuihin tuloksiin, sekä saada esiin muuten näkymättömiin jääviä työn puolia.

KUVIO 4. Koulunkäyntiavustajien tekemät työtehtävät. (n = 172–177)



KUVIO 5. Koulunkäyntiavustajien työssään kokemat työroolit. (N=166–177)



Oppitunneilla koulunkäyntiavustajan työnkuva on pääasiassa oppilaan neuvomista ja keskittymisen tukemista sekä rauhoittamista. Samalla hän pyrkii tukemaan oppilaan kasvua ja itsenäistymistä kannustamalla, kehumalla ja antamalla palautetta. Koulussa on hoidettavana myös paljon käytännön asioita, joita usein annetaan koulunkäyntiavustajien tehtäväksi. Koulunkäyntiavustaja lähetetään usein kopioimaan ja valmis-

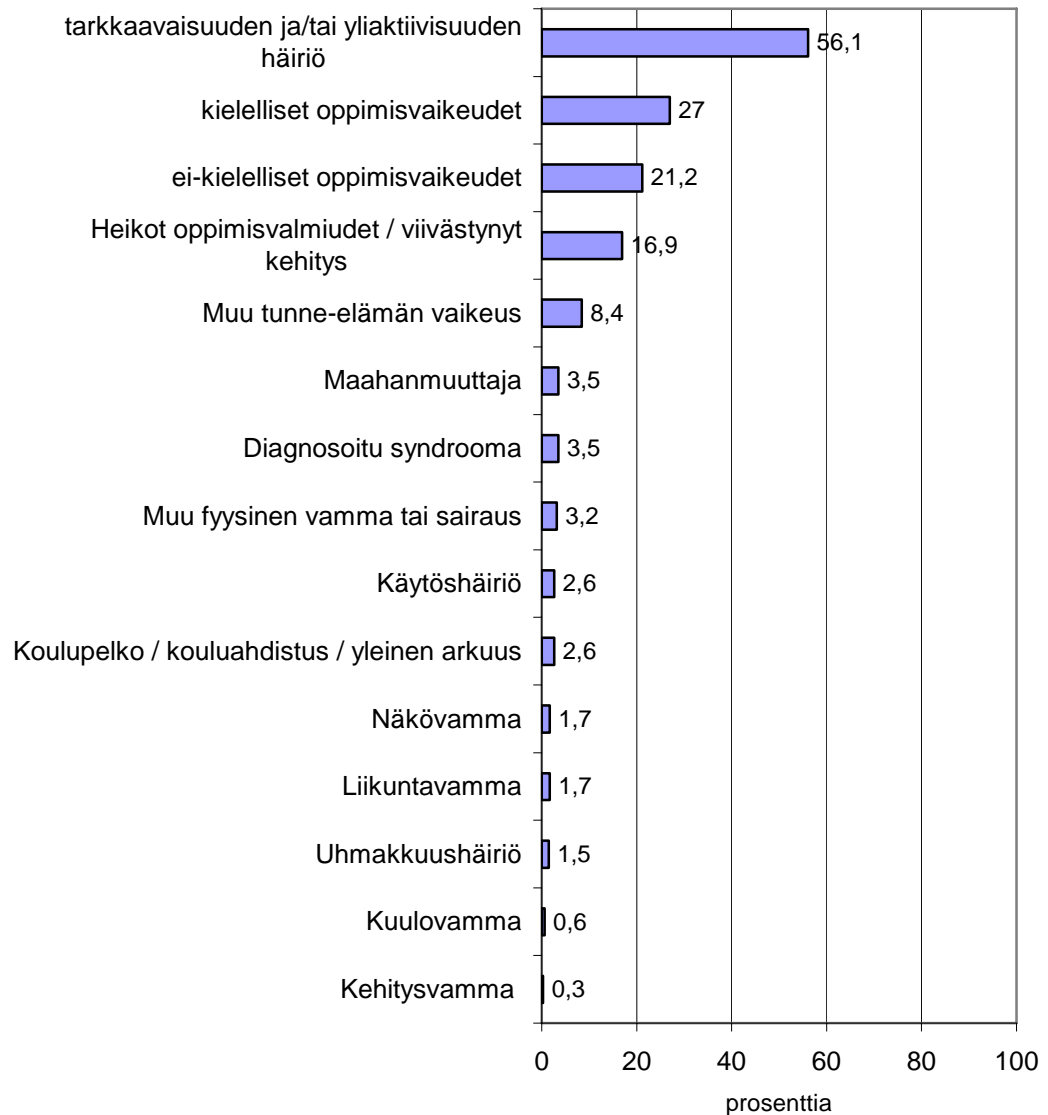
tamaan oppimateriaalia, valvomaan välituntia tai järjestelemään ja siivoamaan luokkaa.

Useissa kouluissa koulunkäyntiavustajat ovat pedagogisia toimijoita, jolle annetaan huomattavassa määrin opetusvastuuta. Lähes puolet avustajista ilmoitti toimivansa vähintäänkin melko usein sijaisena. Uutta asiaa yksittäiselle oppilaalle opetti selvästi yli puolet avustajista ja oppilasryhmällekkin noin kolmannes. Suurin osa avustajista pitikin kuvaavana terminä apuopettajan roolia. Perinteisesti avustajan keskeiseksi työtehtäväksi mielletty oppilaan avustaminen käytännön arkitoimissa kuului vain harvojen avustajien työtehtäviin. Vain alle kymmenesosalla avustajista työhön kuului säännöllisesti oppilaan liikkumisessa ja käytännön toimissa kuten pukemisessa, Wc:ssä käynnissä ja syömisessä avustamista. Huomattavan yleinen työnkuvaan kuuluva tehtävä puolestaan on väkivaltaisuuteen puuttuminen. Yli puolet avustajista joutui usein estämään oppilasta vahingoittamasta toista oppilasta. Kolmasosa avustajista joutui usein estämään myös oppilasta vahingoittamasta itseään.

Varsinaisten työtehtävien lisäksi avustajalla on merkittävä rooli vain olla aikuisena luokassa mukana. Oppilaan tukeminen ei vaadi aina aktiivista toimintaa. Suurin osa avustajista ilmoitti yhdeksi keskeiseksi tehtäväkseen oppilaan tukemisen pelkällä läsnäolollaan. Enemmistö vastaajista piti myös tarkkailijan ja kuuntelijan rooleja hyvin työtään kuvaavina nimikkeinä. Yli puolet avustajista koki työssään usein olevansa lisäksi luokkahengen luoja, kaveri ja esikuva.

Edellä esitetyt koulunkäyntiavustajien työnkuvaa kartoittavat tutkimustulokset tulevat ymmärrettävämmiksi, kun on tiedossa, mitä erityistarpeita on niillä oppilailta, joita koulunkäyntiavustajien on määrä avustaa. Seuraavaan kuvioon on koottu oppilaista tehtyjen oppilaslausuntojen pohjalta luettelo niiden oppilaiden erityistarpeista, joille on nähty tarpeelliseksi palkata koulunkäynnin tueksi koulunkäyntiavustaja (Kuvio 6).

KUVIO 6. Oppilaiden erityistarpeet prosentteina niistä oppilaista, joiden tueksi on nähty tarpeelliseksi palkata koulunkäyntiavustaja. (n=344)



Oppilaista 71 % oli poikia, 29 % tyttöjä. 22 %:lle näistä oppilaista oli lausunnossa nähty tarpeelliseksi henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, 78 %:lle oppilaista oli nähty riittäväksi yhteinen avustaja useamman oppilaan kesken.

Tarkkaavaisuuden ja/tai yliaktiivisuuden häiriö oli perusteena koulunkäyntiavustajan palkkaamiselle yli puolessa lausunnoista. Kielelliset ja ei-kielelliset oppimisvaikeudet olivat myös yleisiä perusteita, kumpikin erityistarve oli mainittu yli viidenneksessä lausunnoista. Liikunta- tai aistivamma oli perusteena koulunkäyntiavustajan palkkaamiseen vain harvoissa lausunnoissa. Michelssonin (2002, 10) mu-

kaan vähintään 70 %:lla ADHD-lapsista on myös muita liitännäisoireita. Tämän vuoksi laskettiin vielä erikseen, kuinka monessa lausunnossa oppilaalla oli tarkkaavaisuuden ja/tai yliaktiivisuuden häiriön lisäksi ilmoitettu myös jokin muu oppimisvaikeus tai erityistarve. Osa luokittelun tehneistä psykologeista oli merkinnyt ainoastaan oppilaan ensisijaisen erityistarpeen, joten todellisuudessa moniongelmaisista on enemmän kuin näissä tuloksissa ilmenee.

Tarkkaavaisuuden ja/tai yliaktiivisuuden häiriöisistä oppilaista moniongelmaisista oli oppilaslausuntojen pohjalta 55 % (107/193). Yleisimmät liitännäisoireet olivat kielelliset oppimisvaikeudet sekä ei-kielelliset oppimisvaikeudet.

- Kielelliset oppimisvaikeudet 43 % (46/107)
- Ei-kielelliset oppimisvaikeudet 38 % (41/107)
- Heikot oppimisvalmiudet / viivästynyt kehitys 16 % (17/107)
- Muu tunne-elämän vaikeus 12 % (13/107)
- Käytöshäiriö 5 % (5/107)
- Maahanmuuttaja 4 % (4/107)
- Diagnosoitu syndrooma 4 % (4/107)

Kun laskuista poistetaan oppilaat, joilla on tarkkaavaisuuden ja/tai yliaktiivisuuden häiriö, olivat muilla oppilailta yleisimmät erityistarpeet seuraavat (n=151):

- kielelliset oppimisvaikeudet 31 %
- heikot oppimisvalmiudet / viivästynyt kehitys 27 %
- ei-kielelliset oppimisvaikeudet 21 %
- muu tunne-elämän vaikeus 11 %
- muu fyysinen vamma tai sairaus 7 %
- koulupelko/kouluahdistus/yleinen arkuus 6 %
- diagnosoitu syndrooma 5 %

6.2 Koulunkäyntiavustajien toteutuva ammattitaito

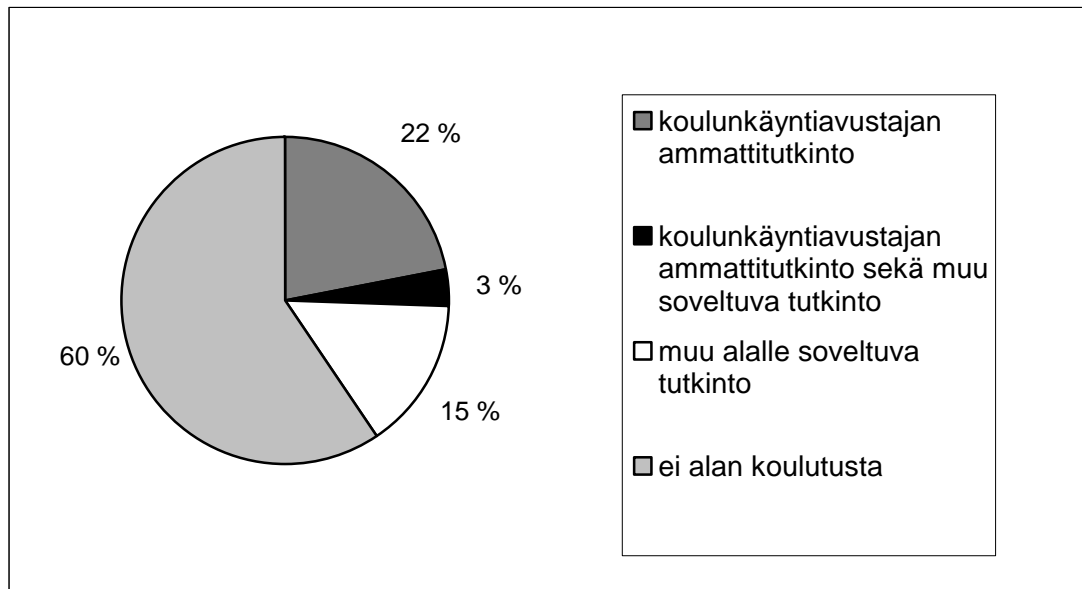
Tässä tutkimuksessa toteutuvan ammattitaidon ennakkoehtoja on jäsennetty pääpiirteiltään Olli Luukkaisen esittämän kaavion pohjalta, jossa hän esittää toteutuvaan ammattitaitoon vaikuttaviksi tekijöiksi kompetenssia ja motivaatiota, sekä toteutuvaa

ammattitaitoa laajentavaksi tai supistavaksi tekijäksi oppilaitosyhteisöä. (Luukkainen 2004, 78)

6.2.1 Kompetenssi

Keskeiset kompetenssia kasvattavat tekijät, joita tutkimuksessa kartoitettiin, olivat koulutus ja työkokemus, sekä työyhteisön toimet avustajan kompetenssin tukemiseksi (kuviot 7-9)

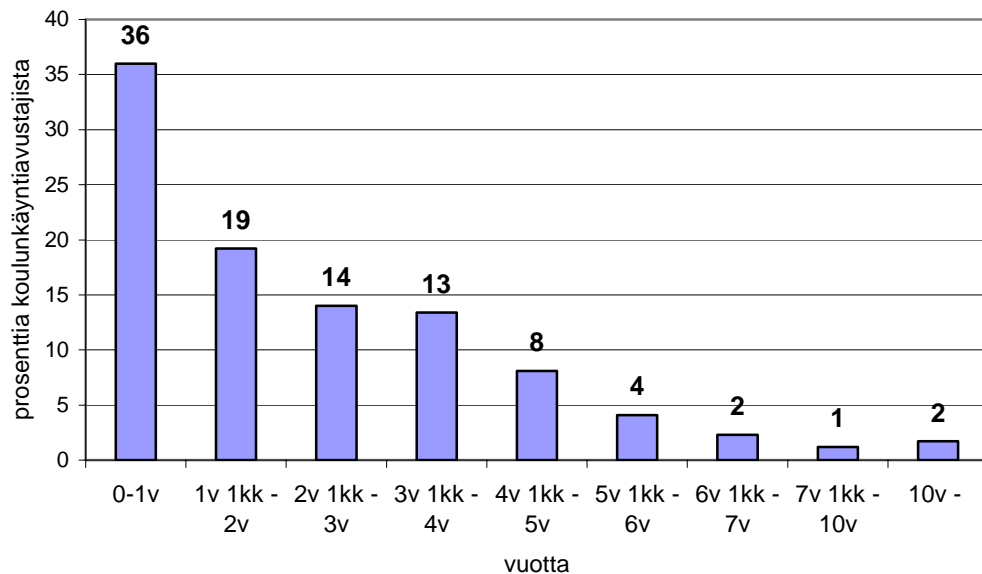
KUVIO 7. Koulunkäyntiavustajien hankkima työhön soveltuva koulutus. (n = 177)



Vastaajista noin 40 %:lla oli alalle soveltuva koulutus. Soveltuvaksi koulutukseksi hyväksyttiin koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon lisäksi sosiaalialalta, nuori-soalalta tai kasvatusalalta suoritettu tutkinto. Lisäksi koulunkäyntiavustajan ammattitutkintoa oli parhaillaan oppisopimuksella suorittamassa 12 % vastaajista.

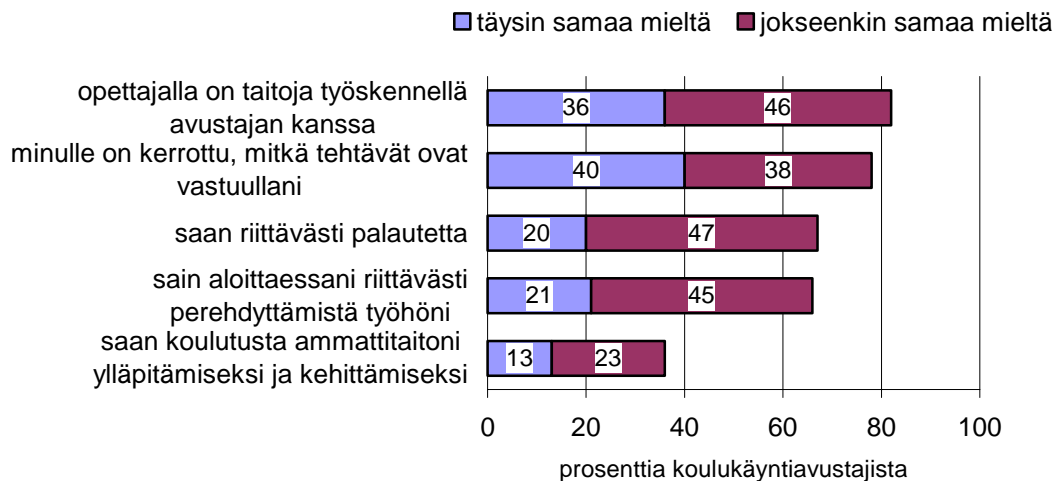
Kasvatustieteen perusopinnot oli suorittanut 11 % ja erityispedagogiikan perusopinnot neljä prosenttia tutkimukseen osallistuneista.

KUVIO 8. Koulunkäyntiavustajien työkokemus alalla. (n = 177)



Keskimääräinen työkokemus vastaajilla oli kaksi vuotta seitsemän kuukautta. Yli puolet vastaajista oli työskennellyt avustajana alle kaksi vuotta. Koulunkäyntiavustajan työ ei ole kuitenkaan kaikille pelkkä lyhytaikainen työpaikka, sillä vähän alle kymmenen prosenttia vastaajista oli työskennellyt avustajana jo yli 5 vuotta, kolme vastaajaa yli kymmenen vuotta. Yli kolme vuotta työskennelleistä avustajista noin 80 %:lla oli alalle soveltuva tutkinto tai he olivat sitä suorittamassa. Heistä yli neljännes työskenteli kuitenkin yhä määräaikaisessa työsuhteessa

KUVIO 9. Työyhteisön tuki koulunkäyntiavustajan kompetenssille. (n = 171–173)



Reilut 80 % oli sitä mieltä, että opettajalla on taitoja työskennellä avustajan kanssa. Kolmasosa vastaajista ei kokenut saaneensa riittävästi palautetta työstään eikä myöskään riittävästi perehdyttämistä aloittaessaan työn. Vain kolmasosa vastaajista ilmoitti saavansa koulutusta ammattitaitonsa ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi.

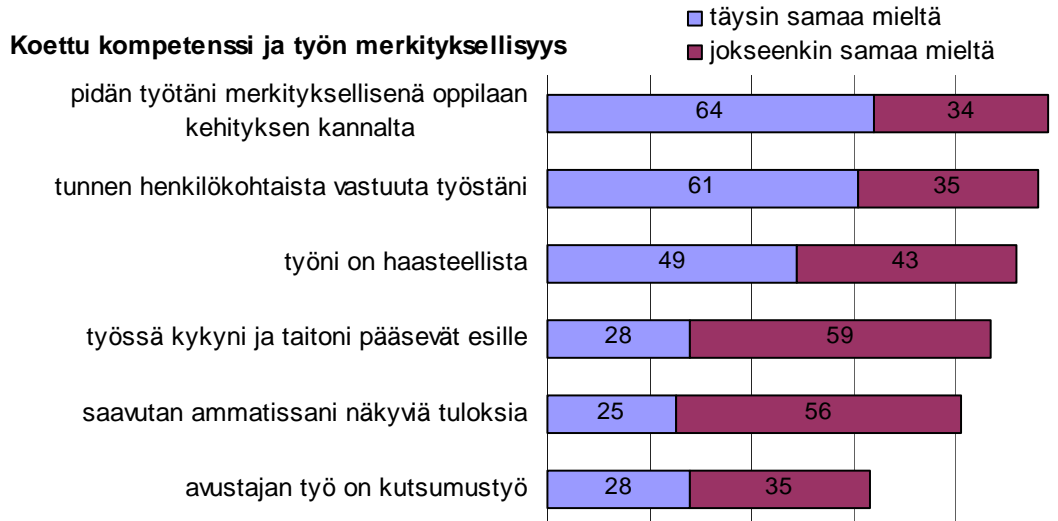
6.2.2 Motivaatio

Työtyytyväisyys ja työmotivaatio ovat toisilleen hyvin läheisiä käsitteitä ja ovat yleensä yhteydessä toisiinsa (Ruohotie 1998, 46). Tutkimukseen osallistuneet koulunkäyntiavustajat ilmoittivat pääsääntöisesti pitävänsä työstään: 94 % vastanneista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän 'pidän työstäni' kanssa. On kuitenkin huomioitava, että tyytyväisyys ja tyytymättömyys voivat olla läsnä samanaikaisesti. Ihminen voi rakastaa työtään intohimoisesti, mutta olla tyytymätön työn ulkoiisiin puitteisiin tai esimerkiksi työorganisaatioon. (Koiranen & Pohjansaari 1994, 47) Työtyytyväisyydellä ei myöskään ole yhtä selvää yhteyttä työsuoritukseen kuin työmotivaatiolla (Ruohotie 1998, 46). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa keskityttiin työtyytyväisyyden sijaan työmotivaation mittaamiseen.

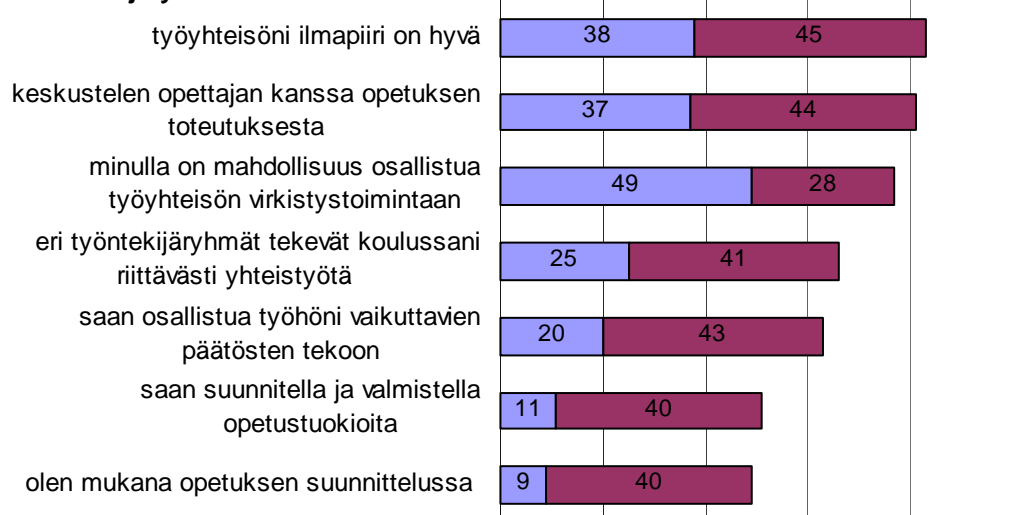
Työmotivaatioon vaikuttavat tekijät jaoteltiin sisäistä ja ulkoista motivaatiota tuottaviin tekijöihin. Sisäisen motivaation ensimmäisen kokonaisuuden muodostavat työn koettua kompetenssia ja työn merkityksellisyyttä mittaavat kohdat. Toinen kokonaisuus kartoittaa avustajan kokemaa autonomiaa ja yhteenkuuluvuutta työyhteisöön. Ulkoisen motivaation tekijöinä kartoitettiin koulunkäyntiavustajien tyytyväisyyttä työn tarjoamiin välineellisiin etuihin sekä heidän välineellisiä motiiveja koulunkäyntiavustajaksi hakeutumiseen.

KUVIO 10. Koulunkäyntiavustajien kokemukset työmotivaatioon vaikuttavista tekijöistä. (n = 170–174)

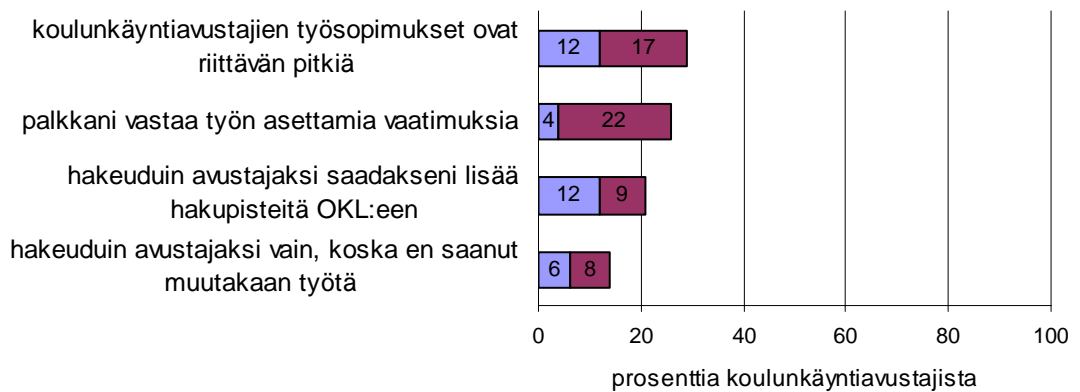
SISÄINEN MOTIVAATIO



Autonomia ja yhteenkuuluvuus



ULKOINEN MOTIVAATIO



Avustajat kokivat työnsä lähes poikkeuksetta mielekkääksi ja antoisaksi. Enemmän puitteita oli siinä, kuinka paljon avustaja pääsee vaikuttamaan ja osallistumaan itseään ja opetusta koskeviin suunnitelmiin. Kolmasosa vastaajista oli sitä mieltä, että työntekijät eivät tee riittävästi yhteistyötä. Työn ulkoisiin puitteisiin, kuten työsopimukseen ja palkkaukseen oli tyytyväisiä vain reilu neljännes vastaajista.

Yksi merkittävä peruste koulunkäyntiavustajaksi ryhtymiseen ovat haaveet opettajaopinnoista. Viidenneksellä vastaajista avustajaksi hakeutumisen motiivina oli työstä saatavat hakupisteet opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeissa.

6.3 Koulunkäyntiavustajan statuksen, koulutuksen, työkokemuksen ja työyhteisön yhteistyön määrän yhteys toimenkuvaan ja toteutuvaan ammattitaitoon

Seuraavaksi otettiin tutkittavaksi muutama kiinnostava muuttuja, joilla olettaisi olevan keskeinen yhteys koulunkäyntiavustajan toimenkuvaan ja toteutuvaan ammattitaitoon, ja jotka ovat keskeisiä tekijöitä koulunkäyntiavustajien työn kehittämisessä. Tässä vertailussa ja yhteyksien etsimisessä selitettävänä muuttujina käytetyt muuttujat on lueteltu kokonaisuudessaan liitteessä 7.

Status. Ensimmäiseksi tarkasteltiin *statukseksi* nimettyä muuttujaa, joka ryhmittelee vastaajat sen mukaan, työskenteleekö avustaja henkilökohtaisena, luokkakohtaisena, ”moniluokkakohtaisena” vai sekä henkilökohtaisena että luokkakohtaisena avustajana. Varianssianalyysin avulla vertailtiin, löytyykö näiden neljän ryhmän vastauksista tilastollisesti merkittäviä eroja. Ainoa 1 % merkitsevyystasolla löytynyt ero ilmeni ”moniluokkakohtaisena” ja ”sekä henkilökohtaisena että luokkakohtaisena” toimivien avustajien välillä käytännön toimissa avustamisen määrässä. Moniluokkakohtaiset avustajat ilmoittavat avustavansa oppilaita käytännön toimissa kuten liikkumisessa, syömisessä ja pukemisessa harvemmin kuin sekä henkilökohtaisena että luokkakohtaisena toimivat avustajat.

Myös pukijan roolin kokemisessa varianssianalyysi ilmoitti tilastollisesti merkitsevän eroavuuden, mutta pareittaisissa vertailuissa eroa ei löytynyt. (Taulukko 1)

TAULUKKO 1. Niiden muuttujien ryhmäkeskiarvot ja keskihajonnat (suluissa), joiden kohdalla eri statuksella työskentelevien koulunkäyntiavustajien vastaukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

	henk.koht. avustaja	luokka- avustaja	moniluok- ka-koht. avustaja	henk.koht. & luokka- koht.	F	p	ryhmä- erot (Post hoc)
	1	2	3	4			
Käytännön toimissa avustaminen	2,10 (1,38) n=23	1,59 (0,71) n=33	1,37 (0,52) n=46	1,77 (0,94) n=72	3,985**	.009	3<4 ^a (.022)
Pukija	2,41 (1,50) n=22	1,67 (0,60) n=33	1,65 (0,74) n=46	1,73 (0,91) n=71	3,987**	.009	– ^a

^a = Dunnett's T3. Varianssien yhtä suuruutta ei oletettu.

Koulutus. Toiseksi tarkastelun kohteeksi otettiin koulunkäyntiavustajien koulutustausta. Ei-koulutettujen, koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittaneiden ja muun soveltuvan tutkinnon suorittaneiden välisiä eroja tutkittiin varianssianalyysillä. Tilastollisia eroja löytyi ainoastaan ei-koulutettujen ja koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittaneiden välillä. Muun soveltuvan koulutuksen hankkineet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi muista ryhmistä. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittaneet avustajat ilmoittivat tukevansa oppilasta pelkällä läsnäololla useammin kuin kouluttamattomat avustajat. He ilmoittivat myös kouluttamattomia avustajia useammin roolikseen esikuvana, aikuisena ja luokkahengen luojana toimimisen. Lisäksi he kokivat työnsä mielekkäämmäksi ja kokivat saaneensa työyhteisöltä enemmän tukea oman kompetenssinsa kehittämiseksi kuin kouluttamattomat avustajat. (Taulukko 2)

TAULUKKO 2. Niiden muuttujien ryhmäkeskiarvot ja keskihajonnat (suluissa), joiden kohdalla eri koulutuksen omaavien koulunkäyntiavustajien vastaukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

	ei koulu- tusta 1	alalle soveltuva koulutus 2	kka:n ammatti- tutkinto 3	F	p	ryhmä-erot (Post hoc)
työn koettu merkityksellisyys	4,04 (0,84) n=105	4,13 (0,98) n=27	4,54 (0,49) n=39	5,57**	.005	1<3 ^a
pelkällä läsnäololla tukeminen	3,98 (1,03) n=102	4,48 (0,65) n=25	4,44 (0,64) n=39	5,37**	.006	1<3 ^a
esikuvana toimiminen	3,79 (1,15) n=104	4,19 (0,96) n=27	4,41 (0,82) n=39	5,48**	.005	1<3 ^a
luokkahengen luojana toimiminen	2,99 (1,20) n=104	3,31 (1,19) n=26	3,74 (1,08) n=38	5,72**	.004	1<3 ^a
työyhteisön tuki kompetenssille	3,37 (1,19) n=105	3,25 (n=1,27) n=27	3,97 (0,76) n=39	4,72**	.010	1<3 ^b
aikuisena oleminen	4,50 (0,74) n=101	4,73 (0,45) n=26	4,85 (0,37) n=39	4,84**	.009	1<3 ^b

^a = Fisher's Least Significant Difference

^b = Dunnett's T3. Varianssien yhtä suuruutta ei oletettu.

Työkokemus. Työkokemuksen määrän yhteyttä muihin vastauksiin tutkittiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Tilastollisesti merkitsevä yhteys työkokemuksella löytyi sen suhteen, missä määrin avustaja kokee kuuntelijan ja aikuisen roolin kuvaavan työtään. Mitä enemmän avustajalla oli työkokemusta, sitä vähemmän työtään kuvaavaksi hän koki kaverin roolin. Pidempään koulunkäyntiavustajan työtä tehneet kokivat työn merkityksellisempänä kuin vähän aikaa koulunkäyntiavustajan työssä olleet. (Taulukko 3)

TAULUKKO 3. Muuttujat, joiden korrelaatiot koulunkäyntiavustajien työkokemuksen suhteen olivat tilastollisesti merkitseviä.

	N	Työkokemus	
		r	p
kaverina oleminen	169	-.251**	.001
kuuntelijana oleminen	171	.221**	.004
aikuisena oleminen	167	.205**	.008
työn koettu merkityksellisyys	172	.257**	.001

Yhteistyö. Viimeisenä tutkittiin, mitä yhteyksiä muihin muuttujiin on sillä, miten hyvin avustaja kokee pääsevänsä tekemään yhteistyötä muun työyhteisön ja erityisesti opettajien kanssa. Koulunkäyntiavustajan hyvät mahdollisuudet yhteistyöhön olivat yhteydessä hyväksi koettuun työpaikan ilmapiiriin, työn kokemiseen mielekkäänä sekä avustajan saamaan tukeen kompetenssinsa kehittämisessä. Toimiva yhteistyö näkyi myös annettuna vastuuna opetustehtävien tekemiseen. Yhteistyö korreloi negatiivisesti avustajan juoksupojan roolin kanssa, eli avustajat, joilla yhteistyö opettajan kanssa oli vähäisempää, kokivat vahvemmin työroolikseen juoksupoikana toimimisen. (Taulukko 4)

TAULUKKO 4. Muuttujat, joiden korrelaatiot 'yhteistyö' –summamuuttujan suhteen olivat tilastollisesti merkitseviä.

	N	Yhteistyö	
		r	p
Juoksupoikana toimiminen	175	-.198**	.009
työyhteisön ilmapiiri	174	.406***	.000
opetusvastuun saaminen	177	.199**	.008
työn koettu merkityksellisyys	177	.609***	.000
työyhteisön tuki kompetenssin kehittämiseksi	177	.665***	.000

7 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksen päätarkoitus oli selvittää yleisopetuksen luokissa toimivien koulunkäyntiavustajien toimenkuvaa. Koulunkäyntiavustajien lukumäärä on kasvanut räjähdyksmäisesti, minkä vuoksi tutkimuksessa haluttiin lisätietoa siitä, mikä heidän tehtävänsä koulussa käytännössä on. Lisäksi pyrittiin kartoittamaan koulunkäyntiavustajien toteutuvaa ammattitaitoa, sekä tutkittiin koulunkäyntiavustajien toiminnan kehittämisessä keskeisten tekijöiden yhteyttä toteutuvaan ammattitaitoon. Näiden tietojen pohjalta pyrittiin hahmottamaan koulunkäyntiavustajatoiminnan kehityssuuntia.

Oppimistilanteessa ohjaaminen on yleistynyt lähes poikkeuksetta jokaisen koulunkäyntiavustajan päätehtäväksi. Muuten avustajan työtä kuvaa työtehtävien moninaisuus ja kirjavuus. Avustettavana on enemmän oppilaita, joilla on käyttäytymisen ongelmia, kuin varsinaisia oppimisvaikeuksia. Usein avustajaa tarvitaan siksi, että oppilas ei malta keskittyä tehtävään tai hän muuten aiheuttaa häiriötä muiden oppimiselle. Avustajat ovat luokassa vähentämässä levottomuutta ja huomattavan usein myös estämässä väkivaltaisuutta.

Tarkkaavaisuuden ja yliaktiivisuuden häiriö ei ole tilastokeskuksen tilastojen perusteella erityisopetukseen siirron ja osa-aikaisen erityisopetuksen syynä läheskään yhtä yleinen kuin mitä se oli tässä tutkimuksessa koulunkäyntiavustajan palkkaamisen perusteena (Tilastokeskus 2006). ADHD -lapselle toimivimmaksi ja tarpeellisimmaksi tukitoimeksi on siis ilmeisesti päädytty valitsemaan oppilaan pitäminen yleisopetuksessa avustajan tukemana.

Koulunkäyntiavustajista vain vähän yli puolella oli työhön soveltuva koulutus tai he olivat sitä paraikaa suorittamassa. Kuitenkin lähes kaikki ilmoittivat tekevänsä työssään tehtäviä, jotka vaativuutensa puolesta vaatisivat koulutusta. Koulunkäyntiavustajan oppaassa mainitaan alalle kelpaavaksi koulutukseksi koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon lisäksi muita soveltuvia tutkintoja, kuten sosiaali- ja terveysalan perustutkinnot (KTV 2004). Muun soveltavan tutkinnon suorittaneet avustajat eivät kuitenkaan erotu tutkimustuloksissa kouluttamattomista avustajista samalla tavoin kuin koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittaneet avustajat. Tämä tukee Pohjois-Irlannissa todettua tutkimustulosta, jonka mukaan soveltuvat

koulutukset eivät antaneet riittäviä valmiuksia avustajana toimimiseen ja avustajat tarvitsisivat nimenomaan koulunkäyntiavustajan työhön räätälöidyn koulutuksen (Moran & Abbott 2002, 170). Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittaneet näkivät paremmin työhönsä piilevästi kuuluvia puolia, kuten esikuvana toimimisen, luokkahengen luomisen ja pelkällä läsnäololla oppilaan tukemisen. He kokivat myös työnsä mielekkäämpänä kuin muut avustajat.

Koulunkäyntiavustajan tutkintokaan ei anna pätevyyttä kaikkiin työtehtäviin. Lähes puolet avustajista ilmoitti toimivansa usein sijaisena, vaikka avustajan pätevyyden ei voidakaan katsoa riittävän siihen. Monen muunkin työtehtävän kohdalla voidaan kyseenalaistaa, onko koulunkäyntiavustajilla valmiuksia niiden tekemiseen. Tällaisia ovat muun muassa oppimateriaalin suunnittelu ja mukauttaminen avustettavan oppilaan tarpeisiin, oppilaan arviointi, uuden asian opettaminen ja vanhempien kanssa kommunikointi. Nämä vaativat ainakin opettajan tarkan ohjeistuksen ja valvonnan. Koulujen olisi hyödyllistä laatia koulunkäyntiavustajia varten suunnitelma, jossa on määritettyinä koulunkäyntiavustajien rooli ja vastuualueet, tarkka työkuvaus, palkkaus, vaadittavat kvalifikaatiot, perehdytys, työssä tarjottava koulutus ja tuki, sekä osallisuus työyhteisössä (Giangreco, Edelman & Broer 2003, 66; Giangreco ym. 2001; Riggs & Mueller 2001, 60).

Koulunkäyntiavustajat jaotellaan yleensä henkilökohtaisiin ja luokkakohtaisiin avustajiin (vrt. Giangreco ym. 2002, 58). Henkilökohtaiset avustajat on kohdistettu ”lausunnon” omaavan oppilaan tueksi. Luokkakohtaisten avustajien toiminta-alue ja tehtävät ovat pääsääntöisesti opettajan kohdistettavissa luokan kunkin hetken tarpeen mukaan. Tämä jaottelu ei ole kuitenkaan ilmeisesti kovin selkeä. Oppilaille tehdyistä lausunnoista 22 %:ssa oppilaille oli nähty tarpeelliseksi henkilökohtainen avustaja. Avustajista 13 % ilmoitti toimivansa henkilökohtaisina avustajina, 41 % sekä henkilökohtaisena, että luokkakohtaisena. Henkilökohtaisten ja luokkakohtaisten avustajien välillä ei löytynyt työnkuvassa eikä muissakaan tutkimustuloksissa merkitseviä eroavuuksia. Vaikka avustaja nimettäisiin henkilökohtaiseksi tai luokkakohtaiseksi, ei tämä rajausta näy arjen työssä välttämättä kovinkaan selvästi. Luokkakohtaiset avustajat joutuvat usein kohdistamaan toimintansa käytännössä tiettyihin apua eniten tarvitseviin oppilaisiin. Kaikille apua tarvitseville ei kyetä palkkaamaan henkilökohtaista avustajaa, joten luokassa oleva avustaja – henkilökohtainenkin – joutuu usein auttamaan myös muita oppilaita.

Koulunkäyntiavustajien pysyminen työssä on yhä heikkoa. Useat avustajat ovat nuoria, jotka tekevät tilapäisesti avustajan töitä ennen kuin siirtyvät opiskelemaan. Tässä tutkimuksessa tyypillisin avustaja oli noin 20-vuotias nainen. Yhdysvalloissa tyypillisin avustaja on kotiäiti, joka aloittaa avustajan työn lasten kasvatuksen ohessa (French 1999a, 65). Avustajien keski-ikä siellä onkin 40 vuotta, kun tässä tutkimuksessa se oli vain 33,5 vuotta. Yhdysvalloissa hyvien avustajien houkuttelu töihin ja heidän työssä pitäminen on ollut heikkoa ja tullut yhä vaikeammaksi johtuen pääasiassa heikosta palkasta, uupumisesta ja arvostuksen puutteesta (French & Chopra 1999, 270; Giangreco ym. 2001, 55; Giangreco ym. 2002, 57).

Viidennes vastaajista ilmoitti koulunkäyntiavustajana toimimisen motiivikseen lisäpisteiden saamisen opettajankoulutuksen opiskelijahakuun. Tällä on hyvät ja huonot puolensa. Nämä avustajat eivät viivy avustajan työssä pitkään. Toisaalta avustajan työ tarjoaa kuitenkin hyvän tilaisuuden tutustua koulun arkeen työpaikkana. Kyseiset avustajat ovat myös kiinnostuneita alasta, mikä voi heijastua myönteisesti työmotivaatioon.

Avustajien työssä pysyminen on hankalaa, kun palkkaus ei mahdollista kunnollista toimeentuloa ja määräaikaiset työsuhteet eivät yleensä jatku kesän yli. Yli kolme vuotta työskennelleistä avustajistakin yli neljäsosa toimi vielä määräaikaisessa työsuhteessa, vaikka määräaikaisten työsuhteiden käyttö pisyväluonteisissa työtehtävissä on lain vastaista. Avustajan työtä painaa myös yhä heikko ammattikunnan arvostus. Osaltaan arvostusta heikensi aikanaan työllisyystoimina palkattujen avustajien suuri määrä. Vaikka moni heistä hoiti työnsä hyvin, oli joukossa myös henkilöitä, jotka eivät olleet motivoituneita eivätkä persoonallisuudeltaan sopineet avustajan työhön. 80-luvulla työllisyystyönä palkattujen osuus oli lähes 40 % avustajista (Haapanen 1985, 14). Tässä tutkimuksessa vastaajista vain alle 3 % oli palkattu työllisyystöinä. Ilmeisesti kentältä välittynyt tyytymättömyys työllisyystöinä palkattujen henkilöiden kompetenssiin ja motivaatioon on vaikuttanut asiaan. Voi tosin olla, että kyseisen avustajaryhmän edustajista suurempi osa jätti vastaamatta kyselyyn ja tulokset ovat tältä osin vinoutuneita.

Koulunkäyntiavustajien pysyvyyteen kannattaisi panostaa, sillä ammattitaito kehittyy työkokemuksen myötä. Tässä tutkimuksessa työkokemuksen kautta vahvistunut ammattitaito näkyi siten, että työkokemuksen myötä avustaja mielsi roolinsa oppilasta kohtaan enemmän aikuiseksi kuin kaveriksi, sekä koki kokemattomia avus-

tajia vahvemmin roolikseen myös kuuntelijana olemisen. Pidempään työskennelleet avustajat kokivat työnsä muita avustajia merkityksellisempänä. Työssä pysyvät mahdollisesti ne avustajat, jotka kokevat jo alkujaankin kasvatustyön muita merkityksellisempänä kutsumusammattina ja ovat täten motivoituneita. Merkityksellisyyden kokemus saattaa myös kasvaa sitä mukaa, kun avustaja saa työyhteisössä osakseen enemmän luottamusta ja sitä mukaa vastuullisempia työtehtäviä. Työn koettu merkityksellisyys oli vahvasti yhteydessä työyhteisössä tehdyn yhteistyön määrään. Yhteistyö oli yhteydessä myös työyhteisön hyvään ilmapiiriin ja työyhteisön antamaan tukeen kompetenssin kehittymiseksi. Yhteistyön myötä avustajalle annettiin myös enemmän vastuuta opetustehtävienkin hoitamisessa.

8 POHDINTA

8.1 Koulunkäyntiavustajan työn kokonaisvaltainen kehittäminen

Edellä mainittujen yhteyksien välisiä syy-seuraus-suhteita on vaikea osoittaa. Koulun kehittämisessä onkin saanut valtaa systeeminen lähestymistapa. Tällöin jokainen vaikutus on samanaikaisesti sekä syy että seuraus, eikä systeemin yksittäisiä osa-alueita ole hyödyllistä tarkastella eikä kehittää erillään muista osa-alueista. Työntekijöiden motivaatio ja kompetenssi, työpaikan ilmapiiri, työhyvinvointi, tehokkuus, oppimistulokset ja vuorovaikutuksen määrä ovat kaikki yhteydessä toisiinsa, osana monimutkaista systeemiä. Eri osasysteemien osuus ja vaikutus kokonaisuuteen on usein arvaamaton, eikä yksittäisen käytänteen muutos ole toisaalta kokonaisuuden kannalta useinkaan merkittävä. Muutoksen aikaansaamiseksi on otettava huomioon mahdollisimman monen osa-alueen vaikutus samanaikaisesti. (Sahlberg 1998, 14-15).

Koulun kehittämisessä avainasemaan on nostettu koulun kulttuurin merkitys muutoksen onnistumisessa. Käytänteiden muuttaminen ei tuota kovinkaan suurta vaikutusta, jos koulun toimintakulttuuri ei tue muutosta (Sarason 1982, 48-49). Kulttuuri koostuu tietyn yhteisön yksilöiden arvoista, asenteista, tottumuksista ja toimintatavoista, sekä henkilöstön keskinäisten suhteiden rakenteista ja yhteisöllisyyden muodoista. Koulussa on perinteisesti vallinnut yksin tekemisen kulttuuri. (Sahlberg 1998, 129–130) Koulun haasteiden ja ongelmien monimutkaistuuksessa niiden ratkaiseminen yksin muusta työyhteisöstä eristyneenä on tullut kuitenkin vaikeaksi. Tärkeimpänä ja välttämättömimpänä kouluun kohdistuvana muutoksena pidetään yhteistyön ja yhteisöllisyyden kehittämistä (Luukkainen 2004, 307; Vulkko 2002, 81). Tarvittavia yhteistyön muotoja on kuvattu kirjallisuudessa eri termein: yhteistoiminnallisuus, kollegiaalinen yhteistyö, tiimityö. Yhteistä niille on tasa-arvoinen, keskustelevalta, vapaaehtoinen ja autonominen yhteistoiminta, jossa asiantuntijat oppivat toisiltaan ja tukevat toisiaan työskentelyssä yhteiseen päämäärään (mm. Sarala & Sarala 1996, 156; Hargreaves 1994, 186-194; Sahlberg 1998, 158-161). Opettajien osallistuminen oman koulunsa toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon muuttaa parhaassa tapauksessa koulukulttuurissa vallitsevia normeja ja asenteita (Sahlberg 1998,

15). Koulunkäyntiavustajat voivat osaltaan toimia uuden kulttuurin rakentajina, sillä avustajien myötä opettajat eivät olekaan enää ainoita aikuisia luokkahuoneissa. Opettajat ovat tällöin pakotettuja luopumaan yksin tekemisestä ja eristyneisyydestä. Haasteeksi jää, miten kollegiaalisuus laajennetaan koskemaan avustajiakin, kun koulu on perinteisesti asiantuntijayhteisö, jossa asiantuntijuus on ollut opettajalla ja avustajat on mielletty toisarvoiseksi henkilöstöksi.

Yhteistyön lisäksi koulun kehittymisessä on korostettu muutoksen näkemistä oppimisprosessina. Koulun on kehityttävä jatkuvassa muutoksessa uusiutuvaksi oppivaksi yhteisöksi. (Luukkainen 2004, 291; Sahlberg 1998, 109) Tavoitteena on siis kouluyhteisö, joka aktiivisesti etsii ratkaisuja kohtaamiinsa haasteisiin ja ongelmiin, ja oppii niistä. Pyrkimyksenä on, että jokaisen ammattitaito ja työpanos saadaan mahdollisimman tehokkaasti käyttöön. Tällöin pyrkimyksenä ovat motivoituneet ja kompetentit työntekijät, joilla on selkeät vastualueet ja riittävästi autonomiaa sekä muun työyhteisön tuki ja luottamus, jotta he pääsevät toteuttamaan ammattitaitoaan.

8.2 Koulunkäyntiavustajat inklusiivisessa koulussa

Yhteisopetus on tavoitteena kirjattu YK:n ja UNESCO:n periaatteisiin, joihin Suomikin on sitoutunut (YK 1993; The Salamanca Statement 1994). Inklusion taustalla oleva periaate tasa-arvoisuudesta ja syrjinnän vastaisuudesta on niin kiistämätön, ettei sen voida olettaa olevan ohimenevä ilmiö. Muutos inklusion suuntaan on Suomessa tähän mennessä ollut kuitenkin pääasiassa näennäistä. Vaikka asenne inklusiota kohtaan on muuttunut viime vuosina myönteisemmäksi, se ei ole merkittävästi heiluttanut erityisopetuksen asemaa ja oikeutusta koulujärjestelmässä. Suomessa ei ole vielä riittävästi muutospainetta laaja-alaiseen muutokseen, joten yhteisopetus on jäänyt yksittäisten tapausten varaan. Muissa maissa tapahtuvan inklusiiokehityksen myötä tulee kuitenkin yhä vaikeammaksi kysymykseksi vastata, miksi Suomessa tarvitaan niin paljon erityisluokkia, kun monessa muussa maassa vammaiset oppilaat on kyetty pitämään tavallisilla luokilla. (Saloviita 2001, 158-163)

Englannissa tietyt viimeaikaiset kansalliset suunnitelmat opettajien työn uudelleen muokkaamisesta tukeutuvat lisääntyvään avustajien käyttöön. Maan suurin

opettajien ammattiliitto on kuitenkin noussut vastustamaan kyseisiä suunnitelmia kritisoiden opettajalle kuuluvien tehtävien siirtämistä riittämättömästi koulutetun henkilökunnan tehtäväksi. (Muijs & Reynolds 2003, 220) Myös USA:ssa on kritisoitu ajattelua, että inklusioon ja oppimisen tukitoimiin liittyvien ongelmien juuret olisi löydetty ja koulunkäyntiavustajien määrän lisääminen, heidän työnkuvan laajentaminen ja ammattitaidon vahvistaminen olisivat paras kehitystoimi näihin ongelmiin (mm. Giangreco & Broer 2005). Vaikka kuinka panostettaisiin koulunkäyntiavustajien koulutukseen, onko oikein että eniten tukea tarvitseva oppilas on enimmänsä aikaa koulun vähiten koulutetun henkilökunnan ohjauksessa (Giangreco & Broer 2005; Downing ym. 2000)? Koulunkäyntiavustajien määrän hallitsematon kasvu voidaankin nähdä koulun kykenemättömyytenä syvempään rakenteelliseen muutokseen. Kehitettiin lääke oireisiin sen sijaan, että olisi katsottu kokonaisuutena, minkälainen olisi kaikille yhteinen, inklusiivinen koulu.

Kehittämistoimet jäävät usein pelkiksi uusiksi termeiksi tai maininnoiksi organisaation toiminta-ajatuksessa ja tulevaisuudenvisionissa, jos toiminnan perustavampiin rakenteisiin ei kajota (Kuittinen 2000, 7). Suomessa tapahtunut muutos inklusion kannalle on helppo nähdä tällaisena symbolisena muutoksena (Saloviita 2001, 159). Lisääntynyt oppimisvaikeuksien diagnosointi on tuottanut ”integroitujen oppilaiden” määrän kasvun yleisopetuksessa, mikä synnyttää mielikuvan koulun kehittymisestä hyväksymään ja arvostamaan erilaisuutta. Käytännössä koulu jatkaa toimintaansa muuttumattomana. Opettajat siirtävät entistä hanakammin oppimisen ongelmat erityisopettajien vastuulle tai sitten koulunkäyntiavustaja palkataan kontrolloimaan oppilaan toimintaa ja täydentämään oppilaan vajavaista suoriutumistaan luokassa.

Muun muassa Saloviita, Murto ja Naukkarinen (2001, 8) näkevät inklusion vaativan koko kouluopetuksen rakenteellista ja pedagogista uudistumista. Koulun muutosta koskevassa kirjallisuudessa painotetaan poikkeuksetta todellisen muutoksen haastavuutta ja monimutkaisuutta, sekä sen vaatimaa sitoutumista ja aikaa (mm. Hargreaves, Earl, Moore & Manning 2001; 182, 192-197; Saloviita 2001, 159). Yleispätevää ohjetta siihen, miten koulun olisi muututtava, ei kuitenkaan ole olemassa. Muutoksissa tärkeinä nähdään, että ne lähtevät opettajakunnan sisältä ja painopiste siirretään byrokraattisista, ylhäältä ohjatuista uudistuksista joustavampiin ja tilannekohtaisempiin ratkaisuihin (mm. Hargreaves 1994, 243; Hargreaves ym. 2001,

197; Väyrynen 2001, 25). Fullan (1982) luettelee muutoksen ennakkoehdoiksi muun muassa riittäviä ajallisia resursseja koulutuksen ja vuorovaikutuksen kehittämiseksi, huolellista muutosohjelman kehittämistä, mahdollisuutta jatkuvaan muutoksen uudelleenmäärittelyyn, kahden-kolmen vuoden aikajännettä sekä muutosta tukevaa johtajuutta (Fullan 1982; 103, 288-297). Muutoksen ydin on riittävän voimakkaan muutospaineen kokemisessa ja opettajien omatahtoisessa sitoutumisessa muutosprosessiin (Kuittinen 2000, 15; Huusko & Pietarinen 2002b, 107). Muutoksen johtamisessa rehtori ja rehtorin johtamistapa on avainasemassa (Kuittinen 2000, 14; Sarason 1982, 295; Fullan 1982, 130).

Antoisa tutkimusaihe olisikin selvittää tarkemmin inklusiivisten koulujen toimintamalleja ja tutkia mikä rooli koulunkäyntiavustajille jää tällaisissa kouluissa. Merkittävää on, että esimerkiksi Luukkainen (2004) ohittaa opettajuuden tulevaisuutta tutkivassa väitöskirjassaan koulunkäyntiavustajan roolin koulussa. Tulevaisuuden koulusta puhutaan usein yhä opettajien ja oppilaiden muodostamana yhteisönä (Esim. Sahlberg 1998, 18–19; Huusko & Pietarinen 2002a). Koulunkäyntiavustajien palkkaamisen vaihtoehtoisina toimina olisikin harkittava muun muassa avustajien korvaamista erityisopettajilla, opettajien ja erityisopettajien toimintaresurssien parantamista, opetustiimien käyttöä, opettajien keskinäisten tukitoimien vahvistamista ja opettajien jatkokoulutusta (Giangreco ym. 2003, 64; Giangreco & Broer 2005, 24). Sarason (1982) korostaa kuitenkin resurssien rajallisuuden tiedostamista muutoksen suunnittelussa. Hän näkee yhtenä muutoksen ehtona voimavarojen luovan uudelleenarvioinnin. Tällöin ihmisiä ei pitäisi luokitella liian tiukasti koulutustasonsa ”leimaamina”, vaan kaikki henkilöstö on nähtävä merkittävänä voimavarana, myös koulunkäyntiavustajat. Heidän potentiaalinen osaamisensa ja kykynsä olisi kyettävä arvioimaan ja hyödyntämään tapauskohtaisesti mahdollisimman tehokkaasti. (Sarason 1982, 286-292) Tällöin vuorovaikutus ja työssä kouluttautuminen nousevat entistä tärkeämpään asemaan.

9 LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Auranen, J. 2000. Vertauskuvilla organisaatiota kehittämään. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 81, 49-78.
- Calder, I. & Grieve, A. 2004. Working with other adults: what teachers need to know. *Educational Studies* 30, 113-126.
- Chopra, R. & French, N. 2004. Paraeducator Relationships with Parents of Students with Significant Disabilities. *Remedial and Special Education* 25, 240-251
- Coolican, H. 1994. Research methods and statistics in psychology. 2. painos. Lontoo: Hodder & Stoughton.
- Cremin, H., Thomas, G. & Vincett, K. 2003. Learning zones: an evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork. *Support for Learning* 18, 154-161.
- Deci, E. 1975. Intrinsic Motivation. New York: Plenum Press.
- Downing, J., Ryndak, D. & Clark, D. 2000. Paraeducators in Inclusive Classrooms. Their Own Perceptions. *Remedial And Special Education* 21, 171-181.
- DSM-IV[®] Diagnostiset kriteerit 1997. Suomen Psykiatriayhdistys r.y. American Psychiatric Associationin luvalla. Helsinki: Orion-yhtymä Oy.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarienen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-138.
- French, N. 1999a. Topic #1 Paraeducators: Who are they and what do they do? *Teaching Exceptional Children*, 32 (1), 65-69.
- French, N. 1999b. Topic #2 Paraeducators and Teachers: Shifting Roles. *Teaching Exceptional Children*, 32 (2), 69-73.
- French, N. & Chopra, R. 1999. Parent Perspectives on the Roles of Paraprofessionals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)* 24, 259-272.
- Fullan, M. 1982. The Meaning of Educational Change. Toronto: OISE Press.

- Gall, M., Gall, J. & Borg, W. 2003. Educational research: an introduction. 7. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Giangreco, M. & Broer, S. 2005. Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? Focus on Autism And Other Developmental Disabilities 20, 10-26.
- Giangreco, M., Broer, S. & Edelman, S. 2002. "That Was Then, This Is Now!" Paraprofessional Supports for Students With Disabilities in General Education Classrooms. Exceptionality 10 (1), 47-64.
- Giangreco, M., Edelman, S. & Broer, S. 2003. Schoolwide Planning to Improve Paraeducator Supports. Exceptional Children 70, 63-79.
- Giangreco, M., Edelman, S., Broer, S. & Doyle, M. 2001. Paraprofessional Support of Students With Disabilities: Literature From the Past Decade. Exceptional Children 68, 45-63.
- Haapanen, R. 1985. Koulunkäyntiavustajat – opetuksen tukitoimenpide. Opettaja 79 (42), 14-15.
- Hackman, J. & Oldham, G. 1980. Work Redesign. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Haltia, P. & Kivinen, K. 1995. Ammattien tutkiminen ja ammattitutkinnot. Opetusshallitus.
- Harnadek, M. & Rourke, B. 1994. Principal Identifying Features of the Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities in Children. Journal of Learning Disabilities 27, 144-154.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Hargreaves, A. 1994. Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. 2001. Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.) 2002a. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 83.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2002b. Systeminen koulunkehittäminen – koulun kehittämisen kokonaisvaltaisuus. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä

- parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 83, 105-108.
- Hänninen, R. 2004. Nastolan kunnan koulunkäyntiavustajien toimenkuva. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2002a. Autonomian tukeminen. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut, 139-153.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2002. Motivaation ja motivaatioilmaston mittaaminen. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut, 301-303.
- Katsiyannis, A., Hodge, J. & Lanford A. 2000. Paraeducators. Legal and Practice Considerations. Remedial and Special Education 21, 297-304.
- Kettuvuori, T.-M. 1999. Koulunkäyntiavustaja turvaa lapselle yhdenvertaisen opiskelun muiden kanssa. Jyväskylä – Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti 6.10.1999.
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. Sisäinen yrittäjäyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta. Valkeakoski: Konetuumat Oy.
- Koskinen, K. 2001. Oma koulunkäyntiavustaja – hyötyä ja haittaa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 1995. Tutkinnon perusteet. Opetushallitus.
- Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 2003. Näyttötutkinnon perusteet. Opetushallitus.
- Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto 2004. Näyttötutkinnon perusteet. Opetushallitus.
- KTV 2004. Koulunkäyntiavustajan oma opas. 6. uudistettu painos.
- Kuittinen, M. 2000. Muuttuuko koulu ja mihin suuntaan? Onnistuneen muutoksen reunaehdot ja lähtökohdat. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 81, 7-22.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 123-135.

- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 171/1991.
- Leikas, R. & Rantio, P. 2003. "Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä - olla huomaamaton, mutta tehokas": koulunkäyntiavustajan työn arkikäytännöt koulussa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Leino, J. 1996. Development and Evaluation of Professional Competence. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmet, P. (toim.) Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University, 71-90.
- Lindström, A. & Kärkkäinen, L. 1986. Uusi Koululainsäädäntö III. Mikkeli: Opettajien kustannus Oy.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2002a. Johdanto. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut, 5-10.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2002b. Sisäistä motivaatiota tukevan ilmaston edistäminen työssä. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut, 129-138.
- Liukkonen, J., Kataja, J. & Jaakkola, T. 2002. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut, 183-224.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkola, M. & Tolvanen, R.-L. 1998. Koulunkäyntiavustaja – opettajan vasen käsi. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Moran, A. & Abbott, L. 2002. Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. European Journal of Special Needs Education 17, 161-173.

- Muijs, D. & Reynolds, D. 2003. The effectiveness of the use of learning support assistants in improving the mathematics achievement of low achieving pupils in primary school. *Educational Research* 45, 219-230.
- Murto, P. 1988. Koulunkäyntiavustajat ja kouluavustajat. *CP-lehti* 23 (8), 6-7.
- Nakari, M.-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research* 226.
- Palladino, P., Cornoldi, C., Vianello, R., Scruggs, T. & Mastropieri, M. 1999. Paraprofessionals in Italy: Perspectives From an Inclusive Country. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)* 24, 254-258.
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis: E Scientiae Rerum Socialium* 60.
- Peruskoululaki 476/1983.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Ranne, V. 1978. Kouluavustaja. *Opettaja* 72 (43), 7.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Guadeamus.
- Riipi, T. 2002. Koulunkäyntiavustaja työssä. *Eryityiskasvatus* 45 (3), 16-20.
- Riggs, C. & Mueller, P. 2001. Employment and Utilization of Paraeducators in Inclusive Settings. *The Journal of Special Education* 35, 54-62.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Rutonen, M. 2001. Koulutettu koulunkäyntiavustaja toimii opettajan työparina. Koulunkäyntiavustajia tarvitaan lisää. *Opettaja* 95 (1-2), 8-11.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55, 68-78.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Saloviita, T. 2001. Eryitysopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 139-166.

- Saloviita, T. 2005. Does rhetoric of inclusion really promote inclusive education. Esitelmä Inclusive & Supportive Education Congress -kongressissa 1.-4.8.2005, Glasgow.
- Saloviita, T., Murto, P. & Naukkarinen, M. 2001. Johdanto. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 7-10.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarason, S. 1982. The Culture of the School and the Problem of Change. 2. painos. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Seppälä, T. 2002. Koulujen, päiväkotien ja vammaispalvelun avustajatoiminta ja sen kehittäminen Kokkolassa. Tulostettu 11.5.2006
<http://www.kokkola.fi/perusturva/avustaja/selvitys.htm>
- Shadish, W., Cook, T. & Campbell, D. 2002. Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Silvolahti, K. 1991. Koulunkäyntiavustajat peruskoulussa. Koulunkäyntiavustajien työ, koulutus ja työtyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Strömmer, R. 1999. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education 1994. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Espanja 7.-10.6.1994.
- Tilastokeskus 2005. Erityisopetus. Käsitteet ja määritelmät. Tulostettu 20.5.2006
<http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>
- Tilastokeskus 2006. Oppilaitostilastot 2005. Helsinki: Tilastokeskus.
- Torkkeli, H. 1987. Ammattitaitoisista pulaa – Oppisopimuksella koulunkäyntiavustajaksi. Opettaja 81 (47), 16-17.
- Vartiainen, M. & Nurmela, K. 2002. Tavoitteet ja tulkinnat – motivaatio ja palkitseminen työelämässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Visti, A. 1996. Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 123.
- Vulkko, E. 2002. Opettajien kollegiaalinen päätöksenteko. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämistä.* Joensuun Yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* N:o 83, 81-88.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.
- Werts, M., Harris, S., Tillery, C. & Roark, R. 2004. What Parents Tell Us About Paraeducators. *Remedial and Special Education* 25, 232-239.
- YK 1993. Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön monisteita 1994:25. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteiden mukaan 2004

Otto- tai siirtopäätöksen peruste	Vuosiluokka				Yhteensä	Muutos edell. vuodesta		Poikia	Tytöitä
	Esiopetus	1-6	7-9	Lisäopetus		Yhteensä	%		
Vaikea kehitysviivästymä	649	2 612	1 297	146	4 704	-45	-0,9	2 871	1 833
Lievä kehitysviivästymä	50	7 049	7 486	72	14 657	449	3,2	9 197	5 460
Aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava	84	3 190	1 266	32	4 572	501	12,3	3 309	1 263
Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus	7	1 870	1 828	38	3 743	-242	-6,1	3 202	541
Autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet	64	589	161	4	818	101	14,1	697	121
Kielen kehityksen häiriöstä (dysfasiasta) johtuvat oppimisen vaikeudet	399	3 072	919	1	4 391	668	17,9	3 162	1 229
Näkövamma	16	176	81	13	286	10	3,6	166	120
Kuulovamma	29	289	133	2	453	-20	-4,2	251	202
Muu syy	164	3 751	2 191	68	6 174	1 537	33,1	4 116	2 058
Yhteensä	1 462	22 598	15 362	376	39 798	2 959	8,0	26 971	12 827
Osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %	11,9	5,9	7,8	23,3	6,7	.	.	8,9	4,4
Peruskoulun oppilasmäärä	12 335	381 785	197 414	1 614	593 148	-4 266	-0,7	303	289
								401	747

(Tilastokeskus 2006)

Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2003-2004 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan ¹⁾

Osa-aikaisen erityisopetuksen ensisijainen syy	Vuosiluokka				Yhteensä	Muutos edellisestä vuodesta		Poikia	Tyttöjä
	Esiopetus	1-6	7-9	Lisäopetus		Yhteensä	%		
Puhehäiriö	1 501	19 413	171	4	21 089	-1 648	-7,2	13 260	7 829
Luku- ja kirjoitushäiriö	289	51 628	4 236	10	56 163	301	0,5	37 270	18 893
Matematiikan oppimisen vaikeudet	43	13 464	8 327	54	21 888	2 000	10,1	10 407	11 481
Vieraan kielen oppimisen vaikeudet	7	1 905	9 590	54	11 556	977	9,2	7 314	4 242
Sopeutumisvaikeudet tai tunne-elämän häiriö	92	2 681	3 722	1	6 496	53	0,8	4 943	1 553
Muut vaikeudet oppimisessa tai muu syy	456	4 685	4 038	19	9 198	570	6,6	6 162	3 036
Yhteensä	2 388	93 776	30 084	142	126 390	2 253	1,8	79 356	47 034
Peruskoulun oppilasmäärään verrattuna, %	19,2	24,2	15,4	9,7	21,2	.	.	26,0	16,1
Peruskoulun oppilasmäärä 20.9.2003	12 434	387 934	195 585	1 461	597 414	58	0,0	305 790	291 624

¹⁾ Osa-aikaisen erityisopetuksen tiedot on kerätty lukuvuonna 2003-2004 osa-aikaista erityisopetusta saaneista. Kukin oppilas esiintyy taulukossa vain yhteen kertaan

osa-aikaisen erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiksi lasketaan myös ne erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat, jotka saivat osa-aikaista erityisopetusta muiden erityisopetusjärjestelyjensä lisäksi.

(Tilastokeskus 2006)

Liite 3. Perusopetuksen tuki –hanke, esittelyteksti

Aluekeskusohjelma on valtion aluepolitiikan työväline, jossa valtio on sitoutunut tukemaan alueilla laadittuja kehittämisohjelmia. Ohjelmakausi kestää vuoteen 2006. Lahden alueen aluekeskusohjelman ydinalueeseen kuuluu kahdeksan kuntaa: Lahti, Heinola, Hollola, Nastola, Orimattila, Asikkala, Hämeenkoski ja Kärkölä. Ohjelman visiona on kehittää alueesta hyvinvointituotannon ja -teollisuuden keskus. Yhtenä tavoitteena on kehittää alueellisia perusopetuksen tukijärjestelmiä nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Aluekeskusohjelman puitteissa on käynnistetty Perusopetuksen tuki –hankekokonaisuus em. kahdeksan kunnan yhteishankkeena. Hankekokonaisuuden toteuttamisesta vastaa ohjausryhmä, jossa on edustettuna kunkin kunnan koulutoimen lisäksi sosiaalisektori ja aluekeskusohjelma. Perusopetuksen tuki –hankekokonaisuus toteutetaan kiinteässä yhteydessä opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen kanssa, jossa Lahti ja Orimattilan ovat mukana. Opetushallituksen hankkeen kautta alueelle saadaan koulutusta ja tietämystä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus- ja tukijärjestelmistä

Hankekokonaisuuden keskeisen osan muodostaa esiselvitys- ja koordinointiosio, jonka tavoitteena on opetushallituksen hankkeen koordinointi alueella, erityisopetuksen eri käytäntöjen kartoittaminen ja arviointi, opettajien koulutustarpeiden kartoitus ja koulutussuunnitelman laatiminen, strategian ja toimenpideohjelman laatiminen erityisopetuksen kehittämiseksi sekä hyviksi havaittujen toimintamallien käynnistäminen ja koordinointi alueella. Esiselvitystä ja koordinointia varten projekti on rekrytoinut vuodeksi kaksi osa-aikaista projektihenkilöä, jotka aloittavat työnsä 1.8.2002. Esiselvitys- ja koordinaatiovaiheen kustannusarvio on 60 000 euroa, josta puolet katetaan sisäasiainministeriön alueelle myöntämällä perusrahoituksella. Loppuosasta vastaavat kunnat asukaslukujensa suhteessa.

Perusopetuksen tuki -ohjausryhmä on valmistellut lisäksi kokonaisuuden niistä vuonna 2002 käynnistyvistä peruskoulua koskevista toimenpiteistä, joilla ehkäistään nuorten syrjäytymistä. Toimenpiteiden kokonaiskustannusarvio on 186 426 euroa, josta sisäministeriön perusrahoitus kattaisi 50 % ja kuntien rahoitusosuus 50 %. Kunkin toimenpiteen omarahoitusosuudesta vastaa se kunta, johon toimenpide kohdistuu.

Toteutettavat toimenpiteet ovat seuraavat. Opetushenkilökuntaa koulutetaan hallitsemaan erityisopetuksen eri menetelmiä ja alueen yleisopettajille järjestetään koulutusiltoja erilaisten vaikeuksien kanssa painivien oppilaiden kohtaamisesta. Alueen eri kuntien tavallisissa peruskouluissa aloitetaan kuusi lukuvuoden kestävää erityisluokkakokeilua, joissa kohderyhminä ovat sekä yläasteikäiset että koulutulokkaat, joilla on erityisvaikeuksia. Lisäksi organisoitetaan erityisopettajien työnohjaus ja käynnistetään korjaavan opetuksen ryhmiä. Kaikki kunnat eivät osallistu kaikkien toimintamallien ja toimenpiteiden toteutukseen. Lahdessa on tarkoitus käynnistää aluekeskusrahoituksella kolme erityisluokkakokeilua sekä osallistua opetushenkilökunnan koulutukseen. (<http://www.edu.lahti.fi/~tukipro/esittely.htm>)

Liite 4. Oppilaista tehtyjen lausuntojen luokittelua varten kuntiin toimitettu lausuntoluokittelukaavake ja saatekirje.

Mikko Niipala Katja Rauhamäki
Yliopistonkatu 20 B 44 Tavintie 6 Q 156
40100 Jyväskylä 40400 Jyväskylä 09.01.2003

Heinolan kouluvirasto
Kaivokatu 5-7
18100 Heinola

Perusopetuksen tuki -projekti

LAUSUNTOLUOKITTELU

Teemme tutkimusta koulunkäyntiavustajista Päijät-Hämeen alueella. Tutkimus on osa Lahden alueen aluekeskusohjelman Perusopetuksen Tuki –projektiä. Teidänkin kuntanne koulutoimi on osoittanut kiinnostuksensa tutkimustamme ja siitä saatavaa tietoa kohtaan. Olemme saaneet myöntävän vastauksen tutkimuslupa-anomukseemme.

Keräämme nyt tietoa, minkälaisille oppilaille kuntien koulunkäyntiavustajat on osoitettu. Näin saamme kokonaiskäsityksen alueen koulunkäyntiavustajatilanteesta, ja tämä tieto auttaa meitä jatkossa suuntaamaan tutkimustamme. Pyrkimyksemme on selvittää koulunkäyntiavustajien työnkuvaa ja heidän merkitystään oppimisen tukemisessa.

Tietosuojalain vuoksi meidän ei ole mahdollista saada oppilaista tehtyjä lausuntoja nähtäviksi. Siksi pyytäisimme kuntia koostamaan ja toimittamaan meille tämän viestin ohessa esittämämme luokittelun koulunkäyntiavustajaa tarvitsevista oppilaista.

(jatkuu)

(jatkuu)

Lähtöoletuksenamme on, että jokaisesta oppilaasta on annettu asiantuntijalausunto ennen kuin hänen tuekseen on päädytty kohdistamaan avustajapalveluita. Luokittelukaaviossa olemme jakaneet oppilaan erityistarpeet viiteentoista pääluokkaan, jotka uskomme lausunnoista selviävän tai olevan tulkittavissa. Rajaamme tutkimuksemme tällä hetkellä **yleisopetuksen piirissä esiopetuksessa – kuudennella luokalla oleviin lapsiin**, joille on lausunnoissa suositeltu avustajapalveluita. Heitä koskeviin lausuntoihin pohjaten **pyydämme teitä merkitsemään rastin (x) jokaisesta oppilaasta siihen luokkaan, mikä parhaiten vastaa lausunnon antamaa kuvaa oppilaasta**. Tarpeen vaatiessa rastin voi laittaa useampaankin luokkaan.

Jos lausunnosta on mahdollista selvittää, pyydämme kohtiin 16 ja 17 tarkennettua tietoa oppilaasta ja avustajapalveluista seuraavasti:

Kohtaan 16: pyydämme tiedon siitä, esitetäänkö oppilaalle lausunnossa omaa henkilökohtaista avustajaa, vai riittääkö yhteinen avustaja useamman oppilaan kesken. Kaavakkeeseen tieto merkitään seuraavasti:
Henkilökohtainen avustaja = 1, yhteinen avustaja = 2.

Kohtaan 17: Jos lausunnossa on annettu oppilaasta **jokin tarkalleen määrätty diagnoosi** (esim. Aspergerin syndrooma tai dysfasia) **tai muu tiiviissä muodossa oleva määrittely tai tarkennus**, tämä tulee kirjoittaa lisätiedoksi kohtaan 17 'Lisätietoja'. Saadaksemme koostettua mahdollisimman hyödyllistä tietoa, kirjoita kohtaan tarkennus aina, kun se on mahdollista.

Osa luokista on mahdollista tulkita monella tavalla. Tämän vuoksi kirjeen liitteenä on käyttämämme määritelmät luokkiin 8. ei-kielelliset oppimisvaikeudet, 11. tarkkaavaisuuden ja yliaktiivisuuden häiriö, 12. käytöshäiriö ja 13. uhmakkuushäiriö. Toivomme, että tutustutte määritelmiin ennen luokittelun tekoa. Tällä tavoin varmistamme, että luokittelu toteutuu mahdollisimman yhtenäisesti.

(jatkuu)

(jatkuu)

Luokittelussa olemme käyttäneet siis seuraavia luokkia:

1. Liikuntavamma
2. Muu fyysinen vamma tai sairaus (esim. lihasdystrofia)
3. Näkövamma
4. Kuulovamma
5. Kehitysvamma
6. Diagnosoitu syndrooma (esim. Asperger, Tourette ym.)
7. Kielelliset oppimisvaikeudet (mm. dysfasia, afasia)
8. Ei-kielelliset oppimisvaikeudet (mm. hahmotusvaikeus, hienomotoriikan heikkous, vaikeudet mekaanisessa matematiikassa)
9. Heikot oppimisvalmiudet / viivästynyt kehitys
10. Koulupelko / kouluahdistus / yleinen pelokkuus
11. Tarkkaavaisuuden ja/tai yliaktiivisuuden häiriö (ADHD, ADD, MBD...)
12. Käytöshäiriö
13. Uhmakkuushäiriö
14. Muu tunne-elämän vaikeus
15. Maahanmuuttaja
16. Avustajapalveluiden määrä (1 = henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, 2 = yhteinen avustaja useamman oppilaan kesken)
17. Lisätietoja (mahdollinen diagnoosi)

Toivomme, että palauttaisitte luokittelun meille 31. tammikuuta mennessä.

Jos luokittelukaavakkeen täyttämisessä ilmenee vähänkin epäselvyyttä, ottakaa meihin yhteyttä.

Mikko 040-5356476, Katja 044-3504349.

Kiitämme suuresti vaivannäöstä.

Mikko Niipala

Katja Rauhamäki

(jatkuu)

LAUSUNTOLUOKITTELU	OPPILAS																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Liikuntavamma																				
2. Muu fyysinen vamma tai sairaus																				
3. Näkövamma																				
4. Kuulovamma																				
5. Kehitysvamma																				
6. Diagnosoitu syndrooma																				
7. Kielelliset oppimisvaikeudet																				
8. Ei-kielelliset oppimisvaikeudet																				
9. Heikot oppimisvalmiudet / viivästynyt kehitys																				
10. Koulupelko / kouluahdistus / yleinen pelokkuus																				
11. Tarkkaavaisuuden ja/tai yliaktiivisuuden häiriö																				
12. Käytöshäiriö																				
13. Uhmakkuushäiriö																				
14. Muu tunne-elämän vaikeus																				
15. Maahanmuuttaja																				
16. Avustajapalveluiden määrä*																				
17. Lisätietoja **																				

(jatkuu)

(jatkuu)

* 1 = henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, 2 = yhteinen avustaja useamman oppilaan kesken

** mahdollinen diagnoosi tai muu tiiviissä muodossa oleva määrittely tai tarkennus

(jatkuu)

Ei-kielelliset oppimisvaikeudet

- molemminpuoleinen taktuaalis-hahmotuksellinen häiriö
- molemminpuoleiset motorisen koordinaation häiriöt
- huomattavat visuo-spatiaaliset organisoinnin vaikeudet
- ei-kielellisen ongelmanratkaisun vaikeudet käsitteenmuodostuksessa, hypoteesien testauksessa ja kyvyssä hyötyä positiivisesta tai negatiivisesta informatiivisesta palautteesta uudessa tai muuten monimutkaisessa tilanteessa
- hyvin kehittyneet kielelliset taidot, erityisesti ulkomuisti kielellisissä tehtävissä
- erityinen vaikeus sopeutua uusiin tai muuten monimutkaisiin tilanteisiin
- huomattavat mekaanisen matematiikan vaikeudet verrattuna lukemiseen ja kirjoittamiseen
- luonteeltaan toistuva ja suorasukainen kielenkäyttö, tyypillistä kieleen turvautuminen sosiaalisen toiminnan, informaation hankinnan ja mielenrauhan saamiseksi
- merkittäviä vaikeuksia sosiaalisessa hahmottamisessa, sosiaalisessa tahdikkuudessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

(Harnadek & Rourke 1994, 144)

(jatkuu)

(jatkuu)

TARKKAAVAISUUS- JA YLIAKTIIVISUUSKRITEERIT

Tarkkaavaisuushäiriön kriteerit	Yliaktiivisuuskriteerit	Impulsiivisuuskriteerit
a) ei huomaa yksityiskohtia, tekee huolimattomuusvirheitä b) useita toistuvia vaikeuksia keskittyä c) ei näytä kuuntelevan d) jättää usein seuraamatta ohjeita e) vaikeudet tehtävien ja toimien järjestämisessä f) haluton pitkäkestoiseen ponnisteluun g) kadottaa usein esineitä (kyniä, kirjoja) h) häiriintyy helposti i) unohtaa usein asioita	a) liikuttelee usein hermostuneesti käsiään tai jalkojaan, kiemurtelee istuessaan b) poistuu usein paikaltaan luokassa tai muissa tilanteissa c) juoksentelee sopimattomissa tilanteissa d) usein toistuvia vaikeuksia leikkiä rauhallisesti e) on usein "jatkovasti menossa" f) puhuu usein ylettömästi	g) vastailee kysymyksiin ennen kuin niitä on kunnolla esitetty h) useita toistuvia vaikeuksia odottaa vuoroaan i) usein keskeyttää toiset tai on tunkeileva toisia kohtaan (esim. tuppautuu seuraan)
KÄYTÖSHÄIRIÖN JA UHMAKKUUSHÄIRIÖN KRITEERIT		
Käytöshäiriön kriteerit		Uhmakuushäiriö
Aggressiivisuus ihmisiä ja eläimiä kohtaan ja omaisuuden tuhoaminen 1) sortaa, uhkailee tai pelottelee toisia 2) aloittaa usein tappeluita 3) on käyttänyt jotain asetta, jolla voi aiheuttaa pahoja fyysisiä vammoja 4) on ryöstänyt uhkaamalla uhria 5) fyysinen julmuus toisia kohtaan 6) julmuus eläimiä kohtaan 7) on pakottanut seksuaalisesti toista 8) on syyttänyt tulipaloja 9) tuhoaa toisen omaisuutta	Vilpillisyys tai varkaus 10) valehtelee usein saadakseen itselleen jotain 11) murtautumisia 12) varastanut arvokkaita tavaroita uhkaamatta (esim. myymälävarkaus) 13) on usein ulkona myöhään ilman lupaa jo alle 13-vuotiaana 14) on ainakin kahdesti karannut kotoa yöksi 15) koulupinnausta alle 13-vuotiaana	1) menettää usein malttinsa 2) riitelee usein 3) kieltäytyy säännöistä 4) ärsyttää usein tahallaan 5) syyttelee muita omista virheistään 6) on usein herkkä ja ärsyyntyy helposti 7) on usein vihainen ja pahan tuulinen 8) on usein ilkeä ja kostonhaluinen

(Kuorelahti 1998, 128 DSM-IV 1997, 46-47 mukaan)

Liite 5. Koulunkäyntiavustajille toimitettu kyselylomake, saatekirje ja vastausjaukat.

Hyvä koulunkäyntiavustaja

Teemme tutkimusta koulunkäyntiavustajien työnkuvasta ja työtyytyväisyydestä. Tutkimus on osa Päijät-Hämeen kuntien yhteistä Perusopetuksen Tuki –projektia. Kohderyhmänä ovat Päijät-Hämeessä yleisopetuksen piirissä 1.-6. luokilla sekä esiopetuksessa toimivat koulunkäyntiavustajat. (n ≈ 250).

Teemme tutkimusta, koska alueen kunnat haluavat saada lisää tietoa koulunkäyntiavustajistaan. Tutkimuksen kautta saatava tieto on kunnille tärkeää, jotta ne voivat kehittää edelleen koulunkäyntiavustajien työnkuvaa ja työoloja.

Jotta tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina ja käyttää koulunkäyntiavustajien työn kehittämiseen, olisi mahdollisimman monen koulunkäyntiavustajan vastattava tähän kyselyyn. Kyselylomakkeen täyttäminen kestää noin 20-30 minuuttia. Toivomme, että sinulla on aikaa ja kärsivällisyyttä vastata kaikkiin kysymyksiin.

Vastaajien suuren määrän ja monimuotoisen työnkuvan vuoksi kaikki kyselylomakkeen kysymykset eivät välttämättä kosketa juuri sinun tämän hetkistä työnkuvaasi. Täyttäessäsi kyselylomaketta **pohdi kohtia vain oman työsi ja toimenkuvasi näkökulmasta**, ei koulunkäyntiavustajan työtä yleensä. Huomaa, että kysymyksiin ei ole olemassa yleisiä ”oikeita” vastauksia. Lue ohjeet ja kysymykset huolellisesti.

Toivomme, että palautat kyselylomakkeen **19.5.2003** mennessä. Palautusta varten kyselylomakkeen yhteydessä on kirjekuori. Sulje kyselylomake kirjekuoreen ja lähetä se sisäisessä postissa kuoressa mainitulle henkilölle. Sulkemalla kuoren varmistat, että vastauksesi tulevat vain tutkijoiden käyttöön. Tutkimusraportissa ei tuoda esiin yksittäisen koulunkäyntiavustajan vastauksia tunnistettavassa muodossa.

Suuri kiitos vaivannäöstä,

Mikko Niipala

Katja Rauhamäki

p. 040-5356476
miniipal@cc.jyu.fi

p. 044-5504349
katjaloi@cc.jyu.fi

(jatkuu)

(jatkuu)

TAUSTATIEDOT

Täytä kohdat rastittamalla ruutuihin oikea vaihtoehto tai avoimessa kohdassa kirjoittamalla viivalle vastauksesi.

Sukupuoli:

- | | |
|---------------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> mies | 6 % |
| <input type="checkbox"/> nainen | 94 % |

Ikä: _____ ka. 33 vuotta

Paikkakunta, jossa työskentelet: _____	Lahti	40 %
	Heinola	12 %
	Hollola	18 %
	Orimattila	10 %
	Nastola	8 %
	Kärkölä	1 %
	Asikkala	7 %
	Hämeenkoski	4 %

Pohjakoulutus:

- | | | |
|--|---|------|
| <input type="checkbox"/> kansakoulu | } | 14 % |
| <input type="checkbox"/> oppikoulu | | |
| <input type="checkbox"/> peruskoulu | | |
| <input type="checkbox"/> lukio | | 31 % |
| <input type="checkbox"/> ammattikoulu | | 11 % |
| <input type="checkbox"/> opistoasteen tutkinto, mikä? _____ | | 41 % |
| <input type="checkbox"/> alempi korkeakoulututkinto, mikä? _____ | } | 3 % |
| <input type="checkbox"/> ylempi korkeakoulututkinto, mikä? _____ | | |
| <input type="checkbox"/> muu, mikä? _____ | | |

Alan koulutus:

- | | |
|--|------|
| <input type="checkbox"/> koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto | 10 % |
| <input type="checkbox"/> koulunkäyntiavustajan tutkinto oppisopimuksella | 15 % |
| <input type="checkbox"/> koulunkäyntiavustajan perehdyttämiskoulutus | 2 % |
| <input type="checkbox"/> muu, mikä? _____ | |

(jatkuu)

(jatkuu)

Muu alaan liittyvä koulutus, myös keskeneräiset opinnot (esim. sosiaali- ja terveystieteiden opinnot, kasvatustieteen opinnot):

Työsuhde:

- | | |
|--|------|
| <input type="checkbox"/> vakinainen / toistaiseksi | 34 % |
| <input type="checkbox"/> määräaikainen työsuhde | 55 % |
| <input type="checkbox"/> työllisyys- / velvoitetyö | 3 % |
| <input type="checkbox"/> oppisopimus | 13 % |
| <input type="checkbox"/> harjoittelu | 3 % |
| <input type="checkbox"/> siviilipalvelus | 1 % |
| <input type="checkbox"/> muu, mikä? _____ | 1 % |

Työskentelen:

- | | |
|--|------|
| <input type="checkbox"/> henkilökohtaisena koulunkäyntiavustajana | 13 % |
| <input type="checkbox"/> luokka-avustajana | 19 % |
| <input type="checkbox"/> ”moniluokkakohtaisena” avustajana | 26 % |
| <input type="checkbox"/> sekä henkilökohtaisena että luokka-avustajana | 41 % |

Toimintaympäristö:

- | | |
|---|------|
| <input type="checkbox"/> tavallinen yleisopetuksen luokka | 93 % |
| <input type="checkbox"/> pienryhmä / yleisopetuksen piirissä olevassa erityisluokka | 7 % |

Kuinka kauan olet toiminut koulunkäyntiavustajana?

_____ vuotta _____ kuukautta ka. 2 v 7 kk

Jos olet henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, niin kuinka pitkään olet toiminut nykyisen oppilaan avustajana:

_____ vuotta _____ kuukautta (n=80) ka. 1 v 2 kk

(jatkuu)

(jatkuu)

I. KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TYÖNKUVA

Vastaa kysymyksiin / väittämiin ympyröimällä toimintaasi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Ympyröi vain yksi vaihtoehto. Arvioi käyttäen seuraavaa asteikkoa:

1 = ei koskaan

2 = harvoin

3 = usein

4 = erittäin usein

0 = en osaa sanoa

1. YLEISET TEHTÄVÄT KOULUSSA

<i>Mitä yleisiä tehtäviä teet koulussa?</i>	ei kos- kaan	harvoin	usein	erittäin usein	en osaa sanoa
1. korjaan kokeita	21%	58%	18%	3%	0%
2. monistan oppimateriaalia	1%	10%	41%	47%	1%
3. valmistan oppimateriaalia	4%	40%	46%	9%	1%
4. järjestän kaapit ja varastot	2%	47%	40%	11%	0%
5. toimin opettajan sijaisena	2%	54%	37%	7%	0%
6. toimin oppilasta koskevan tiedon siirtäjänä opettajalta opettajalle	19%	47%	24%	4%	6%
7. teen toimistotöitä	39%	40%	16%	4%	1%
8. osallistun välituntivalvontaan	4%	24%	38%	33%	1%
9. olen mukana koulukuljetuksissa	71%	21%	5%	4%	0%
10. keitän kahvit	18%	26%	26%	30%	0%
11. tiskaan tiskit (myös tiskikoneen täyttö)	26%	25%	22%	26%	0%
12. annan tukiovetusta	25%	46%	20%	9%	1%
13. toimin keittäjänä	90%	8%	1%	1%	1%
14. huolehdin luokan siisteydestä ja järjestyksestä	3%	27%	46%	23%	0%
15. suunnittelen oppimateriaalia	13%	58%	25%	3%	1%
16. huolehdin oppimateriaalin kunnosta	7%	42%	44%	5%	2%
17. ohjaan aamu- ja iltapäiväkerhoja	90%	5%	2%	2%	1%
18. muu, mikä? _____					

(jatkuu)

(jatkuu)

2. OPPILAAN TOIMINTAKYVYN JA OPPIMISEN TUKEMINEN**Miten autan oppilasta koulupäivän aikana?**

a) AVUSTAMINEN	ei kos- kaan	harvoin	usein	erittäin usein	en osaa sanoa
19. avustan oppilasta liikkumisessa	69%	20%	4%	5%	2%
20. autan oppilasta tavaroiden esille ot- tamisessa	15%	31%	39%	15%	0%
21. ohjaan oppilasta huolehtimaan tava- roistaan	4%	19%	51%	26%	0%
22. huolehdin oppilaiden henkilökohtai- sista apuvälineistä	51%	30%	10%	5%	5%
23. autan käytännön toimissa (riisumi- nen, pukeminen, syöttäminen, WC:ssä käynti)	62%	27%	6%	3%	2%
24. muu, mikä _____					
b) OPPIMISTILANTEISSA TOIMIMINEN					
25. opetan uutta asiaa oppilasryhmälle	13%	54%	29%	3%	1%
26. opetan uutta asiaa yksittäiselle oppi- laalle	7%	35%	42%	15%	1%
27. rauhoitan levotonta oppilasta	1%	13%	43%	43%	0%
28. neuvon oppilasta, kun tehtävä on hä- nelle vaikea	0%	0%	24%	76%	0%
29. autan oppilasta, kun hänellä on vai- keuksia ymmärtää kirjallisia ohjeita	0%	4%	29%	67%	1%
30. autan oppilasta, kun hänellä on vai- keuksia ymmärtää suullisia ohjeita	0%	8%	35%	57%	1%
31. autan oppilasta hänelle eriytettyjen tehtävien tekemisessä	2%	23%	37%	36%	2%
32. teen oppilaan puolesta	69%	29%	2%	0%	0%
33. kerron oppilaalle vaikeiden tehtävi- en/ongelmien vastauksia	69%	27%	2%	0%	2%
34. autan oppilasta käynnistämään työ- skentelyn	0%	9%	57%	35%	1%
35. kannustan oppilasta pitkäjänteiseen työskentelyyn	0%	4%	53%	40%	3%
36. ohjaan oppilasta, kun hänen huomi- onsa on kohdistunut oppimisen kan- nalta epäolennaiseen	0%	2%	41%	56%	1%
37. kehotan oppilasta kuuntelemaan	0%	1%	34%	64%	1%
38. autan oppilasta, jotta hän pysyy mui- den oppilaiden tahdissa	1%	10%	49%	36%	3%
39. muu, mikä _____					

(jatkuu)

(jatkuu)

c) OPPILAAN KASVUN TUKEMINEN

40. rohkaisen luomaan sosiaalisia suhteita muihin oppilaisiin	1%	21%	59%	17%	2%
41. kannustan oppilasta yrittämään itse	0%	1%	43%	56%	0%
42. tuen oppilasta pelkällä läsnäolollani	1%	9%	48%	40%	2%
43. estän oppilasta vahingoittamasta muita oppilaita	8%	35%	37%	18%	2%
44. estän oppilasta vahingoittamasta itseään	18%	49%	20%	10%	3%
45. tarkkailen sivummalla	4%	32%	43%	19%	2%
46. toimin avustettavan oppilaan kanssa erillään muista oppilaista	5%	57%	25%	11%	1%
47. avustaessani pyrin pitämään oppilaan mukana luokan toiminnassa	0%	2%	55%	40%	3%
48. autan oppilasta sellaisissakin asioissa, joissa hänellä ei ole erityisvaikeuksia	15%	41%	29%	12%	3%
49. kehun oppilasta	0%	3%	43%	55%	0%
50. muu, mikä _____					

3. AVUSTAJAN ROOLIT

Arvioi, missä määrin seuraavat roolit kuvaavat työtäsi.

	ei kos- kaan	harvoin	usein	erittäin usein	en osaa sanoa
51. järjestysmies	8%	22%	48%	20%	2%
52. kaveri	12%	30%	44%	11%	3%
53. äiti	34%	32%	21%	7%	6%
54. isä	72%	16%	4%	1%	8%
55. kuuntelija	1%	4%	52%	42%	2%
56. tarkkailija	2%	9%	52%	37%	1%
57. neuvoja	0%	1%	40%	59%	1%
58. pukija	44%	45%	6%	2%	2%
59. esikuva	2%	13%	41%	38%	7%
60. kannustaja	0%	2%	35%	63%	0%
61. leikkijä	19%	51%	25%	4%	2%
62. apuopettaja	0%	2%	44%	54%	0%
63. askartelija	7%	23%	50%	20%	1%
64. valmentaja	27%	45%	20%	4%	5%
65. siivooja	25%	54%	17%	2%	2%
66. juoksupoika	17%	44%	29%	9%	1%
67. hätäapu	6%	36%	39%	17%	2%
68. talonmies	65%	28%	3%	1%	3%
69. aikuinen	0%	3%	29%	69%	0%
70. kopioija	5%	26%	40%	28%	0%
71. luokkahengen luoja	8%	29%	43%	12%	9%
72. muu, mikä _____					

(jatkuu)

(jatkuu)

Mitä muuta näet tärkeäksi kertoa työtehtävistäsi?

4. AMMATILLISEN TOIMINNAN PERUSTA

Arvioi, missä määrin seuraavat mahdolliset tekijät ohjaavat toimintaasi.

	ei kos- kaan	harvoin	usein	erittäin usein	en osaa sanoa
73. opettajalta saamani ohjeet	0%	4%	41%	54%	1%
74. ”maalaisjärki”	0%	1%	38%	62%	0%
75. opiskellessani saamani tiedot	4%	19%	56%	16%	6%
76. työkokemus	1%	10%	31%	55%	3%
77. oppilaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS/HOPS)	16%	32%	22%	16%	15%
78. koulun opetussuunnitelmasta luke- mani tiedot	12%	39%	30%	8%	12%
79. terapeutin antamat ohjeet	35%	21%	25%	8%	11%
80. vanhempien antamat ohjeet	20%	41%	23%	5%	11%
81. toisilta avustajilta saamani neuvot	8%	34%	47%	9%	2%
82. muu, mikä _____					

(jatkuu)

(jatkuu)

II. AVUSTAJAN ASEMA TYÖYHTEISÖSSÄ & TYÖTYYTYVÄISYYS

HUOM! Arvioi seuraavia väittämiä käyttäen asteikkoa:

- 1 = täysin eri mieltä
 2 = jokseenkin eri mieltä
 3 = jokseenkin samaa mieltä
 4 = täysin samaa mieltä
 0 = en osaa sanoa

AVUSTAJAN ASEMA

	täysin eri mieltä	jokseen- kin eri mieltä	jokseen- kin samaa mieltä	täysin samaa mieltä	en osaa sanoa
83. olen mukana opetuksen suunnittelussa	16%	33%	40%	9%	3%
84. saan suunnitella ja valmistella opetus- tuokioita	13%	25%	40%	12%	1%
85. saan osallistua työhöni vaikuttavien päätösten tekoon	8%	26%	43%	20%	2%
86. minulle on kerrottu, mitkä tehtävät ovat vastuullani	4%	18%	38%	40%	0%
87. keskustelen opettajan kanssa opetuk- sen toteutuksesta	4%	16%	44%	37%	0%
88. opettajilla on taitoja työskennellä avustajan kanssa	2%	15%	46%	36%	1%
89. minulla on mahdollisuus osallistua työyhteisön virkistystoimintaan	8%	11%	28%	49%	5%
90. sain aloittaessani riittävästi perehdyt- tämistä työhöni	12%	21%	45%	21%	2%
91. saan koulutusta ammattitaitoni ylläpi- tämiseksi ja kehittämiseksi	33%	24%	23%	13%	8%
92. saan riittävästi palautetta	9%	24%	47%	20%	1%
93. saan työskennellä pitkäkestoisesti saman luokan parissa	13%	11%	28%	46%	3%

TUNTEMUKSET TYÖSTÄ

94. pidän työstäni	0%	4%	22%	75%	0%
95. avustajan työ on kutsumustyö	8%	23%	35%	28%	7%
96. hakeuduin avustajaksi saadakseni lisää hakupisteitä opettajakoulutuk- seen	68%	6%	9%	12%	5%
97. hakeuduin avustajaksi vain, koska en saanut muutakaan työtä	65%	19%	8%	6%	2%
98. toivon löytäväni muita töitä	54%	19%	13%	7%	8%

(jatkuu)

				(jatkuu)	
99. työssä kykyni ja taitoni pääsevät esille	2%	11%	59%	28%	1%
100.saavutan ammatissani näkyviä tuloksia	2%	12%	56%	25%	6%
101.työni on haasteellista	1%	6%	43%	49%	1%
102.koen olevani riittämätön	27%	40%	22%	4%	8%
103.tunnen henkilökohtaista vastuuta työstäni	1%	5%	35%	61%	0%
104.pidän työtäni merkityksellisenä oppilaan kehityksen kannalta	0%	1%	34%	64%	1%
105.palkkani vastaa työn asettamia vaatimuksia	40%	30%	22%	4%	3%
106.työyhteisöni ilmapiiri on hyvä	2%	15%	45%	38%	0%
107.eri työntekijäryhmät tekevät koulussani riittävästi yhteistyötä	8%	22%	41%	25%	4%
108.koulunkäyntiavustajien työsopimukset ovat riittävän pitkiä	36%	20%	17%	12%	15%

Mitä muuta haluat kertoa asemastasi ja kokemuksistasi koulunkäyntiavustajana?

Liite 6. Rehtoreille kyselylomakkeiden mukana toimitettu saatekirje

Hyvä rehtori,

Teemme tutkimusta koulunkäyntiavustajien työnkuvasta ja työtyytyväisyydestä. Tutkimus on osa Päijät-Hämeen kuntien yhteistä Perusopetuksen Tuki –projektia. Kohdeyrymänä ovat Päijät-Hämeessä **yleisopetuksen piirissä 1.-6. luokilla sekä esiopetuksessa toimivat koulunkäyntiavustajat**. (n ≈ 250).

Tutkimuksen tavoitteena on antaa kunnille uutta tietoa koulunkäyntiavustajistaan. Tiedon avulla kunnat voivat kehittää koulunkäyntiavustajien työnkuvaa ja suunnata käytössä olevat koulunkäyntiavustajaresurssit palvelemaan tehokkaammin oppilaiden todellisia tarpeita

Jotta tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina ja käyttää koulunkäyntiavustajien työn kehittämiseen, olisi mahdollisimman monen koulunkäyntiavustajan vastattava tähän kyselyyn. Siksi toivomme, että toimitatte ohessa olevat kyselylomakkeet ja palautuskuoret koulussanne työskenteleville koulunkäyntiavustajille, kannustatte heitä täyttämään lomakkeen ja mahdollisuuksien mukaan tarjoatte heille aikaa vastaamiseen. Koulunkäyntiavustajat palauttavat lomakkeen itse sisäisessä postissa yhdyshenkilölle.

HUOMIO!

KYSELYLOMAKE ON KOHDISTETTU VAIN YLEISOPETUKSESSA TOIMIVILLE KOULUNKÄYNTIAVUSTAJILLE. KYSELY EI KOSKE ERITYISLUOKKIEN JA ERITYISKOULUJEN KOULUNKÄYNTIAVUSTAJIA.

Kiitos yhteistyöstä,

Katja Rauhamäki

044-5504349
katjaloi@cc.jyu.fi

Mikko Niipala

040-5356476
miniipal@cc.jyu.fi

Liite 7. Tutkimuksen vertailevassa ja yhteyksiä etsivässä osiossa selitettävänä muuttujina käytetyt muuttujat.

Kyselylomakkeen kohta nro	Muuttujan nimi	Summamuuuttujien Cronbachin alfa
Työtehtävät:		
5+12+25+26+84	Opetusvastuu	$\alpha = 0,5961$
2+4+10+11+15	Sihteeri-/juoksupoikatehtävät	$\alpha = 0,6250$
27+34+35+36+37	Keskittymisen tukeminen & rauhoittaminen	$\alpha = 0,7530$
19+22+23	Käytännön toimissa avustaminen	$\alpha = 0,7861$
43+44	vahingoittamisen estäminen	$\alpha = 0,7708$
3	Oppimateriaalin valmistaminen	
8	Välituntivalvonnat	
28	Neuvominen	
41	Kannustaminen	
42	Läsnäololla tukeminen	
49	Kehuminen	
Roolit:		
51	Järjestysmies	
52	Kaveri	
55	Kuuntelija	
56	Tarkkailija	
57	Neuvoja	
58	Pukija	
59	Esikuva	
60	Kannustaja	
61	Leikkijä	
62	Apuopettaja	
63	Askartelija	
65	Siivooja	
66	Juoksupoika	
67	Hätäapu	
69	Aikuinen	
70	Kopioija	
71	Luokkahengen luoja	
Motivaatio		
99+100+101+103+104	Työn koettu merkityksellisyys	$\alpha = 0,8561$
95	Kutsumus	
97	Työllistyminen	
105	Tyytyväisyys palkkaan	
108	Tyytyväisyys työsopimukseen	
106	ilmapiiri	
83+85+87+88+107	Yhteistyö	$\alpha = 0,7965$
Kompetenssi		
86+90+92	Työyhteisön tuki kompetenssille	$\alpha = 0,7378$
91	Työssä koulutus	
(taustatiedot)	Koulutus	
(taustatiedot)	Työkokemus	