

OMA KOULUNKÄYNTIAVUSTAJA  
- HYÖTYÄ JA HAITTAA

Katja Koskinen

Jyväskylän yliopisto  
Erityispedagogiikan laitos  
Pro gradu -tutkielma  
Kevät 2001

## TIIVISTELMÄ

Oma koulunkäyntiavustaja – hyötyä ja haittaa / Katja Koskinen

Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos, 2001, 46 s.

Pro gradu -tutkielma

Koulunkäyntiavustajan käyttäminen erityisoppilaan tukena on yleistä tavallisilla luokilla. Koulunkäyntiavustajia käsittelevää tutkimusta on kuitenkin tehty Suomessa varsin vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten henkilökohtaiset koulunkäyntiavustajat toimivat yleisopetuksen luokissa erityisoppilaiden kanssa. Tutkimukseen osallistui erään kaupungin seitsemäntoista yleisopetuksessa opiskelevaa erityisoppilasta avustajineen. Koulunkäyntiavustajien työskentelyä havainnoitiin yhteensä sata tuntia tavallisissa koulupäivän tilanteissa. Kaksi havainnoitsijaa keräsi tutkimusaineiston keväällä 2000.

Koulunkäyntiavustajilla näytti olevan merkittävä rooli erityisoppilaiden koulunkäynnissä. Avustajan rooli muotoutui oppilaan vamman tai vaikeuden mukaan. Päätehtäviä olivat tekninen avustaminen, opetuksessa mukana pitäminen ja käyttäytymisen kontrolloiminen. Koulunkäyntiavustaja on luokassa tarpeellinen, mutta oman avustajan käyttämisessä ilmeni myös kielteisiä puolia. Avustaja toimi erityisoppilaan kanssa tiiviisti, ja oli usein turhaan oppilaan lähellä. Tarpeeton avustaminen oli yleistä. Joidenkin oppilaiden kohdalla opetusvastuuta oli siirretty avustajalle melko paljon. Avustajan havaittiin jossain määrin rajoittavan oppilaan sosiaalista vuorovaikutusta toisten oppilaiden ja opettajan kanssa. Opettajat eivät käyttäneet avustajia juurikaan oppimistavoitteiden eriyttämiseen.

Tutkimus herätti kysymyksiä koulunkäyntiavustajien käyttämisestä yleisopetuksen luokissa. Miten koulunkäyntiavustajan työnkuva voitaisiin muuttaa siten, ettei kielteisiä vaikutuksia esiintyisi ja että avustajasta olisi mahdollisimman paljon hyötyä luokassa? Kannattaisiko henkilökohtaisten avustajien sijaan käyttää luokka-avustajia? Hyötyisivätkö erityisoppilaat enemmän luokkakoon pienentämisestä ja erityisopettajan antamasta opetuksesta?

Avainsanat: koulunkäyntiavustaja, paraprofessional, paraeducator

# SISÄLTÖ

## 1 JOHDANTO

1.1 Tutkimukselliset lähtökohdat.....	4
1.2 Giangrecon tutkimus.....	5
1.3 Muut ulkomaalaiset tutkimukset.....	7
1.4 Suomalaiset tutkimukset.....	10
1.5 Tutkimustehtävä.....	11

## 2 MENETELMÄT

2.1 Koulunkäyntiavustajien kuvaus.....	12
2.2 Oppilaskuvaukset.....	13
2.3 Aineiston kerääminen.....	15
2.4 Aineiston analysointi.....	16

## 3 TULOKSET

3.1 Koulunkäyntiavustajan rooli .....	17
3.1.1 Avustaja auttaa teknisesti.....	18
3.1.2 Avustaja pitää oppilaan mukana opetuksessa.....	18
3.1.3 Avustaja kontrolloi käyttäytymistä.....	21
3.2 Oman avustajan käyttämiseen liittyvät haitat.....	24
3.2.1 Tarpeeton avustaminen.....	25
3.2.2 Tarpeeton läheisyys.....	28
3.2.3 Opetusvastuun siirtyminen avustajalle.....	30
3.2.4 Sosiaalisen vuorovaikutuksen estyminen.....	32
3.3 Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön merkitys.....	34

4 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	35
-----------------------	----

LÄHTEET.....	44
--------------	----

LIITTEET.....	46
---------------	----

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimukselliset lähtökohdat

Koulunkäyntiavustajan käyttäminen on tavallinen keino tukea erityisoppilaan koulunkäyntiä yleisopetuksen luokalla. Suomen erityiskasvatuksen liitto esittää kannanotossaan integraation toteutumiseksi tukitoimia, joista yksi on pätevät ja pysyvät avustajat. (Sel:n integraatiokannanotto 21.8.1999) Viime aikoina käydyssä keskustelussa vaaditaan niin ikään lisää koulutettuja avustajia. (esim. Opettaja 12.1.2001) Koulunkäyntiavustajia koulutetaan maassamme varsin monessa oppilaitoksessa, mutta kunnissa ei ole vielä riittävästi määrärahoja avustajien palkkaamiseen. (Keskisuomalainen 24.11.1999.) Oma avustajaa ei voida tarjota kaikille oppilaille, joiden kohdalla tällainen tukimuoto katsottaisiin tarpeelliseksi. (Keskisuomalainen 19.8.1999.) Koulunkäyntiavustajien määrä on viidessä vuodessa yli kaksinkertaistunut: kun avustajia oli maassamme vuonna 1995 runsaat 1800, vuonna 1999 heitä oli jo yli neljä tuhatta. Avustajien tarpeen uskotaan entisestään lisääntyvän, kun erityisoppilaita sijoitetaan yhä useammin tavallisille luokille erityisluokkien sijaan. (Helsingin Sanomat 5.10.2000)

Kouluilla käydyissä keskusteluissa opettajat korostivat avustajan roolia koulutyön sujumisessa. He olivat tyytyväisiä siihen, että luokassa oli avustaja erityisoppilaan tukena. Opettajat olivat kuitenkin huolissaan siitä, että avustajat vaihtuvat jatkuvasti, eivätkä ole välttämättä koulutettuja. Opettajien ja rehtoreiden mielestä avustajia tarvittaisiin huomattavasti enemmän. *Virastossa on sitten harkittu että mitenkä se rajallinen resurssi sitten jaetaan sen varsin rajattoman tarpeen kanssa. Että semmonen selkeä ristiriitahan siinä on.* (Rehtorin haastattelu 29.1.2001) Tutkimuskohteena olevassa kaupungissa koulunkäyntiavustaja voidaan tällä hetkellä tarjota kahdelle kolmesta sitä tarvitsevalle oppilaalle. (opetusvirastossa tehty haastattelu 1.2.2001)

Koulunkäyntiavustajia käsittelevässä keskustelussa ei ole juurikaan kiinnitetty huomiota avustajien varsinaiseen toimintaan. Liittykö koulunkäyntiavustajan käyttämiseen muitakin ongelmia, kuin avustajien riittämätön määrä, vaihtuvuus ja epäpätevyys? Oman avustajan käyttäminen erityisoppilaan tukena tuntuu nopeasti ajateltuna hyvältä ajatukselta. Koulunkäyntiavustajan käyttämistä ensisijaisena tukimuotona on kuitenkin syytä miettiä tarkemmin.

## 1.2 Giangrecon tutkimus

Koulunkäyntiavustajan käyttämistä vammaisen oppilaan tukena on tutkittu aikaisemmin lähinnä Amerikassa. Giangreco, Edelman, Luiselli ja MacFarland (1997, 7-17) tutkivat havainnoinnin ja haastattelun avulla vammaisten oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen. Laajassa tutkimuksessaan he havaitsivat, että koulunkäyntiavustajat näyttelevät merkittävää roolia vammaisten lasten koulunkäynnissä yleisopetuksessa. Avustajien käyttämisestä on tullut USA:ssa ensisijainen keino sijoittaa vammaisia lapsia yleisopetukseen.

Giangreco ym. (1997) suorittivat tutkimuksen kouluvuosina 1994-96 yhdessätoista eri koulussa, kuudessatoista yleisopetuksen luokassa Connecticutissa, Massachusettsissa, Utahissa ja Vermontissa. Tutkimukseen osallistui yksitoista kuurosokeaa oppilasta, jotka olivat iältään neljästä kahteenkymmeneen vuotiaita. Yhtä oppilasta lukuunottamatta kaikilla oppilailla oli henkilökohtainen avustaja. Oppilaiden lisäksi yhteensä 134 heidän koulutukseensa osallistuvaa henkilöä oli mukana tutkimuksessa. Tähän joukkoon kuului muun muassa luokanopettajia, erityisopettajia, koulunkäyntiavustajia, rehtoreita, puhe- ja liikuntaterapeutteja sekä vanhempia.

Aineistonkeruu tapahtui viiden tutkijan toimesta pääasiassa intensiivisellä havainnoinnilla luokkahuoneissa (n=110). Havainnointikerrat kestivät kahdesta kolmeen tuntiin, jolloin vammaisia oppilaita havainnoitiin tavallisissa koulupäivän toiminnoissa. Tutkijat tekivät myös puolistrukturoituja haastatteluja, jotka auttoivat ymmärtämään havaintoja paremmin. Haastatteluja tehtiin neljäkymmentä ja ne kestivät yleensä 45-75 minuuttia.

Tutkijat havaitsivat, että koulunkäyntiavustaja oli jatkuvasti avustettavan oppilaan lähellä. Hän kosketti oppilasta, istui aivan oppilaan vieressä tai oppilas istui avustajan sylissä muiden istuessa lattialla. Avustaja myös seurasi oppilasta joka paikkaan koulupäivän aikana. Vaikka läheinen kontakti oppilaan ja avustajan välillä onkin suotavaa ja joskus olennaista, tutkijat huomasivat, että läheisyys ei ollut aina tarpeellista. Tutkimuksessa havaittiin lukuisia kielteisiä vaikutuksia avustajan käyttämisestä, jotka johtuivat avustajan turhasta läheisyydestä oppilaaseen. Kielteiset vaikutukset olivat seuraavanlaisia:

### 1) Opetusvastuun siirtyminen avustajalle

Avustajan jatkuva läheisyys oppilaaseen johti siihen, että vastuu oppilaan opettamisesta siirtyi vähitellen luokanopettajalta koulunkäyntiavustajalle. Avustaja

teki paljon oppilaan opettamista koskevia päätöksiä, vaikka hänellä ei ollut siihen ammatillista pätevyyttä.

## 2) Eristäytyminen luokkatovereista

Koulunkäyntiavustajat eristivät vammaisen oppilaan luokkatovereistaan. Avustaja saattoi esimerkiksi poistua pyörätuolissa istuvan oppilaan kanssa luokasta aikaisemmin kuin muut oppilaat. Oppilaiden istuessa piirissä lattialla avustaja saattoi sijoittaa pyörätuolissa istuvan oppilaan erilleen muista, jotta hän voisi poistua helposti oppilaan kanssa tarpeen vaatiessa.

## 3) Riippuvuus aikuisen tuesta

Tutkimuksessa havaittiin, että avustajat auttoivat oppilaita tiiviisti, eivätkä antaneet oppilaille tilaisuutta yrittää itse. Oppilaat tulivat riippuvaiseksi aikuisen jatkuvasta läsnäolosta ja tuesta. Avustajat eivät rohkaisseet oppilaita hakemaan tukea toisilta oppilailta ja koulun muulta henkilökunnalta.

## 4) Vuorovaikutus luokkatovereiden kanssa estyi

Koska avustaja oli jatkuvasti vammaisen oppilaan lähellä, toiset oppilaat eivät voineet lähestyä avustettavaa oppilasta. Avustajien havaittiin myös toimivan vammaisten oppilaiden parina erilaisissa tehtävissä. Tämä johti oppilaan eristäytymiseen luokkatovereista.

## 5) Pätevän opetuksen saaminen estyi

Vammaiset oppilaat jäivät vaille pätevää opetusta koulunkäyntiavustajien vastatessa opetuksesta. Koulunkäyntiavustajalla katsottiin olevan valmiuksia toimia oppilaiden kanssa hoitotilanteissa, kuten syöttäessä ja pukiessa, mutta opetuksen antamiseen pätevyys ei riittänyt. Avustajan antama opetus ei voi olla parasta mahdollista opetusta.

## 6) Itsehallinnan menettäminen

Koulunkäyntiavustajat tekivät päätöksiä etenkin sellaisten oppilaiden puolesta, jotka eivät osanneet kunnolla ilmaista omaa tahtoaan. Lapsi menetti näin itsehallintaansa. Avustaja saattoi esimerkiksi pitää oppilaan sisällä välitunnilla, koska avustajan mielestä ulkona oli liian kylmä.

### 7) Sukupuoli-identiteetin menettäminen

Avustajan sukupuoli saattoi määrätä, mitä pukuhuoneita ja vessoja käytettiin tai osallistuttiinko liikuntatunneilla tyttöjen vai poikien liikuntaan. Tämä johti oppilaan sukupuoli-identiteetin menettämisen vaaraan.

### 8) Opetuksen häiriintyminen

Luokan muita oppilaita ei tuntunut häiritsevän vammaisen oppilaan ääntely. Sen sijaan opetukseen keskittyminen häiriintyi, kun avustaja teki oppitunnilla avustettavan oppilaan kanssa täysin muita töitä. (Giangreco ym. 1997, 7-17.)

## 1.3 Muut ulkomaalaiset tutkimukset

Giangrecon ym. (1997) tavoin Marks, Schrader ja Levine (1999, 315-328.) huomasivat haastattelututkimuksessaan epäkohtia koulunkäyntiavustajan käyttämisessä vammaisen oppilaan tukena. Koulunkäyntiavustajien (n=20) haastatteluissa ilmeni muun muassa, että vastuu erityisoppilaan opettamisesta siirtyy helposti avustajalle. Koulunkäyntiavustajat totesivat vastaavansa suurelta osin erityisoppilaiden opetuksesta. Avustajat kertoivat, että opettajien aika ei riitä erityisoppilaiden opetuksen mukauttamiseen. Eräs avustaja totesi, että on helpompi ottaa itse vastuu erityisoppilaan opetuksen mukauttamisesta, kuin pyytää jatkuvasti toisia huolehtimaan siitä. Yli puolet haastateltavista piti erityisoppilaan akateemisten taitojen opettamista tärkeimpänä tehtävänä. Avustajat kokivat mukauttamisen suunnittelun ja oppilaan ensisijaisena opettajana toimimisen haastavimpina tehtävinä työssään. (Marks ym. 1999, 318-320.)

French (1998, 357-368) haastatteli kahdeksaatoista opettaja-avustaja -työparia. Myös tässä tutkimuksessa ilmeni, että avustajan rooli on ratkaiseva erityisoppilaan opettamisessa. Avustajien tehtävänä oli kohdata oppilaan opetukselliset tarpeet. He vastasivat muun muassa erityisoppilaan yksilötyöskentelystä, johon käytettiin aikaa keskimäärin viisi ja puoli tuntia viikossa. Eräs opettaja kertoi avustajan roolista seuraavalla tavalla: *"Hänen tehtävänsä on opettaa. Niin me käytämme avustajia. Meidän avustajamme ovat opettajia..."* (French 1998, 362-363.) Opettajat kertoivat haastatteluissa toivovansa koulutettuja avustajia, jotka hallitsevat opetustekniikoita. Koulutuksen

puute ei kuitenkaan ollut este opettajana toimimiselle. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että korkeakoulututkinnon puuttuminen ei tarkoita sitä, etteikö koulunkäyntiaustaja osaisi opettaa. (French, 1998, 363.)

Erityisoppilaiden vanhempia (n=19) haastatellessaan French ja Chopra (1999, 259-272) havaitsivat niin ikään, että koulunkäyntiaustajat vastaavat heidän lastensa opetuksesta. Vanhempien mielestä erityisoppilaan opetukseen osallistuvan tiimin vastuualueet olivat epäselvät. Ryhmähaastatteluissa ilmeni, että avustajat suunnittelevat ja toteuttavat avustettavien lasten opetuksen. Erään äidin mielestä avustajalle pitäisi maksaa parempaa palkkaa, koska tämä opettaa oppilasta enemmän kuin erityisopettaja. Vanhemmat olivat huolissaan siitä, että kouluttamattomat avustajat huolehtivat heidän lastensa opetuksesta. He toivoivat avustajien toimivan opettajan ohjeiden mukaan ja noudattavan henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. (French & Chopra 1999, 266.)

Opettajat arvioivat vuorovaikutuksen sujuvan hyvin avustajien kanssa. He pitivät avustajia työparinaan, ja toivoivat avustajien toimivan oikealla tavalla ilman opettajan valvontaa. Opettajat kokivat, ettei heillä ole koulutusta valvoa avustajan toimintaa, eivätkä he olleet valmiita tällaiseen tehtävään. (French 1998, 366.) Vanhempien mielestä avustajien työtä ei arvosteta, eikä heitä pidetä tasaveroisina jäseninä työyhteisössä. Vanhemmat uskoivat arvostuksen puutteen vaikuttavan kielteisesti myös omien lastensa arvostukseen. Huolestuttavaa heistä oli myös se, ettei opettajalla ja avustajalla ollut riittävästi yhteistä suunnittelu-aikaa, eikä avustaja useinkaan osallistunut oppilaan henkilökohtaista opetussuunnitelmaa koskeviin kokouksiin. Tämä olisi ollut vanhempien mielestä tärkeää, sillä he näkivät avustajan kuuluvan erityisoppilaan opettamisesta vastaavaan tiimiin yhtenä jäsenenä. (French & Chopra 1999, 266-267.)

Marksin ym. (1999) haastattelemat koulunkäyntiaustajat kokivat olevansa avustettavien oppilaiden asiantuntijoita, koska he työskentelivät oppilaiden kanssa läheisesti päivittäin. Avustajat toimivat linkkinä vanhempien ja koulun henkilökunnan välillä. Vanhemmat ilmoittivat avustajille lastaan koskevista asioista ja tekivät ehdotuksia siitä, mitä haluaisivat lastensa oppivan koulussa. (Marks 1999, 321.) Myös vanhemmat puhuivat läheisistä suhteestaan avustajiin. He kertoivat, että avustajat tuntevat lasten luonteenpiirteet, vahvuudet ja heikkoudet paremmin kuin kukaan muu koulussa. Vanhemmat sanoivat saavansa avustajalta yksityiskohtaisempaa tietoa lapsestaan kuin opettajalta. (French & Chopra 1999, 263.)



Giangreco ym. (1997) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat tulivat riippuvaisiksi avustajistaan. Frenchin ja Chopran (1999, 259-272) tutkimuksessa vanhemmat olivat huolissaan samasta asiasta. He kertoivat avustajien tekevän asioita oppilaiden puolesta. Vanhempien mielestä avustajien pitäisi antaa oppilaiden tehdä enemmän asioita itse ja välillä myös epäonnistua. Heidän mielestään avustajien tulisi olla luokan toisten oppilaiden apuna silloin, kun erityisoppilas selviää ilman avustajaa. (French & Chopra 1999, 265-268.)

Vanhemmat kertoivat avustajien toimivan yhteydenpitäjänä erityisoppilaan ja koulun henkilökunnan sekä luokkatovereiden välillä. Heillä oli hyviä kokemuksia muun muassa siitä, miten lapset olivat avustajan välityksellä saaneet luotua kontakteja toisiin oppilaisiin. Vanhemmat korostivat kuitenkin, että avustajan tulisi väistyä tarvittaessa taka-alalle, jotta erityisoppilas voisi olla luokkatovereidensa kanssa, ja luokanopettaja voisi kommunikoida enemmän erityisoppilaan kanssa. (French & Chopra 1999, 264.) Avustajan koettiin siis jossain määrin estävän erityisoppilaan vuorovaikutusta luokkatovereiden ja opettajan kanssa. Tutkimustulos on tässäkin suhteessa yhteneväinen Giangrecon ym. (1997, 7-18) tutkimustulosten kanssa.

Marksin ym. (1999) tutkimuksessa ilmeni, että yksi avustajan päätehtävistä oli vastata oppilaan käyttäytymisen säätelystä. Avustajat huolehtivat siitä, ettei erityisoppilas häiritse muuta luokkaa eikä opettajaa. Omalla työllään avustajat toivoivat pystyvänsä vaikuttamaan siihen, että luokanopettaja kokisi erityisoppilaan sijoittamisen yleisopetuksen luokkaan myönteisesti. Avustajat uskoivat myös oman menestymisensä riippuvan siitä, miten hyvin opettaja hyväksyi avustettavan oppilaan. (Marks 1999, 318-319.) Myös opettajat pitivät oppilaiden käyttäytymishaasteisiin vastaamista avustajan tärkeänä tehtävänä. Suurin osa avustajista kertoi saaneensa koulutusta käyttäytymishaasteisiin vastaamisessa, ja monet toivoivat saavansa lisää koulutusta aiheesta. (French 1998, 363-364.)

Avustajat kokivat asemansa kautta edustavansa erityisoppilasta ja yleensä ajatusta siitä, että erityisoppilaat kuuluvat yleisopetukseen. He kertoivat, että avustajalla on vaikutusta siihen, miten koulu yhteisö suhtautuu erityisoppilaaseen. Samalla opettajat muodostavat yleisempää käsitystään erityisoppilaiden sijoittamisesta tavallisille luokille. Eräs avustaja kertoi, että työyhteisö ei tue avustajaa eikä erityisoppilaiden sijoittamista yleisopetukseen. Hän oli saanut kuulla usein opettajilta, että avustettava oppilas ei kuulu yleisopetuksen luokkaan. Niinpä avustajakaan ei tuntenut itseään hyväksytyksi

opettajien keskuudessa. Monet avustajat kokivat olevansa asianajajan roolissa. Heidän vastuullaan oli työskennellä avustettavan oppilaan yleisen hyväksynnän eteen. Avustajat kertoivat usein olevansa ainoita, jotka tunsivat todella avustettavan oppilaan ja tämän vamman. He tunsivat itsensä yksinäisiksi ja eristäytyneiksi, koska eivät voineet jakaa ajatuksiaan kenenkään kanssa. (Marks 1999, 322-323.)

#### 1.4 Suomalaiset tutkimukset

Suomessa henkilökohtaisten avustajien käyttämisestä on tutkittu aikaisemmin päiväkotiympäristössä. Mäki (1993) on tutkinut monivammaisten lasten arkipäivää ja havainnut ongelmia oman avustajan käyttämisessä päiväkodissa. Tutkimuksessa ilmeni, että avustajan rooli työntekijänä ja työyhteisön jäsenenä oli selkiintymätön. Tämän nähtiin johtuvan avoimen keskustelun puutteesta. Avustaja liitettiin työyhteisössä kiinteästi avustettavaan lapseen, eikä hän saanut työyhteisöltä tarvitsemaansa pedagogista tukea monivammaisen lapsen kanssa toimimiseen. Sen sijaan avustaja oli tiiviissä yhteistyössä vanhempien, lääkintävoimistelijan ja kuntoutustyöryhmän kanssa. Avustaja haki tarvitsemansa tuen kuntoutuksen ammattilaisilta ja hänestä tuli lapsen kuntouttaja. (Mäki, 1993, 46-47.)

Mäen tutkimuksessa havaittiin lapsen vuorovaikutuksen estyvän, mikäli hänellä oli henkilökohtainen avustaja. Avustajan läsnäollessa lastentarhanopettajalla, eikä ryhmän muilla aikuisilla ollut kielellisiä eikä fyysisiä kontakteja vammaiseen lapseen. Hänelle ei puhuttu suoraan, eikä häneltä kysyty asioita. Vuorovaikutustilanteista sivuun jääminen ei koskenut ainoastaan puhumattomia lapsia, vaan myös puhuvat lapset jäivät keskustelujen ulkopuolelle. (Mäki, 1993, 46-47.)

Viitala (2000) kartoitti kyselylomaketutkimuksessaan 159:n lastentarhanopettajan käsityksiä ja kokemuksia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten yksilöintegraatiosta. (erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi tavallisessa päiväkotiryhmässä) Tutkimuksessa käsitellään myös avustajien käyttämisestä. Osallistuneista lastentarhanopettajista 59.7% ilmoitti, että erityistä hoitoa ja tukea tarvitsevalla lapsella on henkilökohtainen avustaja. Lastentarhanopettajat perustelivat avustajan tarvetta pääasiassa perushoitoon liittyvillä seikoilla, mutta toivat esiin myös lapsen kuntoutukseen liittyviä asioita.

Vain neljä lastentarhanopettajaa ilmoitti avustajan olevan tarpeeton, koska lapselle on tärkeämpää toimia ryhmässä ja saada lapsikontakteja. (Viitala 2000, 99-100.)

Viitalan (2000) tutkimuksessa lastentarhanopettajilta kysyttiin avustajien useimmiten hoitamia tilanteita. Lähes puolet lastentarhanopettajista ilmoitti avustajan hoitavan lapsen perushoitotilanteet, kuten WC:ssä käynnin ja pukeutumisen. Kädentaitojen ohjauksen kertoi yli 30% lastentarhanopettajista olevan useimmiten avustajan hoidettavana. Tällaiset ohjaustilanteet tarkoittavat käytännössä päiväkodin lähes päivittäisiä askartelu- ja maalaushetkiä. Luku oli lähes yhtä suuri retkien osalta. Tutkimuksessa siteerataan kyselyyn osallistunutta lastentarhanopettajaa seuraavasti: *"Kun lapsella on henkilökohtainen avustaja jatkuvasti vierellään, jää lastentarhanopettaja väkisinkin sivustakatsojaksi eli osallistuu ylen harvoin lapsen perushoitotilanteisiin."* Viitala toteaa, että voidaan varovaisesti pohtia, onko lastentarhanopettajan ja avustajan työnjako oikea. Lapsella on vaara joutua "saippuakuplaan" avustajansa kanssa ryhmän sisällä. Hänellä on myös oikeus saada ohjausta, kannustusta ja palautetta omalta lastentarhanopettajaltaan. (Viitala, 2000, 100&122.)

Suomessa tehdyt tutkimukset henkilökohtaisten avustajien käyttämisestä ovat tuloksiltaan samankaltaisia, kuin ulkomailla tehdyt tutkimukset. Ne rajoittuvat kuitenkin toistaiseksi päiväkotiympäristöön. Tutkimuksia erityisoppilaiden sijoittamisesta yleisopetuksen luokkiin on tehty, mutta niissä ei keskitytä avustajien rooliin eikä toimintaan. Koulunkäyntiavustajien käyttäminen on kuitenkin yleinen tukimuoto erityisoppilaan kohdalla. Tarvitsemme tutkimusta siitä, miten henkilökohtaiset avustajat toimivat yleisopetuksen luokissa erityisoppilaiden kanssa. Tällaisen tutkimuksen avulla avustajien työnkuvaa voidaan kehittää tarkoituksenmukaisempaan suuntaan.

## 1.5 Tutkimustehtävä

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että koulunkäyntiavustajalla on ratkaiseva rooli erityisoppilaan koulunkäynnissä. Henkilökohtaisen avustajan käyttämisessä erityisoppilaan tukena on havaittu myös kielteisiä vaikutuksia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälainen rooli koulunkäyntiavustajalla on Suomessa erityisoppilaan koulunkäynnin tukijana yleisopetuksen luokassa. Aikaisempiin tutkimustuloksiin pohjautuen haluttiin



### 2.3 Oppilaskuvaukset

Lukuvuonna 1999-2000 yhteensä yhdeksälletoista oppilaalle oli nimetty henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja yleisopetuksen luokkaan tutkimuskohteena olevassa kaupungissa. Oppilaiden päädiagnoosit olivat opettajan ilmoituksen mukaan seuraavanlaisia: näkövamma (3), näkö- ja liikuntavamma (1), kuulovamma (1), oppimisvaikeus (5), tarkkaavaisuushäiriö (2), sosiaalisemotionaalisesti häiriintynyt (3), MBD (2), aspergerin oireyhtymä (1). Yhden oppilaan diagnoosia ei kerrottu. Oppilaat olivat tutkimushetkellä, keväällä 2000 iältään 7 - 14 -vuotiaita. Poikia oli viisitoista ja tyttöjä neljä. Tähän tutkimukseen osallistui seitsemäntoista oppilasta. Tutkimuksen ulkopuolelle jäi kaksi oppilasta. Toinen jäi pois avustajan kieltäytymisen vuoksi, ja toinen kiireisen aikataulun takia.

Avustettavista oppilaista yksitoista oli käynyt koulua yleisopetuksen luokassa alusta saakka. Viidellä oppilaalla oli taustallaan koululykkäys, ja heistä neljä oli käynyt starttiluokan ennen ensimmäiselle luokalle siirtymistä. Yksi oppilas oli kerrannut toisen luokan ja kaksi oppilasta oli käynyt ensimmäisen luokan erityiskoulussa. Heistä toinen kävi erityiskoulussa edelleen kaksi päivää viikossa, ja oli kolme päivää yleisopetuksen luokassa. Kahdeksalle oppilaalle oli tehty erityisopetussiirto ja yhdellä oppilaalla oli erityisopetussiirto matematiikassa. Kymmenelle oppilaalle ei ollut tehty lainkaan erityisopetussiirtoa. Siitä huolimatta heille oli nimetty henkilökohtainen avustaja. Syksyllä 2000 neljätoista oppilasta jatkaa koulua seuraavalla luokka-asteella yleisopetuksessa. Yksi heistä käy edelleen kaksi päivää viikossa erityiskoulussa ja kolme päivää yleisopetuksessa. Kolme oppilasta jää luokalle ja kaksi oppilasta siirretään erityisluokalle. Tärkeimmät tiedot oppilaista ja avustajista on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Yleisopetuksessa opiskelevat erityisoppilaat ja avustajat lukuvuonna 1999-2000.

CASE	LUOKKA	LUOKAN KOKO	NIMI	SP	IKÄ	DIAGNOOSI	ERIT.OP. SIIRTO	TAUSTA	TULEVAISUUS	AV.SP.
1	1	17	Ville	m	7	näkövamma	kyllä		jatkaa	n
2	1	17	Marko	m	7	oppimisvaikeus	ei		jää luokalle	n
3	1	19	Aki	m	8	MBD	ei	startti	jatkaa	n
4	1	20	Mika	m	8	MBD	ei	startti	jatkaa	n
5	3	22	Laura	n	11	kuulovamma	ei	koululykk.	siirto erit.luok.	n
6	6	25	Kaisa	n	12	näkövamma	kyllä		jatkaa	n
7	4	27	Teemu	m	10	oppimisvaikeus	kyllä		jää luokalle	n
8	4	24	Juho	m	11	oppimisvaikeus	kyllä		jatkaa	n
9	4	21	Vesa	m	12	oppimisvaikeus	kyllä		jatkaa	n
10	1		Simo	m	8	sos.emot.	kyllä	startti	jatkaa 3+2	n
11	1		Petri	m	7	oppimisvaikeus	ei	startti	jää luokalle	n
12	1	13	Mikko	m	7	sos.emot.	ei		jatkaa	n
13	5	29	Jani	m	11	keh.jälk.+tarkk.h.	kyllä		siirto erit.luok.	n
14	1	20	Sanna	n	7	näkö-ja liik.v.	kyllä		jatkaa	m
15	2	18	Veera	n	9	tarkk.häiriö	ei	erit.k.1.lk	jatkaa	n
16	1	16	Sami	m	8	sos.emot.	ei	erit.k.1.lk	jatkaa	n
17	2	19	KIELTO	m		ei kerrota	ei	kerrannut 2.lk	jatkaa	m
18	2	19	Emilia	n	8	asperger	ei		jatkaa	n
19	8		Kimmo	m	14	näkövamma	matematiikassa		jatkaa	m

## 2.2 Aineiston kerääminen

Aloitin tutkimusaineiston keräämisen huhtikuussa 2000. Selvitin puhelimitse tutkimuskohteena olevan kaupungin peruskoulujen kaikilta rehtoreilta tai koulusihteereiltä työskenteleekö koulussa yleisopetuksen luokissa henkilökohtaisia koulunkäyntiavustajia. Tiedot varmistettiin myöhemmin kouluvirastosta. Aineiston keräämiseen osallistui Timo Saloviita. Käytimme aineistonkeruumenetelmänä havainnointia. Havainnoinnin avulla on mahdollista selvittää, miten tutkimukseen osallistuvat henkilöt toimivat luonnollisissa tilanteissa. Tässä tutkimuksessa havainnoitiin koulunkäyntiavustajien toimintaa erityisoppilaiden kanssa normaaleissa koulupäivän tilanteissa. Havainnoinnin avulla saatiin välitöntä ja suoraa tietoa siitä, miten ihmiset toimivat ja käyttäytyvät todellisuudessa. (Hirsjärvi 1997, 209-210.) Tähän tutkimukseen menetelmä sopi hyvin, sillä tarkoituksena oli kartoittaa myös aikaisemmissa tutkimuksissa havaittuja avustajien käyttämiseen liittyviä kielteisiä puolia. Nämä seikat eivät olisi luultavasti ilmenneet esimerkiksi haastattelututkimuksessa. Tutkimusmenetelmän haittapuolena on pidetty sitä, että havainnoija saattaa häiritä tutkittavaa tilannetta, ja jopa muuttaa tapahtumien kulkua. Luokkahuonetutkimuksissa osallistujien käyttäytymisen on sanottu muuttuvan, kun tutkija astuu luokkaan. (Hirsjärvi 1997, 209-210.) Pyrimme käymään jokaisessa luokassa vähintään kaksi kertaa, jotta tulokset olisivat mahdollisimman luotettavia. Opettajalle, avustajalle ja oppilaille kerrottiin, että vierailija tarkkailee koulunkäyntiavustajan työtä luokassa, ja tekee samalla muistiinpanoja kaikesta näkemästään.

Koulunkäyntiavustajia havainnoitiin normaaleissa koulupäivän tilanteissa, kuten oppitunneilla, välitunneilla ja ruokailussa. Havainnoista tehtiin kentällä mahdollisimman yksityiskohtaisia muistiinpanoja, jotka kirjoitettiin puhtaaksi välittömästi havainnoinnin jälkeen tietokoneella. Kenttämuistiinpanoja tekemällä pyrittiin erottamaan tutkijoiden omat tulkinnat havaitusta todellisuudesta. Havainnoiteja tehtiin yhteensä sata tuntia huhti- ja toukokuussa 2000 kahdessaatoista peruskoulussa, kuudessaatoista eri luokassa. Havainnointiajat vaihtelivat tapauksittain kahdesta tunnista kahteentoista tuntiin. Yhtä avustajaa ja oppilasta havainnoitiin keskimäärin kuusi tuntia. Suuret erot havainnointien kestossa johtuvat siitä, että joillekin kouluille oli vaikeampi päästä tekemään havainnoiteja. Joistakin avustajista saimme tiedon vasta toukokuun lopulla, kun

tiedot avustajista tarkistettiin kouluvirastosta. Näillä kouluilla emme ehtineet tekemään pitkiä havainnoiteja koululaisten kesäloman jo alkaessa.

Havainnoinnin lisäksi jotkut opettajat ja koulunkäyntiavustajat kertoivat epävirallisissa välituntikeskusteluissa työstään erityisoppilaan kanssa. Keskusteluja ei nauhoitettu, mutta niistä tehtiin kenttämuistiinpanoja. Luonnollisesti syntyvät, epämuodolliset haastattelut liittyvät usein havainnointiin. (Patton 1990, 32, 226.) Tutkimuksen loppusuoralla haastateltiin vielä yhtä, satunnaisesti valittua rehtoria, sekä opetusviraston työntekijää, joka vastaa koulunkäyntiavustajien myöntämisestä. Haastattelujen tarkoituksena oli muun muassa selvittää, minkälaisilla perusteilla henkilökohtaisia avustajia haetaan ja myönnetään. (kts. LIITE 1.) Rehtorin haastattelu kesti 16 minuuttia ja opetusvirastossa tehty haastattelu 30 minuuttia. Puhtaaksi kirjoitettuja havainnoiteja ja haastatteluja kertyi yhteensä 114 sivua.

### 2.3 Aineiston analysointi

Aloitin aineiston analysoinnin aineistonkeruuvaiheessa, sillä jotkut teemat nousivat esiin jo muutaman havainnointikerran jälkeen. Aineistonkeruuvaiheessa tehty analysointi auttoi myös kohdentamaan tutkimuskohdetta tarkemmaksi. Havaintoja tehdessämme pyritimme kuitenkin avoimuuteen, ja kirjasimme kaikki tehdyt havainnot rajaamatta niitä koskemaan vain aikaisemmissa tutkimuksissa ilmenneitä havaintoja. (Bogdan & Biklen 1992, 153-154.) Aineiston tarkempi analysointi alkoi vasta koko aineiston ollessa koossa. Luin aineistoa läpi ja alleviivasin kohtia, jotka tuntuivat huomionarvoisille tutkimusaiheeseen liittyen. Kirjoitin marginaaleihin kommentteja ja avainsanoja, joista oli hyöty aineiston teemoittelussa. Vaihdoimme rinnakkaishavainnoijan kanssa aineistoja keskenämme. Pohdimme yhdessä teemoja, jotka olivat nousseet esille aineistosta. Nimesimme keskeisimmäksi nousseet teemat niitä kuvaavilla otsikoilla (esim. tarpeeton avustaminen), ja kokosimme aineistosta esimerkkejä teemojen alle. Jatkoin aineiston analysoimista numeroimalla teemat. Numerointi helpotti aineiston koodaamista, sillä teemoja löytyi lisää aineiston tarkemmassa analysoinnissa. Koodasin aineiston käymällä sen huolellisesti läpi useaan kertaan ja merkitsemällä teemoja vastaavat numerot aineistoon aina, kun teema esiintyi aineistossa. Lopulta kirjoitin nimetyt teemat ja niitä vastaavat numerot tietokoneelle. (esim. 7. Luokasta poistaminen) Kokosin



kaikki aineistosta löytyvät esimerkit kustakin teemasta otsikoiden alle. Teemoja nousi esiin yhteensä kuusitoista. Joidenkin teemojen alle löytyi paljon esimerkkejä aineistosta, kun taas toiset teemat jäivät vähemmän merkittäviksi. Lopuksi yhdistelin teemoja, jotka liittyivät läheisesti toisiinsa. Yksittäinen havainto saattoi kuulua vain yhden teeman alle. (Bogdan & Biklen 1992, 165-166.)

Esittelen tutkimuksen tulokset teemoittain. Aluksi keskityn teemoihin, jotka vastaavat kysymykseen koulunkäyntiavustajan roolista erityisoppilaan tukena yleisopetuksen luokassa. Seuraavaksi tarkastelen teemoja, jotka vastaavat kysymykseen oman avustajan käyttämiseen liittyvistä kielteisistä puolista. Lopuksi käsittelem opettajan ja koulukäyntiavustajan yhteistyötä. Aihe tuli usein esille koulunkäyntiavustajien epävirallisissa haastatteluissa. Myös havainnoiteja tehdessä huomio kiinnittyi usein opettajan ja avustajan yhteistyön laatuun. Tuloksia on esitetty mahdollisimman tarkasti käyttäen runsaasti suoria lainauksia aineistosta. Tarkoituksena on, että lukija saa hyvän kuvan siitä, miten avustajat toimivat yleisopetuksen luokissa.

### 3 TUTKIMUSTULOKSET

#### 3.1 Koulunkäyntiavustajan rooli

Tutkimuksessa havaittiin, että koulunkäyntiavustajalla on merkittävä rooli erityisoppilaan koulunkäynnissä yleisopetuksen luokalla. Avustaja toimi luokassa tiiviisti lähes yksinomaan erityisoppilaan kanssa. Samanlaisia havaintoja on tehty myös aikaisemmissa tutkimuksissa. (mm. Giangreco 1997, French 1998.) Tässä tutkimuksessa havaittiin, että avustajan rooli muotoutui erityisoppilaan vamman tai vaikeuden mukaan. Avustaja toimi pääasiallisesti joko teknisenä avustajana, piti oppilaan mukana opetuksessa tai toimi käyttäytymisen kontrolloijana.

### 3.1.1 Avustaja auttaa teknisesti

Fyysisesti vammaisten oppilaiden (näkö-, kuulo- ja liikuntavammaiset) avustajat toimivat pääasiassa teknisinä avustajina. Avustaminen vaikutti tarkoituksenmukaiselta. Tekninen avustaminen tarkoitti näkövammaisten oppilaiden kohdalla esimerkiksi suurennosten ottamista tehtävistä, sekä avustamista lukutelevision käyttämisessä. Lisäksi avustaja ohjasi näkövammaista oppilasta tarpeen mukaan tehtävissä, jotka vaativat tarkkaa näkemistä.

Avustaja kirjoittaa oppilaalle taululla olevat luvut paperille, koska oppilas ei näe taululle. Avustaja sanelee oppilaalle kirjoitettavat laskut kirjasta. Oppilas kirjoittaa ne vihkoon. (5.5.2000 klo 8.15)

Näkövammaisten oppilaiden avustajat auttoivat luokassa varsin paljon myös toisia oppilaita. Avustajat tuntuivat ymmärtäneen, miten tärkeää oppilaita on kannustaa omatoimisuuteen.

Oppilaan kynä tippuu pulpetin alle. Avustaja sanoo missä se on. Oppilas etsii kynän itse. Tehdään työkirjan tehtäviä itsenäisesti omaan tahtiin. Avustaja antaa kirjan oppilaalle. Pyytää etsimään sivun itse lukutelevision avulla. (11.5. 2000 klo 11.30)

Liikuntavammaisen oppilaan avustaja huolehti lähinnä oppilaan siirtymisestä paikasta toiseen pyörätuolilla. Oman avustajan tarpeeseen vaikutti myös oppilaan näkövamma. Kuulovammaisen oppilaan avustaja ei lyhyen havainnoinnin aikana juurikaan avustanut erityisoppilasta, vaan toimi koko luokan apuna.

### 3.1.2 Avustaja pitää oppilaan mukana opetuksessa

Eräs avustajan tärkeimmistä tehtävistä oli pitää erityisoppilas mukana luokan yhteisessä opetuksessa. Oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet olivat luonnollisesti yksilöllisiä, mutta yhteistä oli vaikeus pysyä mukana luokan yhteisessä opetuksessa. Erityisoppilaat olisivat yleensä tarvinneet tehtävien

suorittamiseen enemmän aikaa kuin muut. Monelle oli vaikeaa toimia yhteisten ohjeiden mukaan. Erityisoppilaat tarvitsivat usein avustajan tukea, koska he tekivät samoja tehtäviä kuin muut oppilaat. Avustaja huolehti siitä, että erityisoppilas pysyy mukana samantahtisessa opetuksessa ja pystyy osallistumaan tunnin kulkuun. Ilman avustajan apua esimerkiksi näkövammaisen oppilas olisi jäänyt jälkeen luokkatovereistaan opettajajohtoisessa opetuksessa.

Avustaja neuvoo, missä kohti kirjaa tehtävä on. Esimerkiksi tehtävän 1 jälkeen siirrytään tehtävään 2. Oppilas siirtyy lukutelevisiolla kirjassa oikealle ja tutkii väärää tehtävää. Avustaja: Alhaalla on kakkonen. Oppilas pysyy juuri ja juuri mukana tehtävissä, kun avustaja sanoo miten tehtävät on järjestetty kirjaan. (11.5.2000 klo 9.10)

Heikoimmat ja hitaimmat oppilaat eivät pysyneet mukana opettajajohtoisessa opetuksessa. Ongelma koski myös muita kuin erityisoppilaita. Esimerkiksi työkirjan tehtäviä tehtiin yhdessä todella ripeällä vauhdilla. Oppimisvaikeuksisten oppilaiden avustaja joutui tekemään paljon asioita oppilaan puolesta, jotta oppilas ei olisi jäänyt jälkeen muista.

Tehdään yhdessä työkirjan tehtäviä. Oppilaat sanovat sanasta puuttuvan tavun, joka tulee kirjoittaa. Ope kirjoittaa puuttuvan tavun taululle. Avustaja sanelee oppilaalle oikeat kirjaimet. Oppilaalla on vaikeuksia pysyä mukana, koska opetus etenee tosi vauhdilla. (5.5.2000 klo 11.45)

Avustaja ohjasi yleensä erityisoppilasta, vaikka toiset oppilaat olisivat tarvinneet apua yhtä paljon. Joskus oppilaat ihmettelivät, miksi avustaja auttaa vain yhtä oppilasta.

Avustaja leikkaa oppilaalle kuvia monisteesta ja ohjaa samalla oppilasta tehtävän tekemisessä. Vieressä istuva oppilas pyytää avustajaa leikkaamaan hänellekin eläimiä.

Avustaja: Mä leikkaan sulle yhden.

Toinen oppilas: Voitko leikata nää kolme?

Avustaja: Se on sun oma paperi.

Toinen oppilas: Sä leikkaat Samillekin. (erityisoppilas)

Avustaja: Samilla on enemmän.

Toinenkin oppilas tulee pyytämään, että avustaja leikkaisi kuvia hänelle.

Sää leikkasit Samillekin.

Avustaja: Me aloitettiin myöhemmin.

Toinen oppilas: Leikkaa mulle yks.

Avustaja: Mä leikkaan yhen malliks.

Oppilas: Kaks.

Avustaja: Leikkaan yhen ensiks ja sitten katotaan monta sä ehit ite leikata. Sä et oo vielä järjestellykään näitä. (eläimiä ryhmiin)

Sami on jo järjestellyt.

Sami: Anne (avustaja) auttaa mua.

Sami saa tehtävän valmiiksi nopeasti avustajan avulla ja siirtyy tekemään seuraavaa monistetta monien muiden jatkaessa vielä ensimmäistä tehtävää. (26.5.2000 klo 11.31)

Erityisoppilas oli usein valmis ensimmäisten joukossa, joskus jopa ensimmäisenä. Tämä johtui siitä, että avustaja teki suurimman osan työstä.

Kantin ompelua. Erityisoppilaat muita nopeampia, koska avustajat auttavat. (Oppilaat) pitävät lähinnä kiinni tyynyn reunasta. 8.29 Marko saa tyynyn valmiiksi ensimmäisenä kaikista. Avustaja apuna, piti tyynyn reunasta kiinni. (16.5.2000 klo 8.21)

Avustaja ottaa oppilaiden töitä pois seinältä. Veera on valmis. (Avustaja on auttanut.) Avustaja pyytää Veeraa avuksi. Veera vie töitä oppilaille. Muutkin haluaisivat auttaa. Avustaja sanoo, että sitten saa auttaa kun on valmis. (30.5.2000 klo 9.20)

Koulunkäyntiavustajia ei käytetty erityisoppilaiden opetuksen eriyttämiseen. Tavoitteiden vaihtaminen erityisoppilaiden kohdalla oli harvinaista. Näin tapahtui vain muutaman kerran näkövammaisen oppilaan kohdalla.

Opettaja: Villelle riittää kun tekee vaan jomman kumman (väriyustehtävän). (15.5.2000 klo 11.32)

Eriyttäminen olisi ollut usein tarpeellista, jotta oppilas olisi suoriutunut tehtävistä itsenäisemmin.

Tehtäviä jatketaan omaan tahtiin. Ope antaa ensin ohjeita. Tehtävässä pitää suurentaa mallikuvio ruutujen avulla ruudukkoon. Marko yrittää aloittaa tehtävää itse, mutta ei onnistu. Melkein itkee. Avustaja tekee tehtävää vähän. Oppilas yrittää taas, pyyhkii ja hermostuu. Paukauttaa pulpetin kantta ja itkee. Avustaja ottaa kynän ja tekee taas vähän. Ohjaa oppilasta. (15.5.2000klo 11.32)

Opettajat eivät käyttäneet avustajaa hyödyksi myöskään koko luokan opetuksen eriyttämisessä. Näin tapahtui havainnointijakson aikana vain kolme kertaa. Kerran avustaja valvoi oppilaiden itsenäistä työskentelyä, kun opettaja opasti muutamaa oppilasta kerrallaan tietokoneen käyttämisessä toisessa luokassa. Toisen kerran avustaja ohjasi äidinkielen tunnilla edistyneempiä oppilaita toisessa luokassa opettajan ohjatessa heikompiä lukijoita ja kirjoittajia omassa luokassa. Kerran avustaja ohjasi pienryhmän tunnilla kädentöitä, kun opettaja valmisti samassa tilassa opetusmateriaalia.

### 3.1.3 Avustaja kontrolloi käyttäytymistä

Avustajan havaittiin useissa tapauksissa toimivan erityisoppilaan käyttäytymisen kontrolloijana. Tämä tehtävä korostui haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohdalla. Avustajan tehtävänä oli varmistaa, ettei erityisoppilas aiheuta häiriötä luokassa. Erityisoppilaiden käyttäytymistä kontrolloitiin usein tarkemmin kuin luokan muiden oppilaiden käyttäytymistä. Avustaja seurasi erityisoppilasta jatkuvasti luokassa, ja puuttui välittömästi häiritsevään käyttäytymiseen. Aikuisen läheisyys sai oppilaan

usein rauhoittumaan ja keskittymään koulutyöhön.

Päivänavaus alkaa. Avustaja seisoo oppilaan takana. Oppilas kommentoi päivänavauksen juttuja ääneen. Avustaja koskettaa oppilasta kevyesti olkapäähän. Oppilas hiljenee.

(12.5.2000 klo 10.12)

Häiriökäyttäytymisestä puhuttiin monen erityisoppilaan kohdalla, mutta varsinaisesta häiriökäyttäytymisestä tehtiin vain muutamia havaintoja.

Kalle (ei erityisoppilas) ja Sami taistelevat nukeista, jotka ovat pulpetilla. Kalle leikkii nukeilla ja Sami haluaisi myös leikkiä. Avustaja koittaa rauhoitella poikia, mutta Sami menettää malttinsa ja tempaisee väkisin oman nukkensa Kallelta ja pamauttaa nuken täysillä pulpettiin. (29.5.2000 klo 11.58)

Avustaja ohjasi oppilasta jatkuvasti keskittymään tehtäviin, ja keskeytti välittömästi mahdolliset oheistoiminnot, jotta varsinaista häiriökäyttäytymistä ei päässyt syntymään.

Aki pyrkii leikittelemään irti leikkaamillaan (paperin) kappaleilla. Avustaja pysäyttää sen aina heti. (16.5. 2000 10.15)

Avustaja ryntää Akin viereen ja puhuu puoliääneen. (samalla kun opettaja selostaa jotain) "Ei saa keinua." Aki lopettaa tuolilla keinumisen. (22.5.2000 klo 9.19)

Opettaja poisti oppilaan luokasta, jos avustaja ei saanut oppilasta keskittymään opetukseen. Oppilas jäi avustajan vastuulle muun luokan jatkaessa oppituntia. Avustajan olemassaolo mahdollisti siis häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan poistamisen luokasta.

klo 9.05 Ope jakaa laulumonisteet oppilaille. Harjoitellaan kevätjuhlalauluja. 9.07 Avustaja menee Simon taakse seisomaan.

Simo pelleilee. Ei lopeta, vaikka avustaja tulee rauhoittelemaan. Ope pyytää Simon käytävään kanssaan. 9.08 Simo ja ope tulevat takaisin. Tunti jatkuu. Simo jatkaa pelleilyä. Ope poistaa oppilaan luokasta. Avustaja lähtee oppilaan kanssa pois (käytävään). (18.5.2000)

Avustaja kertoi, että varsinkin koulun alkaessa hän oli tuntenut toimivansa lähinnä oppilaan "ulosheittäjänä". Avustajan mielestä tällainen rooli oli vaikeuttanut hyvän suhteen luomista oppilaaseen. Luokissa oli yleensä ottaen tiukka kuri. Oppilailta vaadittiin monissa luokissa lähes täyttä hiljaisuutta myös itsenäisen työskentelyn aikana. Avustaja puuttui erityisoppilaan pienimpäänkin äännähdykseen, jotta oppilas ei olisi häirinnyt muuta luokkaa ja opettajaa.

Avustaja: Laita reppuun se (kotiin vietävä lappu) samantien. Kotona tutkit. Laita Mika reippaasti se reppuun.

Oppilas laittaa tavaroita reppuun ja hyräilee samalla.

Avustaja: "Shhh..." (8.5.2000 klo 11.16)

Avustaja tarkkaili erityisoppilaan käyttäytymistä ohjatessaan väliaikaisesti toisia oppilaita. Hän saattoi huomauttaa käyttäytymisestä, vaikka oppilas teki rauhassa annettuja tehtäviä.

Avustaja katsoo toista oppilasta ohjatessaan "kaukokatseella" mitä avustettava oppilas tekee. "Mika.", avustaja sanoo tiukasti. Oppilas ei tee mitään erityistä. (24.4.2000 klo 9.24)

Avustaja ohjaa toista oppilasta luokan takana matikan laskuissa. "Petri hei!", huutelee avustettavalle oppilaalle ilman näkyvää syytä.

(10.5. 2000 klo 11.40)

Avustaja huolehti, että erityisoppilas seurasi opetusta tarkasti ja työskenteli tiiviisti. Joskus vain erityisoppilasta vaadittiin keskittymään opetukseen, vaikka toistenkin oppilaiden osallistumisessa olisi ollut parantamisen varaa.

Taas jatketaan lukemista yhdessä. Avustaja näyttää oppilaalle mistä lukemista jatketaan. "Lue nyt mukana, ni ei tartte sitten lukea niin monta kertaa (läksynä)." Seuraa oppilaan lukemista. Samassa pulpettiryhmässä istuu oppilas, joka ei lue ollenkaan. Kukaan ei sano hänelle mitään. (8.5.2000 klo 9.25)

Haastavavasti käyttäytyvän erityisoppilaan lisäksi luokassa oli ainakin yksi oppilas, joka häiritsi opetusta yhtä paljon tai enemmän kuin avustettava oppilas. Opettaja joutui puuttumaan toisten oppilaiden käyttäytymiseen joskus useammin kuin erityisoppilaan käyttäytymiseen.

Ope käy välillä hiljentämässä toista oppilasta. Pyytää oppilasta keräämään laulumonisteet. Oppilas ei suostu keskustelun ja jälki-istuntouhkauksenkaan jälkeen. (18.5.2000 klo 9.17)

Avustaja lähtee open pyynnöstä hakemaan sisältä koripalloa. Odotellaan, että kaikki oppilaat tulisivat ulos. Simo (avustettava oppilas) istuu ja odottaa rauhassa. Matti (toinen oppilas) heittelee kiviä ja menee jo ottamaan välineitä. Ope joutuu komentamaan monta kertaa. (18.5. 2000 klo 10.10)

### 3.2 Oman avustajan käyttämiseen liittyvät haitat

Vaikka koulunkäyntiavustaja on tarpeellinen voimavara luokassa, oman avustajan käyttämiseen havaittiin liittyvän myös kielteisiä puolia. Avustajat muun muassa avustivat oppilaita tarpeettomasti ja olivat turhaan oppilaiden lähellä. Avustajille oli siirretty melko paljon opetusvastuuta, ja heidän havaittiin jossain määrin rajoittavan oppilaiden vuorovaikutustilanteita. Aikaisemmissa tutkimuksissa muun muassa Giangreco (1997) on havainnut samanlaisia haittoja oman avustajan käyttämisessä erityisoppilaan ensisijaisena tukimuotona.



### 3.2.1 Tarpeeton avustaminen

Koulunkäyntiavustaja auttoi erityisoppilasta usein tarpeettomasti. Avustaja teki oppilaan puolesta asioita, joista tämä olisi selvinnyt itsekin. Tilanteet olivat sellaisia, joissa oppilaan vamma tai muu vaikeus ei olisi haitannut tehtävästä suoriutumista. Tarpeettomasta avustamisesta tehtiin lukuisia seuraavanlaisia havaintoja:

Avustaja etsii työkirjan pulpetista ja avaa oikean sivun. Neuvoo oppilaalle mitä seuraavaksi kirjoitetaan. (24.4.2000 klo 8.25)

Avustaja ottaa Samin repusta vihkon ja laittaa pulpetilta reppuvihkon reppuun. Sanoo Samille: "Siinä on sun iso sininen vihko." Ope kertoo mitä tulee läksyksi ja jakaa läksymonisteet oppilaille. Avustaja avaa Samin vihkon ja laittaa monisteen vihkon väliin. Alkavat liimaamaan yhdessä valmiita tehtäviä vihkoon. Sami laittaa liimaa ja avustaja pitää paperista kiinni. Avustaja asettelee monisteet vihkoon kiinni. Muut aloittelevat jo nukketeatteriesityksen harjoittelemista.

(29.5.2000 klo 11.18)

Avustaessan oppilasta turhaan, avustaja saattoi tehdä myös päätöksiä oppilaan puolesta.

Avustaja: Mitä väriä?

Petri: Puna...

Avustaja: Ai punasta. Tehäänkö me omena tästä? Pannaanko vihreellä toi (lehti)?

Petri myöntelee.

Avustaja: Paatko tähän? (näyttää mihin kohti kuva laitetaan)

Petri: Joo.

Avustaja painaa leimasimella kuvan. Oppilas ei tee itse mitään. Myöhemmin, avustajan ohjatessa luokan muita oppilaita, Petri osasi lisätä itse leimasimeen väriä siveltimellä ja painoi kuvioita itsenäisesti.

(10.5.2000 klo 8.25)

Koulunkäyntiavustaja haki erityisoppilaalle usein tarvikkeita tai siivosi jäljet työskentelyn jälkeen. Toiset oppilaat huolehtivat tarvikkeista ja siivoamisesta itse.

Avustaja: Pitäs nimetä aavikkoalueet, värittää keltaseks.

Oppilas: Mulla ei oo keltasta.

Avustaja: No mulla on.

Hakee omasta pulpetista keltaisen kynän ja antaa sen oppilaalle. (Luokan yhteisiä kyniä olisi ollut viereisellä pulpetilla tai olisi voinut lainata kaverilta kynää.) (26.4.2000 klo 11.20)

Avustaja vie siveltimen ja veden pois Samin pulpetilta. Ope sanoo, että voi lähteä välitunnille kun ryhmäpassit on täytetty. Avustaja Samille: "Sit ulos." Avustaja laittaa ryhmäpassin muovitaskuun ja siivoilee tavaroita pulpetilta pois. Sami ja muut pulpettiryhmän oppilaat lähtevät välitunnille. Muut oppilaat siivoilevat vielä jälkiä itse.

(29.5.2000 klo 9.47)

Joskus oppilaat harmistuivat turhasta avustamisesta, ja ilmaisivat tahtonsa tehdä asioita itse. Oppilaat näyttivät protestoivan käytöksellään avustajan liikaa läheisyyttä ja puuttumista työskentelyyn, mutta se tulkittiin haluttomuudeksi tehdä annettuja tehtäviä.

Teemu ottaa matematiikan kirjan esille. Avustaja meinaa alkaa selailemaan sitä. Teemu sanoo: "Mä osaan itekin!" Teemu selaa kirjaa sylissään. Laittaa jalat pulpetille. Avustaja ojentaa Teemun istumaan kunnolla ja sanoo: "Sä tiedät miten istutaan tunnilla." Teemu: "Mä en haluu tehdä tätä." (19.5. 2000 klo 9.47)

Jaetaan tehtävämoniste, kasvien kuvia. Aki nousee seisomaan ja menee juttelemaan naapurin kanssa, avustaja ryntää paikalle. Aki lainaa teroitinta ja menee teroittamaan kynän. Kasveja väritetään. Avustaja kiertää, Aki tekee itse. Avustaja tulee neuvomaan. Aki painaa pään käsivarsien päälle pulpetille. Avustaja tulee uudestaan neuvomaan. Aki on värittänyt voikukan varren vihreäksi vaikka pitäisi

olla ruskea. Aki ärsyyntyy, torjuu hänelle tarjotun kirjan aukeaman mallikuvan. "Tää ärsyttää mua." (22.5.2000 klo 9.20)

Erityisoppilaan lähellä istui usein oppilaita, jotka tarvitsivat tavallista enemmän aikuisen tukea. Avustaja työskenteli pääsääntöisesti erityisoppilaan kanssa, mutta auttoi toisinaan myös lähellä istuvia oppilaita. Järjestelystä oli ehkä hyötyä, mutta myös haittaa. Avustaja nimittäin teki asioita myös toisten oppilaiden puolesta. Tarpeeton avustaminen oli samantapaista kuin erityisoppilaan kohdalla.

Avustaja etsii oppilaalle oikean sivun kirjasta. Etsii myös pulpettiryhmän muille oppilaille. Laulu alkaa. Avustaja ottaa tuolin. Istuu oppilaan viereen ja laulaa samasta kirjasta oppilaan kanssa. Etsii seuraavankin laulun valmiiksi oppilaalle kirjasta. Myös toisille oppilaille.  
(8.5. 2000 klo 11.53)

Joissakin tilanteissa oli vaikeaa huomata, oliko avustaminen tarpeellista vai turhaa. Avustajan työskennellessä erityisoppilaan kanssa tiiviisti, oli mahdotonta tietää, miten oppilas olisi selvinnyt ilman avustajaa. Esimerkiksi yhteisesti annettujen ohjeiden noudattaminen oli monille erityisoppilaille vaikeaa. Avustaja toistikin opettajan antamat ohjeet oppilaalle henkilökohtaisesti. Ohjeiden toistaminen tai oppilaan puolesta toimiminen tapahtui usein välittömästi. Olisiko oppilas toiminut opettajan antamien ohjeiden mukaan, jäi arvoitukseksi.

Otetaan kirjat esille ja avataan ne. Avustaja tulee Akin viereen etsimään sivua. (löytäisi kyllä itsekin). Lapset lukevat vuorollaan. Aki seuraa hiljaa. Opettaja kehottaa kääntämään sivun 86, Aki ei toimi. Avustaja seuraa takana, hakee oikean sivun. Ope: "Katsokaa hetki kasveja".  
(poistuu luokasta) Avustaja osoittaa Akille kasveja.  
(22.5.2000 klo 9.08)

Ohjeiden toistaminen ja päällekkäinen neuvominen opettajan kanssa vaikutti joskus turhalta. Erityisoppilas saattoi toimia yhteisten ohjeiden mukaan, kun avustaja ei jostain syystä toistanut ohjeita.

Avustaja leikkaa ympyröitä selkä oppilaisiin päin. Ope käskee laittaa tavarat pulpettiin. Oppilas laittaa itsenäisesti tavarat pulpettiin aikailematta. (8.5.2000 klo 11.40)

Avustajan ohjaaminen oli toisinaan niin tiiviistä, että oppilaalle ei jäänyt mahdollisuutta yrittää tehdä tehtäviä itsenäisesti. Oppilas tuntui olevan riippuvainen avustajan jatkuvasta ohjaamisesta. Kun avustaja väistyi hetkeksi taaemmaksi, oppilas selviytyi kuitenkin tehtävästä itse. Tästä huolimatta avustaja jatkoi oppilaan ohjaamista taukoamatta tunnin loppuun asti.

Avustaja: Ja sitten täältä... (Kääntää oppilaan kirjan sivua.) Lakeja uudistettiin. Se puuttu... tähän alle. Ei saa jättää pois, jos tietää. Tällä arvioidaan sun osaamista. Nämä sulla on kaikki väärin. Laita tonne A. Nää on kato nää. (Näyttää kirjasta oikean kohdan oppilaalle.) No niin, löytyykö täältä jostain tsaari?

Jani: Joo. Kirjoitanko mää?

Avustaja: Joo tähän näin. Sitten B, kauhtana. No niin, missä on kauhtana? Mä annan sulle tehtäväks etsiä kauhtanan. Se on tällä alueella. Lähet rauhallisesti etsimään.

Jani alkaa heti kirjoittamaan. Oppilas tekee kokeen korjauksen loppuun avustajan ollessa koko ajan vieressä avustamassa. (9.5.2000 klo 9.03)

### 3.2.2 Tarpeeton läheisyys

Tuntuu luonnolliselta, että henkilökohtainen avustaja työskentelee tiiviisti erityisoppilaan kanssa. Fyysinen läheisyys olikin usein välttämätöntä, kun avustaja ohjasi oppilasta henkilökohtaisesti oppitunnin aikana. Koulupäivään sisältyi kuitenkin paljon hetkiä, jolloin oppilas ei tarvinnut avustajan tukea. Tutkimuksessa ilmeni, että koulunkäyntiavustaja oli usein tarpeettomasti oppilaan vierellä. Joidenkin oppilaiden kohdalla avustajan tarpeeton läheisyys oli silmiinpistävää. Avustaja oli oppilaan vierellä lähes koko ajan. Hän istui tai seiso i oppilaan vieressä ja seurasi oppilasta luokassa joka paikkaan.

Kerrataan laulun sanoja. Avustaja istuu Markon vieressä, mutta ei avusta mitenkään. (6.5.2000 klo 10.15)

Avustaja istuu oppilaan vieressä omalla tuolilla. Opettajalla asiaa koko luokalle. Oppilaat harjoittelevat aamunavauksessa luettavia runoja. Kolme oppilasta lukee ääneen. Muut kuuntelevat. Tarkastetaan matematiikan läksyt. Avustaja näyttää oppilaalle kynällä missä ollaan menossa. Kukin oppilas lukee ääneen yhden laskun ja vastauksen kirjasta. Yhteistä opetusta taululla. Avustaja istuu edelleen oppilaan vieressä. (5.5.2000 klo 8.00)

Kun oppitunti alkoi, avustaja siirtyi usein automaattisesti oppilaan viereen riippumatta siitä, mitä tunnilla tehtiin.

Tunti alkaa, avustaja siirtyy paikalleen Mikan viereen. Kysellään viikonlopun tapahtumista. Opettaja tekee laskutehtäviä taululle ja kyselee luokalta, oppilaat viittaa ja vastaa, Mika tarkkaavaisesti muiden mukana. (22.5.2000 klo 8.05)

Avustaja laulaa oppilaan kirjasta. Oppilas painaa pään kirjaan. Avustaja koskettaa oppilasta päähän. Oppilas nostaa pään ylös kirjasta. Avustaja hymyilee oppilaalle. (8.5.2000 klo 11.54)

Edellisen esimerkin oppilas selvästi nolostui, kun avustaja lauloi samasta kirjasta hänen kanssaan. Avustaja tulkitse oppilaan eleen ilmeisesti väärin haluttomuudeksi osallistua opetukseen. Niinpä avustaja pysyi oppilaan vierellä.

Avustajan turha läheisyys vaikeutti joskus oppilaan osallistumista yhteiseen opetukseen. Avustaja saattoi puhua oppilaan kanssa opetukseen liittymättömistä asioista oppitunnin aikana. Tämä häiritsi myös lähellä istuvien oppilaiden keskittymistä opetukseen.

Peli jatkuu. (sananselitys -peli)

Avustaja: Otatko kädet pois ni katotaan.

Ottaa pulpetista Veeran äidinkielen harjoituskirjan. Katselevat kirjaa. Avustaja juttelee oppilaalle: Nyt me ei ookaan saatu niitä leimoja pitkään aikaan. Sä oot vähän unohtanu ne jutut.

Antaa kirjan oppilaalle. Oppilas selailee kirjaa. Muut jatkavat peliä.

(26.5.2000 klo 9.50)

### 3.2.3 Opetusvastuun siirtäminen avustajalle

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että opetusvastuu siirtyy helopsti opettajalta avustajalle, jos avustaja toimii tiiviisti yksinomaan erityisoppilaan kanssa. Tavallista oli, että koulunkäyntiavustaja avusti erityisoppilasta luokanopettajan keskittyessä ohjaamaan luokan muita oppilaita. Tämän voidaan katsoa olevan jonkin asteista vastuunsiirtoa. Samasta ilmiöstä kertoo se, että luokanopettaja ei välttämättä käynyt seuraamassa erityisoppilaan työskentelyä lainkaan oppitunnin aikana. Tämä johtui ilmeisesti siitä, että avustaja oli lähes koko ajan avustettavan oppilaan vieressä. Eräs avustaja kertoi, ettei pidä siitä, että opettaja tulee seuraamaan miten avustaja pärjää oppilaan kanssa.

Kenttämuistiinpanoja: Opettaja ei käynyt kertaakaan seuraamassa avustettavan oppilaan työskentelyä tuntien aikana, vaikka muuten kierteli luokassa katsomassa oppilaiden kirjoitusta. Välitunnilla ope kysyi avustajalta saiko oppilas lauseet kirjoitettua. (24.4.2000)

Jos erityisoppilaan opetusta oli eriytetty, avustaja tai erityisopettaja vastasi oppilaan opetuksesta. Joidenkin oppilaiden kohdalla koulunkäyntiavustajalle oli siirretty huomattavan paljon opetusvastuuta. Erään avustajan tehtäviin kuului mukautetuissa oppiaineissa esimerkiksi kotitehtävien tarkastaminen sekä erillisen kokeen laatiminen ja sen tarkastaminen.

Klo 8.05 Ope ja avustaja luokkaan. Avustaja tarkastaa omalla pulpetillaan (lähellä oppilaan pulpettia) oppilaan historian koetta.

8.13 Ope jakaa kokeet oppilaille. 8.15 Avustaja vie opelle oppilaan kokeen. Oppilas ei saa siis koetta yhtä aikaa muiden kanssa. (9.5.2000)

Opettajan aika ei riitä erityisoppilaan kokeen laatimiseen ja tehtävien tarkistamiseen. Siksi nämä tehtävät on siirretty avustajalle. Opettaja tosin tarkastaa kokeen sisällön ja pisteytyksen. Avustaja vastaa pääasiassa oppilaan opettamisesta mukautetuissa aineissa. Tarvittaessa pyytää neuvoa koulun erityisopettajalta. (avustajan kertoma 9.5.2000)

Joissakin luokissa erityisoppilas ja koulunkäyntiavustaja tuntuivat eristäytyneen melkoisesti muusta luokasta. Erityisoppilas teki usein avustajan ohjaamana täysin muita tehtäviä kuin luokan muut oppilaat. Vastuu erityisoppilaan opettamisesta oli siirtynyt hyvin pitkälle avustajalle.

Tunti alkaa.

Ope avustajalle: Te voitte Pirrko aloittaa.

Avustaja menee Teemun luokse, käskee aloittaa äidinkielen työt.

Ope aloittaa muiden kanssa matematiikan ja maantiedon urakoiden tarkistamisen. (19.5. 2000 klo 9.25)

Kun vastuu erityisoppilaan opettamisesta oli siirretty avustajalle, opetus tapahtui usein luokan ulkopuolella eristyksessä muista oppilaista. Joskus erityisoppilas jopa ruokaili eri aikaan kuin muut oppilaat.

Klo 9-10.30 Teemu (mukautettu opetussuunnitelma äidinkielessä ja englannissa) tekee avustajan ohjaamana matematiikan ja äidinkielen tehtäviä monistushuoneessa. Muu luokka tekee maantiedon projektia. (16.5.2000)

Eräs avustaja kertoi, että opettaja ei aina tiedä tarkkaan, mitä erityisoppilaan kanssa tehdään. Tämä johtuu siitä, että avustaja vastaa usein oppilaan opettamisesta luokan ulkopuolella. Avustaja kertoi suunnittelevansa ja

toteuttavansa erityisoppilaan opetusta melko itsenäisesti. Hän korosti kuitenkin, että luokanopettaja ja erityisopettaja suunnittelevat erityisoppilaan opetusta yhdessä avustajan kanssa.

### 3.2.4 Sosiaalisen vuorovaikutuksen estyminen

Tiiviin avustamissuhteen vuoksi erityisoppilaan sosiaalinen vuorovaikutus opettajan ja luokkatovereiden kanssa oli joissakin tapauksissa poikkeavaa. Koulunkäyntiavustajan havaittiin esimerkiksi puhuvan opettajalle oppilaan puolesta.

Vihkolaskuja. Avustaja etsii oppilaalle oikean sivun kirjasta. Pitää oppilaan pulpettia auki, kun oppilas etsii jotain pulpetista. Avustaja käy kysymässä opettajalta voiko oppilas jatkaa laskuja vanhaan matematiikan vihkoon, joka on jo melkein loppu. Opettaja vastaa avustajalle. (5.5.2000 klo 8.25)

Luokkatoveri esitti erityisoppilaalle tarkoitetun kysymyksen tai kommentin silloin tällöin avustajalle.

Toinen oppilas kysyy avustajalta mikä avustettavan oppilaan silmässä on. Oppilas on ihan vieressä. Avustaja vastaa: "Sen silmä on ihan punanen." Sanoo avustettavalle: "Mee nyt terkkarille." Oppilas lähtee luokasta. (9.5.2000 klo 9.42)

Toinen oppilas avustajalle: Petrillä tulee hieno kun se tekee eripäin noita.

Avustaja: Mmm...

Petri seisoo avustajan vieressä. Avustaja ei pyydä sanomaan oppilaalle itselleen. (10.5.2000 klo 9.30)

Opettajat esittivät joissakin tapauksissa kysymyksensä tai asiansa avustajalle, vaikka olisivat yhtä hyvin voineet puhua suoraan oppilaalle.

Opettaja: Onko tää Petrin (työ) sitten hei Kaija, muistat sää?



Avustaja: Joo on. Oppilas istuu omassa pulpetissaan luokan edessä. (10.5.2000 klo 9.00)

Sosiaalinen vuorovaikutus luokkatovereiden kanssa estyi myös silloin, kun muut oppilaat toimivat pareittain, mutta avustaja toimi erityisoppilaan parina.

Ope sanoo, että luetaan Aapisen kappaletta pareittain. "Te varmaan pärjätte siellä.", sanoo avustajalle. Avustaja on oppilaan pari, muut toimivat pareittain. Oppilas lukee sujuvasti koko tekstin itse. Avustajan ei tarvitse auttaa, eivät myöskään lue vuorotellen. (18.5.2000 klo 8.06)

Kopittelua pallolla räpylät kädessä. Ope sanoo, että Ville voi mennä avustajan kanssa kopittelemaan toisenlaisella pallolla. Lähtevät kopittelemaan vähän kauemmaksi. (15.5.2000 klo 10.09)

Erityisoppilaat oli joskus sijoitettu istumaan luokkaan poikkeuksellisella tavalla. Oppilas saattoi esimerkiksi istua oven vieressä, jotta hänet voitiin tarvittaessa poistaa helposti luokasta.

Pulpetit perinteisessä paririvissä. Antti ovansuussa, "jotta voi poistua luokasta". (opettajan kertoma 18.5.2000 klo 10.00)

Oppilaat istuvat luokassa pareittain. Avustettava oppilas istuu luokan perällä ilman paria. Tyhjä pulpetti vieressä. (24.4.2000 klo 10.00)

Oppilaiden istumajärjestystä vaihdettaessa erityisoppilaan paikkaa ei juuri voi vaihtaa, koska avustajan pulpetille pitää olla tilaa. (avustajan kertoma 9.5.2000)

Oppilaan sosiaalinen vuorovaikutus estyi myös silloin, kun oppilas opiskeli avustajan johdolla muita asioita kuin luokkakaverit ja jopa ruokaili eri aikaan kuin muut oppilaat.

Teemu lähtee yksin syömään. Muut oppilaat ovat vielä omassa luokassa. (16.5. 2000 klo 10.30)

### 3.3 Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön merkitys

Luokanopettajan ja avustajan välinen yhteistyö nousi usein esille välituntikeskusteluissa. Avustajat korostivat sujuvan yhteistyön merkitystä. Hyvin sujuvan yhteistyön merkinä pidettiin muun muassa sitä, että opettaja oli halukas keskustelemaan avustajan kanssa erityisoppilaan opetukseen liittyvistä asioista. Erityisoppilaan yleisopetussijoitukseen myönteisesti suhtautuvat opettajat tukivat avustajan työtä. Havaintoja tehdessä huomasi, että luokassa toimi tasaveroinen työpari. Keskustelu oli avointa ja tasavertaista. Molemmat tunsivat työtehtävänsä ja roolinsa luokassa.

Yhteistyö ei ollut aina näin mutkatonta. Jotkut avustajat kokivat, että opettajalla ei ole aikaa tai halua keskustella erityisoppilaan opettamiseen liittyvistä asioista. Muutamille avustajille ei oltu kerrottu erityisoppilaasta juuri mitään työn alkaessa, vaikka avustajat työskentelivät oppilaan kanssa eniten. Avustajat olivat oppineet tuntemaan oppilaan ja oman roolinsa oppilaan opettamisessa vähitellen. Lähes kaikki avustajat olisivat toivoneet enemmän yhteistä keskustelu- ja suunnittelu-aikaa opettajan kanssa. Erityisoppilaan yleisopetussiirtoon kielteisesti suhtautuvat opettajat tuntuivat käyttävän vähemmän aikaa yhteistyöhön avustajan kanssa. Joidenkin opettajien mielestä erityisoppilaiden tuli seurata yhteistä opetusta, koska heidät oli sijoitettu tavalliselle luokalle. Näissä luokissa avustajat työskentelivät tiiviisti lähes yksinomaan avustettavan oppilaan kanssa. He näyttivät huolehtivan siitä, ettei erityisoppilas aiheuta ylimääräistä työtä luokanopettajalle, eikä vie opettajan aikaa muilta oppilailta.

Monet avustajat olisivat halunneet työskennellä enemmän myös toisten oppilaiden kanssa. Avustajat olivat havainneet, että erityisoppilaan lisäksi luokassa oli muitakin oppilaita, jotka olisivat tarvinneet erityishuomioita joissakin oppiaineissa. Muutamit avustajat kertoivat ehdottaneensa opettajalle, että voisivat ohjata joskus esimerkiksi pienryhmää. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan olleet valmiita antamaan koulunkäyntiavustajalle vastuuta muiden oppilaiden opettamisesta.

Koulunkäyntiavustajat olivat kiinnostuneita omasta työstään ja sen kehittamisestä. He osallistuivat mielellään tähän tutkimukseen, ja toivoivat sen edistävän oman työnsä kehittämistä, sekä erityisoppilaiden menestymistä yleisopetuksen luokissa. Avustajat korostivat toimivansa luokassa opettajan ohjeiden mukaan, eivät siis välttämättä niin kuin itse parhaaksi näkisivät.

#### 4 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälainen rooli henkilökohtaisella avustajalla on erityisoppilaan koulunkäynnissä yleisopetuksen luokassa. Lisäksi haluttiin kartoittaa mahdollisia oman avustajan käyttämiseen liittyviä haittoja. Tutkimuksessa havaittiin, että koulunkäyntiavustajalla on tärkeä rooli erityisoppilaan koulunkäynnissä tavallisella luokalla. Avustaja työskenteli tiiviisti erityisoppilaan kanssa, ja vastasi suurelta osin oppilaan koulunkäynnin sujumisesta. Myös Giangrecon ym. (1997), Frenchin (1998) ja Marksien ym. (1999) tutkimuksissa koulunkäyntiavustajan roolin on todettu olevan merkittävä vammaisten lasten koulunkäynnissä tavallisilla luokilla. Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan käyttämisessä havaittiin myös kielteisiä puolia. Ne ovat varsin samanlaisia kuin esimerkiksi Giangrecon ym. (1997) tekemässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tulokset tukevat selvästi aikaisempien tutkimusten tuloksia.

Tutkimuksen avulla saatiin tietoa siitä, miten koulunkäyntiavustajia käytetään Suomessa erityisoppilaiden tukena yleisopetuksessa. Uutta tietoa aiheesta antoi erityisesti näkökulma avustajan käyttämiseen liittyvistä kielteisistä vaikutuksista. Tutkimuksen tuloksia yleistettäessä on huomioitava, että aineisto on koottu yhdessä kaupungissa. Yksittäisiä oppilaita olisi ollut joissakin tapauksissa tarpeen havainnoida pidempään. Näin olisi saatu parempi kuva oppilaan avustajan tarpeesta. Havainnointia on menetelmänä kritisoitu siksi, että ihmisten käyttäytyminen saattaa muuttua, kun he tietävät olevansa tarkkailtavina. (Patton, 1990, 244.) Havainnointikertoja olisi voinut olla joissakin tapauksissa enemmän, jotta luokassa olisi totuttu tutkijan läsnäoloon. Toisaalta luokissa tunnuttiin tottuneen ulkopuolisiin vierailijoihin. Luotettavuus olisi parantunut myös, jos havainnoiteja olisi ollut mahdollista tehdä pidemmällä aikavälillä pitkin kouluvuotta. (Lincoln ja

Guba 1985, 289-331.) Aineisto kerättiin keväällä, jolloin erityisoppilaiden kehittymistä ja avustajan roolin mahdollista muuttumista ei voitu havaita. Alkuopetuksen opettajat ja avustajat korostivat, että avustajan rooli oli merkittävämpi syksyllä koulun alkaessa. Toisaalta kaikkien oppilaiden taitojen kehittyminen on lunnollista lukuvuoden aikana. Tuloksia yleistettäessä on myös huomioitava, että havaintojen tekeminen on väistämättä subjektiivista. Rinnakkaistutkijan käyttäminen parantaa jossain määrin tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen mukaan ei olekaan olemassa yhtä totuutta asiasta, vaan totuus muodostuu yksilöllisesti koetuista sosiaalisista konstruktioista. Tutkimuksella pyritään tavoittamaan tietty näkökulma ilmiöön eikä objektiivista totuutta siitä. (Patton 1990, 482-486, 491.)

Tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden diagnoosit olivat vaihtelevia. Koulunkäyntiä haittaava vamma tai vaikeus oli tavallisesti varsin lievä. Tässä suhteessa tutkimusjoukko erosi huomattavasti esimerkiksi Giangrecon (1997) tutkimusjoukosta, jossa kaikki oppilaat olivat kuurosokeita. Vaikka Suomessa puhutaan erityisoppilaiden integroimisesta tavallisille luokille, erityisoppilaat näyttäisivät olevan varsin tavallisia koululaisia. Vaikeammin vammaisten oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin ei tunnu olevan tavallista. Tutkimusta aloittaessani odotin näkeväni kouluilla enemmän fyysisesti vammaisia ja vaikeasti vammaisia oppilaita avustajineen. Suurimman joukon muodostivat kuitenkin oppimisvaikeuksiset, tarkkaavaisuushäiriöiset ja haastavasti käyttäytyvät oppilaat. Esimerkiksi yhtään kehitysvammaista oppilasta ei opiskellut yleisopetuksen luokissa.

Avustajan roolin havaittiin muotoutuvan oppilaan vamman tai vaikeuden mukaan. Avustaja avusti oppilasta teknisesti, piti erityisoppilaan mukana luokan yhteisessä opetuksessa, sekä kontrolloi erityisoppilaan käyttäytymistä. Tekninen avustaminen oli tarpeellista koulutyön sujumisen kannalta. Avustajan tukemana fyysisesti vammaiset oppilaat pystyivät osallistumaan koulutyöskentelyyn täysipainoisesti tavallisella luokalla. Avustajat ehtivät olla varsin paljon myös luokan muiden oppilaiden tukena. Omatoimisuuden tukeminen on tärkeää vammaisten oppilaiden kohdalla. Oppilaita voisi rohkaista entistä enemmän pyytämään apua luokkatovereilta ja koulun muilta aikuisilta, jotta he eivät tulisi riippuvaisiksi omasta avustajasta. Oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyisi varmasti, jos avustajan sijaan luokkatoveri työntäisi oppilaan pyörätuolia tai ohjaisi

näkövammaisen oppilaan istumaan viereensä ruokalassa. Voisi jopa miettiä, onko oma avustaja välttämätön fyysisesti vammaisen oppilaan kohdalla. Luokan yhteinen avustaja saattaisi riittää, mikäli luonnollisia tukitoimia käytettäisiin tehokkaasti, ja avustajan todellista tarvetta mietittäisiin yhdessä oppilaan ja hänen opetuksestaan vastaavan tiimin kanssa.

Avustajan toinen rooli oli pitää erityisoppilas mukana luokan yhteisessä opetuksessa. Opettajajohtoinen, samantahtisesti etenevä opetus näytti sopivan erityisoppilaille huonosti. Oppilaat olisivat selviytyneet koulutyöstään itsenäisemmin, jos opetusta olisi mukautettu heille sopivammaksi. Näin tapahtui kuitenkin harvoin. Avustajan käyttäminen ei vaikuttanut tarkoituksenmukaiselle esimerkiksi oppimisvaikeuksisten oppilaiden kohdalla. Tehtävät olivat usein liian vaikeita, ja avustaja joutui tekemään asioita oppilaan puolesta. Oppiminen jäi toissijaiseksi asiaksi, kun avustaja esimerkiksi saneli oppialaalle sanaan tarvittavat kirjaimet. Oppilaan tasoa vastaavat tehtävät olisivat vapauttaneet avustajan muuhun työhön, esimerkiksi valmistamaan opettajan suunnittelemaa, eriyttämiseen käytettäviä opetusmateriaaleja. Koulunkäyntiavustajan käyttäminen oppimisvaikeuksisen oppilaan tukimuotona ei ole välttämättä tuloksellista. Tähän tutkimukseen osallistuneista oppimisvaikeuksisista oppilaista kolme viidestä joutuu kertaamaan luokan, vaikka oma avustaja on ollut käytettävissä. (katso taulukko 2, s.14)

Myös tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden avustajat huolehtivat, että oppilas seurasi yhteistä opetusta. Näille oppilaille yhteisten ohjeiden mukaan toimiminen oli vaikeaa. Avustaja toisti opettajan ohjeet, ja piti oppilaan tarkkaavaisuutta yllä oppituntien aikana. Käytäntö tuntuu nopeasti ajateltuna hyvältä, ja toimii jonkin aikaa. Avustaja ei voi kuitenkaan olla jatkuvasti oppilaan tukena. Siksi oppilaan tulisi harjoitella taitoa, joka on hänelle vielä vaikea. Oppilas tottuu nopeasti siihen, että saa ohjeet henkilökohtaisesti avustajalta. Pian hän ei reagoi opettajan antamiin ohjeisiin lainkaan, vaan odottaa aina saavansa ohjeet omalta avustajalta. Näin tuntui käyneen joidenkin oppilaiden kohdalla. Eräs avustaja oli huolestunut oppilaasta, joka oli äärimmäisen riippuvainen avustajan jatkuvasta läsnäolosta. Oppilas ei todennäköisesti saanut avustajaa seuraavaksi lukuvuodeksi. Opettajat ja avustajat tarvitsisivat keinoja, jotka auttaisivat oppilasta seuraamaan yhteistä opetusta. Ohjeidenannon viivästyttämistä vähitellen kannattaisi kokeilla, jotta oppilas saisi harjoitella yhteisten ohjeiden noudattamista. (kts. esim. Saloviita 1999, 167-173.)

Oppilasryhmät olivat hyvin heterogeenisiä. Oppilaiden väliset taitoerot näkyivät etenkin alkuopetuksen luokissa. Erityisoppilaan lisäksi luokassa oli muitakin oppilaita, jotka eivät pysyneet mukana yhteisessä opetuksessa. Oppimistavoitteiden ja –menetelmien eriyttämisestä puhutaan nykyisin paljon kaikkien oppilaiden kohdalla. Käytännössä eriyttämistä ei juuri käytetty, vaikka se olisi onnistunut avustajan avulla varsin helposti. Eräs opettaja esimerkiksi oli eriyttänyt ensimmäisen luokan lukutunnin siten, että avustaja vastasi sujuvasti lukevien ryhmästä opettajan ohjatessa heikompia lukijoita. Näin kaikki oppilaat saivat enemmän harjoitusta, ja eniten opetusta tarvitsevat oppilaat myös saivat sitä. Opettajien kannattaisi käyttää koulunkäyntiavustajia enemmän koko luokan apuna opetuksen eriyttämisessä.

Frenchin tutkimuksessa koulunkäyntiavustajan rooli käyttäytymishaasteisin vastaajana korostui. (French, 1998, 366.) Myös tässä tutkimuksessa koulunkäyntiavustaja toimi käyttäytymisen kontrolloijana. Etenkin haastavasti käyttäytyvien oppilaiden avustajien tehtävänä tuntui olevan huolehtia siitä, ettei erityisoppilas häiritse opettajaa eikä luokkatovereita. Erityisoppilaiden käyttäytymistä kontrolloitiin poikkeuksellisen tarkasti. Käyttäytymishaasteisiin vastaaminen oli lähes yksinomaan avustajan tehtävä. Havainnointijakson aikana varsinaista häiriökäyttäytymistä esiintyi vain muutaman kerran. Tästä voisi varovasti päätellä, että haastavasti käyttäytyvät oppilaat on jo siirretty erityisluokille ja –kouluihin. Huomionarvoista tuntuisi olevan se, miten luokanopettaja suhtautuu häiritsevään käyttäytymiseen, ja mikä ylipäätään katsotaan häiriökäyttäytymiseksi.

Opettajien ja avustajien koulutuksessa tulisi antaa nykyistä enemmän valmiuksia haastavasti käyttäytyvien oppilaiden ohjaamiseen. Häiritsevää käyttäytymistä saattaisi joidenkin oppilaiden kohdalla vähentää toiminnallisempi ja oppilaskeskeisempi opetustapa, jota olisi toivonut näkevän käytettävän enemmän etenkin alkuopetuksen luokissa. (kts. Yhteistoiminnallinen oppiminen esim. Sahlberg 1998, 174.)

Oman avustajan käyttämisessä havaittiin kielteisiä vaikutuksia. Tarpeettomasta avustamisesta ja läheisyydestä tehtiin useita havaintoja avustajan keskittyessä ohjaamaan yksinomaan erityisoppilasta. Opetusvastuu oli siirtynyt joissakin tapauksissa avustajalle. Lisäksi avustajan käyttämisen huomattiin rajoittavan erityisoppilaan sosiaalista vuorovaikutusta. Koulunkäyntiavustajan tarpeeton läheisyys ja turha avustaminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Jos avustaja

on nimetty erityisoppilaalle henkilökohtaiseksi avustajaksi, avustaja keskittyy helposti vain yhteen oppilaaseen. Hän on jatkuvasti oppilaan vieressä ja tulee auttaneeksi oppilasta myös sellaisissa asioissa, joista oppilas selviäisi itsekin. Tämä voi johtaa siihen, että oppilas tulee riippuvaiseksi avustajastaan. Lisäksi avustajan tarpeeton läheisyys saattaa leimata oppilaan erilaiseksi luokkatovereiden silmissä. Avustajan tulisikin siirtyä taka-alalle aina, kun oppilas ei oikeasti tarvitse avustajan apua. Jos avustaja ohjaisi oppilasta vain tarpeen vaatiessa, luokkatovereiden ei tarvitsisi edes tietää, että avustaja on nimetty tietylle oppilaalle.

Vastuu erityisoppilaan opettamisesta siirtyy helposti avustajalle, jos avustaja toimii yksinomaan erityisoppilaan kanssa. Tässä tutkimuksessa opetusvastuun siirrosta nähtiin merkkejä useamman oppilaan kohdalla. Opetusvastuu kaikkien oppilaiden, myös erityisoppilaan opettamisesta, kuuluu aina opettajalle. Koulunkäyntiavustajan pätevyys ei riitä opetuksen suunnitteluun eikä toteuttamiseen. Avustajan tehtävä on avustaa, ei opettaa. Avustaja voi tehdä ehdotuksia erityisoppilaan opetuksen mukauttamisesta, mutta lopullinen vastuu on aina opettajalla. On varsin arveluttavaa, että koulunkäyntiavustaja vastaa esimerkiksi yksilötyöskentelystä, jota toteutetaan useita tunteja luokan ulkopuolella. Opetustavoitteita on mahdollista eriyttää myös omassa luokassa. Oppilasta ei tarvitse välttämättä siirtää eri tilaan sen takia, että hänen oppimistavoitteensa ovat erilaiset kuin luokan muilla oppilaille. Mikäli yksilötyöskentelyä on tarpeen käyttää, tulisi opettajan olla aina mukana suunnittelemassa opetusta ja valvoa opetuksen etenemistä. Opettajan ja avustajan on silloin tällöin tarpeellista vaihtaa rooleja. Avustajan roolissa toimiessaan opettaja huomaa, missä asioissa oppilas tarvitsee apua, ja minkälaisia opetustekniikoita kannattaa käyttää. (Freschi 1999, 45).

Tutkimuksessa ilmeni myös, että oma avustaja saattaa haitata erityisoppilaan sosiaalista vuorovaikutusta opettajan ja luokkatovereiden kanssa. Tämä ilmeni siten, että erityisoppilaalle puhuttiin avustajan kautta tai avustaja puhui oppilaan puolesta. Sosiaalinen vuorovaikutus estyi myös tilanteissa, joissa oppilaan opetus tapahtui eri tilassa kuin muiden oppilaiden opetus, tai kun avustaja toimi erityisoppilaan parina. Tällaiset havainnot voivat tuntua mitättömiltä, mutta lopulta on kysymys tärkeästä asiasta. Vuorovaikutustilanteisiin tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota, sillä ne ovat merkittäviä erityisoppilaan todellisen integroitumisen kannalta. Opettajan tulisi kohdentaa puheensa suoraan erityisoppilaalle. Myös luokkatovereita tulisi ohjata ilmaisemaan asiansa

erityisoppilaalle itselleen. Avustajan ei pitäisi puuttua tarpeettomasti erityisoppilaan vuorovaikutustilanteisiin, vaan antaa oppilaalle tilaa toimia yhdessä luokkatovereidensa kanssa. Jos avustaja on jatkuvasti oppilaan kanssa, oppilas saattaa eristäytyä luokkatovereistaan. Opettajakaan ei välttämättä huomioi oppilasta, joka saa jatkuvaa ohjausta omalta avustajaltaan. Oppilaalla on siis vaara jäädä vaille oman opettajan palautetta ja kannustusta. Mäki (1993) ja Viitala (2000) ovat havainneet omissa tutkimuksissaan sosiaalisen vuorovaikutuksen estyvän avustettavilla lapsilla, ja päätyneet samantapaisiin johtopäätöksiin.

Tutkimuksen edetessä koulunkäyntiavustajien ja opettajien välinen yhteistyö nousi voimakkaasti esiin varsinaisen tutkimustehtävän ulkopuolelta. Koulunkäyntiavustajat korostivat toimivan yhteistyön merkitystä. Osa avustajista oli tyytyväisiä yhteistyöhön luokanopettajan kanssa, mutta sen sujumisessa nähtiin myös puutteita. Avustajat toivoivat enemmän keskusteluja, joissa voisivat suunnitella erityisoppilaan opetusta yhdessä opettajan kanssa. Avoin keskustelu opettajan ja avustajan välillä onkin välttämätöntä, jotta oppilaan opetuksessa päästäisiin yhteisiin tavoitteisiin. (Freschi, 1999, 43.)

Toimivan yhteistyön merkitys on helppo ymmärtää, niin myös siinä esiintyvät vaikeudet. Opettajat ovat tottuneet toimimaan työssään yksin. Kun luokkaan tulee toinen aikuinen, tilanne muuttuu täysin. Opettajan tulisi yhtäkkiä osata työskennellä yhdessä avustajan kanssa yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Koska opettajilla ei useinkaan ole kokemusta avustajan kanssa työskentelemisestä, heillä ei ole myöskään taitoa ohjata avustajaa, eikä valvoa avustajan työtä. (Hilton & Gerlach, 1997, 72.) Myös haastattelemani rehtori oli havainnut, että opettajat eivät välttämättä osaa käyttää avustajia oikein. *Et se et on totuttu tekemään yksin ja avustajan oleminen luokassa edellyttää lisää työtä et et sää voi niinku olettaa et joku vaan tekee ja lukee sun ajatuksias. Et pitää suunnitella ja puhua ne asiat.* (rehtorin haastattelu 29.1.2001)

Avustajan ohjaaminen vaatii opettajalta aikaa. Toisaalta avustaja vapauttaa opettajan keskittymään opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, kun opettaja oppii käyttämään avustajaa oikein. Opettajat voisivat hyödyntää avustajia nykyistä enemmän esimerkiksi oppimateriaalin valmistamisessa ja oppilaiden työskentelyn valvomisessa. Myös opetuksen yhdessä suunnitteluun helpottaisi opettajan työtä. (French & Gerlach 1999, 70.) Opettajan ja avustajan työnjaon ja roolien pitäisi olla selvät, jotta avustajasta olisi mahdollisimman suuri



hyöty luokassa. Pystyäkseen työskentelemään tehokkaana tiiminä, opettajan ja avustajan tulee keskustella niistä uskomuksista, arvoista ja päämääristä, jotka vaikuttavat heidän toimintaansa kasvattajina. (Giangreco 1999, 21.)

Opettajat kokevat koulunkäyntiavustajat tarpeellisiksi kaikilla luokkasteilla, mutta kaipaavat avustajia eniten alkuopetukseen, erityisoppilaille ja erityisluokille sekä yhdysluokkiin. (Eryityiskasvatus 3/1998, 9.) Tämän tutkimuksen perusteella koulunkäyntiavustaja näyttää erittäin tarpeelliselle alkuopetuksessa, jolloin oppilaiden väliset erot osaamisessa ovat ehkä suurimmillaan, ja aikuisen apua tarvitaan vielä monissa asioissa. Koulunkäyntiavustajia kannattaisi palkata nykyistä useammin koko luokan yhteisiksi avustajiksi, jolloin kaikki hyötyisivät ylimääräisestä aikuisesta enemmän, ja oman avustajan käyttämiseen liittyvät haitat vähentyisivät. Jos oppilas tarvitsee välttämättä henkilökohtaisen avustajan, ratkaisun tulisi olla aina tilapäinen. Kaikkien yhteisenä päämääränä on alusta saakka oltava se, että avustajan käyttämisestä siirrytään mahdollisimman nopeasti luonnollisten tukitoimien käyttämiseen. (Frensch, 1999, 43.)

Avustajien tarve tuntuu olevan lähes rajaton. Olisikin tärkeää, että avustajan saisivat oppilaat, jotka sitä eniten tarvitsevat. Jotta avustajan tarpeesta saataisiin todellinen kuva, olisi ennen avustajan myöntämistä kartoitettava oppilaan koulunkäyntiin liittyvä tilanne entistä tarkemmin. Esimerkiksi pelkän diagnoosin perusteella ei mielestäni saada riittävän hyvää kuvaa siitä, mihin juuri nimenomainen oppilas avustajaa tarvitsee.

Opetuksen järjestämistä koskevissa kysymyksissä raha ratkaisee valitettavan usein. Lopulta on kyse kuitenkin yhteiskunnan arvoista. Italiassa integraatiota on toteutettu laajasti jo vuodesta 1977 asti, jolloin erityiskoulut ja -luokat lakkautettiin, ja vammaisia oppilaita alettiin sijoittamaan pääasiallisesti yleisopetuksen luokkiin. Luokkakoot ovat Italiassa pieniä ja erityisopettajan antama tuki on runsasta. Kuhunkin luokkaan sijoitetaan vain yksi erityisoppilas luokkakoon ollessa 20-25 oppilasta. Erityisopettajilla on keskimäärin kaksi erityisoppilasta opettavanaan. Erityisopettaja on luokanopettajan tukena 6-18 tuntia viikossa opettamassa erityisoppilasta. Hänellä jää aikaa opettaa myös muita oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Erityisopettajilla ja luokanopettajilla on vastuu erityisoppilaiden opettamisesta. Vaikka monilla avustajilla on korkea taustakoulutus, heillä ei ole lupaa opettaa. Avustajien tarkkaa määrää ei ole saatavilla. Koska integraatiota tuetaan pienellä luokkakoolla ja erityisopettajan tuella, avustajien

käyttäminen ei ole yhtä yleistä kuin esimerkiksi USA:ssa. (Palladino ym. 1999, 254-258.)

Italiassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta vastaavat siis pätevimmat opettajat. Brown ym. ovat myös sitä mieltä, että erityisoppilaat tarvitsevat koulutettuja opettajia. Heidän mielestään avustajien sijaan tulisi palkata opettajia ja terapeutteja. (Brown ym. 1999, 250-253.) Haastattelemani rehtorin mielestä luokkakoon pienentäminen ja opettajan antama tuki olisivat parempia ratkaisuja, kuin avustajan käyttäminen. *Et mikä on haluttu pistää syrjään kokonaan ni on se ryhmäkoko, että moni tarkkaavaisuushäiriöinen tai oppimisvaikeuksinen lapsi pärjäis suht ok, jos se ryhmä ois inhimillisen kokoinen. Se sais sitä opettajan avustusta, koska kuitenkin sit toinen taas on se, et pääsääntöisesti meiän avustajat on kouluttamattomia. ... Jos mulla ois vaihtoehto valita niin ku se et niin ku esimerkiksi kaikella kunnioituksella meiän avustajia kohtaan niin tota enemmän mä ottaisin esimerkiks toisen erityisopettajan...*

Giangreco ym. ovat päätyneet muun muassa seuraaviin suosituksiin tutkiessaan oman avustajan käyttämiseen liittyviä haittoja:

1. Henkilökohtaisten avustajien sijaan tulisi käyttää luokka-avustajia, jotka toimivat kaikkien oppilaiden kanssa.
2. Koulun henkilökunnan ja oppilaan vanhempien tulee yhdessä miettiä, milloin oppilas tarvitsee omaa avustajaa. Voitaisiinko avustajan sijaan käyttää luonnollisia tukitoimia, esimerkiksi luokkatovereiden apua?
3. Opetukseen osallistuvien henkilöiden tulee olla tietoisia oman avustajan käyttämiseen liittyvistä haitoista.
4. Opetusvastuu kaikkien oppilaiden opettamisesta kuuluu opettajalle. Opettaja valvoo myös koulunkäyntiavustajan työtä.
5. Pätevien opettajien tulee suunnitella erityisoppilaan opetus tapahtuvaksi omassa luokassa siten, että oppilasta ei eristetä luokkatovereista.
6. Tarvitaan lisää tutkimusta siitä, miten kaikkien oppilaiden opetuksellisiin tarpeisiin voitaisiin vastata mahdollisimman tehokkaasti.

(Giangreco ym. 1997, 16-17, Giangreco ym. 1999, 21-23, Giangreco ym. 1999, 281-289.)

Tämän tutkimuksen perusteella voin yhtyä edeltäviin johtopäätöksiin ja suosituksiin. Monet tässäkin tutkimuksessa ilmenneet epäkohdat avustajan käyttämisessä voidaan ratkaista pienellä vaivannäöllä. Kun mahdollisista

haittapuolista ollaan tietoisia, voidaan tietyissä tilanteissa toimia toisella tavalla. Jatkossa olisi mielenkiintoista täydentää tutkimusta haastattelemalla opettajia ja avustajia strukturoidummin. Haastattelut toisivat tutkimukseen uusia näkökulmia ja lisääisivät luotettavuutta, sillä havainnoija ei voi tuntea tutkittavien ajatuksia. Opettajat pitivät avustaa välttämättömänä, kun luokassa oli erityisoppilas. Tässä tutkimuksessa jäi selvittämättä, mihin opettajat kokivat avustajaa tarvitsevana. Haluavatko opettajat luokkaan avustajan oppilaan diagnoosin perusteella miettimättä tarkemmin, mihin oppilas todella tarvitsee avustajaa?

Avustajien ajatuksia olisi myös mielenkiintoista selvittää haastattelujen avulla. Miten avustajat kokevat oman roolinsa oppilaan opettamisessa ja oppilaan opetukseen kuuluvan tiimin jäsenenä? Erittäin antoisa olisi tutkimus, jossa päästäisiin seuraamaan erityisoppilaan koulunkäyntiä yleisopetuksen luokassa ilman omaa avustajan tukea. Käytettäisiinkö luokassa enemmän oppilaskeskeistä opetusta ja luonnollisia tukitoimia? Toivon, että tutkimuksen tekeminen jatkuu tällä alueella, jotta kaikkien oppilaiden opetus pystyttäisiin järjestämään mahdollisimman laadukkaasti ja tarkoituksenmukaisesti tavallisilla luokilla.

## LÄHTEET:

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). Qualitative research for education. (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, L., Farrington, K., Knight, T, Ross, C. & Ziegler, M. (1999). Fewer paraprofessionals and more teachers and therapists in educational programs for students with significant disabilities. The journal of the association for persons with severe handicaps. Vol. 24, No. 4, 250- 253.
- French, N.K. (1998). Working together. Recource teachers and Paraeducators. Vol. 19, No. 6, 357-368.
- French, N. K. & Chopra, R. V. (1999). Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. The journal of the association for persons with severe handicaps. Vol. 24, No. 4, 259- 272.
- French, N. K. & Gerlach, K. (1999). Paraeducator supervision notebook. Teaching exceptional children. Nov / Dec 1999, 69-73.
- Freschi, D.F. (1999). Guidelines for working with one-to-one aides. Teaching exceptional children. March / April 1999, 42-45.
- Giangreco, M. F., Edelman, S., Luiselli, T. E. & MacFarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. Exceptional children, 64, 7-18.
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. & Edelman, S. (1999). The tip of the iceberg: Determing whether paraprofessional support is needed for students with disabilities in general education settings. The Journal of the association for persons with severe handicaps. Vol. 24, No. 4, 281-291.
- Giangreco, M. F., Cichoskikelly, E., Bakus, L., Edelman, S.W., Tucker, P., Broer, S., Chicoskikelly, C. & Spinney, P. (1999). Developing a shared Understanding: Paraeducator supports for students with disabilities in general education. TASH Newsletter, 21-23.
- Heinonen, A. (1999). Koulunkäyntiavustajille olisi tarvetta, mutta ei määrärahoja. Keski-suomalainen 24.11. 1999.
- Hilton, A. & Gerlach, K. (1997). Employment, preparation and management of paraeducators: Challenges to appropriate service for students with developmental disabilities. Paraeducators / educating and training in mental retardation and developmental disabilities, June 1997, 71-76.

- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). Naturalistic Inquiry. Thousand Oaks: SAGE, 289-331.
- Marks, S.U., Schrader, C. & Levine M. (1999). Paraeducator experiences on inclusive settings: helping, hovering, or holding their own? *Exceptional children*. Vol. 65, no. 3, 315-328.
- Mäki, I. (1993). Monivammaisen lapsen arkipäivä. Research reports 42. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.
- Palladino, P., Cornoldi, C., Vianello, R., Scruggs, T. & Mastropieri, M.A. (1999). Paraprofessionals in Italy: Perspectives from an inclusive country. *The journal of the association for persons with severe handicaps*. Vol.24, No. 4, 254- 258.
- Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. 2<sup>nd</sup> ed. Newbury Park: Sage.
- Roikonen, H. (1999). Koulunkäyntiavustajia tarvittaisiin enemmän. *Keskisuomalainen* 19.8.1999.
- Rutonen, M. (2001). Koulunkäyntiavustajia tarvitaan lisää. *Opettaja* 1-2, 8-10.
- Sahlberg, P. (1998). Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY
- Saloviita, T. (1999). Kaikille avoimeen kouluun, erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Savelius, A. (1998). Ammattitaitoinen koulunkäyntiavustaja opettajan työpariksi. *Eryityiskasvatus* 3, 9-10.
- Suomen erityiskasvatuksen liiton integraatiokannanotto 21.8.1999.  
<http://www.saunalahti.fi/sel/integr.htm>
- Vainio, R. (2000). Koulunkäyntiavustajien määrä tuplaantui viidessä vuodessa. *Helsingin Sanomat* 5.10.2000.
- Viitala, R. (2000). Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Research reports 72. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.

## LIITE 1. HAASTATTELURUNGOT

### REHTORI:

1. Minkälainen prosessi avustajan saaminen on? Mistä se lähtee liikkeelle ja miten se etenee?
2. Saavatko kaikki oppilaat avustajan, joille tämä tukimuoto on tarpeellinen?
3. Tarvitaanko avustajia lisää?
4. Miten resurssit ovat viime vuosina kehittyneet?
5. Minkälaisille oppilaille avustajia tarvitaan?
6. Mikä on avustajan päätehtävä?

### OPETUSVIRASTO:

1. Miten henkilökohtaisten avustajien lukumäärä on kehittynyt viime vuosina?
2. Kuinka paljon avustajia haetaan vuosittain? Miten tarpeeseen pystytään vastaamaan?
3. Minkälaisilla perusteilla henkilökohtaisia avustajia haetaan?
4. Miten päätöksentekoprosessi etenee? Kuka saa avustajan? Kuka jää ilman?
5. Miten näet avustajien tarpeen tulevaisuudessa?
6. Mitä tarkoitusta avustaja palvelee?