

# **KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN JA OPETTAJAN YHTEISTYÖ**

**Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään**

**Riitta Koski  
Nina Nyysönen**

**Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syksy 1998  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Riitta Koski

Nina Nyssönen

Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö - Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan erityispedagogiikan laitos

Pro gradu 1998

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kyselyn avulla yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyöllä tarkoitettiin kaikkea sitä toimintaa, josta on sovittu yhdessä ja jota toteutetaan eri yhteyksissä ja erilaisissa paikoissa (yhdessä tai erikseen) oppilaan kuntoutumisen ja oppimisen hyväksi. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui viidestä eri teoriasta, koska mikään yksittäinen teoria ei ollut sellaisenaan sovellettavissa koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön tutkimiseen.

Perusjoukon muodostivat kaikki peruskoulussa keväällä 1998 koulunkäyntiavustajan työtä, koulutuksestaan tai työnimikkeestään huolimatta, tekevät henkilöt sekä heidän kanssaan yhteistyössä toimivat opettajat. Tutkimus on osa opetushallituksen "Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanketta". Koehenkilöt tavoitettiin hankkeessa mukana olevien 66 yhteyshenkilön avulla. Tutkimuksessa oli mukana 98 henkilöä. Tutkimukseen osallistuneista koulunkäyntiavustajista (n=57) enemmistö toimi erityisopetuksessa (n=44) ja loput (n=13) toimivat yleisopetuksessa. Opettajista (n=41) erityisopetuksen opettajia oli 28 ja yleisopetuksen opettajia 13. Vastausprosentti oli 37 %.

Tutkimuksen mittarina käytettiin itse laadittua kyselylomaketta. Tilastollisina analyysimenetelminä käytettiin keskiarvojen vertailussa t-testiä ja kaksisuuntaista varianssianalyysiä. Tausta- ja yhteistyön olosuhteita kuvaavien tekijöiden yhteyttä käsityksiin yhteistyöstä tutkittiin korrelaatiokertoimen avulla. Tutkimusryhmää kuvailtiin frekvenssi- ja prosenttijakaumin. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimella, jolloin yhteistyötä mittaavat eri alueet saivat alfa-arvoikseen .54-.88.

Tutkimuksen aihetta lähestyttiin kahdesta näkökulmasta: yhteiskunnallisesta ja sosiaalipsykologisesta. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään tutkittiin viiden eri yhteistyötä kuvailevan tekijän avulla: 1) yhteistyöhön käytetty aika, 2) tärkeys, 3) tyytyväisyys, 4) lisäämishalukkuus ja 5) yhteistyötä vaikeuttavat tekijät. Lähtökohdaksi yhteistyön tarkastelussa valittiin koulunkäyntiavustajan työnkuva, joka voidaan jakaa kuuteen alueeseen: kasvatus, valmistelut, avustaminen, ohjaaminen oppimistilanteessa, yhteydenpito sekä perehtyminen ja suunnittelu.

Tutkimuksen tulosten mukaan sekä koulunkäyntiavustajat että opettajat yleis- ja erityisopetuksessa arvioivat tekevänsä eniten yhteistyötä oppimistilanteessa ohjaamisen alueella. Erityisopetuksessa käytettiin kaiken kaikkiaan enemmän aikaa yhteistyöhön kuin yleisopetuksessa. Opettajat eivät pitäneet yhteistyötä yhteydenpidon alueella tärkeänä. Koulunkäyntiavustajat puolestaan halusivat lisää yhteistyötä yhteydenpitoon liittyvissä tehtävissä. Enemmistö sekä opettajista että koulunkäyntiavustajista oli tyytyväisiä yhteistyöhön. Koulunkäyntiavustajat kokivat useammat tutkimuksessa esitetyistä tekijöistä yhteistyötä vaikeuttavimpana kuin opettajat. Yhteistyön olosuhteet selittivät käsityksiä yhteistyöstä enemmän kuin taustaan liittyvät tekijät.

Avainsanat: yhteistyö  
cooperation  
moniammatillinen yhteistyö  
koulunkäyntiavustaja  
kouluavustaja  
school assistant

## SISÄLTÖ

1 YHTEISTYÖSSÄ OPETUKSEN VOIMA NYT JA TULEVAISUUDESSA.....	8
2 YLEIS- JA ERITYISOPETUS.....	10
2.1 Koulunkäyntiavustajan, erityisluokanopettajan ja luokanopettajan ammattinimikkeet.....	12
2.2 Koulunkäyntiavustajan palkkaamisen perusteita.....	13
3 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN JA OPETTAJAN KULKEUTUMINEN KOHTI YHTEISTÄ TYÖN KOHDETTA.....	15
3.1 Kohti opettamisen ja avustamisen ammattilaisuutta.....	16
3.1.1 Eriytyneet ammatit ja erikoiskoulutus.....	18
3.1.2 Auttamistyön yhteiskunnallinen rooli.....	20
3.2 Valtion osuus asiantuntijapalvelujen tarjonnassa.....	21
3.2.1 Asiantuntija-ammattikunnat vallankäyttäjinä ja sosiaalivaltiollisen intervention toteuttajina.....	23
3.3 Ammattina opetus- ja kasvatustyö.....	25
3.3.1 Opettajan ammatti nykypäivän koulumaailmassa.....	26
3.3.2 Koulunkäyntiavustaja nykypäivän ammattina.....	28
4 YHTEISTYÖ KÄSITTEENÄ JA TOIMINTANA .....	33
4.1 Yhteistyön käsite.....	33
4.2 Tietoinen yhteistyö yhteisenä toimintana.....	36
4.2.1 Orientoituminen yhteistyöhön.....	39
4.3 Hyvän yhteistyön edellytyksiä.....	41
5 KOULU SOSIAALISENA JÄRJESTELMÄNÄ.....	43
5.1 Sosiaaliset suhteet.....	45
5.1.1 Perehdyttäminen.....	46
5.2 Henkilökemia .....	46
5.2.1 Vuorovaikutusongelmat.....	47



6	YHTEISTYÖ TÄRKEÄ OSA ERITYISOPPILAAN KOKONAIS-	
	KUNTOOUTUSTA.....	49
6.1	Moniammatillisen tiimin yhteistyö.....	50
6.1.1	Moniammatillisen yhteistyön ongelmia.....	53
6.1.2	Koulunkäyntiavustaja ja opettaja yhteistyössä.....	56
6.1.3	Hyvin toimivan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön edellytyksiä.....	59
6.1.4	Määräaikaiset työsuhteet, työllistäminen ja lomautukset - yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä nyky-yhteiskunnassa.....	59
7	INTEGRAATIO - HAASTE KOULUNKÄYNTIAVUSTAJALLE, HAASTE	
	OPETTAJALLE.....	62
7.1	Integraation käsitteestä, muodoista ja toteutuksesta.....	62
7.2	Vammainen ja erilainen oppilas luokassa.....	64
7.3	Opettaja ja koulunkäyntiavustaja - osana integraation onnistumisen edellytyksiä.....	67
8	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	72
9	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	75
9.1	Tutkimuksen perusjoukko.....	75
9.2	Otantamenetelmä.....	75
9.3	Vastaukset.....	77
9.4	Muuttujat ja niiden mittaaminen.....	77
9.5	Aineiston analyysimenetelmät.....	80
9.6	Tutkimuksen luotettavuus.....	81
10	TUTKIMUSRYHMÄ.....	83
10.1	Tutkimuksessa mukana olevat koulunkäyntiavustajat ja opettajat.....	83
10.1.1	Koulunkäyntiavustajien taustatekijöitä koskevien muuttujien kuvailu.....	84
10.1.2	Opettajien taustatekijöitä koskevien muuttujien kuvailu.....	87
10.2	Opettajien ja koulunkäyntiavustajien yhteistyön olosuhteita koskevien muuttujien kuvailu.....	88

11 TULOKSET.....	93
11.1 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään.....	93
11.1.1 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyöhön käytetystä ajasta.....	93
11.1.2 Erityisopetuksessa käytetään enemmän aikaa yhteistyöhön kuin yleisopetuksessa.....	94
11.1.3 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyön tärkeudesta.....	96
11.1.4 Koulunkäyntiavustajat pitävät yhteistyötä tärkeänä eri asioissa kuin opettajat.....	98
11.1.5 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä tyytyväisyydestä yhteistyöhön.....	100
11.1.6 Koulunkäyntiavustajat ja opettajat ovat yksimielisen tyytyväisiä yhteistyöhön.....	101
11.1.7 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyön lisäämisestä.....	102
11.1.8 Koulunkäyntiavustajat haluavat lisää yhteistyötä yhteydenpitotehtävissä.....	104
11.2 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyötään vaikeuttaneista tekijöistä.....	106
11.2.1 Vastuukysymykset vaikeuttavat koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyötä.....	107
11.2.2 Koulunkäyntiavustajat kokevat useimmat tekijät vaikeuttavimpana kuin opettajat.....	109
11.3 Taustatekijöiden ja yhteistyön olosuhteita kuvaavien tekijöiden yhteys opettajien ja koulunkäyntiavustajien käsityksiin heidän yhteistyöstään.....	113
12 TULOSTEN TARKASTELUA.....	118
LÄHTEET.....	123
LIITTEET.....	131

# 1 YHTEISTYÖSSÄ OPETUKSEN VOIMA NYT JA TULEVAISUUDESSA

Työelämässä on käynnistynyt suunta, jossa töitä tehdään yhä enemmän ryhmissä ja tiimeissä (Dunderfelt 1998, 66). Yhteistyökykyisyydestä ja valmiuksista ryhmätyöskentelyyn on tullut työelämän avainhaaste. Useinkaan ei riitä, että hallitsee oman työnsä hyvin; olisi myös osattava toimia yhdessä toisten osaajien kanssa, keskustella työn yhteisestä kohteesta ja parhaasta mahdollisesta tavasta saavuttaa tavoitteet. (Hakanen & Puro 1997, 4.)

Silvolahti (1991) toteaa, että kouluissa saattaa joskus syntyä eräänlainen opettaja-avustaja vastakkainasettelu. Tällainen tilanne ei ole kenenkään edun mukaista. Opettajat eivät kaikissa tapauksissa huomaa, kuinka tärkeä voimavara avustaja luokassa voi olla, ja aliarvioivat avustajan työtä. Toisaalta koulukäyntiavustaja voi luulla tekevänsä samaa työtä kuin opettaja, eri palkalla.

Koulukäyntiavustajien työn arvostus ja koulutustilanne heijastuu myös erityisopetuksen laatuun kouluissa (Silvolahti 1991, 88). Tämä tutkimus on osa opetushallituksen "Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanketta". Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää koulukäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään. Tutkimuksessa selvitettiin käsityksiä yhteistyön määrästä, tärkeydestä, tyytyväisyydestä siihen, lisäämishalukkuutta ja yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä. Lisäksi tutkittiin eräiden taustaominaisuuksien ja yhteistyön olosuhteiden kykyä selittää koulukäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyöstä. Koulukäyntiavustajan työn luonteesta johtuen oltiin kiinnostuneita siitä, poikkeavatko käsitykset yleis- ja erityisopetuksessa. Lisäksi integraatiopyrkimyksen kasvaessa ja näin ollen vammaisten oppilaiden määrän yleisopetuksen luokissa lisääntyessä ammattitaitoisten koulukäyntiavustajien tarve lisääntyy (Nissilä 1998, 12-13). Tarkoituksena on tuottaa uutta kuvailevaa tietoa vähän tutkitusta asiasta, ja samalla tuoda esille koulukäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön tärkeys jo koulutuksessa.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli kaikki peruskoulussa keväällä 1998 koulukäyntiavustajan työtä, koulutuksestaan tai työnimikkeestään huolimatta, tekevät henkilöt sekä heidän kanssaan yhteistyössä toimivat opettajat. Kaikkiaan tutkimukseen

osallistui 98 henkilöä. Tutkimukseen osallistuneista koulunkäyntiavustajista (n=57) enemmistö oli erityisopetuksesta (n=44) ja loput (n=13) oli yleisopetuksesta. Opettajista (n=41) erityisopetuksesta oli 28 ja yleisopetuksesta oli 13.

Tutkimuksen mittarina käytimme kyselylomaketta, joka oli itse laadittu käyttäen hyväksi Silvolahden (1991) aikaisemmin laatimaa aihetta sivuavaa kyselylomaketta. Aineiston analyysimenetelminä käytimme keskiarvojen vertailussa t-testiä, kaksisuuntaista varianssianalyysiä, ja lisäksi tutkimme tausta- ja olosuhdetekijöiden yhteyttä yhteistyön käsitteisiin korrelaation avulla. Kohderyhmää kuvailimme frekvenssien ja prosentiosuuksien avulla.

Tutkimuksen aihetta, yhteistyötä, lähestyttiin kahdesta näkökulmasta; yhteiskunnallisesta ja sosiaalispsykologisesta. Tutkimuksen empiirisessä osassa keskityttiin koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyöhön. Virkkusen (1983, 23) teoria yhteisestä työorientaatiosta tietoisesta yhteistyön edellytyksenä luo perustan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyölle tuomalla mukaan mm. yhteisen työn kohteen (erityisoppilas), johon toiminta suuntautuu. Koulunkäyntiavustaja ja opettaja muodostavat moniammatillisen tiimin, jossa he erilaisen koulutuksen ja kokemuksen omaavina ammattilaisina yhdistävät näkökulmansa yhteiseksi kokonaisnäkemykseksi.

Vuoden vaihteessa voimaan tulevan uuden perusopetuslain henkilöstöpykälässä mainitaan ensimmäistä kertaa koulunkäyntiavustaja. Koulunkäyntiavustajan ammatillista arvostusta lisännee koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto, jonka perusteet luotiin vuonna 1995. Tässäkin tutkimuksessa koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittaneita oli lähes 40 % koulunkäyntiavustajista.

Aikaisempi tutkimustieto aiheesta on vähäistä. Aihetta on lähestytty lähinnä kuvailemalla koulunkäyntiavustajan työnkuvaa (Paananen 1996; Rähkä & Vehanen 1980; Silvolahi 1991). Ainoa tutkimus, jossa on selvitetty koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyötä, on Siiskosen ja Vilppaan 1986 tekemä kasvatustieteen teemaseminaarityö aiheesta erityisopettajan ja luokka-avustajan yhteistyö (Vilpas 1986, 28-29). Silvolahden (1991, 88) mainitsema mahdollinen jatkotutkimusaihe opettajien ja avustajien yhteistyöstä vahvisti käsitystämme aiheen tutkimisen tärkeydestä.

Tutkimuksesta ilmeni, että sekä koulunkäyntiavustajat että opettajat arvioivat tekevänsä eniten yhteistyötä itse opetustilanteessa. Suunnitteluun ei varata paljoakaan yhteistä aikaa. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset siitä, onko heidän tärkeää tehdä yhteistyötä yhteydenpidossa vanhempien, koulun henkilökunnan ja muiden lapsen kanssa tekemisissä olevien henkilöiden kanssa, poikkesivat merkitsevästi toisistaan. Opettajat pitivät yhteistyötä vähemmän tärkeänä, mistä voisi päätellä opettajien pitävän yhteydenpidon yksin omana tehtävänä. Suurin osa sekä koulunkäyntiavustajista että opettajista oli erittäin tyytyväisiä yhteistyöhön.

Opettajat kokivat yhteistyötä eniten vaikeuttavina tekijöinä koulunkäyntiavustajan perehdyttämisen toimenkuvaan. Opettajien mielestä toimenkuva oli koulunkäyntiavustajalle epämääräinen ja selkiintymätön. Myös koulunkäyntiavustajat kokivat toimenkuvansa selkiintymättömäksi, kun he työskentelivät useassa luokassa. Yhteistyön olosuhteilla oli enemmän vaikutusta käsityksiin kuin taustatekijöillä.

## 2 YLEIS- JA ERITYISOPETUS

Yleisopetuksella tarkoitetaan peruskoulussa annettavaa tavanomaista opetusta. Peruskoulun yleisopetukseen voidaan sijoittaa pedagogisesti poikkeavia oppilaita. Tällöin käytetään nimitystä yksilöintegraatio. (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 38, 74.) Mobergin (1998) mukaan tavalliseen luokkaan sijoitettua oppilasta ei olisi kuitenkaan hyvä nimittää integroiduksi oppilaaksi, koska se merkitsisi, että toivottu integraatio saavutetaan silloin, kun oppilas käy koulua samassa luokassa kuin ikätoverinsa. (Moberg 1998, 140.)

Erityisopetus määritellään yleisesti pedagogisesti poikkeavien opetuksiksi. Pedagogisesti poikkeava oppilas eroaa älyllisesti, sensorisesti, viestintäkyvyllisesti, sosiaaliselta käytökseltään tai fyysisiltä ominaisuuksiltaan siinä määrin keskimääräisestä tai normaalista lapsesta, että hän tarvitsee koulun käytäntöjen muuttamista tai erityispalveluja kehittyäkseen maksimaalisesti kykyjensä mukaisesti. (Kirk, Gallagher & Anastasiow 1997, 2.)

Mobergin (1982, 15) mukaan erityisopetus voidaan määritellä erityisiä opetustoimenpiteitä tarvitsevien oppilaiden opettamiseksi. Erityisopetuksen toteutusta ratkaistaessa pyrkimyksenä on tarjota oppilaille hänen kasvatuksellisia erityistarpeitaan vastaava, normaaliopetuksesta mahdollisimman vähän erillään oleva, tehokas erityisopetuksen muoto. Erityisopetusta annetaan ensisijaisesti yleisopetuksen yhteydessä osa-aikaisena ja toissijaisesti luokkamuotoisena erityisopetuksena. (Ahvenainen & Moberg 1982, 64, 68.) Erityisopetuksen tulisi siten olla kasvatettavan kannalta yleistä opetusta parempi vaihtoehto, ja se tulisi toteuttaa mahdollisimman pitkälle yleisen opetuksen yhteydessä. Etujen, jotka erityisopetuksesta saadaan, tulee olla suuremmat kuin sen haitat. (Moberg 1990, 243.) Salmisen (1989, 47) mukaan erityisopetuksella tarkoitetaan erityiskouluissa ja -luokissa annettavaa opetusta sekä erityiskoulutuksen saaneen opettajan eli erityisopettajan myös yleisessä opetuksessa antamaa opetusta.

Peruskoululain 32 § määrittelee oppivelvollisuuden alkavaksi sinä vuonna kun lapsi täyttää 7 vuotta. Lapset, joita ei vamma vuoksi voi opettaa yhdeksänvuotisessa peruskoulussa, alkavat koulunsa vuotta aikaisemmin. Oppivelvollisuus kestää tällöin 11

vuotta. Peruskoulun kasvatuksen ja opetuksen tulee olla oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaista. (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 196.)

Uudessa perusopetuslaissa (perusopetuslaki 628/1998) luovutaan yleisistä valtakunnallisista normeista ja säädöksistä asettamalla kunnalle koulutuksen järjestämisen velvoite. Kunnan velvollisuutena on järjestää sekä osa-aikaista että luokkamutoista erityisopetusta sitä tarvitseville oppilaille. Lisäksi vaikeimmin vammaisten opetus siirtyy opetustoimen alaisuuteen. (Erityisopetuksen suunnitelma 1996, 4.)

Peruskouluasetus (PA 40§) määrittää erityisopetusta tarvitseväksi oppilaan, joka ei menesty muussa opetuksessa tai ei sopeudu siihen. Erityisluokalle voidaan siirtää tai ottaa oppilas, joka vammautumisen tai kehityksensä viivästymisen vuoksi ei suoriudu peruskoulun muulla luokalla tai tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi ei sopeudu peruskoulun muuhun luokkaan (PL 36a §). (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 67, 77.)

Erityisluokalla, jossa annetaan opetusta peruskoululain 32 §:n 2 momentissa tarkoitetuille vammaisille oppilaille (11-vuotinen oppivelvollisuus), saa opetusryhmässä olla enintään 8 oppilasta. Milloin opetuksen kannalta on tarkoituksenmukaista, saadaan erityisluokan oppilaita yhdistää muuhun peruskoulun opetusryhmään, mikäli opetusryhmän oppilasmäärä ei tule suuremmaksi kuin 20 (PA 40 § 4 mom.). (Erityisopetuksen suunnitelma 1996, 2; Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 193.)

Tutkimuksessa esiintyy lyhenteitä EMU, ESY, EVY, EKV, ENÄ ja EHA, joilla tarkoitetaan erityisopetuksen eri alueiden mukaista opetusta ja sellaisia oppilaita, jotka ovat jonkin erityisopetuksen alueen mukaisen opetuksen tarpeessa. Lyhenteet määritellään seuraavasti:

**EMU:** henkisessä kehityksessä viivästyneet ja lievästi kehitysvammaiset; mukautettua opetussuunnitelmaa noudattava opetus (ent. apukoulutasoiset)

**ESY:** sopeutumattomat; sopeutumattomien opetus (ent. tarkkailuopetus)

**EVY:** vammautuneet (vajaaliikkeiset ja aivovaurioiset); vammautuneiden opetus

**ENÄ:** näkövammaiset; näkövammaisten opetus

**EHA:** keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaiset; harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaa noudattava opetus

**EHA1:** lievästi tai keskiasteisesti kehitysvammaisten opetus

**EHA2:** vaikeasti vammaisten opetus

**EKV:** kuulovammaiset; kuulovammaisten opetus.

**DYSFASIAOPETUS:** kielellisiä erityisvaikeuksia omaavien opetus.

(Erityisopetuksen suunnitelma 1996, 10-11; Runsas 1991, 56, 63, 72, 76, 88, 95.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sekä *yleisopetukseen* sijoitetun että *luokkamuotoisessa erityisopetuksessa* olevan *erityisoppilaan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyötä.*

Erityisopetuksen eri alueita käsitellään tarkasteltaessa, miltä erityisopetuksen alueelta oppilas on sijoitettu yleisopetukseen ja millä erityisopetuksen alueella erityisluokka toimii.

## 2.1 Koulunkäyntiavustajan, luokanopettajan ja erityisluokanopettajan ammattinimikkeet

Vanha ammattiluokitus (1987) määrittelee muihin opetusalan työntekijöiksi henkilöt, jotka toimivat opetusta tukevissa tehtävissä. Nimityksinä mainitaan kouluavustaja, opetusavustaja, luokka-avustaja ja tuntiavustaja. (Ammattiluokitus 1987, 60.) Vuoden 1991 ammattiluokitus sijoittaa koulunkäyntiavustajan työn sosiaalialan töihin, sosiaalialan hoitajien ja henkilökohtaisten avustajien alaryhmään. Koulunkäyntiavustaja määritellään henkilöksi, joka auttaa ja tukee oppilaan koulunkäyntiä ja joka voi toimia henkilökohtaisena tai luokkakohtaisena koulunkäyntiavustajana. (Ammattiluokitus 1991, 57.)

Uusimmassa ammattiluokituksessa (1997) ei mainita koulunkäyntiavustajan ammattinimikettä, vaikka ammattitutkinto on ollut jo vuodesta 1995 käytössä. Ilmeisestikin uudessa ammattiluokituksessa koulunkäyntiavustajat lasketaan kuuluviksi terveydenhuollon alueeseen, samaan ryhmään perus-, lasten- ja kodinhoitajien kanssa, koska kaikkein lähimpänä koulunkäyntiavustajan ammatin määritelmää on kehitysvammaistenhoitajien ammatin määritelmä, jonka mukaan kehitysvammaistenhoitajat avustavat kehitysvammaista jokapäiväisissä toiminnoissa. (Ammattiluokitus 1997, 50.)

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme koulunkäyntiavustajilla kaikkia niitä henkilöitä, jotka koulutuksestaan ja nimikkeestään huolimatta tekevät koulunkäyntiavustajan tehtäviä. Käytämme siis myös kaikista kouluavustajista nimitystä koulunkäyntiavustaja.



Luokanopettajat opettavat oppilaille kaikkia tai suurinta osaa peruskoulun opetettavista aineista ja toimivat luokanvalvojina. Nimityksinä käytetään ala-asteen luokanopettaja, peruskoulun luokanopettaja ja luokanopettaja. (Ammattiluokitus 1987, 58; 1997, 35.)

Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opettajana on erityisluokanopettaja. Luokattomassa erityisopetuksessa puolestaan opettajana on erityisopettaja. (Runas 1991, 51.) Ammattiluokituksessa (1991) määritellään erityisluokanopettajat erityisopetuksen alueen mukaan (Ammattiluokitus 1991, 38). Uusimman ammattiluokituksen (1997) mukaan erityisopettajat opettavat oppimisvaikeuksissa olevia sekä fyysisesti tai henkisesti vammautuneita erityiskouluissa, peruskouluissa ja vammaisten oppilaitoksissa ja voivat antaa myös yksityisopetusta. Erityisluokanopettaja on mainittu yhtenä esimerkkinä erityisopettajista, ilman tarkempaa määritelmää. (Ammattiluokitus 1997, 35.)

Tässä tutkimuksessa erityisopetuksessa toimivalla opettajalla tarkoitetaan erityisluokanopettajaa ja yleisopetuksessa toimivalla opettajalla tarkoitetaan luokanopettajaa.

## 2.2 Koulunkäyntiavustajan palkkaamisen perusteita

Koska parhaillaan ollaan uuden perusopetuslain (perusopetuslaki 628/1998) siirtymävaiheessa, monin paikoin haetaan aikaisemmin voimassa olleisiin säädöksiin tulkintalinjaa ja käytännössä voimassa oleva laki on vanha peruskoululaki.

Kouluun on ollut mahdollista vuodesta 1978 lähtien palkata työllisyysvaroin kouluavustajia, jotka ovat sekä avustaneet opettajia koulun jokapäiväisissä rutiinitehtävissä että olleet myös vammaisten oppilaiden tukena. Opetusministeriö antoi 24.4.1985 päätöksen koulunkäyntiavustajien ottamisen perusteista. (Haapanen 1985, 15.)

1.2.1991 lukien on sovellettu seuraavaa päätöstä koulunkäyntiavustajien ottamisesta peruskouluun. Peruskoululain 6 luvun 51 § mukaan kunta voi ottaa koulunkäyntiavustajan sellaisille vaikeasti vammaisille oppilaille, jotka eivät voi käydä

koulua ilman koulunkäyntiavustajan palveluksia tai joiden koulunkäynti muutoin tuottaa kohtuuttomia vaikeuksia. Vaikeasti vammaisilla oppilailla tarkoitetaan peruskoululain 32 §:n 3 momentissa mainittuja lapsia tai vammaisuusasteeltaan heihin verrattavia. (Peruskoulun koulunkäyntiavustajan ottamista koskevat määräykset 1991, 1.)

Kunnan velvollisuus on järjestää vammaiselle oppilaalle avustaja. Vaikka valtionosuusjärjestelmän uudistuksen yhteydessä kumottiin säännökset koulunkäyntiavustajista, ei kunnan velvollisuus huolehtia vammaisista oppilaista ole muuttunut. Opetushallitus ei enää anna lupia koulunkäyntiavustajien palkkaamisesta, vaan kunta itse harkitsee avustajien tarpeen. Palveluja järjestettäessä vammaispalvelulaki on toissijainen. (Kunnan vastuu vammaisten oppilaiden avustajista ja apuvälineistä 1993, 2.)

Koulunkäyntiavustaja voi olla kunta-, koulu- tai luokkakohtainen tai määrätty erikseen yhtä tai useampaa vaikeasti vammaista oppilasta varten. Päätoimisen koulunkäyntiavustajan työaika on enintään 9,5 kuukautta lukuvuodessa ja 20-35 tuntia viikossa. (Peruskoulun koulunkäyntiavustajan ottamista koskevat määräykset 1991, 1-2.)

Viimeisin opetusministeriön työryhmän selvitys koulunkäyntiavustajien palkkaamisperusteista on vuodelta 1983. Muistion mukaan kunnat ovat palkanneet koulunkäyntiavustajia myös omilla varoillaan, ilman valtion tukea. Lisäksi koulunkäyntiavustajia palkataan invalidihuoltolain ja kehitysvammalain nojalla, työllisyysvaroin sekä tarvittaessa käytetään siviilipalvelusmiehiä koulunkäyntiavustajan tehtävissä. (Vammaisten opetuksen erityiskysymyksiä 1983, 2-3.)

Koulussa toimivista kouluavustajista, joiden toimenkuvaan yleensä kuuluu avustaa koulua laitoksena eli valmistaa materiaalia, kopioida, pitää opetusvälineistöä kunnossa ja tehdä toimistotehtäviä, usea tekee myös koulunkäyntiavustajan tehtäviä. (Silvolahti 1991, 5.) Nämä kouluavustajat ovat työllisyysvaroin palkattavia enintään 6 kk:n työjaksoja (yleensä elo-helmikuu) kerrallaan tekeviä työntekijöitä, jotka palkataan työllisyyslain mukaisin velvoittein ja ehdoin. Käytännössä työllistämisvelvoitteen mukaisesti palkatut avustajat ovat kouluttamattomia ja huonosti motivoituneita työhön. (Murto 1988, 7.)

Uudessa perusopetuslaissa (perusopetuslaki 628/1998) on pykälään 31 (opetuksen maksuttomuus) lisätty nykytilaa selkeyttävä säännös, jonka mukaan vammaiselle tai muutoin erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle on turvattava opetukseen osallistumisen edellyttämät tarpeelliset apuvälineet, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut. (Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 1998, 64.) Momentissa ei kuitenkaan määritellä tarkemmin, mitä avustajapalvelut täsmälleen tarkoittavat.

### 3 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN JA OPETTAJAN KULKEUTUMINEN KOHTI YHTEISTÄ TYÖN KOHDETTA

Tässä kappaleessa tarkastellaan sekä opettajan että koulunkäyntiavustajan ammattien muotoutumista 1960-luvulta nykypäivän ammateiksi ja kulkeutumista kohti yhteistä työn kohdetta. Opettajan ammatilla on pidempi ja selvempi historia kuin koulunkäyntiavustajan ammatilla, jonka tutkinnon perusteet saatiin vuonna 1995. Koulunkäyntiavustajan ammatin alkuperää voidaan hakea sosiaalialan ja -työn ammatillistumisesta, koska ammatin viitekehys on voimakkaasti yhteiskunnallinen ja se painottuu paitsi humanistiseen opetusalaan myös sosiaali- ja terveysalaan (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 1995, 7). Lisäksi koulunkäyntiavustajan työ on toisen ihmisen auttamista ja palvelua.

Molempien ammattien muotoutumiselle luo kehyksen sosiaalivaltiollinen kehitys, johon liittyy myös eri ammattien erikoistumiset ja erikoiskoulutus; koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto heijastaa sosiaalialan korkeamman koulutuksen suuntia ja näihin vaikuttaneita tekijöitä. Opettaja ja koulunkäyntiavustaja voidaan nähdä asiantuntija-ammattikuntina, ja sitä kautta sosiaalivaltiollisen intervention toteuttajina, vaikka koulunkäyntiavustajan ammatti ei ole yhteiskunnallisesti voimakkaasti suuntautunut (professiopyrkyinen) ja sen koulutus pohja on alhainen.

### 3.1 Kohti opettamisen ja avustamisen ammattilaisuutta

1960-luvun suuren muuton ja jälkityhjennyksen aikana maaseutu tyhjentyi "liikaväestöstä" ja teollisuuden työvoiman kasvu pysähtyi. Julkisista palveluista tuli alkutuotannon jälkeen keskeisin väestön työllistäjä 1960-luvulta lähtien. Yksi keskeinen julkisten palveluiden alue on opetuspalvelut. Sen keskeisin ammattikunta on opettajat. (Rinne 1988, 431.)

Toinen maailmansota ja pitkälti sen aiheuttama uusi talous- ja työmarkkinapoliittinen tilanne vaikuttivat epäilemättä opettajamäärän silloiseen voimakkaaseen kasvuun. 1970-luvulla herättiin ajattelemaan, että jonkun täytyy ottaa kouluikäisen lapsen kasvatuksesta kokonaisvaltaista vastuuta muita enemmän, ja niin opettajaa alettiin pitää eräänlaisena peruskasvattajana (Kari 1988, 33). 1970-luvulla opettajamäärän nousuun ikäluokkien supistumisesta huolimatta vaikutti mm. se, että peruskoulun viides ja kuudes luokka siirrettiin kansakoulunopettajien luokanopetusreviiriksi kokonaisuudessaan. (Rinne 1988, 436.)

Yksi keskeinen selitys tälle opettajiston voimakkaalle kasvulle suhteessa hiipuvaan oppilasmäärään oli erityisopettajien esiinmarssi (Rinne & Jauhiainen 1988, 407). Erityisopettajakoulutushan aloitettiin Jyväskylässä suojelu- ja parantamiskasvatuksen laitoksella syksyllä 1959 (Holopainen, Luokola & Niemelä 1998, 56). Erityisopettajiston määrän kasvu absoluuttisina ja suhteellisina lukuina tarkasteltuna on 1960-luvulta lähtien ollut nopeaa. Määrä yli kymmenkertaistui 1960-luvun alusta 1980-luvun puoleen väliin. Vuonna 1960 kansanopettajistosta erityisopettajia oli 1,4 prosenttia, kun vuonna 1986 luku oli 8,6 prosenttia. (Rinne & Jauhiainen 1988, 407.)

Voimakas erikoistumisen aika alkaa juuri 1960-luvulla, josta lähtien yhä suurempi osa kouluikäisistä lapsista luokitellaan erityisoppilaaksi (Rinne & Jauhiainen 1988, 407). Erityisopetus kasvoi lähes räjähdysmäisesti 1960-luvun puolivälistä 1970/80-lukujen vaihteeseen, sillä runsaassa vuosikymmenessä erityisopetusta saavien oppilaiden määrä moninkertaistui, ja erityisopetusmuodoista osa-aikainen erityisopetus valtasi alaa luokkamuotoiselta erityisopetukselta (Kivirauma 1989, 134).

Myös sosiaalityöntekijöiden laajenemisen vuosikymmeneksi muodostui 1960-luku, jota on pidetty myös merkittävänä ammatillistumisen aikana. Laajeneminen ilmeni sekä ammattikunnan määrällisenä kasvuna että sen toimintareviirin laajenemisena ja vakiintumisena uusiin sosiaalivaltiollisiin instituutioihin; esim. vuonna 1966 ensimmäiset koulukuraattorit aloittivat toimintansa. (Rinne & Jauhiainen 1988, 286-287.)

Peruskoulu-uudistus vuonna 1968 loi Suomeen oppivelvollisille yhteisen yhdeksänvuotisen peruskoulun, jossa kenenkään opiskelulle ei aseteta periaatteessa esteitä (Kivirauma 1989, 16). 1970-luvulta lähtien sosiaali- ja vammaishuollossa on noussut toiminnan periaatteiksi ja tavoitteiksi tasa-arvo, normalisuus, integraatio ja osallistuminen. Tämä on vaikuttanut työn uudelleen organisoitumiseen opetusallalla. Avun ja avustamisen tarpeessa olevien oppilaiden määrä on kasvanut. Näin on syntynyt aivan uusi ammatti - koulunkäyntiavustaja. (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 1995, 7.) Koulunkäyntiavustaja -nimike alkoi vakiintua 1980-luvun puolen välin jälkeen. Nimityksen tarkoituksena on erottaa kouluavustajista ne, jotka toimivat vammaisen oppilaan varsinaisina avustajina. (Silvolahti 1991, 5.)

Lindströmin & Kärkkäisen (1986) mukaan koulunkäyntiavustajan ammatin voidaan sanoa saaneen alkunsa Espoossa 1967, jolloin Espoon kaupunki perusti kaksi avustajan virkaa. Ammatti nimettiin erityisopetuksen tekniseksi avustajaksi ja toimintapaikkana olivat Espoon aivovaurioluokat. 1970-luvulla koulunkäyntiavustajien määrä lisääntyi. Avustajat palkattiin osa-aikaiseen toimeen, ja uusia virkoja ei juurikaan perustettu. Tuolloin ammattinimikkeenä käytettiin luokka-avustajaa ja pätevyysvaatimuksena työhön oli lastenhoitajan, vajaamielishoitajan tai muu vastaava koulutus. Luokka-avustajan käyttö laajeni aivovauriolasten lisäksi kuulovammaisten opetukseen, mukautettuun opetukseen ja sopeutumattomien opetukseen. (Lindström & Kärkkäinen 1986, 79.) Koulunkäyntiavustajan pätevyysvaatimukset heijastavat 1970-luvun yleistä sosiaalityöntekijöiden ammattikunnan työtehtävien ja koulutuksen kirjavuutta (Rinne & Jauhiainen 1988, 289).

Rinne (1988) pohtii, onko koulujen elämä resurssiparannusten yhteydessä jatkuvasti vain vaikeutunut, koska keskimääräisen luokkakoon laskiessa ja opettajistoresurssin lisääntyessä ja työtilanteen näin selvästi helpottuessa ollaan yhtäaikaisesti kehittämässä

paisuvaa erityisopetusjärjestelmää. Hän lisää tähän vielä, että palautuuko luonnehdittu kehitys yhtäältä ammattikuntaintresseihin ja toisaalta koulutuksen ikuiseen valikointitehtävään. (Rinne 1988, 436.)

Rinteen ja Jauhiaisen (1988) mukaan terveys-, opetus- ja sosiaalipalveluja tuottavan väestön määrä ei lisääntynyt samassa suhteessa asiakaskunnan kanssa, vaan kasvaa asiakasjoukkoaan nopeammin. Tämäntyyppinen asiantuntijaverkostojen pystyttäminen voidaan ideologisella tasolla perustella siirtymisenä kohti yhä yksilöllisempiä asiakaspalveluja; esim. koulussa tämä näkyy selvimmin luokkakoon pienenemisenä ja siirtymisenä kohti ns. klinikkamuotoista opetusta. (Rinne & Jauhiainen 1988, 373.)

Happonen, Ihatsu ja Ruoho (1998) kuvaavat kuitenkin erityisopetuksen kentässä tapahtuneita muutoksia 1990-luvun kehitystrendeiksi, joihin nykyään nähdään mm. erityisluokkien fyysisen integraation, erityisluokkien lukumäärän ja erityisluokilla opiskelevien oppilaiden määrän kasvu. Myös osa-aikaisessa erityisopetuksessa yhtä opettajaa kohti laskettu oppilasmäärä on kasvanut. Vähenemässä ovat puolestaan mm. erityisopettajien määrä ja osa-aikaisen erityisopetuksen osuus erityisopetuksen kokonaisresurssista, mikä vaikuttaa erityisopetuksen kattavuuden kaventumiseen. (Happonen, Ihatsu & Ruoho 1998, 6-8.)

### 3.1.1 Eriytyneet ammatit ja erikoiskoulutus

Tyypillinen piirre sodanjälkeiselle sosiaalivaltiolliselle kehitykselle on ollut erilaisten uusintamisammattikuntien nopea laajeneminen. Tämä on tapahtunut toisaalta vanhojen ammattien paisumisena ja eriytyminenä yhä kapeammille sektoreille, toisaalta suorastaan uusien ammattikuntien muodostumisena. Keskeinen perusta uusien ammattikuntien synnylle on työnjaollinen eriytyminen, jonka myötä ammattikunnat ikään kuin lohkeavat kukin omalle toimintasektorilleen aikaisemman alkuammattikunnan kokonaistyöstä. Näin ne erikoistuvat jonkin voimistuvan yksittäistyön suorittamiseen. (Rinne & Jauhiainen 1988, 257-258, 402-403.) Erikoistuva ammatillistuminen on perusteltua mm. alempien toimihenkilöryhmien (esim. kodinhoitajat, koulunkäyntiavustajat) huonon palkkauksen ja matalan arvostuksen vuoksi (Karisto, Takala & Haapola 1989, 195-196).

Sosiaalityöntekijän ja psykologin ammatit ovat esimerkkeinä sodan jälkeen ammatillistuneista ammattiauttajista. Koko terveydenhuollon ja sosiaalitoimen voimakas laajeneminen on tuottanut paljon myös muita moderneja hoiva- ja parannusammattikuntia. (Rinne & Jauhiainen 1988, 257 - 258.) Koulunkäyntiavustajan ammatti on yksi esimerkki 1990-luvun auttamiseen erikoistuneesta avustamisen ammattilaisuudesta. Ammattitutkintolain mukaisesti suoritettu koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto antaa pätevyyden toimia koulunkäyntiavustajana erilaisissa opetuksen ja kasvatuksen toimintaympäristöissä. Tämä ammattitutkinto on sosiaali- ja terveysalan toisen asteen tutkinto. (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 1995, 5.) Koulunkäyntiavustajan koulutuksen sisältö ja laajuus on esitelty liitteessä 1.

Työnjaolliseen eriytymiseen liittyy myös moniportaisesti erikoistuneen ammattimiehen synty. Kun tiettyyn ammattiin johtavan koulutuksen erikoistuminen on jo sinällään ammattikohtaista eriytymistä, on tämän erikoistumisen päälle rakennettu laajeneva toisen portaan erikoisammattien ja -nimikkeiden kirjo. Tämän ovat mahdollistaneet varsinaisen ammatillisen koulutuksen päälle rakennetut erikoiskoulutusinstituutiot. Esimerkkinä opetusallalla ovat erityisopettajat. Tällainen ammattien sisäinen eriytyminen ei palaudu vain työn tai ammattien sisäiseen työnjaolliseen lohkoutumiseen, vaan on kyse myös siitä, että erikoistumisen reittejä avaamalla avataan samalla koulutuksellista pääomaa korottavan jatkokoulutuksen reittejä. Erityisopettajan palkka, status ja asema poikkeavat tavallisen ammattilaisen vastaavista. Tässä on kyse koko ammattikunnan "suojatun asiantuntijatiedon" monikerroksisesta kohottamisesta ja ammatillisten hierarkioiden järjestelmien luomisesta. Kyse on samanaikaisesti horisontaalisesta ja vertikaalisesta työnjaon ja kulttuurisen pääoman eriytymisestä. (Rinne & Jauhiainen 1988, 404.)

Uudessa koulunkäyntiavustajakoulutuksessa on jo suunnitteilla erikoistumisopintoja: esim. vuoden mittainen autismiin perehdyttämiskurssi (Nissilä 1998, 12). Mahdollisuus erikoistumiseen tietylle alueelle tekee tutkinnosta erikoisammattitutkinnon (Paananen 1996, 35).

Sosiaalityön kenttä on 1980-luvun alun sosiaalilainsäädäntöuudistuksesta huolimatta edelleen varsin avoin, eivätkä lainsäädännölliset kelpoisuusvaatimukset kosketa läheskään kaikkia ammattikunnan toimintasektoreita. Epäpätevien ammatinharjoittajien

olemassaolo on todiste siitä, että ammatinharjoittaminen ei ole käytännössä ollut täysin suljettua, vaikka se lakisääteisesti olisikin tällaiseksi määritelty. Myös koulunkäyntiavustajia on toiminut kouluissa kauan ilman varsinaista ammatillista koulutusta työhön (Paananen 1996, 1). Eri sosiaalitoimen sektoreilla toimii suuri joukko verrattain lyhyen koulutuksen saaneita ammattikuntia: kodinhoitajat, kotiavustajat, vajaamielishoitajat, sosiaaliohjaajat, sosiaalikasvattajat, lastenhoitajat jne. (Rinne & Jauhiainen 1988, 295-296, 365, 429.) Myös koulunkäyntiavustajien koulutus on lyhyt - yksi vuosi. Tämän koulutusajan on todettu olevan liian lyhyt; miten antaa vuodessa tarvittavat valmiudet sekä yleis- että erityisopetukseen (Nissilä 1998, 12).

### 3.1.2 Auttamistyön yhteiskunnallinen rooli

Perinteisessä mielessä ammatillisen auttamistyön tehtävää tarkastellaan yksilöllisen tehtävän näkökulmasta ei yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta. Sosiaalityö mielletään auttamisen ammatilliseksi instituutioksi, jonka lähtökohtana on avun tarpeessa olevan yksityisen ihmisen tarpeiden tyydyttäminen. (Raunio 1993, 77.) Heinosen (1984) mielestä sosiaalityötä ei voi nähdä auttamisen ammatillisena instituutiona, vaan hänen näkemyksensä mukaan sosiaalityöntekijä, auttamistyöntekijänä, alistuu ennalta määrättyyn yhteiskunnalliseen rooliin:

-- Se on kylläkin "auttamispalvelu", mutta se on auttamista vallitsevaan yhteiskuntaan ja sen normeihin, jolloin se itse asiassa onkin *sopeuttamista* ja siten samalla *ideologista toimintaa* --. *Sosiaalityö* on työkyvyn uusintamiseen ja elämisen välttämättömyyksien järjestämiseen suuntautunut sosiaalipoliittinen organisaatio- ja toimintamuoto, ennen kaikkea *menetelmä* ("verkko sosiaalipolitiikan verkon alla"), jota käytetään erityisesti silloin kun ihmiset eivät pysty täyttämään sosiaalista rooliaan hallitsevien normien mukaan.-- sosiaalityö onkin nähtävä ennen kaikkea sosiaalisen kontrollin agentuurina --, jolle sosiaalivaltio on delegoinut sosiaalisen kontrollifunktionsa: se valikoi kilpailusta pois ne ryhmät, jotka eivät selviä markkinoilla ja ylläpitää niitä; se toimii siten myös samalla sosialisatiojärjestelmän *valikointikoneistona*. Lyhyesti sanottuna: se *normaalistaa*. (Heinonen 1984, 243-244.)

Sosiaalityön painopisteen siirtyminen erilaisiin ongelmakeskeisiin terapeuttis-pedagogisiin toimintamuotoihin perustuu ilmeisesti siihen, että yhteiskunnalliseen selviytymiseen normaalisti tarvittavat kompetenssit ovat muuttuneet entistä vaativammiksi (Heinonen 1984, 127-134). Tämä asettaa auttamistyölle entistä kovemmat vaatimukset arkielämän



jatkuvuuden ylläpitäjänä ja normaalistajana. Raunio (1993) näkee sosiaalityön osana hallinnollista (valtiollista) osajärjestelmää, minkä pohjalta sosiaalityö määrittelee arkielämän normaalisuuden. Tämän normaalisuuden peruskriteerinä on itsenäinen selviytyminen palkkatyön yhteiskunnassa. (Raunio 1993, 116.) Normaalisuuden rajojen tiukentuminen näkyy myös koulumaailmassa, kun erityisopetus kasvaa ja laajentuu käsittämään yhä pienemmät poikkeavuudet (Kivirauma 1989, 6).

Osallisuus yhteiskuntaan perustuu fyysisen toimintakyvyn ohella entistä suuremmassa määrin intellektuaaliseen toimintakykyyn, nk. kulttuuriseen pääomaan. Yhteiskuntaan ingeroituminen ja sosiaalistuminen vaatii yksityiseltä ihmiseltä aikaisempaa parempaa kulttuurista pääomaa. Siten perinteinen palkkatyöhön sosiaalistaminen ei enää riitä. Modernissa yhteiskunnassa normaalisti toimimiseen tarvitaan kompetensseja, jotka edellyttävät monien erilaisten virallisten ja epävirallisten sosiaalisten järjestelmien tuntemusta ja kykyä käyttää näitä hyväksi. (Raunio 1993, 117-118.)

### 3.2 Valtion osuus asiantuntijapalvelujen tarjonnassa

Yhä uusia palveluja tarjoavien asiantuntija-ammattikuntien koulutus edellyttää yhä uusien palvelujen käyttäjajoukkojen muodostumista: opettajan työn edellytyksenä on oppilaiden olemassaolo ja sosiaalityöntekijöiden työn edellytyksenä on marginaali-ihmisten olemassaolo. (Rinne & Jauhiainen 1988, 4). Koulunkäyntiavustajien työn edellytyksenä on avustettavien oppilaiden olemassaolo. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön edellytyksenä on sama palvelujen käyttäjajoukko: erityisoppilaat.

Tässä kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamisessa valtio esittää yhä keskeisempää roolia; poliittisten suunnittelu- ja hallintokoneistojensa avulla valtio mitoittaa sopusuhtaisesti palveluja ja niiden kulutusta. Työnjaollisten hierarkioiden ja asiantuntijoiden koulutusmäärien määrittäminen on keskeinen osa tätä säätelyä. Nykyisessä hyvinvointi- tai sosiaalivaltiossa ammattikuntien muotoutuminen tapahtuu yhä vahvemmin valtiointervoidussa muodossa. Asiantuntija-ammattikunnat käyttävät koulutusta puolesta puhujanaan pyrkiessään valtion takaamina monopolisoituun (yksioikeutettuun) tietoon, koulutukseen ja ammatinharjoittamiseen sekä nostamaan koulutusmeriitit taloudellisten tekijöiden ohella käyväksi markkinavaluutaksi. (Rinne & Jauhiainen 1988, 35-36.)

Rinteen ja Jauhiaisien (1988) mielestä on ehkä tuloksetonta edes kysyä, kumpi itse asiassa edeltää ja säätelee kumpaa: asiakkaiden tarpeet asiantuntijapalvelujen tarjontaa vai asiantuntijapalveluiden tarjonta niiden tarvetta ja kysyntää. Suhteen molempisuuntaisuus ja ammattikuntahistorian analyysi antaa joka tapauksessa aiheen olettaa, että ammattikuntien oman mielenkiinnon kohteena on ollut paisuttaa ja suurennella tarjoamiensa palvelujen tarpeen laajuutta ja välttämättömyyttä. Näin tehdessään ammattikunnat ja niiden etujärjestöt yhteistyössä valtiollisten suunnitteluelinten kanssa perustelevat oman toimintansa jatkuvan kehittämisen välttämättömyyttä, ammatin statusarvoa jne. (Rinne & Jauhiainen 1988, 460.)

Rinteen ja Jauhiaisien (1988) mielestä esimerkiksi erityisopetuspalvelujen tarpeen määrittelyprosesseja analysoitaessa ei voi välttyä mielikuvalta, jossa ammattikunta yhdessä suunnitteluelinten kanssa määrittelee ja paisuttaa asiakaskunnan tarpeita lähes täydellisesti asiakkaidensa ylä- ja ulkopuolella. Tämän tarpeen määrittelyn jälkeen seuraa virkojen perustaminen, minkä jälkeen pätevän erikoiskoulutetun asiantuntijaverkoston pystyttäminen ja vasta sitten tyhjiä suunniteltujen asiakaspaikkojen täyttäminen. Pyrkimys oman asemansa vankentamiseen on keskeinen selittävä tekijä professioiden tarjoamien palvelusten tarpeen kasvulle. (Rinne & Jauhiainen 1988, 460.)

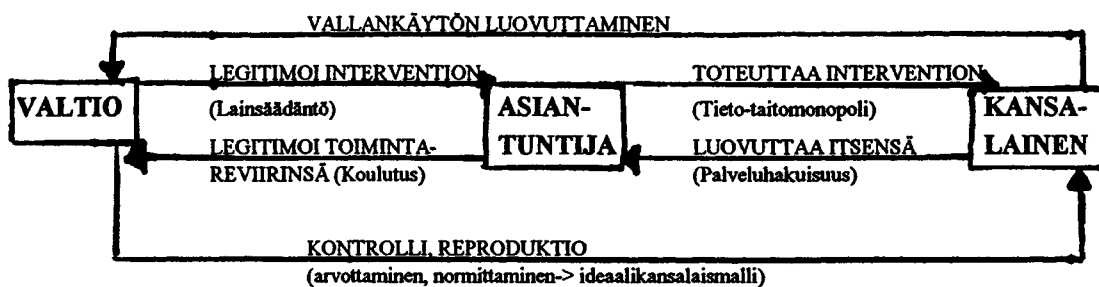
Kivirauman (1989) mukaan erityisopetuksen kasvu voidaan nähdä yhteiskunnassa kasvaneesta sosiaalisen kontrollin tarpeesta. Sosiaalinen kontrolli koulumaailmassa merkitsee koulun toiminnan turvaamista siten, että sen toimintaa häiritsevät yksilöt ja ryhmät siirretään erityisopetukseen. Erityisopetuksen kehitystä on tarkasteltava yhteydessä sekä niihin etuihin, joita se tuottaa teollistuneelle yhteiskunnalle että myös niihin etuihin, joita se tuottaa eri alan ammattikunnille. Erityisopetus on osa koulussa tapahtuvaa valikointia. Vaikka kaikkien opettaminen ja yhden opetussuunnitelman mukaan opettaminen on täysin mahdollista, niin saman opetussuunnitelman mukaan kaikkien opettaminen ei ole mahdollista. Tällaisessa valikointitilanteessa eri ammattikuntien palvelut ja ohjaustoimet korostuvat. (Kivirauma 1989, 3-5.)

### 3.2.1 Asiantuntija-ammattikunnat vallankäyttäjinä ja sosiaalivaltiollisen intervention toteuttajina

Kun erilaisten kasvatus-, opetus-, auttamis- ja parantamisammattikuntien muotoutumista tarkastellaan sosiaalivaltiollisen kehityksen valossa, ei eri sosiaali-, opetus- ja terveydenhuollon sektoreiden analyyseissa voida pitäytyä pelkästään niiden toiminnan ulkoisissa, esineellisissä muodoissa. Toisin sanoen kansanopetus tulee nähdä muunakin kuin vain oppilaitten opettamisena. Valta-aspekti on aina mukana asiantuntijan toiminnassa. Tämä valta-aspekti voidaan jakaa ammattikunnan intressejä ajavaan valtopoliittikkaan - professionaalistumispyrkimykseen - ja yhteiskunnan harjoittamaan kansalaisten kontrollitoimintaan. Julkisen vallan ote kansalaisiin on muodostunut yhä monimutkaisemmaksi ja totaalisemmaksi ammattiauttajien myötä. Luonteenomaista sosiaalivaltiolliselle kehitykselle on ollut erilaisten terapeuttisten menetelmien ja organisaatioiden kietoutuminen yhä tiukemmin kansalaisen elämänuran eri vaiheisiin. Sosiaalivaltiolle tyypillisten erilaisten erikoistuneiden palvelujen runsas tarjonta on merkinnyt sitä, että modernin sosiaalivaltion kansalaisen ideaalia on alkanut leimata terapia- ja palveluhakuisuus. (Rinne & Jauhiainen 1988, 42-44.)

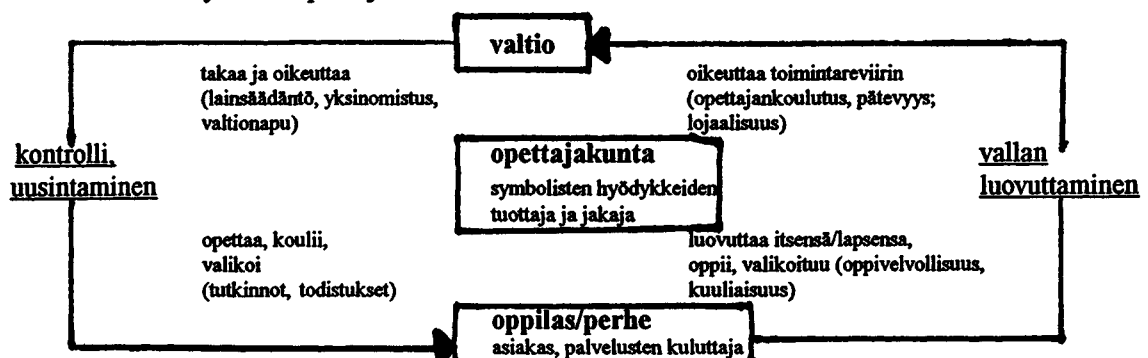
Valtio legitimoii omat intressinsä ja niiden toteuttamisen asiantuntijan kautta. Samalla asiantuntija-ammattiryhmä legitimoii oman asemansa valtion suuntaan tai ainakin pyrkii tähän apunaan erilaiset tieteelliset argumentit, tutkimukset ja selvitykset. Tämä liittyy juuri professionaalistumisieologiaan, johon kuuluu osaltaan ammattikunnan pyrkimys todistaa ja osoittaa yhteiskunnalle oman toimintansa korvaamattomuus suhteessa asiakkaisiin. Myös asiakkaan ja asiantuntijan suhde on hyvin pitkälle vastavuoroinen. Käyttäessään asiakkaaseen asiantuntijavaltaa, spesialistiryhmä samalla tarvitsee kohdettaan. Psykiatreja ja psykologeja tarvitaan juuri niin kauan kuin katsotaan, että on olemassa mielenterveyden häiriöistä kärsiviä ihmisiä. Tästä on seurauksena tunnettu paradoksi, jossa "parantajat" omalla toiminnallaan tuottavat itselleen oikeuden harjoittaa ammattiaan, jonka (julkilausuttuna) tavoitteena on tila, jossa heitä ei tarvita. Niinpä ammattiauttajien yleinen hokema tehdä työllään itsensä tarpeettomiksi on sekä epälooginen että kaksinaismoraalinen. (Rinne & Jauhiainen 1988, 45-46.)

Asiantuntijan eli symbolisten hyödykkeiden tuottajan itsensä merkitykselliseksi tekeminen ja pätevyyden esittäminen ilmenee sekä yleisellä että konkreettisella tasolla. Tietomonopoliaan hyväksi käyttäen asiantuntijat ovat, valtion kanssa sovituissa rajoissa, legitiimisti kykeneviä määrittelemään oman erityisalueensa kohdepiirteistön, luokittelemaan sairauksia, oppimisvaikeuksia, sosiaalisen avuntarpeen, jne. Käytännön työssä asiantuntijalla on puolestaan varsin suora määräysvalta asiakkaaseensa nähden: opettaja määrää numerot, jälki-istunnot tai luokallejäännin jne. Kansalaisen eli asiakkaan, joka on palvelusten kuluttaja, voidaan myös ajatella luovuttavan itsensä (ruumiinsa, psyykkeensä, vapautensa) asiantuntijan käsiin. Tällöin asiantuntijan tieto-taitomonopoli ja ammattietiikka ovat välttämättömät perustelut. (Rinne & Jauhiainen 1988, 46.) Kuvio 1 havainnollistaa valtio-asiantuntija-asiakas -vaihtosuhdetta:



KUVIO 1. Asiantuntija ja kansalainen valtiointerventiassa (Rinne & Jauhiainen 1988, 46).

Opettajakunnalla on keskeinen rooli lasten kulkusuuntien määrittämisessä. Tämän oikeuden ovat sille luovuttaneet ja luovuttavat sekä (ylhäältä) valtio että (alhaalta) perheet. Tässä tapahtumassa on välttämätöntä usko valtiollisen koulutuksen takaamaan asiantuntijuuteen tieto-taitoineen ja ammattietiikkoineen. (Rinne 1988, 441.) Kuvio 2 havainnollistaa Suomessakin muotoutunutta ja laajenevaa valtio-asiantuntija-asiakas -vaihtosuhteen ydintä opettajiston kohdalla:



KUVIO 2. Opettajisto ja oppilaat/perheet modernissa hyvinvointivaltiossa (Rinne 1988, 441).

“Virallisesti” asiantuntija-asemaan vihkiydytään korkeakoulun kautta, minkä vuoksi asiantuntijuudessa korostuu tieteellisyys (Rinne & Jauhiainen 1988, 29). Koulunkäyntiavustajan ja opettajan ammattikunnat eroavat tasollisesti mm. koulutukseltaan (tieteellisyys) ja ammattikunnan asiantuntija-asemaltaan. Tämä on ymmärrettävää, sillä onhan opettajien ammattikunnan historia pitkä. Vaikka koulunkäyntiavustajat ammattikuntana omaavat alhaisemman koulutus pohjan ja vähäisemmän professiopyrkyisyyden kuin opettajat, on uusi ammattitutkinto kuitenkin osoitus tietyn asteiseen ammatilliseen asiantuntijuuteen pyrkimisestä ja pyrkimyksestä kehittää omasta työalasta tarkoin määritellyn ammattitaidon omaava, muista erottuva ammatti. Uuden ammattitutkinnon arvostusta halutaan nostaa, jotta kuntapäätäjät haluaisivat palkata juuri koulutettuja avustajia (Nissilä 1998, 13). Koulunkäyntiavustajat ovat vakiinnuttamassa asemiaan myös lainsäädäntöteitse, kun uusien koululakien perusopetuksen henkilöstöpykälään tulee ensimmäistä kertaa maininta koulunkäyntiavustajista (Nissilä 1998, 12). Myös koulunkäyntiavustajat voitaisiin siis sijoittaa kuvioon 1 asiantuntijaksi.

### 3.3 Ammattina opetus- ja kasvatustyö

Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena pidetään kasvatettavan auttamista hyvään elämään. Kasvattajalta tämä edellyttää eettisen arvopohjan, yhteiskunnan edellyttämän tietopohjan ja persoonallisen kasvun mahdollisuuksien laajaa ja soveltavaa tuntemusta. (Leino & Leino 1997, 9.) Aaltolan (1988) mukaan kasvatustyötä tekevät joutuvat ottamaan kantaa suhteessa itseensä ja toisiinsa. Kasvattajat joutuvat suuntaamaan toimintansa sen mukaan, mihin toista ihmistä halutaan johdattaa, mitä piirteitä hänessä halutaan vahvistaa. Kasvattajat joutuvat tietoisesti viimeistään koulun käytännössä päättämään, missä määrin ja millä tavalla toisiin ihmisiin vaikutetaan. (Aaltola 1988, 77.) Tuloksellinen opetus- ja kasvatustyö vaatii muutakin kuin opettamisen tekniikkaa, tietoja ja taitoja. Persoonallisuudella on todella keskeinen merkitys kasvatustyössä. (Kari 1996, 54.) Kasvatukseen, opetukseen ja kuntoutukseen osallistujilta vaaditaan yhteistyötä sekä oppilaiden ja opettajien että koulun ja kodin välillä. (Virtanen 1994, 15.) Tulevaisuudessa kasvatusala on jokaisen yhteiskunnan toimialoista tärkeimpiä (Kari 1988, 31).

### 3.3.1 Opettajan ammatti nykypäivän koulumaailmassa

Nykyisenä teknistyvän opetuksen aikakautena kasvatusalan asiantuntijat kokevat opettajan merkityksen opetusprosessissa ja yhteiskunnallisena vaikuttajana hyvin tärkeäksi. Yhteiskunnan uudet haasteet tekevät opetusalan ihmiset entistä tarpeellisemmiksi. Karin (1988) mukaan opettajan perusolemuksen yhteiskunnallisen kehityksen mukaan tuomat vaatimukset eivät kuitenkaan ulotu. Opettajan täytyy vain hankkia tarpeeksi tietoa oppilaantuntemuksesta, koululainsäädännöstä, opettamistaan asioista ja käytävissä olevista apuvälineistä. Opettaja ei kuitenkaan ole enää perinteinen tiedonsiirtäjä, vaan hänen tulee ohjata oppilasta tiedon luo. Vaikka opettajan ammattikuva on eri koulutusasteilla erilainen, on ammattikuvatarkasteluissa alettu korostaa yhä enemmän sellaisia asioita ja tavoitteita, jotka liittyvät kaikkien opettajien ja opettajaryhmien yhteiseen toimintaan. (Kari 1988, 8, 15, 108-109.)

Tavallisesti opettaja määritellään henkilöksi, joka toimii vuorovaikutuksessa yhden tai useamman oppilaan kanssa päämääränään saada aikaan muutosta näissä oppilaissa. Luokanopettajan oppilaina ja kasvatustyön tärkeimpinä subjekteina ovat 7-12 -vuotiaat, jotka ovat kehityksensä kannalta hyvin tärkeässä iässä. Vaikka oppilaat kehittyvät suurin piirtein samojen lakien mukaisesti, yhteiskunnan mukana ihmiset vähitellen muuttuvat. Vaikka opetus- ja kasvatustilanne on ainutkertainen tapahtuma, oppilas on jo varhaisemman kasvuympäristönsä "tuote", jonka kasvuprosessia opettaja tukee. (Kari 1988, 8, 11, 18, 22, 98.)

Kari (1988) näkee kouluopetuksen ihanteena sellaisen koulunkäynnin, jossa oppilaalla on paljon mahdollisuuksia omaehtoiseen oppimiseen. Tällöin jokainen voi löytää itsestään ne älykkyyden puolet, joissa hän menestyy kaikkein parhaiten. Tällaisessa koulussa ei aineita jaotella tärkeisiin tai vähemmän tärkeisiin, vaan yksittäiset oppiaineet hahmotetaan suuremmiksi kokonaisuuksiksi kokonaisopetuksen mukaisesti. (Kari 1988, 63-64.)

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamista (integraatiota) on pyritty edistämään Suomessa jo lähes kolme vuosikymmentä. Varsin harvat nykypäivän opettajista pitävät kaikkien oppilaiden täysiaikaista mukaanottoa tavallisiin luokkiin

järkevänä. Kuitenkin opettajien osuus integraatiokehityksessä on ratkaisevan tärkeä. (Moberg 1998, 155.)

Monet koulun nykyisistä haasteista ja ongelmista ovat niin monimutkaisia, että niiden ratkaiseminen eristyneisyyden ja yksityisyyden leimaamassa koulussa on vaikeaa. Yksi tällaisista haasteista on koulujen itsensä laatimat opetussuunnitelmat, jotka edellyttävät nykypäivän opettajilta entistä läheisempää keskinäistä yhteistyötä. Ne koulut, joissa yhteistyö sujuu ja kouluyhteisön kehittäminen on yhteinen pyrkimys, näyttävät menestyvän paremmin kuin ne, joissa eristyneisyys on tyypillistä. (Sahlberg 1998, 131.)

Opettajan tulisi hallita tieteellisen toiminnan perusteet ja antaa tieteellisen ajattelun ohjata työtänsä. Opettajankoulutuksessa painotetaan nykyään opettajan oppilaantuntemusta ja kasvatopsykologista asiantuntemusta. Tämä madaltaa sitä kuilua, joka on perinteisesti ollut opettajien ja psykologien sekä muiden kasvatustieteen asiantuntijoiden välillä oppilaan henkiseen hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä. (Kari 1988, 93, 109.)

Opettajan persoonallisuudella on kasvatustyössä aivan keskeinen merkitys. Opetuksen laadun nähdään yleensä riippuvan yhtä lailla opettajan persoonallisuudesta kuin hänen opetusmenetelmällisistä valmiuksistaankin. Tutkimustulokset ovat kuitenkin havainnollistaneet, että opetuksen laatu ei riipu niinkään opetusmetodisista valmiuksista vaan opettajapersoonallisuudesta. (Kari 1988, 49, 51, 54.)

Karin (1988) mukaan yhteiskunnan kannalta potentiaalinen muutosvoima on opettajakunnassa, samoin kuin muissakin kasvatustieteen alalla työskentelevissä. Hän näkee opetus- ja kasvatustieteen ammattien tulevaisuuden näkymät kohtalaisen hyvinä, mikäli tulevaisuudessa työn materiaalisen (rahassa mitattavan) tuottavuuden ohessa aletaan arvostaa sellaisia asioita kuin itsensä toteuttaminen työssä, hyvä työympäristö ja osallistuminen oman työn organisointiin. Kansainvälistyminen ja tiedon voimakas kasvu asettavat pienelle Suomelle opetukseen liittyviä vaatimuksia, joilla on myös taloudellista merkitystä. Opettajat ovat ehkä edelleenkin tärkeimpiä kulttuuriperinnön siirtäjiä. Opettajalla on vastaisuudessa oma osuutensa suomalaisen kulttuurin kehittämisessä. Kansainvälisyys vain kiihdyttää oman kulttuurin kehitystä. (Kari 1988, 105-107.)

### 3.3.2 Koulunkäyntiavustaja nykypäivän ammattina

Koulunkäyntiavustajan työhön ja ammattitaitovaatimuksiin vaikuttavat sekä opetus- että sosiaali- ja terveysalalla ja niiden eri toimintaympäristöissä tapahtuvat laajat ja usein nopeat muutokset. Alojen työtehtävät muuttuvat ja laaja-alaistuvat, toimintaympäristöt monipuolistuvat, tietotekniikan käyttö lisääntyy ja asiakkaiden ongelmat monimutkaistuvat. (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 1995, 7.) Paanasen (1996) mukaan koulunkäyntiavustaja -nimike vastaa huonosti käytännön työtä, sillä työ ei ole pelkkää avustamista, vaan pedagoginen puoli on vahvasti mukana. Tarkoituksenmukaisempia nimikkeitä ammatille voisivat olla erityisopetusohjaaja tai apuopettaja. (Paananen 1996, 34.)

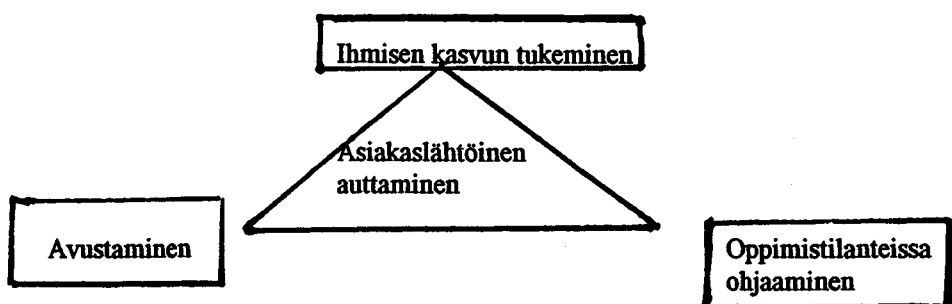
Koulunkäyntiavustajia toimii koulun lisäksi päiväkodeissa ja vapaa-ajan toiminnoissa apua tarvitsevien parissa. Koska tehtävät voivat työpaikasta riippuen olla hyvinkin erilaisia, vaaditaan avustajalta erityisesti joustavuutta sekä ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaitoja. (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 1995, 8.) Kunnaksen (1998) mukaan koulunkäyntiavustajan tehtäväkenttä on hyvin laaja ja häneltä edellytetään todella laaja-alaista ammatillista osaamista. Osittain tehtäväkuva on päällekkäinen opettajan toimenkuvan kanssa, mutta koulunkäyntiavustajan tehtäväkuvaan kuuluu sellaisiakin tehtäviä, joihin opettaja ei voi oppilasryhmän opettamisen tai muun syyn vuoksi irrottautua. Myös opettajan tehtäväkuvaan kuuluu oppilaiden avustamista, erilaisia hoidollisia tehtäviä, materiaalin valmistusta, järjestelytehtäviä jne. Luokan toiminnan pedagoginen vastuu on kuitenkin opettajalla. (Kunnas 1998, 282.)

Vaikka opettajalla on pääasiallinen vastuu, on avustajan työ käytännössä todella vastuullista. Vastuuseen liittyy läheisesti työnjako opettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä. Molempien on oltava joustavia ja tehtävä tilanteiden mukaan myös ns. toiselle kuuluvia tehtäviä. (Paananen 1996, 25.) Seuraavassa Paanasen (1996) tutkimuksessa olleen koulunkäyntiavustajan ajatus vastuusta: "Vastuukysymys on tavallaan aika naurettava juttu, kun sanotaan, että opettajilla on vastuu oppilaistaan. Avustajat ottavat kuitenkin suuren osan vastuusta päivän aikana lapsista." (Paananen 1996, 25.)



Koulunkäyntiavustajan tulee kyetä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön monien tahojen kanssa. Hänen tulee kunnioittaa eri asiantuntijoilta saamia ohjeita ja neuvoja avustettavan kanssa toimiessaan. Työhön liittyvät säännöt ja ammattieettiset periaatteet tulee olla tiedossa. Koulunkäyntiavustajan tulee omalta osaltaan pystyä myötävaikuttamaan koulun kasvatustavoitteiden toteutumiseen. (Paananen 1996, 25.) Koulunkäyntiavustaja on työryhmän jäsen tiimissä, johon kuuluvat oppilaan opettajat, perhe, koulun terveydenhuolto ja lääkinnällinen kuntoutus sekä koulun ulkopuoliset yhteistyökumppanit. Näissä ryhmissä koulunkäyntiavustaja tuo esiin havaintonsa, arvionsa ja ehdotuksensa oppilaan kokonaiskuntoutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Yleisopetuksen kouluissa korostuvat yhdyshenkilönä ja tiedonvälittäjänä toimiminen sekä yhteistyötaidot. (Andreasson 1998.) Paanasen (1996) tutkimuksen mukaan avustajat itse kokivat saavansa melko vähän osallistua erityisesti oppilasta koskeviin palavereihin (Paananen 1996, 26).

Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon perusteissa koulunkäyntiavustajan työ on jaettu kolmeen osaan: 1) ihmisen kasvun tukeminen, 2) avustaminen ja 3) oppimistilanteissa ohjaaminen (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 1995, 9). Kuviossa 3 esitellään nämä koulunkäyntiavustajan työn ydintoiminnot:



**KUVIO 3.** Koulunkäyntiavustajan työn ydintoiminnot (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 1995, 9).

Paananen (1996) on tutkinut koulunkäyntiavustajien keskeisiä työtehtäviä edellä kuvatun jaottelun mukaisesti. Tutkimuksista ilmeni, että jaottelu on jossain määrin keinotekoinen, sillä käytännössä työt menevät limittäin eikä niiden selkeä erottaminen toisistaan ole helppoa eikä aina tarkoituksenmukaistakaan. (Paananen 1996, 17.) Seuraavassa

kuitenkin keskeisimpiä tehtäviä, joita koulunkäyntiavustajan työn ydintoiminnot tutkimuksen mukaan sisältävät.

Ihmisen kasvun tukeminen on kokonaisvaltainen osa koulunkäyntiavustajan työssä ja sen tulisi näkyä kaikilla työn alueilla, siten sitä on vaikea tarkastella konkreettisten työtehtävien kautta. Koulunkäyntiavustajan tärkeä tehtävä työssään on tukea lasta mahdollisimman itsenäiseksi ja omatoimiseksi kannustamalla ja rohkaisemalla häntä toimintoissaan. Keskeinen tehtävä koulunkäyntiavustajalla olisi osata tehdä itsensä tarpeettomaksi. (Paananen 1996, 18.)

Lapsia on osattava kohdella tasavertaisesti, eikä tiettyä lasta saa nostaa liikaa esille, vaikka hänellä olisikin vakavampi vamma kuin muilla. Avustajan tulisi luoda avustettavalle mahdollisuuksia tehdä samoja asioita kuin muutkin. Lapsen itsetunnon vahvistaminen nousee usein erittäin tärkeäksi tehtäväksi, sillä koulunkäyntiavustaja toimii yleensä sellaisten lasten kanssa, joilla on erityisiä ongelmia ja alemmuuden tunteita. Kyetäkseen tukemaan lapsen kasvua on koulunkäyntiavustajan tunnettava lapsen henkilökohtainen opetus- tai kuntoutussuunnitelma sekä alan keskeinen termistö. Avustajan on osattava asettaa tiettyjä vaatimuksia lapselle hänen toiminnassaan. Avustajan tulee tuntea eri kehitysalueiden tasot kyetäkseen vaatimaan lapsen tasolle sopivia asioita. (Paananen 1996, 19.)

Koulunkäyntiavustaja joutuu usein selvittelemään erimielisyyksiä ja konflikteja lasten välillä esim. välitunneilla ja koulun käytävillä. Tällöin työssä vaaditaan valmiutta puuttua rohkeasti ongelmatilanteisiin puolueettomalla tavalla. Kasvatus korostuu muutenkin työssä paljon. Avustajan on kuitenkin toimittava johdonmukaisesti opettajan kasvatusnäkemysten mukaan. Tämä voi joskus aiheuttaa ongelmia, jos avustajan ja opettajan käsitykset kasvatuksesta poikkeavat toisistaan. Tämä edellyttää joustavaa yhteistyötä ja asioista keskustelua. (Paananen 1996, 19-20.)

Avustamisen merkitys koulunkäyntiavustajan työssä kasvaa sitä mukaa, mitä vaikeammin vammaisista avustettavista on kyse. Ensisijainen ja vaikea tehtävä onkin avustamisen tarpeen arviointi. Erityisesti henkilökohtaisen avustajan tulee huolehtia siitä, että lapsi ei

takertuisi häneen liikaa. Koulunkäyntiavustaja ei saa estää lapsen omatoimisuutta ja itsenäisyyttä. (Paananen 1996, 20.)

Keskeinen valmius, joka koulunkäyntiavustajalla on oltava, on lapsen tulkinta ja viestinnän ymmärtäminen. Esimerkiksi joissakin kouluissa käytetään viittomia kommunikoinnin apuna. Vaikeasti vammaisten kohdalla on tärkeää osata tulkita lasta hänen ilmeidensä ja kehon asentojensa mukaan. Myös pictojen ja bliss-kielen tuntemista saatetaan tarvita. (Paananen 1996, 21.)

Perushoito ja huolenpito eli esimerkiksi avustaminen välitunneilla, ruokailussa, pukemisessa ja WC-toiminnoissa sekä liikkumisessa paikasta toiseen ovat keskeisiä tehtäviä. Avustettavasta riippuen saatetaan tarvita erityisvalmiuksia kuten lääkityksestä huolehtimista. Koulunkäyntiavustajan on osattava käyttää asiakkaan henkilökohtaisia apuvälineitä. Avustettaessa koulunkäyntiavustajan on muistettava avustettavan intimitteettisuoja. (Paananen 1996, 21.)

Erilaiset opettajan antamat valmistelutehtävät kuuluvat myös koulunkäyntiavustajan työhön. Valmistelua tarvitaan esimerkiksi käsitöissä ja askartelussa sekä muussa oppimateriaalin valmistelussa. Usein tarvitaan hyvin yksilöllistä oppimateriaalia lapsen opetuksessa. Koulunkäyntiavustajan vastuulla on usein ympäristön toimivuudesta huolehtiminen. Tällöin on tärkeää muistaa myös ympäristön turvallisuus, sillä asiakkailla saattaa olla erilaisia liikuntaesteitä tai aistivammoja. (Paananen 1996, 21-22.)

Erityisesti lievästi vammaisten parissa työskenneltäessä painottuu koulunkäyntiavustajan työssä enemmän oppimistilanteissa ohjaaminen kuin avustaminen. Paanasen (1996) tutkimuksen mukaan koulukäyntiavustajat kokivat joutuvansa ottamaan usein enemmän vastuuta lapsen opettamisesta kuin heille kuuluisikaan. Koulunkäyntiavustajat antavat säännöllisesti yksilöohjausta lapselle oppituntien aikana. Myös ryhmäohjaus kuuluu usein koulunkäyntiavustajan tehtäviin. Koulunkäyntiavustajalla tulee siten olla valmiuksia selvittää oppisisältöjä, joita avustettaville opetetaan. Esimerkiksi lukemaan opettamisen menetelmiä tarvitaan. Kaikkien kannalta hedelmällistä olisi, mikäli koulunkäyntiavustaja käyttäisi omia vahvuuksiaan musiikin, liikunnan ja käden taitojen aloilla. (Paananen 1996, 23.)

Koulunkäyntiavustajan työn kaiken toiminnan lähtökohtana on apua tarvitseva lapsi. Koulunkäyntiavustajan työssä toimimisen edellytyksenä on näin ollen hyvä lapsen tuntemus (kehitystaso, tausta, henkilökohtainen opetus- tai kuntoutussuunnitelma). Koulunkäyntiavustaja käyttää omaa persoonaansa työvälineenä, joten oma itsetuntemus on erityisen tärkeä asia. Sopeutuminen ja joustavuus erilaisissa muuttuvissa tilanteissa on tärkeimpiä valmiuksia. Koulunkäyntiavustajalta vaaditaan kykyä arvioida lapsen toimintaa erilaisissa tilanteissa. Avustaja ei voi toimia lapsen puolesta. (Paananen 1996, 24.)

Koulunkäyntiavustajia toimii hyvin erilaisissa ympäristöissä, joten työtehtävät voivat vaihdella paljon. Paanasen (1996) tutkimuksessa tuli esiin erityisiä asioita, jotka korostuvat koulunkäyntiavustajan toiminnassa erilaisissa työympäristöissä. Seuraavassa tehtäviä ja erityistaitoja, joita vaaditaan opetuksen eri alueilla Paanasen (1996, 27-28) mukaan:

#### **EHA 1**

- perushoittoon ja huolenpitoon liittyvät tehtävät
- oppimateriaalin valmistus
- ns. itsenäistämisopetus (päivittäiset perustaidot pukeutumisesta kaupassa käyntiin)
- yksilöllisen ohjauksen ja opetuksen taidot
- viittomien hallinta kommunikoinnissa

#### **ENÄ**

- erilaisten apuvälineiden käytön hallinta (pistekirjoituskone, lukutelevisio, tietokone, apakus)
- ympäristön toimivuuden ja järjestyksen huolehtiminen
- kulkemisen ohjaaminen

#### **EMU ja ESY**

- kasvatuksellinen ja psykologinen puoli korostuu
- hyvä itsetuntemus
- oppisisältöjen tuntemus tai niiden selvittäminen

#### **YLEISOPETUS (erityisoppilas on integroitu normaaliopetukseen)**

- työnkuva muotoutuu oppilaan tarpeiden ja tilanteen mukaan
- keskeisintä toimimisessa on, että avustettava erottuisi mahdollisimman vähän muusta oppilasjoukosta
- mahdollisuuksien luominen samojen asioiden tekemiseen kuin muutkin oppilaat

#### **EHA 2**

- fyysinen auttaminen ja perushoito
- oikeaoppisten nostamis- ja käsittelyasentojen hallinta
- apuvälineiden käyttö (pyörätuolit, seisomatelineet, erikoistuolit ja -tuet
- hyvä fyysinen kunto

#### **EKU**

- viittomakielen taito
- hyvä kielellinen malli, jotta oppilas oppisi lukemaan huulilta ja puhumaan itse

#### **EVY**

- fyysinen auttaminen ja hoitotoimenpiteet
- apuvälineitten käyttö (pyörätuoli, seisoma- ja kävelyteline, erikoisistuintimet, tietokone)
- hyvä fyysinen kunto

## 4 YHTEISTYÖ KÄSITTEENÄ JA TOIMINTANA

### 4.1 Yhteistyön käsite

Yhteistyö ei ole mikään erityinen inhimillisen toiminnan muoto. Päin vastoin kaikki inhimillinen toiminta on luonteeltaan sosiaalista. Kysymys on vain siitä, miten välitöntä vuorovaikutus muiden henkilöiden kanssa on ja miten tietoisesti yhteistyö tapahtuu. Yhteistyölle on sosiologiassa ja psykologiassa lukuisia määritelmiä. Yhteistyö liittyy sosiaaliseen käyttäytymiseen ja on siten keskeinen tekijä näissä tieteissä. Sosiologiassa yhteistyö nähdään yhteisön toimintana, jolloin yhteistyö on määritelty sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja koskevien käsitteiden, kuten esim. normien, roolien ja sosiaalisten ryhmien, kautta. (Allardt 1988, 58-76; Sulkunen 1989, 119-159.)

Sosiaalipsykologiassa korostetaan yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutusta, jolloin painotetaan sekä ihmisen psyykkistä toimintaa että sosiaalista sidonnaisuutta (Salo & Vilkkö 1987, 60; Ojala & Uutela 1993, 11). Psykologiassa yhteistyö määritellään yksilön sosiaalisesti käyttäytymiseksi, jolloin korostetaan yhteistyöhön haluavan ja pystyvän henkilön ominaisuuksia. Psykologiassa ihmisen sosiaalisuuteen liitetään mm. käsitteitä tarve ja motiivi, joilla selitetään ihmisen sosiaalista liittymistä. (Vilkkö & Kalliopuska 1985, 91-109.) Persoonallisuuspsykologia paneutuu ihmisten erilaisten persoonallisuuksien vaikutuksiin yhteistyössä. Tästä käytetään usein nimitystä henkilökemia. (Dunderfelt 1998, 11-12.)

Mehtäläisen (1985) mukaan käsitteet yhteistyö, työryhmätyö ja ryhmätyö liittyvät läheisesti toisiinsa. Yhteistyöhön tarvitaan vähintään kaksi saman asian vuoksi vuorovaikutuksessa olevaa yksilöä tai yksikköä. Vuorovaikutus eli transaktio on sosiaalisen kanssakäymisen perusyksikkö (Berne 1981, 28). Työryhmä puolestaan määritellään juuri samassa tilassa samana aikana kooperatiivisen toiminnan muodostamien suhteiden kautta yhdistyneiden ihmisten muodostamaksi ryhmäksi, joka toimii yhteisen päämäärän ja yhteisen edun pohjalta. Keskeisiä ryhmää muovaavia tekijöitä ovat päämäärä ja sen sisältämät tavoitteet. Toiminta suuntautuu päämäärän saavuttamiseen, mikä jäsentää myös ryhmän sisäiset suhteet. (Mehtäläinen 1985, 4-5.)

Kallion (1979, 9) mukaan ryhmätyöllä voidaan tarkoittaa sekä sitä, että ryhmän jäsenten on ainakin osaksi hyväksyttävä muiden jäsenten kanssa yhteiset tavoitteet että erityistä ryhmän jäsenten työtapaa, jossa jokaisella jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan ja tavoitteisiin.

Marwell ja Schmitt (1971) totesivat yhteistyön teoreettisia ja operationaalisia määritelmiä kartoitessaan, että käsitteen tuttuudesta huolimatta tutkijoilta puuttuu yhtäläinen näkemys yhteistyön ominaispiirteistä ja tavoista, joilla käsitettä voidaan operationaalistaa empiiristä tutkimusta varten. Toiset tutkijat näkevät yhteistyön tiettyyn tulokseen johtavana käyttäytymisenä, toiset taas lähinnä tietyt ehdot täyttävänä tilanteena. (Marwell & Schmitt 1971, 153-164.)

He erottivat kuusi peruselementtiä, joita yhteistyön määritelmissä oli käytetty: 1) riippuvuuden valinta (dependency selection), 2) molemminpuoliset palkkiot (joint rewards), 3) välineelliset toiminnot (instrumental acts), 4) työnjako (division labour), 5) koordinointi (coordination), 6) sosiaalinen koordinointi (social coordination). Riippuvuuden valinta tarkoittaa valintaa sen suhteen, haluavatko henkilöt hyötyä vain henkilökohtaisesti vai onko tavoitteena molemminpuolinen etu. Molemminpuolisilla palkkioilla tarkoitetaan valintaa yhteisen edun suuntaan. Välineelliset toiminnot ovat käyttäytymistä, jolla yhteiseen tavoitteeseen pyritään. Yhteistyöhön osallistujat jakavat keskenään välineelliset toiminnot eli heidän keskuudessaan esiintyy työkakoa. Välineelliset toiminnot voidaan edelleen koordinoita niin, että niiden asema suhteessa toisiinsa ja yhteiseen tavoitteeseen selvenee. Jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että koordinoimiskeinojen tulisi olla sosiaalisia. Useimmissa Marwellin ja Schmittin tutkimissa määritelmissä oli vähintään kaksi edellä mainituista kuudesta elementistä. (Marwell & Schmitt 1971, 153-164.)

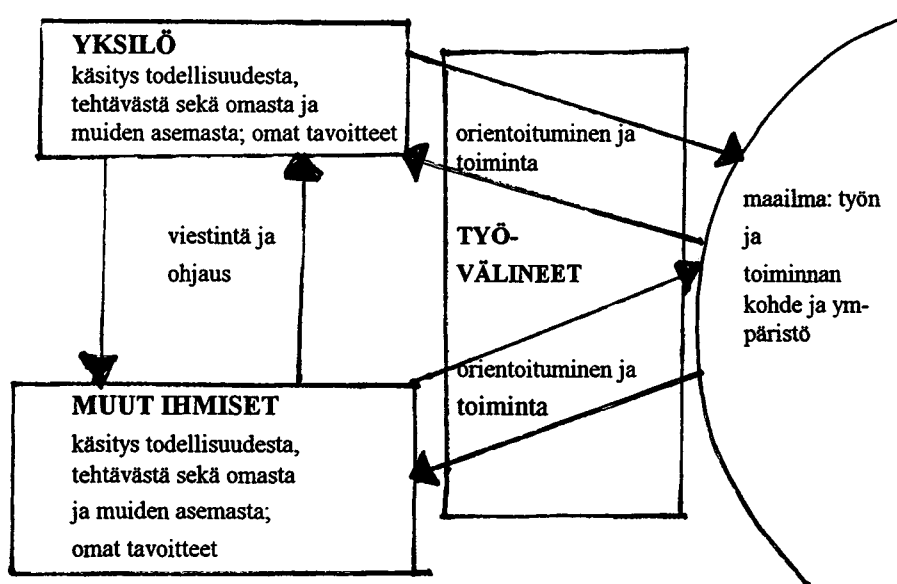
Spontaani yhteistyö syntyy tietyn tilanteen aiheuttamien tarpeiden pohjalta. Johdettu yhteistyö puolestaan suunnitellaan etukäteen, ja sujuvuus edellyttää kaikkien hyväksymää johtajaa. Sopimukseen perustuva yhteistyö on myös suunniteltua, mutta siinä yhteistyösopuoleet yhdessä sopivat oikeutensa ja velvollisuutensa. Yhteistyö edellyttää yhteisymmärrystä, joka ei perustu osapuolten kykyyn ottaa huomioon toistensa tunteita ja mielialoja, vaan kykyyn arvioida tehtävän ja tilanteen vaatimuksia. Toisaalta yhteistyö

ryhmässä onnistuu vasta kun yhdessä eletty todellisuus on kokemuseräisen oppimisen kautta osoittautunut riittävän turvalliseksi ja ryhmän toiminnan tavoitteet ovat selkeytyneet, jäsenet pystyvät avoimeen ja tietoiseen vuorovaikutukseen. (Tilus 1991, 46.) Työskentely ryhmässä minkä tahansa päämäärän saavuttamiseksi merkitsee samalla töiden jakamista jäsenten kesken. Kokonaistehtävän jakaminen osatehtäviin määrää ryhmän jäsenten välisen työnjaon ja millaisia tehtäviä kunkin ryhmän jäsenen työrooliin sisältyy. (Charpentier 1979, 73.)

Kaitalon ja Wallsin (1978, 11) mielestä yhteistyö perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, johon vaikuttavat ryhmän jäsenten halukkuus, valmius ja kyky tehdä yhteistyötä. Toivonen ja Kiviaho (1998) erottavat työelämästä kaksi erilaista ja yhtä tärkeää aluetta: työelämän asia- ja tietosisällön (esim. erilaiset tiedot, työprosessit, työkalut, teoriat ja mallit) ja työelämän ihmispuolen (esim. yhteistyösuhteet). Heidän mielestään kaikki työelämän asia- ja tietosisällöt toteutuvat ihmisten ja ihmisten välisten suhteiden kautta. (Toivonen & Kiviaho 1998, 22.) Kallion (1979) mukaan inhimillisen yhteistoiminnan perustana on ihmisten välinen riippuvuus. Ihminen tyydyttää fysiologisia ja sosiaalisia tarpeitaan työskentelemällä yhdessä toisten ihmisten kanssa. Yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden yhdessäoloon ja suorituksiin, joihin ei yksin voi päästä. (Kallio 1979, 14.) Yhteistyön keskeiseksi kiinnekohdaksi Launis (1995) nostaa työn sisällön, yhteisen työn kohteen määrittämisen. Ilman yhteistä työn kohdetta yhteistyö on näennäisyhteistyötä. (Launis 1994, 156.)

Virkkunen (1983) esittää yhteistyötilanteen perussuhteet, joissa kukin yhteistyöhön osallistuva on työn kuluessa vuorovaikutuksessa sekä työn kohteen että toimintaympäristön kanssa muodostaen niistä itselleen tietyn käsityksen. Sen lisäksi osapuolet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja joutuvat muodostamaan käsityksen omasta ja yhteistyökumppanin asemasta ja ominaisuuksista. Yhteistyön osapuolilla on lisäksi jonkinlainen käsitys yhteistyön tarkoituksesta sekä siihen liittyviä omia tavoitteitaan. Todellisuudesta muodostetut käsitykset ja keskinäinen kommunikaatio perustuvat yhteiskunnan historiallisen kehityksen myötä muotoutuneeseen kieleen ja kulttuurisiin symbolijärjestelmiin. Yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutus välittyy mm. tätä tietä yhteistyötilanteeseen. Työvälineinä voidaan nähdä alaan liittyvä tietoperusta (tieto-taito) ja työhön liittyvät menetelmät ja välineet (Hyppönen 1996, 53; Engeström

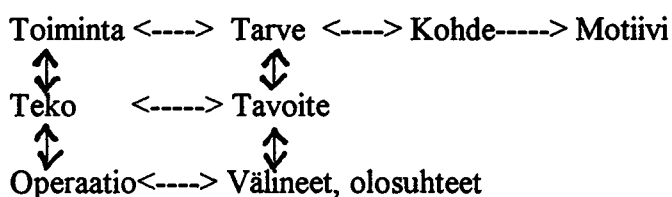
1985, 60). Mallin ulkopuolelle on jätetty eri henkilöiden yhteiskunnallisesti määräytyneet asema ja rooli yhteistyötilanteessa sekä yhteistyötä säätelevät normit. (Virkkunen 1983, 1-2.) Kuviossa 4 kuvataan yhteistyötilanteen perussuhteet:



KUVIO 4. Yhteistyötilanteen perussuhteet (Virkkunen 1983, 2).

#### 4.2 Tietoinen yhteistyö yhteisenä toimintana

Psykologiassa toiminnan teorian kehittäjä A.N. Leontjev erottaa toisistaan toiminnan organisoitumisen kolme hierarkista tasoa: toiminta, teko ja operaatio (kuvio 5). Toiminnalla tarkoitetaan työnjaollista prosessia, joka toteuttaa subjektin aktiivin suhteen todellisuuteen. Toiminnalla on sekä motiivi, joka liittyy ihmisen tarpeiden tyydyttämiseen että kohde, johon toiminnalla vaikutetaan. Toimintaa toteuttavat teot, jotka suuntautuvat toiminnan motiivia palvelevan konkreettisen tavoitteen saavuttamiseen. Näillä teoilla ei ole ihmisen toiminnassa itsenäistä merkitystä, vaan niiden merkitys määräytyy teon ja toiminnan motiivin suhteesta. Operaatiot ovat puolestaan niitä keinoja, joilla teot toteutetaan. Ne eivät määräydy toiminnan motiiveista eivätkä teon tavoitteista vaan teon toteuttamisen konkreettisista olosuhteista. (Leontjev 1977, 91-106.)



KUVIO 5. Toiminnan kolmitasoinen rakenne (Leontjev 1977, 91-106).



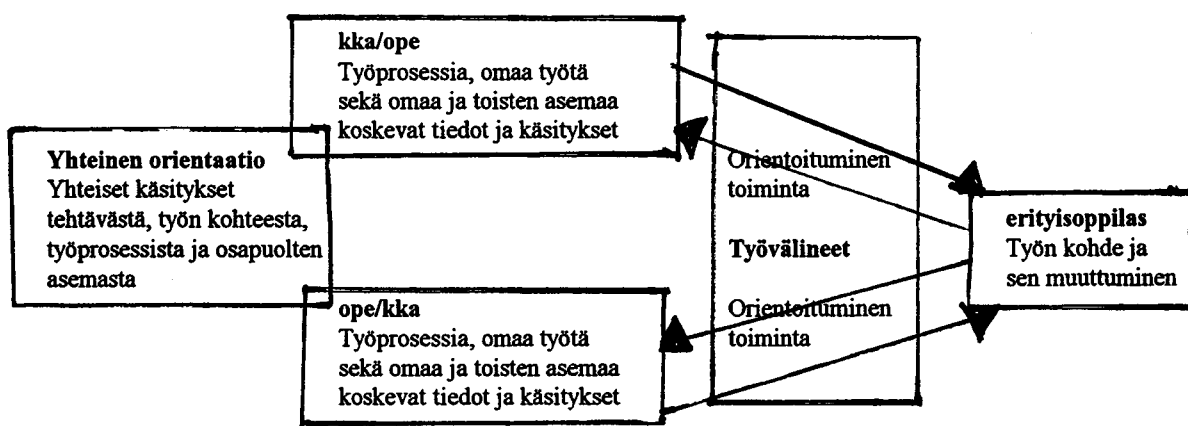
P.J. Galperin on kehittänyt edelleen Leontjevin toiminnan teoriaa teorialla toiminnan ja erityisesti yksittäisten tekojen edellyttämästä orientaatiosta. Jokainen teko edellyttää tiettyjen ideaalisten, aineellisten tai konkreettisten kohteiden käsittelyä tietyssä ympäristössä. Ihminen joutuu erittelemään teon suoritusehdot kussakin tilanteessa erikseen ja "suunnittelemaan" teon toteutustavan tilanteen vaatimuksia vastaavaksi. Orientaation täydellisyydestä riippuu teon onnistuminen. Tämä tarkoittaa toisin sanoen sitä, onko kaikki teon toteutuksen kannalta olennaiset kohteen ja ympäristön ominaisuudet huomioitu. (Virkkunen 1983, 22.)

Jotta työn kohteen muuttaminen työvälineiden avulla onnistuu, on tunnettava sekä ne työn kohteen ja työvälineiden ominaisuudet, jotka vaikuttavat tarkoitetun muutoksen toteutumiseen että itse muutosprosessin kulku. Tämä tieto voidaan saada eri tavoin. Se voi koskea enemmän tai vähemmän pysyviä, enemmän tai vähemmän olennaisia ja yleisiä kohteen ominaisuuksia. Orientoitumisen perustana olevan tiedon laadusta riippuu, kuinka joustavaa ja älykästä toiminta on. (Virkkunen 1983, 22.)

Yhteistyöryhmän toiminnan tarkastelu kytkee ryhmän yhteiskunnalliseen todellisuuteen, koska toiminnan tarkoitus ja tavoite muodostaa yhteyden ryhmän ja muun yhteiskunnan, ryhmän ja ulkopuolisen todellisuuden välille. Toiminnan tarkastelu pakottaa myös kiinnittämään huomiota siihen, miten ryhmän ja sen jäsenten teot muodostuvat suunnitelmallisiksi, ajallisesti jäsenyenneiksi kokonaisuuksiksi. Kunkin työntekijän työ on välttämätön osa laajaa yhteiskunnallista toimintakokonaisuutta, mutta työntekijä itse tuntee vain ne erilliset teot, joita hän suorittaa, ei toiminnan kokonaisuutta. Tämä tekojen irtautuminen toiminnasta luo perustan vieraantumiselle (Engeström 1998, 44). Toiminnan yhteiskunnallisen luonteen ja sen suppean yksittäisiin tekoihin rajoittuvan tiedostamisen välillä vallitsee ristiriita. Kun työ monimutkaistuu ja työnjako eriytyy, tämä ristiriita kärjistyy. Yksittäisen työntekijän suorittamien tekojen ja koko toiminnan motiivin välistä yhteyttä on yhä vaikeampi hahmottaa (Engeström 1998, 44). Tällöin kokonaisuutta on yhä vaikeampi koordinoida ja ohjata ulkoisin keinoin. Siten tarvitaan työprosessiin osallistuvien omaehtoista, tietoista yhteistyötä, joka perustuu sen sisällön ja kokonaisrakenteen ymmärtämiseen. (Virkkunen 1983, 20-22.)

Useiden yksilöiden välinen tietoinen yhteistyö, jossa tekojen koordinaatio ei perustu ulkoiseen ohjaukseen, edellyttää jonkin asteista yksimielisyyttä toiminnan motiivista ja päämäärästä. Se edellyttää myös, että yhteiseen toimintaan osallistuvat orientoituvat siihen. Kukaan yhteiseen toimintaan osallistuva tarkastelee toiminnan kohdetta eri näkökulmasta ja orientoituu sen mukaan myös siihen eri tavalla. Tietoisessa yhteistoiminnassa osapuolten on orientoituttava myös toisiinsa ja toistensa aikeisiin. Yhteistyön onnistumisen edellytyksenä on yksilöllisten näkemysten yhteensovittaminen ja yhteisen käsitteistön luominen toiminnan tavoitteista, ehdoista, kulusta ja osapuolten osuudesta. Yhteistyön voidaan olettaa onnistuvan sitä paremmin, mitä realistisempia ja yhdenmukaisempia osapuolten käsitykset kohteesta ja toistensa suhteesta siihen ovat. Yhteisen orientaation luominen ei ole vain yksilöllisten näkökulmien mekaanista yhdistämistä tai sosiaalisen tekijän liittämistä niihin, vaan orientoituminen toisiin henkilöihin ja yhteistyön kohteeseen nivoutuvat kiinteästi toisiinsa ja toteutuvat samanaikaisesti. (Virkkunen 1983, 23.)

Kuviossa 6 yhteistyön perussuhteisiin on lisätty yhteistyön osapuolten, koulunkäyntiavustajan ja opettajan, yhteinen työorientaatio ja työn kohteeksi erityisoppilas. Kuvio on mukailtu Virkkusen (1983, 23, 27) kuvioista.



**KUVIO 6.** Yhteinen työorientaatio tietoisin yhteistyön edellytyksenä koulukäyntiavustajan ja opettajan yhteistyössä (mukailtu Virkkusen 1983, 23, 27 kuvioista).

#### 4.2.1 Orientoituminen yhteistyöhön

Kuten toiminnan kohteeseen orientoituminen voi myös orientoituminen yhteistyöhön edustaa toiminnan kannalta eri tasoista, eri tavoin hankittua tietoa. Engeström (1984) kuvaa yhteistyöhön orientoitumisen tasot hierarkiana, jossa kulloinkin korkeamman asteinen kokonaiskuva ohjaa alemmalla tasolla tapahtuvaa orientoitumista. Nämä tasot ovat spontaani orientoituminen, ennakkojäsentäjät, valmiiseen toimintakaavioon perustuva orientoituminen ja systeemikuvaus. Spontaani orientoituminen on reagoimista toisen henkilön läsnäoloon ja olemukseen sekä tämän kielelliseen ja ei-kielelliseen olemukseen. Näiden ja elämäkokemuksen tuoman "ihmistuntemuksen" avulla tehdään päätelmiä toisen henkilön ominaisuuksista ja aikeista. Olennaisemman tiedon puuttuessa toisen henkilön ulkoiset ominaisuudet ja tämän herättämät välittömät tunnevaikutelmat ohjaavat päätelmien tekoa. Tällä tasolla voi orientoitua toiseen henkilöön yksilönä, mutta ei hänen yhteiskunnalliseen asemaansa tai kyseessä olevan yhteistyön kannalta olennaisiin ominaisuuksiinsa. (Engeström 1984, 119-122.)

Sosiaaliset statushierarkiat ja normit sekä näitä ilmentävät ulkoiset kuvaajat esim. organisaatiokaavio helpottavat orientoitumista toimimalla ennakkojäsentäjinä. Monien käytännön yhteistyötilanteiden kannalta tällaiset henkilön asemasta tehtävän suorituksessa kertovat tiedot ovat huomattavasti olennaisempia kuin yksilöllisiä ominaisuuksia koskevat. Toisaalta ennakkojäsentäjät eivät auta merkittävästi orientoitumaan tietyn konkreettisen yhteisen tehtävän suorittamisen kannalta olennaisiin seikkoihin. Ennakkojäsentäjä antaa hyvin epämääräistä tietoa siitä, mitä toinen tulee tekemään, vaikka se auttaakin täsmentämään yhteistyöosapuolten rooleja ja toimintavapauksia yhteistyötilanteessa ja jäsentämään, kenen puoleen missäkin asiassa voi kääntyä. Ennakkojäsentäjät eivät anna tietoa toiminnan onnistumisen edellytyksistä tai sen kulusta. (Engeström 1984, 119-124.)

Valmiiseen toimintakaavioon perustuvaa orientoitumista yhteistyöhön edustavat erilaiset sosiaaliset rituaalit tai "pelit", joissa osanottajilla on mielessään ikään kuin sosiaalisen tapahtuman "käsikirjoitus", joka määrittelee osapuolten roolit ja vuorosanat. Tällä tasolla tapahtuva yhteistyön osapuolten keskinäinen orientoituminen tekee mahdolliseksi tietynasteisen osapuolten vastuun määrittelyn ja tekojen yhteensovittamisen. Kukin

yhteistyön osapuolista tietää, milloin on hänen vuoronsa toimia, mitä muut tulevat tekemään, ja mitä he odottavat häneltä. Tähän orientoitumiseen sisältyy kuitenkin se rajoitus, että osapuolilla ei välttämättä ole selvää kuvaa eri vaiheiden osuudesta kokonaisuudessa eikä kaikista tekijöistä, jotka olennaisimmin vaikuttavat yhteisen suorituksen onnistumiseen. Valmiiseen toimintakaavioon perustuva orientaatio liittyy aina tiettyyn erilliseen tekoon, ei toimintaan kokonaisuudessaan. Siksi se johtaa toimintaa koskevan kuvan hajoamiseen joukoksi erillisiä valmiita rutiineja ilman kokonaisuuden hahmotusta. Jos toiminnan kulussa tai kohteessa esiintyy yllättäviä poikkeamia, tämän orientaation varassa yhteistyön osapuolet eivät voi mukauttaa toimintaansa. (Engeström 1984, 119-124.)

Systemikuvauksen avulla pyritään toimintaa suunniteltaessa määrittelemään kunkin henkilön työlle selkeät tavoitteet sekä osoittamaan tavoitteiden väliset keskinäiset yhteydet tavoitteiden ja keinojen hierarkiana. Tämä antaa yhteistyön osapuolille mahdollisuuden arvioida kunkin vaiheen merkitystä ja etsiä vaihtoehtoisia tapoja saavuttaa sama tavoite. Yhteistoimintaan orientoiva systemikuvaukseen ei sisällä tietoa siitä, mihin onnistuminen yhteisen tehtävän suorittamisessa perustuu. Jotta yhteistyön osapuolet voisivat ottaa vastuuta yhteistyön tuloksellisuudesta, heidän tulisi tuntea sen onnistumiseen olennaisesti vaikuttavat tekijät ja lainalaisuudet. Näin heidän tulisi tuntea ne yleiset lainalaisuudet, joiden varassa yhteinen tehtävä on ratkaistavissa. Tämä edellyttää tehtävän rakenteen ja perussuhteiden tuntemista. (Engeström 1984, 119-124.)

Seuraava esimerkki havainnollistaa näitä sosiaalisen orientoitumisen tasoja esimerkillä eritasoisesta orientoitumisesta koulunkäyntiavustajan ja opettajan työskentelyssä. Spontaani orientoituminen perustuu siihen, että koulunkäyntiavustajalla ja opettajalla on tietty käsitys koulupäivänä tehtävistä asioista ja näiden yleisestä kulusta ja tietyt näitä koskevat tavoitteet (hops). Koulunkäyntiavustaja ja opettaja arvioivat toistensa tavoitteita ja suhtautumista näiden ulkoisten ominaisuuksien ja tilanteessa esiin tulleiden seikkojen perusteella. Keskustelu ja toiminta etenevät ilman yhteistä suunnitelmaa. Henkilöt hakevat ehkä tukea toisistaan saamiensa myönteisten vaikutelmien perusteella tai ovat ehkä toisiinsa nähden varautuneita kielteisen vaikutelman vuoksi. Tällainen spontaani orientoituminen on ehkä tavallisinta koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön alussa. Ennakkojäsentäjinä molempien koulutus ja asema ohjaavat heidän keskinäisiä odotuksia.

Sekä koulunkäyntiavustaja että opettaja tietävät, että opettaja on viime kädessä vastuussa heidän välisestään yhteistyöstä. Näin nämä henkilöiden keskinäistä asemaa koskevat havainnot toimivat orientoitumista helpottavina ennakkojäsentäjinä.

Toimintakaavioon perustuva orientoituminen työhön on silloin, kun molemmat ovat omaksuneet yhteisen koulupäivän kulun "kaavion". Kumpikin tietää, miten päivä etenee ja miten työnjaoista on sovittu. Yhteistoimintaan orientoiva systeemikuvaus esittäisi työn laajemmat yhteydet ja siihen vaikuttavat eri tekijät. Tällaisen orientaation voisi luoda työn pohjaksi laadittu kokonaisyhteistyömuistio, jossa kuvataan työn aiemmat ja myöhemmät vaiheet, työn sijoittuminen oppilaan kokonaisskuntoutuksessa, kuntoutukseen eri vaiheissa osallistuvat eri asiantuntijat sekä asiaan vaikuttavat erilaiset esim. taloudelliset, oikeudelliset ja asialliset seikat. Tällainenkaan orientaatio ei kuitenkaan sisällä tietoa siitä, mihin itse yhteistyön onnistuminen perustuu.

Paras yhteistyön orientaatio on silloin, kun yhteistyön osapuolet tuntevat sekä yhteisen tehtävän rakenteen eli tässä tapauksessa kaikki erityisoppilaaseen liittyvät asiat että itse opetustilanteen olemuksen, jota noudattamalla tulokseen voidaan päästä.

Aikaisemmat määritelmät ja opettajan ja koulunkäyntiavustajan työ huomioonottaen käsitetään tässä tutkimuksessa opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyöllä kaikkea sitä toimintaa, josta on sovittu yhdessä ja jota toteutetaan eri yhteyksissä ja erilaisissa paikoissa (yhdessä tai erikseen) oppilaan kuntoutumisen ja oppimisen hyväksi.

#### 4.3 Hyvän yhteistyön edellytyksiä

Yhteistyön sisällöstä riippumattomat yleiset sosiaaliset vuorovaikutustaidot tai ryhädynamiikan opettaminen voivat poistaa joitakin yhteistyön esteitä, mutta ne eivät suoranaisesti paranna yhteistyötä. Hyvä yhteistyö edellyttää korkeamman tasoista, toiminnan sisältöä koskevaa orientaatiota. Yhteistyön edellyttämä yhteisymmärrys ei perustu ensisijaisesti osapuolten kykyyn huomioida toistensa tunteita ja mielenliikkeitä sellaisenaan, vaan kykyyn arvioida tehtävän ja tilanteen vaatimuksia. (Virkkunen 1983, 28.)

Yhteistyössä on ratkaisevaa yhteinen tieto toiminnan kohteesta, tarkoituksesta, periaatteesta ja pelisäännöistä. Yhteistyön edellyttämä toisen henkilön ymmärtäminen ei nouse ensi sijassa yleisestä, abstraktista psykologisesta tietämyksestä, vaan kyvystä ymmärtää tehtävän ja toimintaympäristön toisen henkilön toiminnalle asettamat vaatimukset ja mahdollisuudet. (Virkkunen 1983, 29.)

Esimerkiksi kirurgiryhmän sujuva yhteistyö perustuu siihen, että kukin ryhmän jäsenistä tietää, mitä leikkauksen onnistuminen edellyttää sekä mitä mahdollisuuksia ja vaaroja eri tilanteisiin sisältyy. Nähdessään mitä toiset tekevät kukin ryhmän jäsen voi hyvin pitkälle arvata, mitä he ovat ajatelleet. Kaksi pätevää, samoin lääketieteellisin tiedoin varustettua kirurgia kykenee hyvin pienistä vihjeistä arvioimaan, mitä toinen tulee tekemään ja ymmärtämään, miksi tämä toimii tietyllä tavalla. Mutta jos yhteistyön osapuolten koulutus ja kokemus ovat erilaiset, on toimintojen keskinäinen ennakointi ja yhteistyö vaikeata. Yhteistyön edellytyksenä on, että osapuolet tuntevat toistensa yhteiseen tehtävään liittyvät tiedot ja taidot. Tähän päästään parhaiten yhteisen toiminnan ja opiskelun sekä niihin liittyvän keskinäisen keskustelun avulla. Olennaista on, että yksilöiden ominaisuuksia tarkastellaan tehtävän asettamien vaatimusten kannalta. (Virkkunen 1983, 29.)

Virkkusen (1983) mielestä yhteistoiminta luo vuorovaikutustilanteen, jossa osapuolet voivat oppia tuntemaan toisensa nähdessään toistensa erilaiset tavat suhtautua samaan kohteeseen ja tilanteeseen. Osapuolten erilaiset näkökulmat syventävät ja monipuolistavat yhteistyön kohdetta koskevia tietoja ja pakottavat osapuolia ehkä arvioimaan uudestaan aikaisempia käsityksiään. Silloin, kun yhteistyön osapuolet tuntevat yhteisen toiminnan onnistumisen perusteet ja periaatteet, sen kannalta olennaiset perussuhteet, he kykenevät yhdessä kehittämään erilaisia tuohon tietoon perustuvia konkreettisia ratkaisuja. (Virkkunen 1983, 29.)

Asenteita koskevien tutkimusten mukaan kahden myönteisesti toisiinsa suhtautuvan henkilön erilainen asennoituminen samaan kohteeseen virittää pyrkimyksen ratkaista ristiriidaksi koettu tilanne. Käsitusten välisen ristiriidan tiedollinen erittely voi estyä erilaisten näkökulmien aiheuttamien emotionaalisten ristiriitojen vuoksi. Tutkimukset, joissa yhteistyötä on tutkittu oppimisen keinona, osoittavat, että osapuolten välinen osaamisen ero ei saa olla kovin suuri, jotta yhteistyö johtaisi kehitykseen. Sosiaalinen vuorovaikutus johtaa parhaaseen oppimistulokseen kahden eritasoisen henkilön yhteistyössä silloin, kun myös heikompi tuntee jonkin verran asiaa, joka molempien tulisi

oppia.(Virkkunen 1983, 32.) Koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyössä tämä voisi tarkoittaa sitä, että heidän molempien on osattava työssä vaaditty tietotaito ja että heidän on myös tiedettävä toistensa ammattiin liittyvistä asioista jotain.

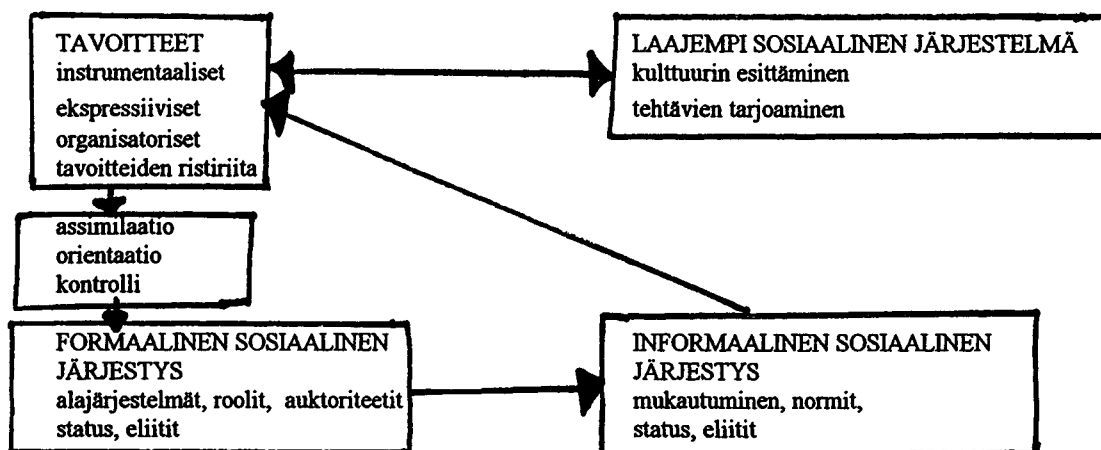
## 5 KOULU SOSIAALISENA JÄRJESTELMÄNÄ

Allardtin (1988, 67) mukaan sosiaalisia järjestelmiä syntyy, kun ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kohdistavat odotuksia toisiinsa. Shipmanin (1971) mukaan organisaatio on sosiaalinen ryhmittymä, sosiaalinen järjestelmä, joka on harkiten perustettu tiettyä tarkoitusta varten. Koulu voidaan nähdä organisaationa, joka vastaa osaltaan yhteiskuntaan sosiaalistumisesta. Tällä sosiaalistumisella tarkoitetaan prosessia, jonka kuluessa sisäistetään yhteisön normit ja tavat (Vilkko & Kalliopuska 1985, 296). Koulun toiminnot ovat ihmisläheisiä, koska toiminnan kohteena ovat oppilaat. Koulu on jatkuvassa intensiivisessä yhteydessä ympäristön kanssa. Koulu on itsessään yhteiskunnan osa-alue (Koulun vuorovaikutussuhteet 1973, 6). Sekä yksittäisten perheiden toiminnot että yhteiskuntapoliittiset tilanteet vaikuttavat koulun toimintaan. (Shipman 1971, 3, 148.)

Kun yksittäistä koulua tarkastellaan organisaationa, huomion ensisijaisena kohteena ovat Himbergin (1996) mukaan organisaation toiminta-alueet ja yksilöiden väliset suhteet, eivät yksittäiset ihmiset. Koulun toiminta-alueet voidaan jakaa viiteen ryhmään: 1) tavoitteisiin (opetussuunnitelma), 2) menetelmiin (opetusmenetelmät, muut työmenetelmät), 3) rakenteeseen (tehtäväjako, vastualueet, johtajuus, työjärjestys, järjestyssäännöt), 4) kulttuuriin (tavat, normit, epätavalliset säännöt, koulun henki, ilmapiiri, roolit, asenteet) ja 5) ihmissuhteisiin. Kaikki alueet vaikuttavat toisiinsa. Häiriö jollakin alueella ilmenee häiriönä muilla alueilla, mutta kaikkein herkemmin ihmissuhteissa. (Himberg 1996, 12.)

Lambert, Millham ja Bullock (1970, 14-23) ovat esittäneet koulun sosiaalisesta järjestelmästä mallin, jossa on käsitelty kouluorganisaation elementtejä sekä yhteyksiä

kouluorganisaation ulkopuolelle. Kouluorganisaation sosiaalinen järjestelmä jaetaan mallissa formaaliin ja informaaliin järjestykseen (kuvio 7).



**KUVIO 7.** Koulu sosiaalisena järjestelmänä (Lambert, Millham, Bullock 1970, 23).

Kouluorganisaatiolla on omat tavoitteensa. Nämä muodostavat kouluorganisaation ensimmäisen pääelementin. Tavoitteisiin vaikuttavat kouluun sekä sisältä että ulkoa kohdistuvat monimuotoiset paineet. Lisäksi koulun sisällä saattaa syntyä tavoiteristiriitoja esimerkiksi yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä. Kaikki kouluyhteisön jäsenet osallistuvat assimilaatioprosessiin, jonka kautta yksilö perehtyy organisaation tavoitteisiin ja siihen rooliin, jossa hänen odotetaan toimivan. Kontrollijärjestelmän avulla yhteisö valvoo jäsentensä toimintaa. Toisena kouluorganisaation pääelementtinä mallissa esitetään formaalinen sosiaalinen järjestys, joka koostuu menettelytavoista, säännöistä, varustuksesta ja arvohierarkiasta. Kolmanteen pääelementtiin eli informaaliseseen sosiaaliseen järjestykseen kuuluvat tunteet, asenteet ja käyttäytymismallit, jotka eivät ole selvästi havaittavissa, mutta vaikuttavat organisaation toimintaan. Organisaation sisäisten ryhmien vuorovaikutussuhteet ovat ryhmien lisäksi riippuvaisia myös organisaation ominaispiirteistä sekä ympäristöstä. Jokaisella kouluorganisaatiolla on yhteys vallitsevaan kulttuuriin ja laajempaan sosiaaliseen järjestelmään. (Lambert, Millham & Bullock 1970, 14-23.)

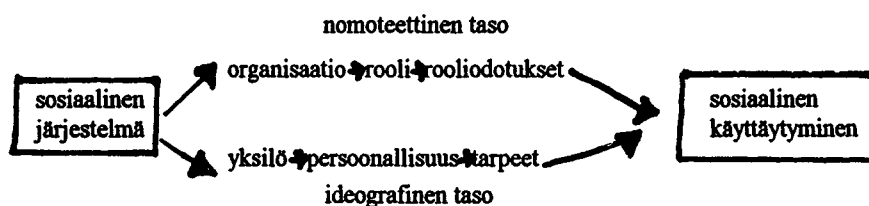
Tämän tutkimuksen kannalta oleellisinta mallissa on kouluorganisaation jakautuminen formaaliin ja informaaliin sosiaaliseen järjestykseen. Käytännössä ja teoriassakin formaalinen ja informaalinen sosiaalinen järjestys ovat vuorovaikutuksessa ja yhteenliittyneinä yksilön ja ryhmän toiminnoissa. Formaalin ja informaalin



järjestyksen välisiä suhteita pidetään voimakkaasti koko koulu yhteisön luonteeseen ja toimintaan vaikuttavina tekijöinä. (Lambert ym. 1970, 14-23.) Sekä formaalinen että informaalinen järjestys liittyvät opettajien ja koulunkäyntiavustajien yhteistyön toteutumiseen. Yhteistyön kannalta ne molemmat ja niiden välinen yhteys ovat merkityksellisiä. Informaalista järjestystä pyritään lähestymään tutkimalla opettajien ja koulunkäyntiavustajien yhteistyöhön liittyviä käsityksiä. Formaalia järjestystä edustavat yhteiskunnan asettamat säädökset, suositukset ja varustukset, joihin tässä tutkimuksessa katsotaan kuuluviksi erilaiset opettajien ja koulunkäyntiavustajien välisen yhteistyön olosuhteet.

### 5.1 Sosiaaliset suhteet

Ihmisten väliset suhteet ovat ratkaisevia organisaation olemassaololle. Samassa organisaatiossa työskentelevien ihmisten välille muodostuvat sosiaaliset suhteet pitävät yllä organisaation vuorovaikutusverkostoa. Sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen yhteydessä olevat tekijät sisältyvät myös organisaation jäsenten yhteistyöhön ja yhteistoimintaan. Ryhmässä yhteistyö on vuorovaikutussuhde, johon vaikuttavat ryhmän jäsenten halukkuus ja toisaalta valmius ja kyky. Sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavat tekijät ovat siten yhteydessä myös opettajien ja koulunkäyntiavustajien väliseen yhteistyöhön. Organisaation sosiaalisia suhteista tarkasteltaessa on otettava huomioon sekä sosiaalinen yhteisö että siinä toimiva yksilö. Yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavat tekijät voidaan jakaa nomoteettiseen ja ideografiseen tasoon. Nomoteettinen taso edustaa organisaation tavoitteita ja jäsenilleen asetettuja rooliodotuksia. Ideografinen taso sisältää organisaation jäsenten persoonallisuuden piirteitä, ominaisuuksia ja yksilöllisiä tarpeita. (Getzels & Cuba 1957, 431-441.) Kuvio 8 esittää sosiaalisen järjestelmän nomoteettisen ja ideografisen tason.



**KUVIO 8.** Sosiaalisen järjestelmän nomoteettinen ja ideografinen taso (Getzels & Cuba 1957, 423-441).

Sosiaalisen käyttäytymisen voidaan katsoa viime kädessä johtuvan persoonallisten taipumusten ja tarpeiden sekä sosiaalisen yhteisön asettamien vaatimusten vuorovaikutuksesta. Kun yksilön tarpeet eivät vastaa organisaation rooli-odotuksia tai päinvastoin, saattaa organisaation ja yksilön välillä syntyä konflikteja. (Getzels & Cuba 1957, 423-441). Kouluorganisaatioissa tällaiset ristiriitatilanteet vaikuttavat koulun sosiaalisiin suhteisiin ja sitä kautta yhteistyöhön. Koulun vuorovaikutussuhteiden kannalta on siten tärkeää, että nomoteettinen ja ideografinen taso ovat tasapainossa keskenään.

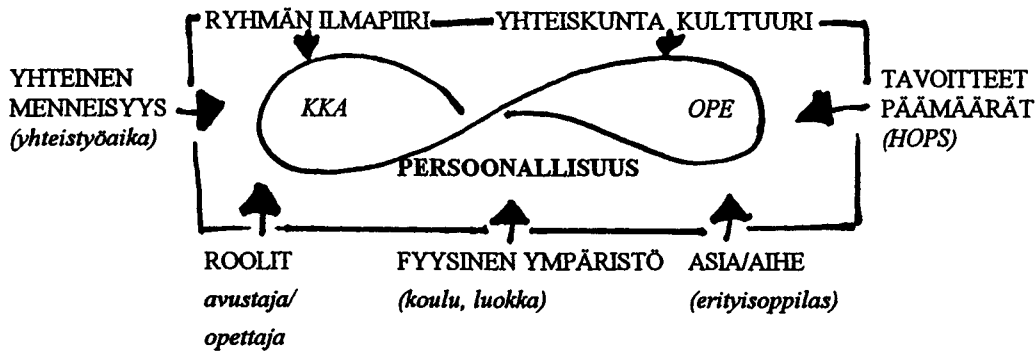
### 5.1.1 Perehdyttäminen

Koska koulunkäyntiavustajan työnkuva saattaa vaihdella suurestikin työn kohteesta riippuen, on hänen työhön perehdyttämisensä erityisen tärkeää. Vartian (1992) mukaan perehdyttäminen määritellään useimmiten toimenpiteiksi, joilla edistetään uuden työntekijän sopeutumista työyhteisöön ja työhön sekä työn hallintaan. Oman työn ja työyhteisön tavoitteiden sekä työyhteisön sosiaalisen kentän tunteminen kiinnittävät yksilön työyhteisöön ja edesauttavat yhteistyötä työyhteisössä. Hyvä työhön perehdyttäminen auttaa työntekijää pääsemään helpommin kiinni omaan työhönsä, näkemään itsensä osana työyhteisönsä ja koko organisaation toimintaa ja asettamaan oman työnsä ja itsensä paikalleen työyhteisössään. Hyvä työhön perehdyttäminen edesauttaa yhteistyön sujumista kahden työtoverin välillä. (Vartia 1992, 9.)

### 5.2 Henkilökemia

Kun kaksi ihmistä alkavat työskennellä yhdessä, tilanteessa on valtava määrä erilaisia tekijöitä. Ovat ympäristö ja olot, joiden puitteissa työtä tehdään. On yhdessä tehtävä työ. On erilaisia odotuksia, toiveita ja vaatimuksia toista kohtaan. Kuulutaan työpaikan hierarkiassa ehkä eri tasoille, ja omataan yksilöllinen henkilöhistoria. Dunderfelt (1998) painottaa persoonallisuuden merkitystä kuvaillessaan yhteistyöhön vaikuttavia eri tekijöitä. Henkilökemiassa on kyse ihmisten erilaisten persoonallisuuksien vaikutuksesta yhteistyöhön. Hänen mielestään yhteistyökysymyksissä ei päästä eteenpäin, jos vain tuijotetaan ulkoisia tekijöitä. (Dunderfelt 1998, 11-13.) Kuvio 9 osoittaa yhteistyöhön

vaikuttavia tekijöitä. Kuvioon on lisätty tähän tutkimukseen liittyviä käsitteitä. Nämä käsitteet on kursivoitu.



**KUVIO 9.** Yhteistyöhön vaikuttavat eri tekijät (mukailtu Dunderfeltin 1998, 13 kuviosta).

Dunderfelt (1998) mainitsee sosiaalisen kentän, joka muodostuu kahden ihmisen kohtaamisessa sanallisen ja sanattoman viestinnän kautta ja joka on intuitiivisesti aistittavissa ja koettavissa. Toisille puhutaan tietyllä äänensävyllä, viestitään positiivista tai negatiivista suhtautumistamme toista kohtaan, intuitiivisesti vaistotaan, onko toinen todella samaa mieltä. Käytännössä tämän voi kokea, kun huomaa, että tietyn ihmisen kanssa ajatus kulkee todella hyvin, toisen kanssa saa etsiä sanoja pitkään. (Dunderfelt 1988, 33.) Ojala ja Uutela (1993, 95) mainitsevat työyhteisössä olevan tavallisesti virallisen työryhmän ohella epävirallisia ryhmiä, joiden tavoitteet, normit ja työroolit eivät ole virallisesti määriteltyjä, mutta joiden merkitys kuitenkin työnteon sujumisen, ryhmän tavoitteiden saavuttamisen ja työn ilon kokemisen kannalta voi olla jopa huomattavasti suurempi kuin virallisen työryhmän. Aarnio ja Vuorinen (1991) mainitsevat ryhmän dynamiikan, jota voidaan havainnollistaa esimerkiksi ongelman jäävuoresta. Jäävuoren näkyvä osa on se, mitä ryhmässä virallisesti tehdään. Vedenalaista ovat keskinäiset tunnesuhteet, salaiset kilpailupyrkimykset, ennakkoluulot ja niiden herättämät tunteet. (Aarnio & Vuorinen 1991, 60.)

### 5.2.1 Vuorovaikutusongelmat

Kun kaksi tai useampi ihminen lähtevät yhteistyöhön keskenään, syntyy helposti kitkaa. Yhteistyön sujumattomuuden ajatellaan usein johtuvan työpaikan

työskentelyolosuhteista: toimitiloista, palkoista, työn kohteesta jne. Dunderfeltin (1988) mielestä kuitenkin usein unohdetaan ihmisten persoonallisuuksien erilaisuuden vaikutus vuorovaikutusongelmiin. Esim. ajattelu- ja toimintatapojen erilaisuudet "hoitamattomina" kehittävät yhä pahempia riitoja, tai sanaton viestintä voi luoda aiheetonta sekaannusta - huomaamatta. Myös Himberg (1996, 11) mainitsee hankalimmiksi ihmissuhdekittakaa aiheuttaviksi tekijöiksi yksilölliset tekijät. Aarnio ja Vuorinen (1991, 17-18) käyttävät nimitystä työyhteisön ongelman jäävuori tarkoittaessaan sitä, että työyhteisöissä puhutaan usein vain näkyvissä olevista asioista, joiden syvällä oleva tausta voi jäädä selventämättä ja ymmärtämättä (esim. ongelmat työntekijöiden välisessä tunnesuhteessa). Hyvä yhteistyö jää toteutumatta myös jos, itsen ja muiden ihmisten välillä on vuorovaikutusta haittaavia luuloja ja oletuksia, sosiaalisia myyttejä siitä, mitä vuorovaikutuksen tulee olla tai mitä se ei saa olla: esim. onnellisuusmyytti, jonka mukaan hyvä työryhmä on sellainen, jossa ei ole ristiriitoja, tai katastrofimyytti, jonka mukaan vaikeudet ja ristiriidat tulevat vain pahemmiksi, jos niitä lähtee selvittämään. (Dunderfelt 1988, 12, 65-66, 82, 90-91.)

Appelbergin (1996) mukaan konfliktit kuuluvat väistämättä työpaikoille. Hänen tutkimustensa mukaan monet riidat syntyvät mitättömistä asioista. Tavallisin riitojen alkamistapa työpaikoilla on se, että työtoverille yritetään tarjota omaa mielipidettä, mutta ei kuunnella eikä kuulla, mitä toinen ajattelee asiasta. Työpaikalla tavoitteena on tehdä yhdessä työtä ja on hyväksyttävä, etteivät kaikki työtoverit voi olla sellaisia, joita haluaa tavata vapaa-aikanaan. (Appelberg 1996, 4, 66-67.)

Työpaikoille ja työtehtäviin harvoin valitaan ihmisiä niin, että persoonallisuustyypit sopisivat yhteen. Yleensä hyvä henkilökemia syntyykin vasta ajan myötä. Mutta yhteinen tavoite, samanlaiset kasvatus- ja koulutustaustat, yhteinen historia luovat pohjan yhteistyön onnistumiselle. Kohtaamisessa ei tarvitse jäädä kiinni persoonallisiin tekijöihin, vaan kumpikin on valmis hyväksymään toisensa erilaiset tyyliä ja tavat, kun kerran on niin paljon yhteistä. Joskus taas puolestaan kahden ihmisen yhteistyö sujuu riippumatta siitä, mitä tiedetään toisten menneisyydestä. Löytyy sama aaltopituus, henkilökemiat sointuvat yhteen. (Dunderfelt 1998, 70, 65-66.)

Aarnion ja Vuorisen (1991) mukaan yhteistyö ei suju ryhmässä eikä työpaikoilla hyvin, jos ihmiset eivät tunne toisiaan. Tutustuminen luo pohjan ryhmän ilmapiirille ja työskentelyhalulle. Yhteistyö paranee, kun ihmiset saavat tietää toisistaan oleellisia asioita ja voivat tutustua toisiinsa ryhmätyön ulkopuolellakin. (Aarnio & Vuorinen 1991, 101.) Absetzin (1997, 6) mukaan yhteistä toimintaa käynnistettäessä on aluksi hyvä selvittää ja tarkistaa, millaisia arvoja ja asenteita ihmisillä on yleensä ja erityisesti juuri yhdessä tehtävää työtä kohtaan.

## 6 YHTEISTYÖ TÄRKEÄ OSA ERITYISOPPILAAN KOKONAISKUNTOUTUSTA

Kuntoutuksessa on kyse kokonaisvaltaisesta hoitamisesta. Kokonaiskuntoutuksella tarkoitetaan kuntoutuksen eri osa-alueiden integroitua yhteistoiminnallista kokonaisuutta. Tällä tarkoitetaan lääkinnällisen, sosiaalisen ja kasvatuksellisen kuntoutuksen kokonaisuutta lapsen ideaalisen kehityksen tukemiseksi. Kyse on kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyöstä eri tasoilla. Opettajan on hyvä tietää kuntoutuksesta myös opetettavien taitojen osalta. (Murto 1992, 44-45.) Esim. CP-lapsen fysioterapeutti tuntee parhaiten lapsen liikunnallisuuden, mihin lapsi pystyy ja mikä voi tuottaa ongelmia (Ristiluoma & Paavola 1994, 49).

Oppilaan yksilöllisen koulutussuunnitelman laatiminen on lapsen ja nuoren kokonaiskuntoutusta edistävä tapahtuma, jossa lapsen etu toteutuu. Oppilaan koulutussuunnitelman olisi yhteensovittava hoito- ja kuntoutussuunnitelman kanssa. Yhteistyössä olisi tärkeä löytää yhteinen kieli, ja ajallisesti yhteistyön tulee olla jatkuvaa kodin, kuntouttajien ja koulun välistä toimintaa eikä päättyä yhteen koulutussuunnitelman laatimiseen. Opettajalla ja mahdollisella koulunkäyntiavustajalla tulee olla perustietämys kuntoutuksen järjestelyistä ja kuntoutustoiminnasta, jotta heidän toimintansa ovat samansuuntaiset muiden kokonaiskuntoutukseen osallistuvien kanssa ja jotta lapsen todelliset taidot ja kyvyt tulevat paremmin esille. Koulun oppilashuolto on työmuoto, joka käytännön toimenpiteissä on yhdistävä tekijä yhteistyön rakentamisessa kasvatuksen ja kuntoutuksen kesken. (Murto 1992, 45, 52.)

Kuitenkaan Murto (1992, 64) ei mainitse kuviossaan 5 “Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyö vammaisen oppilaan tukemiseksi kunnan tasolla ja koulussa” koulunkäyntiavustajaa oppilashuoltoryhmän jäsenenä, vaikka erityisoppilaalla on usein koulunkäyntiavustaja, joka on jopa henkilökohtainen avustaja, erityisesti integroinnin yhteydessä. Lisäksi oppilashuolto voidaan myös määritellä oppilaiden koulunkäyntiedellytyksiä parantavaksi ja heidän kehitystään tukevaksi työmuodoksi (Murto 1992, 52). Erityisoppilaan koulunkäyntiavustajan näkemykset oppilashuoltoryhmän yhtenä kokonaiskuntoutuksen seurannan toteuttajana ovat vähintäänkin yhtä tärkeitä kuin esim. opettajan, kuntouttajan, sosiaalityöntekijän tai kouluterveydenhoitajan mielipiteet.

### 6.1 Moniammatillisen tiimin yhteistyö

Moniammatillisuudella tarkoitetaan työtappaa, jossa erilaisen koulutuksen ja kokemuksen omaavat ammattilaiset yhdistävät näkökulmansa yhteiseksi kokonaisnäkemykseksi (Ruskeasuon koulun pilottitiimin loppuraportti 1998, 10). Övretveit (1995, 29) määrittelee moniammatillisen tiimin ryhmäksi, jossa on erilaisen koulutuksen saaneita ja eri tahojen palkaamia ammatti-ihmisiä, jotka tapaavat toisensa säännöllisesti koordinoidakseen työtään palvelujen tarjoajina yhdelle tai useammalle asiakkaalle tietyllä alueella. Eri alojen työntekijöiden tietämättömyys toistensa työtehtävistä ja työn tavoitteista on johtanut kohti moniammatillista yhteistyötä (Ojuri 1995, 3).

Woodin (1998) mukaan kasvatusalalla moniammatillisen yhteistyön voima on siinä, että yhdistetään kyvykkäiden kasvattajien ainutlaatuiset taidot, edistetään myönteisen keskinäisen riippuvuuden tunnetta, kehitetään luovia ongelmanratkaisutaitoja ja pidetään yhteisvastuuta kasvatuksellisissa kysymyksissä. Se, että ihmiset kutsuvat ryhmäänsä tiimiksi ei vielä takaa sitä, että he todella tekevät yhteistyötä. Jotta kasvatuksellinen tiimi työskentelisi tehokkaasti, sen täytyy hallita ja hyödyntää pienessä ryhmässä ilmenevät henkilöiden väliset suhteet. Luottamuksen rakentaminen, ryhmän vuorovaikutus, ongelmanratkaisu ja ristiriitojen selvittely ovat tällaisia ryhmissä esiintyviä asioita. Valitettavasti harvoilla opettajilla ja avustajilla on ollut mahdollisuus saada ohjeita ja harjoitusta ryhmätyötaitoihin. (Wood 1998, 181, 192.)

Opetuksen yhteistyö voidaan jakaa kahteen alueeseen: epäsuoraan ja suoraan yhteistyöhön. Epäsuora yhteistyö tapahtuu yleisesti ennen koulun alkua, koulun jälkeen tai opettajien yhteissuunnitteluajana. Kun kaksi opettajaa jakaa heterogeenisen luokan ohjauksen, on kyseessä suora yhteistyö. (Gable & Manning 1997, 220-221.)

Koulumaailmassa moniammatillinen yhteistyö toteutuu selvimmin silloin, kun erityiskoulun yhteydessä toimii kuntoutuspalveluja tuottava yksikkö esim. sairaala. Sairaalaopetus on osa peruskoulun erityisopetusta. Huotarin (1998) mukaan sen toteuttaminen sairaalaorganisaation yhteydessä edellyttää opettajalta hyvin tiivistä yhteistyötä hoitohenkilökunnan kanssa. Sairaalassa - toisin kuin koulussa - opettaja toimii moniammatillisessa työyhteisössä, jossa hän muiden ammattikuntien edustajien kanssa on organisoimassa eri ammattien tietoa ja asiantuntemusta yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Huotari 1998, 1.)

Moniammatillista yhteistyötä kaivataan tällä hetkellä voimakkaasti koulujen hyvinvoinnin lisäämisessä: "Yhteistä tietopohjaa tarvitaan kipeästi. Nyt ei ole olemassa kieltä, jota kaikki ymmärtäisivät, apulaisprofessori Marjaana Soininen Rauman opettajankoulutuslaitoksesta tähdentää. Psykologi ei aina tunne erityisopetuksen ehyjä ja emuja." (Willberg 1998, 26-27.) Helakorpi (1996, 49) mainitsee tiimiopetuksen, jolla tarkoitetaan opetusjärjestelyä, jossa kaksi tai useampi opettaja ja heidän apulaisensa suorittavat suunnittelu-, opetus- ja arviointitehtäviä yhden tai useamman oppiaineen alueella ja joka koskee kooltaan kahta tai useampaa koululuokkaa vastaavaa ryhmää.

Tärkein motiivi tiimityön tekemiseen on yhteistyö ja erilaisuuden hyödyntäminen. Erilaisuus voidaan nähdä tiimeissä toisaalta joskus ongelmallisena, sillä se on luonnollisesti jossakin määrin pelottavaa, koska se aikaansaa ristiriitoja ja sekavuutta ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Mutta toisaalta erilaisuus on niin merkittävä resurssi, että sen etsimättä ja käyttämättä jättäminen kyseenalaistaa koko tiimityön perustan. (Jalava & Virtanen 1995, 87-88.) Harrington-Mackinin (1996, 137) mielestä koulujärjestelmä rohkaisee yksillöllisten kykyjen kehittämistä ryhmätöitätojen sijasta, sillä esim. kukaan neljäsluokkalainen ei saa koulussa sanoa: "Hei Jussi, sinä olet hyvä sanoissa ja minä kertotaulussa, joten eiköhän tehdä yhteistyötä tässä kokeessa."

Kuitenkin juuri näin odotetaan tapahtuvan työpaikoilla, kun tarvitaan ryhmässä tapahtuvaa ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa.

Tiimit tarvitsevat kaikkia niitä teknisiä ja toiminnallisia taitoja, joita tiimin työn toteuttaminen vaatii. Monesti kuitenkin ihmiset kokoavat tiimejä pääasiassa persoonallisuuksien yhteensopivuuden tai muodollisen organisatorisen aseman mukaan. Katzenbach & Smith (1993) korostavat kuitenkin, että tiimien muodostumiseen vaikuttaa eniten suorituskeskeisyys, suoritushaaste, ei henkilökemia, ei yhdessäolo, ei hyvä kommunikointi eikä hyvänolontunne. Hyvä henkilökemia tai halu muodostaa tiimi saattavat edistää tiimityön arvoja, mutta tiimityö ei ole sama asia kuin tiimi. Sen sijaan yhteiset, vaativat tavoitteet, joiden saavuttamista ryhmä pitää tärkeänä, saavat useimmiten aikaan sekä suorituksia että tiimin. Pää tavoitteena ovat kuitenkin suoritukset, kun taas tiimi on keino eikä päämäärä. Tiimin jäsenten on kehitettävä yhteinen toimintamalli, jonka ydinasioita ovat työn yksityiskohdista sopiminen ja yksilöllisten taitojen ja tiimisuorituksen yhteensovittaminen. Tiimien jäsenten omaksumat erilaiset sosiaaliset tehtävät (esim. asioiden kyseenalaistaminen tai tuen tarjoaminen) edistävät tiimin menestykselle välttämättömiä rakentavia ristiriitoja ja keskinäistä luottamusta. Nämä sosiaaliset tehtävät muotoutuvat ajan mittaan suoritustarpeiden mukaan. (Katzenbach & Smith 1993, 26-80.)

Ruskeasuon koulu, joka on valtion omistama liikuntavammaisten lasten erityiskoulu, osallistui VM:n Toimiva työyhteisö-projektin jatkohankkeeseen, jonka tarkoituksena oli järjestelmällinen tiimityön kehittäminen. 9 jäsentä kuului luokkatiimiin, joka oli aiemmin muodostunut melko sattumanvaraisesti niistä henkilöistä, jotka eri toimialat omilla tahoillaan kulloinkin tehtävään valitsivat. Koulutuksesta ja totutuista koulu- ja sairaalakulttuurien ajattelutavoista johtuen työntekijöiden näkökulmat poikkesivat lähtötilanteessa paljon toisistaan, vaikka kaikki olivatkin tehneet työtä rinnakkain moniammatillisessa työyhteisössä jo vuosia. Työjaosta oli epäselvää: oliko päällekkäistä työtä ja saiko toisen reviirille astua. Sanojen erilaiset merkityssisällöt aiheuttivat turhaa kitkaa: esim. mitä tarkoittaa sana valvonta opettajalle ja toisaalta hoitajalle? Myös opettajan työtyyliin sopeutuminen muuna tiimin jäsenenä aiheutti ongelmia Tavoitteet laadittiin ammattiryhmittäin, eikä niistä tiedottamisella ollut selkeää muotoa vuosittaista kuntoutuspalaveria lukuunottamatta. Terveystieteiden henkilöstön salassapitovelvollisuus



ja sen perinne edelleenkin vaikeutti joskus tiedon kulkua muille ammattiryhmille. (Ruskeasuon pilottitiimin loppuraportti 1998, 2-3, 6, 8-9.)

Koulutusprosessin tulokset näkyivät tiimin työkäytännöissä. Suunnittelussa jokainen lapsen kanssa työskentelevä tuli keskusteluissa kuulluksi oppilaan tilannetta hahmoteltaessa, tavoitteita laadittaessa ja yhteisiä keinoja luotaessa. Keskustelutaito lisääntyi, tapaamiset tulivat säännöllisiksi. Tiimikansio tuli kaikkien saataville. Jaettu tietotaito siirtyi kaikkien käyttöön. Ei tehty päällekkäistä työtä. Yhteiset tavoitteet mahdollistivat toisen työn tukemisen. Merkittävimpänä tuloksena tiimin ja asiakkaan kannalta pidettiin yhteisen välineen, hops:n, syntymistä. Kun kaikki opettivat, ohjasivat ja kasvattivat oppilasta yhdessä sovitussa hengessä, yhteisten tavoitteiden suuntaisesti, kehityksen ja kasvun tuki moninkertaistui. (Ruskeasuon koulun pilottitiimin loppuraportti 1998, 9-11.)

#### 6.1.1 Moniammatillisen yhteistyön ongelmia

Työntekijöiden välisessä yhteistyössä ilmenevät ongelmat ovat hyvin samantapaisia eri työaloilla, varsinkin ihmisläheisillä aloilla. Opetusalalla koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyötä voidaan hyvin verrata terveydenhuollon alalla esim. lääkärien ja sairaanhoitajien yhteistyöhön. Molemmilla ”työpareilla” työnkohde on sama (oppilas/potilas), ja toisella työntekijöistä on korkeampi koulutus. Tosin koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö saattaa olla tiiviimpää kuin lääkäreiden ja sairaanhoitajien, mikä tekee yhteistyön ongelmista keskustelemisen entistä tärkeämmäksi.

Yhteistyön ongelmia on kuitenkin enemmän tutkittu terveydenhuollon alalla. Sekä opettajien että lääkärien peruskoulutuksesta näyttää puuttuvan yhteistyökoulutusta. Helsingin yliopiston yleislääketieteen ja perusterveydenhuollon professori Pertti Kekki on perehtynyt monissa tutkimuksissaan moniammatillisen yhteistyön ongelmiin. Hän toteaa, että yhteistyöstä on hienoja määritelmiä, jotka lähes jokainen osaa ulkoa ja että yhteistyön käsite tuntuu niin helpolta, ettei kunnolla ryhdytä miettimään, mitä se todella on käytännössä. Hänen mielestään keskeinen ongelma on se, ettei toisten koulutuksia ja työtä tunneta, mistä syntyy kommunikaatiovaikeuksia. Toisten osaamista ei osata hyödyntää eikä arvostaa, kun ei tiedetä, mitä se on. Hän toteaa, että perinteisessä

koulutuksessa lääkäri ei saa tietoja edes siitä, mitä sairaanhoitaja osaa. Hänen mielestään tällaisessa tilanteessa toisten työhön ja koulutukseen pitäisi paneutua työelämässä, mutta harvoin ihmiset tällaiseen keskusteluun ryhtyvät. Hänen tutkimustensa mukaan kaikilla terveydenhuollon ammattiryhmillä on puutteita yhteistyövalmiuksissa. (Saarinen 1995, 10-12.)

Kekki toteaaakin, että kun toisen osaamista ei tunneta, tullaan epäluuloisiksi ja pelätään, että toisen osaaminen uhkaa omaa reviiriä, minkä vuoksi pidetään etäisyyttä. Syntyy me ja te -jaottelu, jonka jalkoihin potilaan etu helposti jää. Yhteiset toimitilat tai yhdessä laadittu hoitosuunnitelma eivät ole tae hyvästä yhteistyöstä. Sen laatu paljastuu vasta sitten, kun suunnitelmaa toteutetaan yhteisten tavoitteiden suuntaisesti ja arvioidaan tavoitteiden saavuttamista. Kekki on kaikissa tutkimuksissaan törmännyt koulutukseen yhteistyön onnistumisen tai epäonnistumisen selittäjänä. Hänen mukaansa peruskoulutus selittää eniten yhteistyön ongelmia. Esim. lääkärit on pitkälti koulutettu työskentelemään yksin. Hänen mukaansa vieläkään ei peruskoulutuksessa ole niin paljon yhteistyökoulutusta, että valmistuvilla terveydenhuollon ammattilaisilla olisi riittävät yhteistyökyvyt, -tiedot ja -taidot. Hänen mukaansa työntekijöitä pitäisi kouluttaa yhdessä, jotta he oppisivat tuntemaan toisiaan ja pääsisivät vieraskoreudestaan. Vain toisen työtä katselemalla ei hänen mukaansa yhteistyön oppiminen ja osaaminen siirry käytäntöön. Pitkähkö projektityyppinen, yhteisen ongelman ratkomisen ympärille rakennettu yhteiskoulutus on tehokasta. Yhteiskoulutusta on vastustettu, koska sen on pelätty kadottavan osia omasta ammatti-identiteetistä. Kekin mielestä yhteinen koulutus voi päinvastoin vahvistaa ammatti-identiteettiä. (Saarinen 1995, 11.)

Helsingin yliopiston yleislääketieteen ja perusterveydenhuollon laitoksella on jo 1980-luvun puolivälistä koulutettu yhdessä lääkäreitä ja muita terveydenhuollon ammattilaisia. Kekin mukaan koulutus on kymmenen vuoden aikana osoittautunut hyvin toimivaksi. Koulutettavat oppivat toisiltaan ja saavat ymmärrystä siitä, mitä muut ammattilaiset osaavat. Eri ammattiryhmien koulutuksen yhteensovittaminen on ollut työlästä muun muassa siksi, että koulutettavat ovat eri koulutusasteilta. (Saarinen 1995, 11.)

Myös opetusalan peruskoulutuksessa voidaan havaita epäkohta juuri yhteistyökoulutuksessa. Yleis- ja erityisopettajien tulisi jo opiskeluaikanaan saada harjoitusta yhteistyöstä (Sindelar 1995, 239). Ei erityisopettaja- eikä luokanopettajakoulutuksessa ole juurikaan yhtään yhteistyötä edistävää kurssia tai jaksoa (Moberg 1998, 157.), vaikka esim. ekaluokan alkuviikkoina luokanopettajan ja erityisopettajan toteuttama samanaikainen opetus on yleistä ja vaikka erityisluokanopettajille yhteistyö koulunkäyntiavustajan kanssa on enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Myös luokanopettajiksi opiskeleville yhteistyön harjoittelu koulunkäyntiavustajien kanssa olisi hyödyllistä mahdollisen yleisopetuksen luokassa olevan erityisoppilaan vuoksi.

Yhteistyö voi olla vaikeaa opettajille, jotka ovat tottuneet itsenäisesti vaikuttamaan opetukseensa omassa luokassaan (Wood 1998, 181). Shapon-Shevinin (1988) mukaan luokanopettajat ja erityisopettajat ovat kautta aikojen olleet sellaisessa koulujärjestelmässä, joka jakaa ja erottelee opettajat samoin kuin se eristää ja luokittelee oppilaat (Shapon-Shevin 1988, 103-110). Opettajat opettavat yksin "suljettujen ovien takana", erityisopettajat toimivat omissa huoneissaan (Wood 1998, 182). Sen lisäksi erityisopettajat on koulutettu ajattelemaan itseään "ekspertteinä", mikä olennaisesti on ristiriidassa halutun yhteisvastuun kanssa (Shapon-Shevin 1988, 107). Tarvitaan muutosprosessia, joka vaatii opettajilta uudenlaista ymmärrystä työstään, sen tarkoituksesta, sen suorittamisesta ja siitä, kuinka heidän työnsä on yhteydessä toisten työhön. (Wood 1998, 182.)

Wood (1998) tutki yleisopetuksessa olevien vaikeasti vammaisten oppilaiden opettajien käsityksiä opetuksellisesta roolistaan ja opetuksen yhteistyöstä. Alussa opettajat ylläpitivät tarkkoja, melko selviäkin roolirajoja. Kouluvuoden edetessä roolikäsitykset hälvenivät ja tiimi tuli yhteistyöhaluisemmaksi. Omaan ammattialueeseen kuuluvien tietojen ja taitojen puolustaminen ja vastuualueiden epäselvyys olivat syitä, miksi yhteistyössä roolien vaihtaminen ja uudet yhteistyöjärjestelyt eivät aluksi toimineet. (Woods 1998, 181-182.) Toisen tutkimuksen mukaan yhteistyön ongelmia olivat mm. huono valmistaminen, roolien epäselvyys ja ajan puute neuvoihin. Monet ongelmat liittyivät henkilöiden välisiin ja ammatillisiin suhteisiin. Yleis- ja erityisopettajat, joilla oli erilaiset periaatteet, eivät ymmärtäneet tai olleet samaa mieltä toistensa kasvatuksellisista

periaatteista luokassa. Lisäksi hierarkiakiista tuli esille helposti, kun toinen ajateli olevansa asiantuntevampi. (Wood 1998, 193.)

Kun avoimuus, luottamus, toisen työn kunnioitus, keskinäinen tuki ja tarpeellinen määrä kommunikaatiota puuttuu, yhteistyö ei suju. Yhteistyön sujumattomuuteen vaikuttaa myös seuraavien asioiden puuttuminen: toisen työn tunteminen, ajankäyttö arvokeskusteluun ja yhteisestä tavoitteesta sopimiseen, yhteinen kommunikaatiokieli, oman erityisalueen tunnistaminen ja siihen pohjaava selkeä identiteetti, ristiriitojen käsittelykyky ja muut valmiudet yhteistyöhön. (Metteri 1995, 468.)

Yhteinen tavoite on edellä luetelluista tekijöistä se, jonka Launis (1995) omassa tutkimuksessaan nostaa ydinkysymykseksi yhteistyössä, koska toisen kuuntelu tai toisen työpanoksen mahdollinen arvostaminen ei muuta tiimin toimintatapaa laadullisesti uudeksi. Muutoksen saa aikaan työn kohteen yhteinen ja uudenvuoden jäsentyminen. (Launis 1995, 245.)

#### 6.1.2 Koulunkäyntiavustaja ja opettaja yhteistyössä

Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö on moniammatillista yhteistyötä, koska molemmat edustavat eri ammattiryhmiä koulutuksensa, kokemuksensa ja työtehtävänsä perusteella. Heidän välinen yhteistyö on usein hyvinkin tiivistä ja intensiivistä, koska työskentelytila (luokka) ja kohde (erityisoppilas) ovat samat. Työ on siten osittain päällekkäistä.

Perinteisesti opettajilla on ollut yhteistyötä toiminnoissa, jotka eivät välittömästi liity opetukseen, kuten juhlien ja retkien järjestämisessä, työrauhan ylläpidossa jne. (Mehtäläinen 1985, 2). Erityisoppilaan sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan luo opettajalle tilanteen, jossa yhteistyö hänen ja koulunkäyntiavustajan kanssa tulee välttämättömäksi. Tällainen tilanne saattaa olla monelle yleisopetuksen opettajalle täysin uusi.

Vaikka koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyössä ei olekaan varsinaisesti kysymys samanaikaisopetuksesta, voidaan tätä opetusmuotoa pitää viitteellisenä asiaa

tarkasteltaessa. Onhan esim. samanaikaisopetuksen etuna mm. eriyttämisen helpottuminen samoin kuin koulunkäyntiavustajatoiminnassa. Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja työskentelee tavallisesti yhdessä luokka- tai aineenopettajan kanssa samassa opetustilassa (Ahvenainen & Moberg 1982, 68). Yllättävää monissa erityisopettajan yhteistyökohteiden määrittelyissä oli se, että niistä puuttuivat koulunkäyntiavustajat kokonaan.

Vaikka erityisluokanopettajille koulunkäyntiavustajat ovat arkipäivää, ei juurikaan löytynyt suomalaisia tutkimuksia, joissa tätä yhteistyötä olisi tutkittu. Siiskosen ja Vilppaan teemaseminaarityön (1986) tarkoituksena oli tuoda esiin erityisopettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyön etuja ja haittoja. He tutkivat case-tyyppisenä tutkimuksena, millaisia omien kokemusten varaisia käsityksiä aivovaurioluokan opettajalla ja luokka-avustajalla on yhteistyöstään opetuksen sekä preinteraktiivisessa vaiheessa eli opetuksen suunnittelussa että interaktiivisessa vaiheessa eli itse opetustapahtumassa. (Vilpas 1986, 28-29.)

Tutkimuksen mukaan etenkin opettajat pitivät yhteistä suunnittelua poikkeuksesta tärkeänä. Avustajien mielipiteet jakautuivat kahtia. Eräät opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että yhteinen suunnittelu saattaa olla kohtuuton vaatimus, sillä avustajalla voi olla monta luokkaa ja yleensä suhteellisen vähän tunteja kussakin luokassa. Opettajien enemmistön mielestä yhteiseen suunnitteluun ei kuitenkaan ollut tarpeeksi aikaa. Avustajan koulutuksen arveltiin vaikuttavan yhteisen suunnittelun tarkoituksenmukaisuuteen. Avustajien mielestä suunnittelun merkitys vaihteli opettaja- ja oppiainekohtaisesti. Lisäksi ilmeni epävarmuutta omasta pätevyydestä; opettajan arveltiin olevan pätevämpi suunnittelemaan. Vastauksista kävi myös ilmi, että suunnittelulla tarkoitettiin lähinnä opettajan avustajalle antamia ohjeita. (Vilpas 1986, 28-29.) Opettajan ja koulunkäyntiavustajan kannattaisi käyttää aikaa yhteiseen suunnitteluun ja toistensa mielipiteisiin tutustumiseen (Silvolahti 1991, 86-87).

Itse opetustapahtumassa sekä opettajien että avustajien mielestä yhteistyöstä oli eniten hyötyä matematiikassa, äidinkielessä, vieraissa kielissä ja tekstiili- ja teknisissä töissä. Syynä tähän oli se, että nämä aineet usein sisältävät suhteellisen runsaasti yhteistä ja yksilöllistä harjoitusta. Uskonnonopetuksessa puolestaan avustaja saattoi kokea olevansa

ulkopuolinen, koska uskonnonopetus sisältää runsaasti keskustelua. Opetusmenetelmistä ryhmätyö ja opetusryhmän jakaminen kahtia koettiin parhaiksi, koska toisen ryhmän työskennellessä opettajajohtoisesti avustaja auttaa toista ryhmää kirjallisten harjoitusten suorittamisessa. Oppilaat kokivat harvoja poikkeuksia lukuunottamatta avustajalta saamansa avun tärkeäksi ja tarpeelliseksi. Tutkimuksen haastattelussa tuli myös esille, ettei avustajilla eikä opettajilla ollut vaikeuksia sopeutua toisen aikuisen läsnäoloon. Selityksenä sopeutumisen helppoudelle pidettiin mm. sitä, että opettajankoulutukseen kuului osana myös parityöskentelyn harjoittelu. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että sekä opettajan että avustajan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla oli hyvin suuri merkitys yhteistyön sujumiseen. (Vilpas 1986, 29.)

Silvolahti (1991) tuo pro gradu -työssään esille mm. koulunkäyntiavustajien ja opettajien/erityisopettajien välisen suhteen. Koulunkäyntiavustajat ja opettajathan työskentelevät yhdessä samassa työpaikassa, tehden osittain samoja, osittain erilaisia tehtäviä. Hän toteaa, että tällaisten toisiaan lähellä työskentelevien ihmisten välinen ammatillinen ja henkilökohtainen suhde vaikuttaa hyvin ratkaisevasti koulussa työskentelevien työskentelyilmapiiriin ja työtyytyväisyyteen. Erityisen merkityksellinen tämä yhteistyön toimivuus tai toimimattomuus on silloin, kun on kyseessä samassa opetusryhmässä työskentelevä opettaja ja avustaja. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan suhde on kahden aikuisen ihmisen välinen työtoveruus, jolloin ongelmia voivat aiheuttaa erilaiset luonteet, mielipiteet, arvostukset ja asenteet. (Silvolahti 1991, 86-87.)

Silvolahden (1991) tutkimuksen mukaan lähes 75 % koulunkäyntiavustajista oli tyytyväisiä yhteistyön sujumiseen ja työyhteisön työhalukkuuteen. Heistä reilu kolmannes (37 %) oli erittäin tyytyväinen näihin asioihin. Seuraavassa koulunkäyntiavustajien kommentteja:

Erittäin hyvä yhteistyö luokan erityisopettajan kanssa (Silvolahti 1991, 73).

Hyvä yhteistyö, annetaan vastuunalaisia töitä,-- (Silvolahti 1991, 73).

Samassa tutkimuksessa koulunkäyntiavustajista neljännes (25,4%) oli tyytymätön yhteistyöhön sujumiseen ja työyhteisön työhalukkuuteen. 10 % avustajista koki opettajan suhtautumisen avustajaan ongelmalliseksi. Seuraavassa tutkimuksessa olleiden koulunkäyntiavustajien kommentteja:

Opettajat eivät arvosta meidän työtä, eivätkä voi ymmärtää, että meilläkin on aivot ja mielipiteitä.  
 Opettajien tietämättömyys avustajien toimenkuvasta.  
 Saisi osallistua enemmän tuntiohjelman suunnitteluun. (Silvolahti 1991, 76.)

### 6.1.3 Hyvin toimivan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön edellytyksiä

Vilppaan (1986) mukaan hyvin toimivan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön edellytyksiä ovat seuraavat kuusi asiaa:

- 1) Luokka-avustajien koulutus ja palkkausperusteet ovat yhtenäiset.
- 2) Yhteiselle suunnittelulle on varattu aikaa.
- 3) Kullakin luokalla on vain yksi avustaja.
- 4) Avustajalla on riittävästi tunteja kullakin luokalla kiinteän yhteistyösuhteen kehittymiseksi.
- 5) Avustaja on mukana ainakin matematiikan, äidinkielen, vieraiden kielten, tekstiili- ja teknisten töiden tunneilla.
- 6) Avustaja on mukana sellaisilla oppitunneilla, joilla käytetään pääasiassa oppilaskeskisiä työtapoja. (Vilpas 1986, 29.)

### 6.1.4 Määräaikaiset työsuhteet, työllistäminen ja lomautukset - yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä nyky-yhteiskunnassa

Määräaikaisten työ- ja virkasuhteiden käyttö on osa joustavuutta ja tehokkuutta tavoittelevaa työmarkkinapolitiikkaa. EU:n piirissä joustavuuskeskusteluissa on aivan viime vuosina esitetty, että työntekijän turvallisuus pitäisi määrittää uudella tavalla. Tämä tarkoittaisi ennemmin työllistettävyyttä työmarkkinoilla kuin oikeutta säilyttää työpaikka. Tällöin olennaista ei ole, että saa säilyttää työpaikan, vaan että saa suurella todennäköisyydellä uuden. Koskisen (1998) mukaan työllistettävyyys korostaisi työntekijöiden liikkuvuutta, mutta ongelmia aiheuttaisivat siihen mahdollisesti liittyvät alhainen turvallisuus ja vähäinen motivaatio. (Koskinen 1998.)

Lamavuosina työsuhteiden määräaikaisuus lisääntyi Suomessa tuntuvasti. Kovin hyvin ei tiedetä, mitkä seikat ovat vaikuttaneet julkisella sektorilla määräaikaisten

palvelussuhteiden suureen määrään. Koskinen (1998) arvelee, että vaikka valtio ja kunnat hoitavat sinänsä pysyväisluonteisia tehtäviä, niin tehtävien hoitoon saatavat resurssit ovat ehkä olleet viime vuosina vaikeasti ennustettavissa. (Koskinen 1998.)

Sutelan (1998) tutkimusten mukaan kaikista palkansaajista jo lähes joka viides oli määräaikainen. Määräaikaisten palkansaajien osuus oli kasvanut 1980-luvun puolenvälin kymmenestä prosentista lähes viidennekseen (-97 tutkimus). Määräaikaisuus on aina ollut yleisintä opetus-, terveydenhoito- ja sosiaalialan ammateissa. Opetusalalla lähes kaksi viidestä (37 %) ja sosiaalialalla neljännes (26 %) ammattiryhmän palkansaajista oli määräaikaisia. Määräaikaisista työllistettyjen osuus oli sekä naisten että miesten kohdalla noin kuudennes (16-17 %). Valtaosa (67 %) määräaikaisista suhtautui työsuhteensa laatuun kielteisesti. Määräaikainen palkansaaja kokee olevansa eräänlainen vierailija työpaikalla. Tällä vierailun pituudella ja laadulla on vaikutusta siihen, millaisen vastaanotton hän työyhteisössä saa ja miten hän itse asemansa siinä kokee. Kun lähes puolet tutkimukseen osallistuneista määräaikaisista työntekijöistä sanoi suhtautuvansa työhönsä lyhytjänteisesti juuri määräaikaisuuden takia, Sutela (1998) pohtiikin Suomen työelämän tuhlaavan suunnattomia määriä resursseja, joille olisi parempaakin käyttöä. Ei siis ole tarpeeksi motivaatiota tai mahdollisuksiakaan panostaa ideointiin ja uudistusten kehittelyyn tai pitkän aikavälin suunnitelmien tekemiseen. (Sutela 1998.) Koskinen (1998) toteaa myös, ettei työnantajakaan ole välttämättä motivoitunut kouluttamaan vain lyhyeksi ajaksi tiettyyn tehtävään ottamaansa työntekijää. Pätkätöiden yleistymiseen johtaneen työfilosofian mielekkyyttä kannattaisikin huolellisesti miettiä. (Koskinen 1998.)

Silvolahden (1991) tutkimuksessa yli puolet (51,1 %) koulunkäyntiavustajista oli toiminut avustajana noin lukuvuoden tai sitäkin lyhyemmän ajan. Lisäksi lähes 40 % vastaajista oli luultavasti tai varmasti työnsä lopettavia. Juuri kun opettaja ja avustaja ovat päässeet hyvään vauhtiin yhteistyössään, koulu joutuu perehdyttämään uuden työntekijän muutamaksi kuukaudeksi (maalis-toukokuu) ja oppilaat joutuvat totuttelemaan uuteen avustajaan. Seuraavassa Silvolahden (1991) tutkimuksessa olleiden koulunkäyntiavustajien kommentteja siitä, mikä on rasittavinta koulunkäyntiavustajan työssä:



Palkkaus on liian matala, työn määräaikaisuus 9 ½ kk, tästä johtuen menettää vuosiloma-oikeutensa joka vuosi. Työ on aliarvostettua päättävissä elimissä. Heidän mielestään riittää kun luokassa ja välitunnilla on 'joku' oppilaiden kanssa. (Silvolahti 1991, 75.)

Silvolahden (1991) tutkimuksessa yli puolet (56,4 %) avustajista ilmoitti työsuhteensa olevan väliaikainen, sijaisuus tai vastaava. Työllistettyjä ei tutkimuksessa juurikaan ollut, sillä tutkimuksen kohderyhmänä olivat kouluhallituksen luvalla kuntiin palkatut koulunkäyntiavustajat. (Silvolahti 1991, 4-5, 50-52, 75, 79.) Helsingin kaupungin Erityisopetuksen suunnitelmassa vuosille 1996-2000 todetaan, että avustajien puutetta on paikattu käyttämällä työllistettyjä henkilöitä koulunkäyntiavustajina. Ongelmina ovat olleet kyseisen henkilöstön huono saatavuus ja työsuhteen kuuden kuukauden kestävyys, mikä ei aina käy yksiin koulun toiminta-ajatuksen kanssa. (Erityisopetuksen suunnitelma 1996, 32-33.)

Opettajien lomautuksista käytiin kiivastakin keskustelua erityisesti viime keväänä. Vanhempien mielestä opettajien ammattitaitoa ei voi sivuuttaa. Heidän mielestään jollakin muulla alalla maallikkojen hyväänkin tarkoitettava käyttö erikoiskoulutetun henkilöstön korvaajana ei tässä tapauksessa tule kuuloonkaan. Opettajan lyhytaikaisenkin poissaolon aikana tulisi käyttää vain päteviä sijaista. (Ronkainen 1998, 7.)

Pakkoloma vie koulun sekaisin kuukausiksi. Heikommat putoavat kyydistä, koska myös tuki- ja erityisopetuksesta on säästetty. Pudokkaat ovat vaikea ongelma, Lehtijärvi muistuttaa. (Ronkainen 1998, 7.)

Monissa kouluissa turvaudutaan koulunkäyntiavustajiin opettajien poissaollessa. Nämä lomautukset eivät voi olla vaikuttamatta siten myös koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyöhön.

## 7 INTEGRAATIO - HAASTE KOULUNKÄYNTIAVUSTAJALLE, HAASTE OPETTAJALLE

### 7.1 Integraation käsitteestä, muodoista ja toteutuksesta

Integraatio voidaan määritellä seuraavasti:

*Integraatio* erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Yksi ja sama koulu pystyy tällöin ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Perimmäisenä tavoitteena tässä ajattelussa on ollut luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Moberg 1998, 137.)

Murron (1992) mukaan segregoitavat koulutusratkaisut tulevat käytännössä säilymään, sillä kaikkien oppilaiden erityistarpeiden huomioon ottaminen on käytännössä osoittautunut mahdottomaksi. Oppilaat muodostavat hyvin heterogeenisen joukon, kun koko ikäluokalla on samanlainen oppimisen oikeus. (Murto 1992, 1-2.)

Mobergin (1998) mukaan integraation neljästä eri muodosta - fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen - tulee erottaa keinot ja päämäärät. Erilaisten oppilaiden fyysinen sijoittaminen yhteen ei ole integraation tavoite, mutta fyysinen yhdessäolo koulussa edistää mahdollisuuksia kaikkien henkilöiden yhteisiin toimintoihin ja sosiaalisen integraation kehittymiseen koulussa sekä myöhemmin aikuiselämässä. Todellinen päämäärä kouluaikana on sosiaalisen integraation edistäminen. Koulun jälkeen tavoitteena on myös yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg 1998, 138.) Todellisena integraationa voidaan pitää sosiaalista ja yhteiskunnallista integraation toteutumista. Tälle luovat perustan niitä edeltävien fyysisen ja toiminnallisen integraation toteutuminen. (Moberg & Ikonen 1980, 60.) Integraatioon liittyy normalisaatioperiaate, jonka mukaan vaimmaisille henkilöille pyritään luomaan sellaiset jokapäiväisen elämän mallit ja

olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä kulttuurin tavallisia malleja ja olosuhteita (Moberg 1998, 137).

Opettajien Ammattijärjestö OAJ on seurannut huolestuneena integraatiota, koska sen onnistumiselle ei ole haluttu luoda taloudellisesti, ei säännöksillä eikä sopimuksilla riittäviä edellytyksiä. Integraatio on ollut suunnittelematonta ja pohjautunut liikaa tunneperäisiin käsityksiin oppilaan parhaasta. Opettajat ja integroidut oppilaat on asetettu usein kohtuuttomien vaatimuksien eteen. Opettajat on jätetty entistä enemmän yksin pyrkimyksineen asetettujen tavoitteiden toteuttamisessa. Viranomaiset ja päätöksentekijät eivät ole suhtautuneet tilanteeseen riittävän vastuullisesti. (Opetuksen integraatio 1990, 5.) Koulunkäyntiavustajatoiminta on hajanaista eikä siihen osoiteta tarpeeksi määrärahoja. Lisäksi yhteistyö kuntoutuksen ja kasvatuksen kesken ontuu. (Murto 1992, 62.) Sekä normaali- että erityisluokilla oleville oppilaille on ensiarvoisen tärkeää sopiva ja turvallinen kokovuotinen koulunkäyntiavustaja (Murto 1988, 7).

Integraatiosta annetut viralliset julistukset (esim. OAJ:n kannanotto) näyttävät lähtevän lapsen tarpeista, mutta niiden takaa heijastuu tietty näkemys vammaisuudesta. Ohjeiden mukaan integraatiota toteutetaan tietyillä ehdoilla; oppilaiden täytyy täyttää tietyt kriteerit, jotta heidät voidaan integroida. Kuitenkin integraatiossa on ajatuksena, että ympäristö kohdataan sellaisena kuin se on erilaisine yksilöineen. (Murto 1992, 31.)

Inklusiivisessa kasvatuksessa perimmäinen ajatus on, että kaikki lapset tulevat siihen kouluun, johon heidän odotettaisiin menevän, mikäli he olisivat ns. normaaleja oppilaita. Luokanopettaja vastaa opetuksesta ja yksilöllisistä opetusohjelmista vastaava työryhmä tarvittavista erityisopetus- ja muista palveluista. (Moberg 1998, 140-141.)

Yhdysvalloissa inklusiota toteuttavissa kouluissa rohkaistaan niin oppilaita kuin koulun henkilökuntaa yhteistyöhön: "Jos opettajat voivat näyttää lapsille, että aikuiset voivat tehdä asioita yhdessä, oppia toisiltaan, tehdä kompromisseja ja ratkaista erimielisyyksiä, oppilaat näkevät aikuisten tekevän juuri niin, kuin heidän odotetaan tekevän" (Creating schools for all our students 1994, 21, 23). Aikaa yhteistyöhön käytetään paljon. Opettajien ja koulun muun henkilökunnan roolit vaihtuvat ja "vapautuvat": esim. opettajat opettavat vähemmän ja auttavat enemmän. Roolien "vapautuminen" tarkoittaa,

että eri työntekijät työskentelevät yhdessä jakaen tietonsa ja taitonsa, ei rajata omaa ammattitaitoa ja -toimintaa vain tietylle alueelle. Koulunkäyntiavustajat nähdään avaintekijänä inklusion onnistumisessa. He ovat itsestäänselviä tiimin ja kouluyhteisön jäseniä. Heidät nähdään olennaisena tekijänä oppilaan palvelujen sekä suunnittelussa että toteutuksessa. Lisäksi inklusiota toteuttavat koulut mahdollistavat myös koulunkäyntiavustajille ammatillisen koulutuksen saannin. Itse asiassa luokan opettajia kehoitetaan vaatimaan luokassaan toimiville koulunkäyntiavustajille kunnollista ja asiankuvuluvaa koulutusta. (Creating schools for all our students 1994, 4, 12, 23, 45.)

## 7.2 Vammaisen ja erilainen oppilas koulussa

Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta erilaisuudessa on kysymys siitä, että toinen ihminen koetaan erilaisena suhteessa omaan yksilö- tai ryhmäidentiteettiin. Erilaisuus kiinnittää huomiota ja se herättää aina tunteita, joiden suunta ja voimakkuus riippuvat muun muassa havainnoijan asenteista. Erilaisuus saattaa johtua muun muassa vammasta, sairaudesta, koulutuksesta, uskonnosta, puhetavasta, kielestä tai kansallisuudesta. Siljaman (1996, 58) tutkimuksen mukaan vahvimpana erilaisuutena oppilaiden keskuudessa koettiin ulkomaalaisuus. Hyvin paljon totutusta poikkeava ihminen aiheuttaa epävarmuutta ja pelon tunteita jo senkin vuoksi, että hänen käyttäytymistään on vaikea ennustaa. Erilaisuuden aiheuttamat tunteet ja niiden voimakkuus riippuvat myös kohtaamistilanteesta ja sen syystä. Auttamistyötä tekevät kohtaavat erilaisuutta päivittäin. Ammattirooli antaa varmuutta ja turvallisuutta, ja erilaisuus on helpompaa kohdata potilaassa tai asiakkaassa kuin yksityiselämässä. (Ojala & Uutela 1993, 68.)

Vammaisuus on seurausta ympäristön kyvyttömyydestä ottaa vammaisuus huomioon. Suhtautuminen vammaisuuteen on muuttunut vammakeskeisyydestä haittakeskeisyyteen. Vammaisuus määritellään yksilön haitan ja ympäristön väliseksi suhteeksi, mutta se käsittää myös yksilöiden välisiä eroja (kuvio 10). (Murto 1992, 2, 12.)

ELIMISTÖ	YKSIÖ	YHTEISÖ
vamma-----	vajaatoiminta-----	haitta
		MIKROTASO

**KUVIO 10.** Vamma, vajaatoiminta ja haitta eri tasoilla (Murto 1992, 38).

WHO:n määritelmä porrastaa toimintakyvyn eri tasojen mukaan suhteessa ympäristöön. Vamma voi aiheuttaa yksilön elämässä eli mikrotasolla toiminnan rajoitusta eli vajaatoimintaa, muttei välttämättä haittaa hänen toimiessaan mikrotasolla omassa yhteisössään. Tietyille yksilölle vajaatoiminta hänen olosuhteissaan voi aiheuttaa haittaa. Ympäristö- ja yhteisötekijät ovat siten vammaisuuden käytännöllisten vaikutusten ja haitan kannalta ratkaisevia, joten vammaisuus on luonteeltaan yksilön ja ympäristön suhteesta syntyvä suhde. Siten kouluratkaisuissa syntyvissä vaikeuksissa vammaisuuden osalta on paljon kyse yhteisötekijöistä mutta myös yksilön vajaatoiminnasta luokassa mikrotasolla. (Murto 1992, 38.)

Peruskouluopetuksen yhtenä lähtökohtana on myönteinen ihmiskäsitys, johon sisältyy yksilön erilaisuuden kunnioittaminen. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetusta ja oppia erilaisuudesta huolimatta. Erityisen haasteen peruskoulun opetukselle asettavat oppilaat, joiden koulunkäynti- ja oppimismahdollisuudet ovat heikentyneet. (Erityisopetuksen suunnitelma 1996, 5.)

Vammaisuutta sivutaan monissa oppiaineissa ns. läpäisyperiaatteen mukaisesti: esim. uskonossa muiden auttaminen. Peruskoulun antama kuva vammaisuudesta jää kuitenkin pinnalliseksi ja hajanaiseksi. Vammaisuutta ei minkään oppiaineen puitteissa käsitellä niin, että se ilmiönä tulisi ymmärretyksi ja sisäistetyksi. Tätä koulun antamaa näkemystä tulisi siis miettiä siten jo opettajankoulutuslaitoksessa. (Murto 1992, 65.)

Opettajien ammattijärjestön, OAJ:n (1989) kannanotto tekee ehdotuksia integroinnin periaatteiksi, joissa on havaittavissa piiloasenteellisuutta; vammaisen oppilas hyväksytään yleisopetukseen tietyin ehdoin. Esim. vammaisella oppilaalla tulisi olla sellaiset perustiedot ja -taidot, opiskelutekniikat sekä sosiaalisen kanssakäymisen valmiudet, että hänen opiskelunsa voisi olla tuloksellista tavallisessa oppilaitoksessa ja opetusryhmässä. Yleisopetuksen oppilaiden opiskelu ja asema ei saa integraatiotoimenpiteiden takia vaikeutua. Ratkaisevaa integraation onnistumiselle on oppilaan persoonallisuus. Häneltä odotetaan valmiuksia ponnistella muita enemmän ja kykyä kehittää itseluottamustaan. (Opetuksen integraatio 1989, 14.) Murto (1992, 58) toteaaakin, että jo lähtötilanteessa oppilaalle asetetaan voimakkaasti vaatimuksia, vaikka näiden piirteiden voi ajatella pikemminkin olevan seurausta integraatiosta kuin niiden edellytys.

OAJ:n (1990) kannanoton mukaan vaikeasti näkö-, kuulo- ja liikuntavammaista oppilasta voidaan yleensä auttaa parhaalla mahdollisella tavalla ja antaa hänelle edellytyksiään vastaavaa opetusta erityiskouluissa ja -luokilla. Yleisopetukseen heitä voidaan sijoittaa vain, jos siihen on erityisiä edellytyksiä ja jos tarjolla on riittävästi tukitoimenpiteitä. Lievästi näkö-, kuulo- ja liikuntavammaisten sekä aivoaurioisten opetus voidaan järjestää eräissä tapauksissa yleisopetuksen puitteissa. Kuuroa lasta ei yleensä voi integroida yleisopetukseen. Integraatio on mahdollista vain niissä tapauksissa, joissa lapsen kielellinen kehitys on lähes normaali. Huonokuuloiset voidaan integroida silloin, kun he hallitsevat riittävästi äidinkieltä ja kommunikaatiotaitoja ja kun asiantuntijat ovat pitäneet lapsen selviytymistaitoja riittävinä. Heikkonäköisten integrointi ratkaistaan tapauskohtaisesti huomioiden vastaanottavan koulun resurssit ja olosuhteet ja asiantuntijoiden arviointi. Liikuntavammaisten integrointi ratkaistaan tapauksittain ottaen huomioon erityisesti koulun rakenteelliset seikat. Keskiasteisesti tai lievästi kehitysvammaiset on sijoitettava erityisluokkiin ja -kouluihin. Vain jossain yksittäistapauksessa, kun kysymys on oppilasmäärältään erittäin pienestä ala-asteen koulusta, kehitysvammaisen voidaan integroida hyvin järjestettyjen olosuhteiden ja opettajalle annetun täysimääräisen tuen vallitessa. (Opetuksen integraatio 1989, 15.)

Vammaisten lasten integroiminen yleisopetukseen tavallisiin luokkiin on hyvä asia vammaisen lapsen sosiaalistumisen ja valmiuksien kannalta. Se on tärkeää myös vammaisuuden hyväksymisen kannalta. Lapset oppivat jo nuorina kohtaamaan erilaisia tovereitaan ja työskentelemään heidän kanssaan. (Murto 1988, 7.)

Ihatsun (1987, 229) tutkimuksen mukaan vammaisen oppilaan koulutoverina oleminen oli särkenyt stereotyyppisiä käsityksiä vammaisia kohtaan. Siljaman (1996) tutkimuksen mukaan integraatioluokissa oppilaiden negatiiviset reaktiot eivät olleet yhteydessä vammaisuuteen, vaan kuten muillakin oppilailta, persoonallisuuteen. He myös pitivät pyörätuolissa istuvaa henkilöä yksilönä, jolla on oma luonne. Erilainen tai ns. normaali oppilas kohdataan samanlailla myös riitatilanteissa. (Siljama 1996, 59-60.)

Ristiluoman ja Paavolan (1994) tutkimuksessa, joka käsitteli peruskoulussa olevien CP-lasten integraation ja tukihenkilöiden yhteistyön onnistumista Lapin sairaalapiirin alueella, CP-lapset olivat sopeutuneet luokkayhteisöön. Lisäksi lähes kaikilla näillä

lapsilla oli koulussa ja sen ulkopuolella vuorovaikutussuhteita kavereiden kanssa. Tämän tutkimuksen tulosta tosin heikentää tutkimusjoukon pienuus (n=11). (Ristiluoma & Paavola 1994, 4, 47.)

### 7.3 Opettaja ja koulunkäyntiavustaja - osana integraation onnistumisen edellytyksiä

Integraatio nähdään usein pelkkänä sijoituspäätöksenä. Usein ajatellaan, että jo erilaisen oppilaan integroiminen yleiseen opetusryhmään takaa sen, että hän siitä hetkestä on sosiaalisesti ja myöhemmin myös yhteiskunnallisesti integroitunut. Sosiaalisen integroitumisen hyväksi on sekä opettajan ja koulunkäyntiavustajan että oppilaiden tehtävä paljon töitä, sillä tavallisen koulun ympäristö sekä valmistelemattoman luokan suhtautuminen erilaiseen koulutoveriin saattaa olla hyvinkin segregoivaa. (Salminen 1989, 74-75.) Vammaisen lapsi suuressa, normaalissa luokassa voi olla luokanopettajalle raskasta lapsen vaikeuksien vuoksi ilman pätevää luokka-apua. Lisäksi lapsi tarvitsee asiantuntevaa ohjausta koulutyössä. (Murto 1988, 7.)

Opettajien, kuntouttajien ja avustajien olisi tiedostettava omat avustamisensa syvemmät motiivit, sillä liiallisen huolehtimisen ja kiinnipitämisen halun takana voivat olla monet tunteet: esim. vanhemmat voivat helposti tuntea syyllisyyttä lapsen vammautuneisuudesta ja yrittävät korvata sitä liialla holhoamisella. Vammaisen oppilaan tulisi uskaltaa ottaa vastuu itsestään ja nähdä realistisesti omat rajoituksensa. Vammaisuudesta voi muuten tulla riippuvaiseksi. Vaikeasti vammaisen voi tosin olla teknisistä syistä riippuvainen muista ihmisistä, mutta hänkin voi kasvaa henkiseen itsenäisyyteen. (Murto 1992, 13.) Murto (1992, 40) toteaa myös aiheellisesti, että auttamistoimenpiteiden tarkoituksena mikrotasolla eli oppilaan koululuokalla on kuntouttaa vammaisen omatoimisuuteen, mutta lähtevätkö nämä toimenpiteet tarpeeksi vammaisen yksilön omista tarpeista.

Erityisesti koulunkäyntiavustaja on merkittävässä roolissa siinä, miten integroitu oppilas itsenäistyy ja sulautuu muuhun luokkayhteisöön. Esim. avustaja ei saa tehdä oppilaan puolesta liikaa eli holhota tarpeettomasti, ja toisaalta taas hänen täytyy aavistaa integroidun oppilaan todelliset avuntarpeet. Koulunkäyntiavustajasta saattaa nimittäin helposti tulla muuri integroidun oppilaan ja muun luokkayhteisön väliin, jos avustaja toimii liian holhoavasti integroidun oppilaan auttajana. (Ihatsu 1987, 233.)

Siljaman (1996) mukaan integraation onnistumisen yksi tekijä on luokan oppilasmäärä. Esim. pääkaupunkisedulla luokkakoot ovat kasvaneet aivan liian suuriksi. Opettajat joutuvat työskentelemään suuren paineen alaisina. Tämä johtaa siihen, että opetus hoidetaan, mutta yksilötasolla oppilaan tukemiseen ei pystytä kiinnittämään huomiota. Hän mainitsee integraation tärkeimmäksi osatekijäksi yhteistyön eri työntekijöiden välillä. Luokanopettajien, erityisopettajien, luokka-avustajien, vanhempien, erilaisten terapeuttien ja sosiaalityöntekijöiden yhteistyön pitäisi olla ns. TEAM-työskentelyä, jossa minkään osapuolen rooli ei ylikorostu, vaan kaikki ovat tasa-arvoisia. (Siljama 1996, 63-64.)

Määttä (1989) toteaa tutkimuksessaan, ettei erilaisen oppilaan opettaminen normaalissa luokassa edellytä opettajalta niinkään uusia opettamistaitoja ja -menetelmiä vaan ennen kaikkea uudistushalua sekä positiivisia asenteita itseään, toisia ja työtään kohtaan. Opettajan on pystyttävä ottamaan huomioon erilaiset oppijat luokassaan ja eriyttämään opetusta oppilaiden edellytysten mukaisesti. (Määttä 1989, 63-69.)

Ihatsu (1987) näkeekin integraation yhtenä ongelmana sen, että opettajien asenteet heijastavat liiallista normaaliuden vaatimista erilaiselta oppilaalta. Hänen tutkimuksensa (1987) mukaan suurin osa opettajista (73 %) hyväksyi vammaisen oppilaan luokkaansa. Opettajien sietokyky integraatiota kohtaan oli enemmänkin kiinni erilaisen oppijan käyttäytymisestä koulussa kuin vamman laadusta. Opettajat kokivat myös tietonsa ja valmiutensa puuttellisiksi. Koulun tukitoimia voitaisiin myös kohdentaa. Ihatsu katsookin, ettei koulu ole vielä valmis ottamaan oppilaita vastaan sellaisena kuin he ovat. (Ihatsu 1987, 225.)

Myös OAJ:n (1989) kannanotossa todetaan, että integraatio voi onnistua parhaalla mahdollisella tavalla vain niissä tapauksissa, kun opettajat ovat motivoituneita tehtävään ja suhtautuvat vammaisen oppilaan sijoittamiseen yleisopetukseen myönteisesti. Mitä vaikeimmin vammaisesta lapsesta on kyse, sen tärkeämpää on opettajien suostumus. (Opetuksen integraatio 1989, 16.)

Mobergin (1998) mukaan opettajat arvioivat integraatiota mieluummin opetuksellisesta kuin yhteiskuntapoliittisesta perspektiivistä. Huolenaiheiksi nousevat tällöin sekä



oppilaiden yksilöllisten edellytysten ja kasvatuksellisten tarpeiden riittävä huomioinnolla että myös opettajien oman ammattitaidon riittävyys. (Moberg 1998, 139.)

OAJ:n (1990) kannanoton mukaan opettajien suhtautuminen integraatioon riippuu siitä, millaisia tuki-, hoito- ja oheispalveluja koulutoimi, muut hallinnon alat ja yhteiskunta haluavat tai pystyvät tarjoamaan oppilaan ja opettajan tueksi. Tukitoimenpiteet ovat välttämättömiä sekä oppilaan että opettajan kannalta. Opettajalle on annettava taidot, keinot ja välineet työssä onnistumiseen. Perehdyttämiskoulutuksen järjestämistä opettajille on pidetty integraation minimiehtona. Lisäksi opettajan ja koulunkäyntiavustajan väliseen yhteistyöhön tulee varata aikaa. (Opetuksen integraatio 1990, 6, 19.)

Pälikön (1988) mukaan yleisopetukseen integroitujen CP- ja muiden liikuntavammaisten lasten koulunkäynti on vaarassa kariutua, ellei peruskouluihin saada tarvittavia koulunkäyntiavustajia. Opetustyössään opettajan on huomioitava kaikki oppilaat tasavertaisesti. Opettaja ei voi jatkuvasti kiinnittää erikoishuomiota luokassa olevaan vammaiseen oppilaaseen. Avustajien tulisi olla luokissa heti koulutyön alkaessa. Lisäksi avustajille olisi järjestettävä perehdyttämiskurssi, jossa selvitetään sekä oppilaan että koulun vaatimukset. (Pälikkö 1988, 5.) Esimerkiksi lukuvuonna 1988-1989 Oulun kaupungin koululautakunta anoi yhteensä 35 koulunkäyntiavustajaa ja sai 8. Ilman koulunkäyntiavustajaa jäi mm. muutama yleisopetukseen integroitu vaikeasti liikunta- ja CP-vammaisen lapsi. Heidän koulunkäynti normaalisissa kouluissa olisi ehdottomasti vaatinut ammattitaitoisen, henkilökohtaisen, kokopäiväisen avustajan koko lukuvuodeksi. (Murto 1988, 6.)

Niemen (1992) tutkimuksen mukaan ongelmana kouluissa on opettajan tiedon vähäisyys yleensä erityiskysymyksistä sekä erityisesti luokassa olevan erityislapsen asioista. Suuren haasteen yleisopetuksen opettajille muodostavatkin vammaiset lapset. Kouluissa on tarve erityisopetusvalmiuksia omaavista opettajista. (Niemi 1992, 26-27.) Luokanopettajien koulutuksessa tulee huomioida vammaisuuteen liittyvät, mm. erilaiset vammat ja niiden aiheuttama haitta, vammaisuuden kohtaaminen ja kokeminen sekä vammaisen lapsen tukeminen. Opettajalta integroinnin toteuttaminen edellyttää uskoa omiin kykyihin

selviytyä haastavasta tehtävästä. Tähän antaa pohjaa opettajankoulutuslaitoksen antama valmius opettaa vammaista oppilasta. (Murto 1988, 7; 1992, 65.)

Ihatsun ja Pulkin (1990) tutkimuksen mukaan 47 % opettajista arvioi selviävänsä integroidun oppilaan opettamisesta vähintään hyvin. Opettajista 53 % oli tyytyväisiä tukipalveluihin. Henkilökohtainen kouluavustaja oli 17 %:lla oppilaista. (Ihatsu & Pulkki 1990, 74-75.) Koulunsisäisten tukitoimenpiteiden määrä oli varsin vähäinen myös Pohjois-Karjalan läänissä tehdyssä tutkimuksessa, jossa tutkimuskohteena oli peruskoulun ala-asteilla yleisopetuksen perusopetusryhmissä opiskelleet erityisoppilaat ja heidän opetusjärjestelynsä lukuvuonna 1986-1987. Henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja ja oppilashuoltoryhmä tukivat n. joka kymmenennen integroidun oppilaan opiskelua. Joka kolmas integroitu EVY-oppilas oli ilman henkilökohtaista koulunkäyntiavustajaa. Näkö- ja kuulovammaisista oppilaista puolella oli henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja. Tukitoimet katsottiin riittävimiksi juuri kuulo- ja näkövammaisten oppilaiden kohdalla. Integroitujen oppilaiden opettajista yli kolmanneksella ei ollut erityypedagogista koulutusta. Yli puolelle (53%) opettajista ei oltu edes vielä suunniteltu perehdyttämistä erityisoppilaan opettamiseen. (Pohjois-Karjalan läänissä peruskoulun ala-asteilla 1988, 23-28.)

Häkkinen ja Vanhatalon (1997) pro gradu-työssä, joka käsitteli peruskoulun opettajien suhtautumista poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin, eniten integraatiota vaikeuttavina tekijöinä nähtiin opettajien kielteinen asenne. Seuraavaksi eniten vaikeuttavina tekijöinä nähtiin aineellisiin edellytyksiin ja opetusmenetelmiin liittyvät tekijät. Vähiten vaikeuttavina tekijöinä pidettiin oppilaan poikkeavuuteen liittyvät seikat. Myös ammattitaitoisten avustajien puute ja se, että integroitu oppilas vie opettajan aikaa ja energiaa muiden oppilaiden kustannuksella, mainittiin integraatiota vaikeuttavina tekijöinä. (Häkkinen & Vanhatalo 1997, 78-79.)

Opetushallituksen kyselyssä, jossa pyrittiin selvittämään opetuksen tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä opettajan näkökulmasta, opettajat mainitsivat integraation onnistumisen edellytyksinä riittävän tiedottamisen ja kouluttamisen, joustavan ja suvaitsevan asennoitumisen, tiiviin yhteistyön ja opettajien yhteistoiminnan sekä hyvät kokemukset onnistuneesta integraatiosta. (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 323-333.)

Mäen ja Kinoksen (1987) mukaan integroidun oppilaan koulunkäynnin onnistumisen edellytyksiin kuuluvat oppilas, koulu ja koti, jotka vaikuttavat kaikki tärkeinä tekijöinä. Koulussa vaikuttavat erityisesti myönteiset asenteet oppilasta kohtaan, opettajan tiedot vammaisen oppilaan mahdollisuuksista ja erityispiirteistä, riittävä asiantuntija-apu, saatavissa olevat opiskelua tukevat henkilöt sekä aika. (Mäki & Kinon 1987, 88-89.)

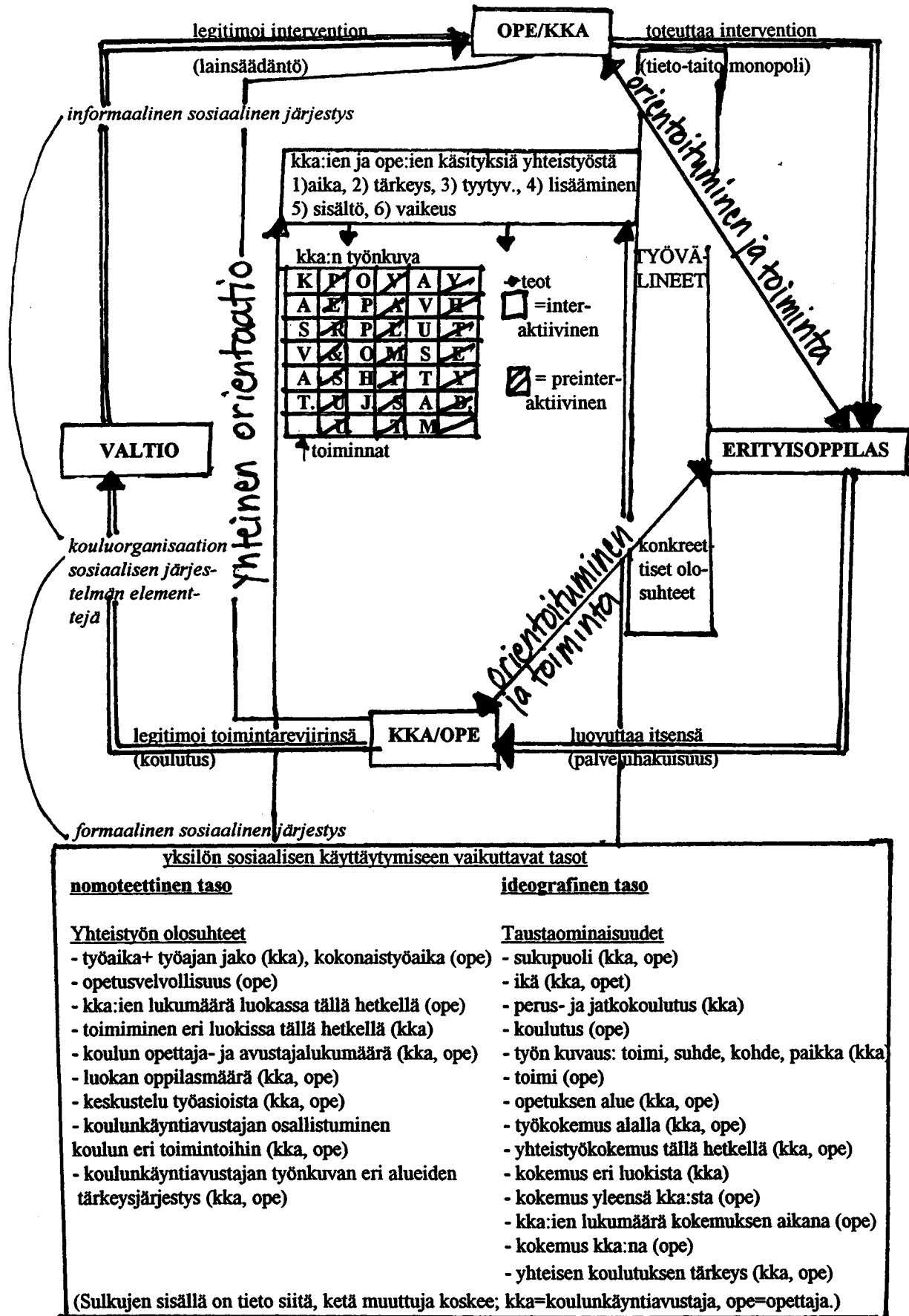
Lehto ja Leivo (1989) tutkivat pro gradu -työssään luokanopettajan saamaa tukea integroitaessa sokea oppilas. Ongelmaksi opettajat kokivat koulunkäyntiavustajien vaihtuvuuden. Lisäksi luokanopettajat kokivat saamansa koulutuksen riittämättömäksi. Sokean oppilaan onnistunut integraatio normaaliin luokkaan vaatii laaja-alaista ja minitasoista yhteistyötä. (Lehto & Leivo 1989, 69-70.)

## 8 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

Seuraavan sivun kuviossa 11 esitetään tutkimuksen teoreettinen viitekehys, joka on muodostettu lähestyen tutkittavaa asiaa, yhteistyötä, kahdesta näkökulmasta: yhteiskunnallisesta ja sosiaalispsykologisesta. Viitekehys on laadittu viidestä edellä esitellystä teoriasta. Yhteiskunnallista näkökulmaa perustellaan sillä, että valta-aspekti on aina mukana asiantuntijan, tässä tapauksessa koulunkäyntiavustajan ja opettajan, toiminnassa. Näin tämä Rinteen ja Jauhaisen (1988) valtio-asiantuntija-asiakas-vaihtosuhde luo "näkyttömän" kehyksen koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyölle.

Tutkimuksen empiirisessä osassa keskitytään koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyöhön. Virkkusen (1983) teoria yhteisestä työorientaatiosta tietoisien yhteistyön edellytyksenä luo perustan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyölle tuomalla mukaan mm. yhteisen työn kohteen (erityisoppilas), johon toiminta suuntautuu.

Koska kouluorganisaatio ominaispiirteinen ja siellä työskentelevine henkilöineen muodostaa koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyölle tietyn kehyksen, tarkasteluun otetaan mukaan myös teoriat koulun sosiaalisesta järjestelmästä (Lambert, Millham & Bullock 1970) ja yksilön sosiaalisesta käyttäytymisestä (Getzels & Cuba 1957). Yhteistyön olosuhteilla pyritään tavoittamaan kouluorganisaation sosiaalisen järjestelmän formaalista järjestystä ja toisaalta yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavaa nomoteettista tasoa. Taustaominaisuudet edustavat puolestaan ideografista tasoa. Kuviossa on yhteistyön olosuhteiden ja taustaominaisuuksien muuttajat. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyötä tutkitaan selvittämällä, millaisia käsityksiä koulunkäyntiavustajalla ja opettajalla on heidän välisestä yhteistyöstä. Nämä käsitykset edustavat informaalista järjestystä. Käsityksiä yhteistyöstä muodostetaan kuuden eri tekijän avulla: 1) käytetty aika, 2) tärkeys, 3) tyytyväisyys, 4) lisäämishalukkuus, 5) sisältö ja 6) vaikeus. Näiden kuuden eri tekijän avulla arvioidaan yhteistyötä koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla, joita voidaan nimittää toiminnoiksi. Nämä toiminnot jakautuvat yksittäisiksi teoiksi kullakin alueella (Leontjev 1977). Toiminnan inter- ja preinteraktiivisen erottelun perusteena on oppilaan läsnäolo yhteistyötä tehtäessä tai yhteistyön tekeminen ilman oppilaan välitöntä läsnäoloa.



**KUVIO 11.** Koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyötutkimuksen teoreettinen viitekehys.

## Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus etsiä vastauksia seuraaviin ongelmiin:

1. Millaisia käsityksiä koulunkäyntiavustajilla ja opettajilla on heidän yhteistyöstään?  
-Millaisia käsityksiä heillä on yhteistyöhön käytetystä ajasta, yhteistyön tärkeydestä, tyytyväisyydestä yhteistyöhön ja yhteistyön lisäämishalukkuudesta.

1.1 Eroavatko yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset heidän yhteistyöstään?

2. Millaisia käsityksiä koulunkäyntiavustajilla ja opettajilla on heidän yhteistyötään vaikeuttaneista tekijöistä?

2.1 Eroavatko yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset heidän yhteistyötään vaikeuttaneista tekijöistä?

3. Onko taustatekijöillä ja yhteistyön olosuhteita kuvaavilla tekijöillä yhteyttä koulunkäyntiavustajan ja opettajan käsityksiin heidän yhteistyöstään?

Lisäksi haluttiin tutkia koulunkäyntiavustajan ja opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen yhteyttä käsityksiin yhteistyöstä. Saatujen vastausten puutteellisuudesta ja käsitteilyn vaikeudesta johtuen, tutkijat päättivät jättää vastaukset käsittelemättä.

## 9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 9.1 Tutkimuksen perusjoukko

Tutkimuksen perusjoukon muodostivat kaikki peruskoulussa keväällä 1998 koulunkäyntiavustajien työtä, koulutuksestaan tai työnimikkeestään huolimatta tekevät henkilöt sekä heidän kanssaan yhteistyössä toimivat opettajat. Perusjoukon suuruutta on vaikea arvioida, sillä luetteloita koulunkäyntiavustajista ei ole valtakunnallisesti saatavilla. Viimeisin selvitys koulunkäyntiavustajia koskevien lupien myöntämisen perusteista kunnan peruskoulussa on vuodelta 1983. Myöskään kaikki kunnat eivät tilastoi omia koulunkäynti- ja kouluavustajien määriä. Koulunkäyntiavustajien palkkaamisperusteet ovat kaiken kaikkiaan hyvin kirjavina. Tämän vuoksi määrittelimme kyselylomakkeessa kohdejoukkomme koulunkäyntiavustajan osalta näin: "Tässä lomakkeessa tarkoitamme koulunkäyntiavustajalla kaikkia niitä henkilöitä, jotka (koulutuksestaan huolimatta) tekevät koulunkäyntiavustajan tehtäviä."

### 9.2 Otantamenetelmä

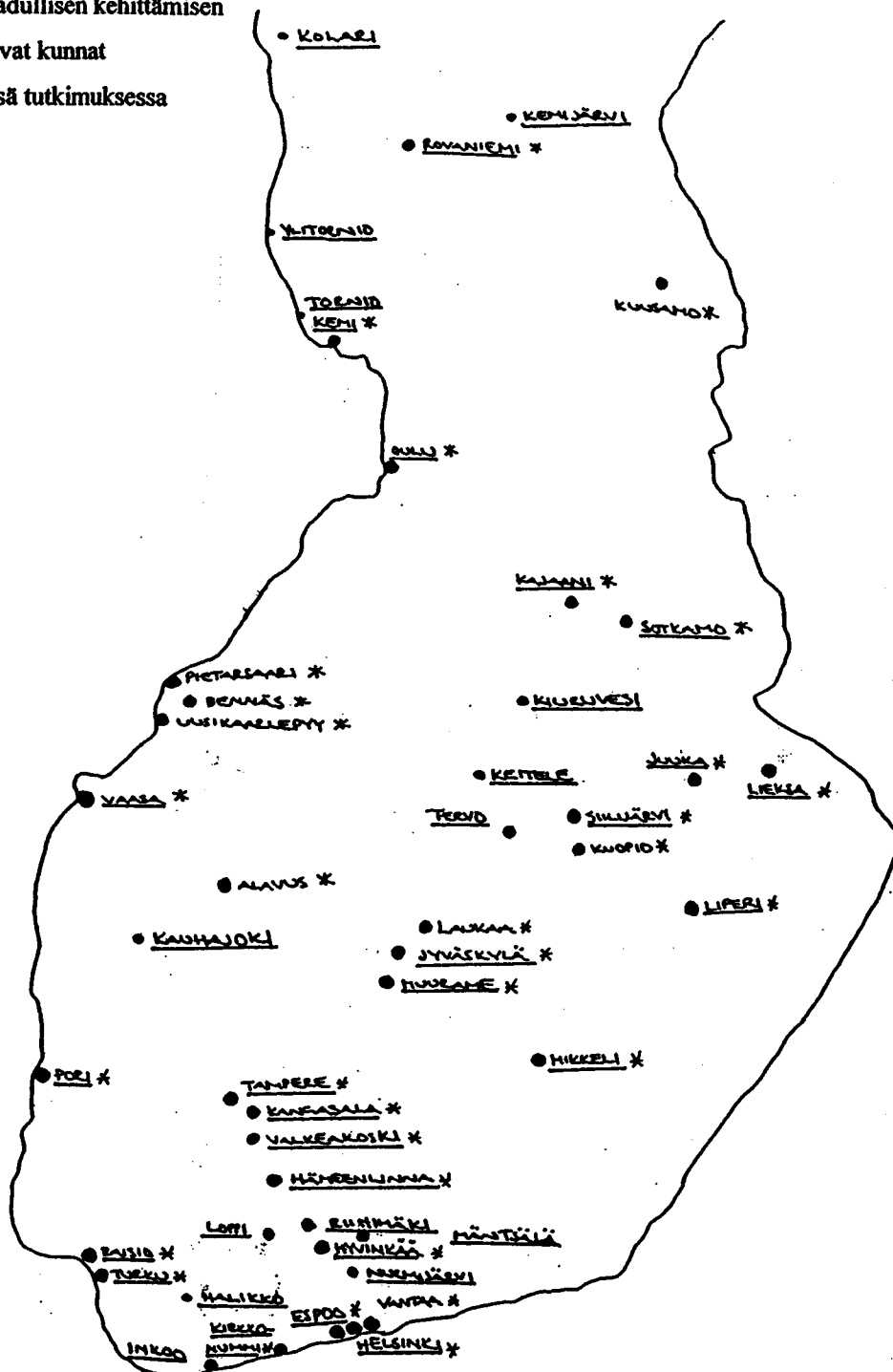
Koska opetusministeriöllä tai kouluhallituksella ei ole luetteloa peruskoulussa toimivista koulunkäyntiavustajista, oli koulunkäyntiavustajat tavoitettava muuta kautta. Tutkimuksemme pääsi osaksi opetushallituksen "Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke"-projektia ja sekä opettajat että koulunkäyntiavustajat yritettiin tavoittaa projektissa mukana olevien 66 yhteyshenkilön avulla. Yhteyshenkilöt ovat 32 eri kunnasta. Opetushallituksen määrityksen mukaan projektissa on mukana 25 kuntaa, 3 normaalikoulua, valtion erityiskoulut ja valtion yleissivistävät ja ammatilliset oppilaitokset. Kuviossa 12 esitetään mukana olevat kunnat ja niiden sijoittuminen Suomen kartalle. Hanke kattaa kaikissa mukana olevissa kunnissa kaiken erityisopetuksen varhaiskasvatuksesta toisen kouluasteen loppuun. Vastauksia saatiin kaiken kaikkiaan 25 laadullisen kehittämisen hankkeessa mukana olleesta kunnasta. Koehenkilöitä tuli 15 hankkeen ulkopuolisesta kunnasta mukaan tähän tutkimukseen. Kuviossa 12 esitetään hankkeessa mukana olevat ja kaikki tässä tutkimuksessa edustettuna olevat kunnat.

\* = Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen

hankkeessa mukana olevat kunnat

     (alleviivaus) = Tässä tutkimuksessa

mukana olevat kunnat



**KUVIO 12:** Tutkimuksessa mukana olevat kunnat (alleviivattu) ja erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa mukana olevat kunnat (\*).



Jokaiselle hankkeessa mukana olevalle 66 yhteyshenkilölle lähetettiin liitteenä oleva kirje (liite 2) ja sekä opettajalle että koulunkäyntiavustajalle kaksi lomaketta (liite 3) sekä palautuskuoret. Yhteyshenkilöille lähetetyssä kirjeessä kehoitettiin antamaan yksi lomake erityisluokassa työskentelevälle opettajalle, yksi erityisluokassa työskentelevälle koulunkäyntiavustajalle, yksi opettajalle, jolla on luokassaan integroitu erityisoppilas ja yksi tavalliseen luokkaan integroidun erityisoppilaan koulunkäyntiavustajalle. Tämä ohje annettiin, koska haluttiin vertailla opettajien ja koulunkäyntiavustajien käsityksiä heidän yhteistyöstään erityis- ja integroitua opetusta toteuttavissa luokissa.

### 9.3 Vastaukset

Kyselylomake lähti 132 koulunkäyntiavustajalle ja 132 opettajalle. Luultavasti koska kysely ajoittui toukokuulle ja vastausaika jäi verrattain lyhyeksi ja koska kyselylomakkeen täyttäminen vaati melkoista syventymistä, saatiin takaisin vain 31 opettajan ja 26 koulunkäyntiavustajan lomakkeet. Koska kato (78 %) oli näin suuri, suoritettiin uusintakysely informoimalla "Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke"-projektin 60 paikalla olevalle yhteyshenkilölle tutkimuksen tilanteesta erityisopetuksen kesäpäivillä 4. 8.1998. Yhteyshenkilöille jaettiin uudet kyselylomakkeet. Uusintakysely tuotti 10 opettajan ja 31 koulunkäyntiavustajan lomaketta lisää. Lopulliseksi vastausprosentiksi tuli näin ollen 37 %. Opettajien vastausprosentti oli 31 % ja koulunkäyntiavustajien 43 %.

### 9.4 Muuttujat ja niiden mittaaminen

Valmiin mittarin puuttuessa, laadittiin kyselylomake itse. Mittaria laadittaessa käytettiin viitteellisesti hyväksi Silvolahden (1991) laatimaa koulunkäyntiavustajien työtä, koulutusta ja työtyytyväisyyttä mittaavaa kyselylomaketta. Kyselylomakkeen yhteistyötä koulunkäyntiavustajan toimenkuvan eri alueilla mittaava taulukko (x26 - x55, sekä x77 - x83) perustuu opetushallituksen luokitukseen koulunkäyntiavustajan työnkuvasta. Työnkuvan kolme luokkaa jaettiin vielä kukin kahteen osaan sen perusteella, onko oppilas työtä tehdessä läsnä vai onko kyseessä työ, jota tehdään oppilasta varten. Yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä koskeva kysymys (x56 - x66) perustuu Silvolahden (1991) pro gradu työn tuloksiin sekä Virkkusen (1983) teoriaan yhteistyön onnistumisen edellytyksistä.

Kyselylomake esitettiin Tampereella mukautettua opetusta toteuttavassa koulussa ja Jyväskylässä sopeutumattomien ja sairaalaopetusta toteuttavissa luokissa kaiken kaikkiaan kymmenellä opettajalla ja koulunkäyntiavustajalla. Saadun palautteen pohjalta kyselylomake muokattiin nykyiseen muotoonsa muuttamalla joitakin instruktioita ja lisäämällä väittämiä ja vaihtoehtoja. Avoin kysymys "Millaista yhteistyö on?" muutettiin kysymykseen "mitä yhteistyö sisältää?". Kysymykseen toimenpiteistä, joihin koulunkäyntiavustaja osallistuu (x19 - x24) lisättiin yhteydenpito oppilaiden perheisiin (x24). Muuttujaan x25 lisättiin vaihtoehto "2 melko tärkeänä". Avoimeen kysymykseen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksistä liitettiin Patrikaisen (1997) julkaisun mukainen esitys, jonka ajateltiin ohjaavan vastauksia haluamallemme tasolle. Yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä kartoittavaan likert-tyyppiseen kysymykseen (x56 - x66) lisäsimme yhden väittämän (x61).

Tutkimuksen muuttujat on muodostettu eri tavoin kuin kyselylomakkeen kysymykset. Koulunkäyntiavustajien taustaa kartoitettiin useammilla muuttujilla ja näin ollen koulunkäyntiavustajilla ja opettajilla on eri numerointi kysymyksissä. Muuttujia vastaavat kyselylomakkeiden kysymykset on esitetty liitteessä 4. Muuttujien frekvenssi- ja prosenttijakaumat yleis- ja erityisopetuksessa esitetään liitteessä 5.

Koulunkäyntiavustajien ja opettajien taustaa koskevat muuttujat (asuinpaikkakunta, sukupuoli, ikä, koulutus ja nimike) valittiin kuvaamaan tutkimusryhmää ja joidenkin niistä arveltiin olevan yhteydessä käsityksiin yhteistyöstä. Lisäksi valittiin yhteistyön olosuhteita kuvaaviksi muuttujiksi opetuksen alue, jolla toimii, yhteistyöaika, työaika, luokan oppilaiden määrä, opettajien ja koulunkäyntiavustajien määrä koulussa sekä opettajilta kysyttiin, ovatko he itse toimineet joskus koulunkäyntiavustajina. Nämä valittiin Silvolahden (1991) tutkimuksen sekä esitutkimuksen johdosta saatujen kommenttien ja opettajien ja koulunkäyntiavustajien kanssa käytyjen keskustelujen perusteella. Aluetta (yleis-/ erityisopetus) kuvaava muuttuja valittiin erityistarkastelun kohteeksi ja koehenkilöitä jakavaksi tekijäksi läpi tutkimuksen, sillä mm Paanasen (1996) mukaan koulunkäyntiavustajien työ poikkeaa yleis- ja erityisopetuksessa toisistaan ja haluttiin tutkia, onko koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö erilaista yleisopetuksessa kuin erityisopetuksessa. Virkkusen (1983) teorian perusteella kysyttiin, olisivatko opettajat ja koulunkäyntiavustajat pitäneet yhteistä koulutusta tärkeänä jo ammattiin opiskellessaan (x25).

Yhteistyön olosuhteita kuvaavat tekijät on esitetty tarkasti omassa luvussaan (9.2), sillä tutkijat arvelivat tällaisen tiedon olevan tarpeen kartoittamattomuuden vuoksi sekä mahdollisia jatkotutkimuksia silmälläpitäen.

Yhteistyön olosuhteita kartoitettiin osaltaan myös muuttujilla x19 - x24, jossa selvitetään osallistumista erilaisiin toimenpiteisiin. Silvolahti (1991) tutki koulunkäyntiavustajien työtä, koulutusta ja työtyytyväisyyttä. Tutkimuksessa nousi esille koulunkäyntiavustajien ja opettajien välinen suhde. Muuttujat x19 - x24 on laadittu osittain em. tutkimuksen viitoittamana ja osittain esitutkimuksesta saadun palautteen perusteella, jonka mukaan varsinkin koulunkäyntiavustajat kokivat yhteistyön sujuvan toimivuuden edellytykseksi mm. yhteiset suunnitteluhetket ja molempien osallistumisen oppilashuoltopalaveriinhin ja koulutuspäiville. Muuttujat voisivat kuvata myös varsinaista yhteistyötä, mutta niitä haluttiin käyttää yhteistyön olosuhteita kuvaavina muuttujina ja tutkia niiden yhteyttä varsinaisiin tuloksiin.

Yhteistyön määrää, käsityksiä sen tärkeydestä, tyytyväisyydestä siihen sekä lisäämisen halukkuutta (x26 - x49) on mitattu taulukolla. Yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä (x56 - x66) on mitattu likert-tyyppisten väittämien avulla. Väittämät perustuvat Virkkusen (1983) käsityksiin yhteistyötä vaikeuttavista tekijöistä sekä Silvolahden (1991) tutkimuksen tuloksiin. Esitestauksen perusteella lisäsimme kysymykseen vielä yhden (x61) väittämän. Lisäksi esitettiin avoin kysymys "mitä yhteistyö sisältää?" kunkin koulunkäyntiavustajan alueen kohdalla.

Dunderfeldin (1998) mukaan henkilöiden ihmiskäsityksellä on vaikutusta henkilöiden väliseen yhteistyöhön. Tämän perusteella voidaan olettaa, että opettajan ja koulunkäyntiavustajan ollessa kyseessä myös oppimis- ja tiedonkäsityksellä on merkitystä. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystä, joka mahdollisesti määrittää työtä kysyttiin avoimella kysymyksellä (kysymys 14 koulunkäyntiavustajalla, opettajalla 16). Koska vastaukset osoittautuivat niin moniselitteisiksi ja vaikeiksi tulkita tutkijat päättivät jättää kysymyksen kokonaan käsittelemättä.

## 9.5 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimusaineiston käsittelyssä käytettiin SPSS-ohjelmistoa. Tutkimusryhmää kuvailtaessa käytettiin frekvenssijakaumia, prosenttilukuja ja keskiarvoja. Frekvenssijakaumilla, prosenttiluvuilla, keskiarvoilla ja keskihajonnoilla kuvattiin koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään ja sitä vaikeuttaneista tekijöistä. Eroja käsityksissä yhteistyöstä, sen tärkeydestä, tyytyväisyydestä ja yhteistyön lisäämishalukkuudesta selvitettiin kaksisuuntaiselle varianssianalyysillä ja t-testillä. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella tutkittiin taustatekijöiden ja yhteistyön olosuhteita kuvaavien tekijöiden yhteyttä erilaisiin käsityksiin yhteistyöstä. Tutkimuksen luotettavuutta selvitettiin Cronbachin alfa-kertoimella. Ongelmittain käytetyt analyysimenetelmät esitetään taulukossa 1.

**TAULUKKO 1: Analyysimenetelmät ongelmittain**

<b>ONGELMA</b>	<b>ANALYYSIMENETELMÄ</b>
1. Millaisia käsityksiä koulunkäyntiavustajilla ja opettajilla on heidän yhteistyöstään?	frekvenssit, prosentit, keskiarvot ja keskihajonnat
1.1 Eroavatko yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset heidän yhteistyöstään?	kaksisuuntainen varianssianalyysi ja t-testi
2. Millaisia käsityksiä koulunkäyntiavustajilla ja opettajilla on heidän yhteistyöstään vaikeuttaneista tekijöistä?	frekvenssit, prosentit, keskiarvot ja keskihajonnat
2.1 Eroavatko yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset heidän yhteistyötään vaikeuttaneista tekijöistä?	kaksisuuntainen varianssianalyysi t-testi
3. Onko taustatekijöillä ja yhteistyön olosuhteita kuvaavilla tekijöillä yhteyttä koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiin heidän yhteistyöstään?	Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin
Tutkimuksen luotettavuus	Cronbachin alfa-kertoimet

## 9.6 Tutkimuksen luotettavuus

### *Reliabiliteetti*

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen pysyvyyttä ja satunnaisvirheettömyyttä, eli kuinka hyvin samalla mittarilla voidaan saada toistuvasti sama tulos vakioisessa tutkimustilanteessa. Tavanomaisten taustamuuttujatietojen (sukupuoli, ikä) reliabiliteetin voidaan olettaa olevan lähes täydellinen. Asenneväittämissä esiintyy yleisemmin satunnaisvirheitä, joihin vaikuttavat monet henkilökohtaiset seikat ja se, että vastaajilla on pyrkimys antaa sellaisia vastauksia, joita he olettavat tutkimuksen teettäjän haluavan tai jotka he kokevat sosiaalisesti hyväksyttävänä tai hyödyllisinä. (Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994, 94-95.) Tästä hyvä esimerkki on tässä tutkimuksessa ollut kysymys ihmis-, tiedon ja oppimiskäsityksistä. Eräs vastaaja oli vastauksensa lisäksi maininnut, että ”tämä kysymys ei ole oikein hyvä, sillä jokainen opettaja joka yrittää pysyä ajan tasalla tietää, että näin pitää vastata. Muuten on auttamattomasti kalkkis.” Myös se, että koulunkäyntiavustajat ja opettajat joutuivat palauttamaan vastauksensa yhteisellä vastauskuorella saattoi vaikuttaa reliabiliteettiin huomattavasti.

Valkosen (1981, 58) mukaan Cronbachin alfa-kerroin on todettu yhdeksi parhaista usean osion asteikon reliabiliteettimitoista. Menetelmä tuntui sopivan hyvin tämän tutkimuksen mittarin reliabiliteetin mittaamiseen. Taulukossa 2 esitetään kyselyn eri osioiden alfa-kertoimet ja koko mittarin alfa-arvo.

**TAULUKKO 2:** Kyselylomakkeen osioiden Cronbachin alfa-kertoimet

Kyselylomakkeen osio	Alfa-kerroin
Yhteistyön määrä	.54
Yhteistyön tärkeys	.62
Tyytyväisyys yhteistyöhön	.84
Yhteistyön lisäämishalukkuus	.88
Yhteistyötä vaikeuttavat tekijät	.87
Koko mittari	.60

### *Validiteetti*

Standardien (siis Standards for Educational and Psychological Testing 1985) mukaan validiteetilla tarkoitetaan “niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta, joita mittaustuloksista tehdään” (Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1996, 203). Validiteettia tarkastellaan nykyisin yhtenäisenä käsitteenä, eikä erotella “validiteetin lajeja”. Esimerkiksi tieto sisältöön liittyvästä validiteetista täydentää usein myös konstruktioviitteistä evidenssiä mittarista. (Nummenmaa ym. 1996, 203). Tässä tutkimuksessa on tarkoitus mitata koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään. Koska vastausprosentti (37 %) oli huono, on tutkimuksesta vaikea tehdä yleistettäviä päätelmiä. Tutkimuksen käsityksiä mittaavia tuloksia voidaan pitää vain suuntaa antavina. Tutkimuksen validiteettia pyrittiin varmistamaan hankkimalla koehenkilöjoukko “erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen” yhdyshenkilöiden avulla, jolloin edustettavuus oli jo valmiiksi mietitty koko Suomen kattavaksi. Luultavasti menetelmä vaikutti päinvastaisesti; “välikäsiä” mukanaolo suurensi katoa ja näin ollen otoksesta ei tullut perusjoukkoon nähden edustava.

Yhteistyö käsitteenä on moniselitteinen ja validiteetin turvaamiseksi käsite pyrittiin määrittelemään kyselylomakkeessa. Kyselylomakkeessa (liite 3) yhteistyö määriteltiin näin: “opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyöllä tarkoitamme kaikkea sitä toimintaa, josta on sovittu yhdessä ja jota toteutetaan eri yhteyksissä ja erilaisissa paikoissa (yhdessä tai erikseen) oppilaan kuntoutumisen ja oppimisen hyväksi”. Silti avoimen kysymyksen “mitä yhteistyö sisältää?” vastauksista saattoi päätellä, että yhteistyö oli käsitetty hyvin monella tavalla. Jollekin yhteistyö voi olla ainoastaan sitä mitä tehdään yhtä aikaa samassa paikassa. Tämä pyrittiin ennakoimaan edellä mainitulla määrittelyllä siinä täysin onnistumatta.

Kyselylomakkeessa oli muutama epäjohdonmukainen tai tahattomasti harhaanjohtava kysymys. Esimerkiksi koulunkäyntiavustajan lomakkeessa (liite 3) kysymys numero 7 tuotti epäilyttäviä vastauksia. Tuloksia tulkitessaan tutkijat huomasivat kysymysten osioiden järjestyksen johtavan mahdollisesti harhaan. Kun ensin kysyttiin toimimista koulunkäyntiavustajana yhteensä, sitten toimimista tämänhetkisen opettajan kanssa ja lopuksi luokkien määrää, saattoi sana “tämänhetkinen” johtaa koulunkäyntiavustajan työn

luonteesta johtuen vastaamaan seuraavaan kysymykseen väärin. Koulunkäyntiavustaja saattaa toimia monessa eri luokassa säännöllisesti. Vaikka kysymyksessä tarkoitettiin koulunkäyntiavustajan koko uraa, saattoi edellinen kysymys johtaa ajattelemaan “tämänhetkistä” tilannetta. Mikäli kysymykset olisivat olleet eri järjestyksessä ei vääriä tulkintoja olisi syntynyt.

Toinen epä johdonmukainen kysymys lomakkeessa oli taulukkoon liittyvä tärkeysjärjestys. Kun aikaisemmissa kysymyksissä suurempi luku kuvasi tärkeämpää ja enempää, piti tässä kysymyksessä laittaa tärkeimmän kohdalle luku 1. Tämä ei kuitenkaan ollut vastauksista päätellen tuottanut ongelmia. Kun opettajia pyydettiin arvioimaan kaikkea työhönsä käyttämään aikaa viikossa (opetusvelvollisuus + suunnittelu yms.) oli sana kokonaistyöaika huono, sillä osalla opettajista saattaa olla “kokonaistyöaika” määrittämässä työtään ja kokonaistyöaikaan siirtymisestä on muutenkin paljon puhuttu viime aikoina. Osa opettajista käsittikin kysymyksen 9 valintakysymykseksi. Tämä pääteltiin siitä, että kohta a) oli ympyröity ja oli jätetty vastaamatta kysymykseen 9 b) (kts. liite 3, kysymys 9).

## 10 TUTKIMUSRYHMÄ

### 10.1. Tutkimuksessa mukana olevat koulunkäyntiavustajat ja opettajat

Tutkimukseen osallistui 13 koulunkäyntiavustajaa ja 13 opettajaa yleisopetuksesta sekä 44 koulunkäyntiavustajaa ja 28 opettajaa erityisopetuksesta; mukautetusta, harjaantumis-, sopeutumattomien, maahanmuuttajien, ammatillisesta, autistien, dysfasia- ja sairaalaopetuksesta. Kaikkiaan tutkimuksessa oli mukana 98 henkilöä. Tutkimusryhmää kuvailevat muuttajat on jaettu kolmeen osaan; koulunkäyntiavustajien taustatekijöitä kuvailevat muuttajat (kappale 9.1.1), opettajien taustatekijöitä kuvailevat muuttajat (kappale 9.1.2) ja koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyön olosuhteita kuvailevat muuttajat (kappale 9.2).

**TAULUKKO 3:** Tutkimuksessa mukana olevat koulunkäyntiavustajat ja opettajat yleis- ja erityisopetuksessa

Opetuksen alue	Koulunkäyntiavustaja f (%)	Opettaja f (%)	Yhteensä f (%)
Yleisopetus	13 (22,8)	13 (31,7)	26 (26,5)
Erityisopetus	44 (77,2)	28 (68,3)	72 (73,5)
Yhteensä	57 (100,0)	41 (100,0)	98 (100,0)

### 10.1.1 Koulunkäyntiavustajien taustatekijöitä koskevien muuttujien kuvailu

Tutkimukseen osallistui yhteensä 57 koulunkäyntiavustajaa. Kunnat, joista koulunkäyntiavustajia osallistui tutkimukseen esitetään kuviossa 12 ja opetuksen alueet, joihin koulunkäyntiavustajat jakautuvat näkyvät taulukosta 3.

#### *Ikä ja sukupuoli*

Suurin osa (94,7 %) tutkimuksessa mukana olleista koulunkäyntiavustajista oli naisia. Vain kolme koulunkäyntiavustajamiestä (5,3 %), yksi yleisopetuksesta ja kaksi erityisopetuksesta oli mukana (liite 5). Ikäluokat muodostettiin jakamalla tutkimusryhmä summaprosentin avulla kolmeen lähes yhtä suureen joukkoon; 35,1 % koulunkäyntiavustajista oli 19-29-vuotiaita, 29,8 % tutkimuksessa mukana olleista koulunkäyntiavustajista oli 30-39-vuotiaita ja 35,1 % oli yli 40-vuotiaita. Koulunkäyntiavustajien jakautuminen ikäluokkiin yleis- ja erityisopetuksessa näkyy liitteessä 5.

#### *Perus- ja jatkokoulutus*

Peruskoulutukseltaan noin puolet (49,1 %) koulunkäyntiavustajista oli perus- tai kansakoulun suorittaneita ja puolet ylioppilaita (43,9 %) (liite 5). Kyselylomakkeessa jatkokoulutuksesta kysyttiin antamalla vaihtoehtoisiksi ”ammattikoulu, linja” , ”opistotason koulutus, mikä?” ja ”muu, mikä?”. Vastauksia tulkitessa ”muu,



mikä?”-vastausvaihtoehto tuotti selvästi erottuvan luokan, joka nimettiin “koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto tai vastaava”-luokaksi. Kaikista koulunkäyntiavustajista 36,9 % ilmoittikin jatkokoulutukseksi koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon tai vastaavan. Vastaavalla koulutuksella tarkoitettiin koulunkäyntiavustajan ammatin oppisopimuksella tai opistojen kursseilla hankkineita. Ammattikoulun oli käynyt 22,8 % kaikista koulunkäyntiavustajista ja 14 %:lla oli opistotason koulutus. 4 (10,8 %) ilmoitti saaneensa muun koulutuksen, joita oli esim. artesaanin ja kosmetologin koulutus. Noin viidesosan (19,3 %) tutkimuksessa mukanaolleista koulunkäyntiavustajista jatkokoulutus jäi epäselväksi tai heillä ei ollut lainkaan jatkokoulutusta. Kyselylomakkeessa ei annettu vaihtoehtoa “Ei jatkokoulutusta”. Seuraavan sivun taulukossa 4 esitetään koulunkäyntiavustajien jatkokoulutuksen jakautuminen yleis- ja erityisopetuksessa.

**TAULUKKO 4:** Koulunkäyntiavustajien jatkokoulutus

Jatkokoulutus	Avustaja yleisopetuksessa f (%)	Avustaja erityisopetuksessa f (%)	Yhteensä f (%)
Ammattikoulu	2 (15,4)	11 (25,0)	13 (22,8)
Opistotason koulutus	2 (15,4)	6 (13,6)	8 (14,0)
Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto	5 (38,5)	16 (36,4)	21 (36,9)
Muu jatkokoulutus	-	4 (9,1)	4 (7,0)
Ei tietoa	4 (30,7)	7 (15,9)	11 (19,3)

*Työn muoto, kesto, kohde ja paikka*

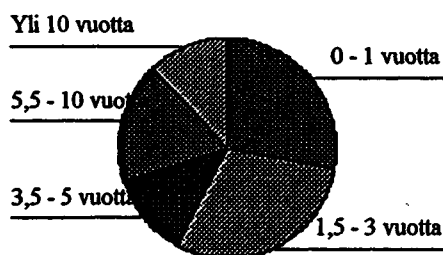
Yleisopetuksen koulunkäyntiavustajista vain yksi ilmoitti toimivansa jatkuvassa työsuhteessa. Kenelläkään heistä ei ollut virkaa. Erityisopetuksessa toimivista koulunkäyntiavustajista neljällä (9,1 %) oli virka. Suurin osa molempien ryhmien koulunkäyntiavustajista ilmoittivat olevansa toimessa (erityisopetuksessa 46,2 %,

yleisopetuksessa 68,2 %). Työllisyys- tai velvoitetyötä suorittivat 14,0 prosenttia kaikista koulunkäyntiavustajista. 12,3 % ilmoitti olevansa muussa työsuhteessa ja nämä kaikki olivat oppisopimuskoulutuksessa. Suurin osa (61,5 %) yleisopetuksen koulunkäyntiavustajista toimi henkilökohtaisena avustajana ja erityisopetuksessa työn kohde oli useimmissa tapauksissa (56,8 %) koko luokka. Kuntakohtaisena avustajana toimi kaikista avustajista 7,0 % ja koulukohtaisena 21,1 %. Erityisopetuksessa toimivista koulunkäyntiavustajista 52,3 % toimi erityiskoulussa ja noin puolet (45,5 %) erityisluokassa, joka oli sijoitettu tavallisen peruskoulun yhteyteen. Kaksi yleisopetuksen (15,4 %) ja yksi erityisopetuksen koulunkäyntiavustajaa (2,3 %) toimi oppilaan avustajana myös kouluajan ulkopuolella. (Liite 5)

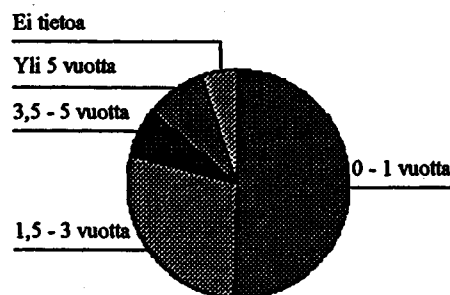
#### *Koulunkäyntiavustajana toimimisaika ja saman opettajan kanssa toimimisaika*

Moni koulunkäyntiavustajista (29,8 %) oli toiminut ammatissaan 1,5-3 vuotta. Lähes yhtä moni (28,1 %) oli alle vuoden koulunkäyntiavustajana toimineita. Huomattava määrä koulunkäyntiavustajista oli toiminut nykyisen opettajan kanssa alle vuoden (50,9 %). Vain 15,8 % oli toiminut saman opettajan kanssa yli 3 vuotta. Kuviossa 13 esitetään koulunkäyntiavustajien työssäoloaika ja toimimisaika nykyisen opettajan kanssa.

a)



b)



**Kuvio 13:** Koulunkäyntiavustajana toimimisaika (a) ja nykyisen opettajan kanssa toimisaika (b) (% kaikista koulunkäyntiavustajista).

#### *Luokkien määrä koko uran aikana*

Yli puolet (52,7 %) kaikista koulunkäyntiavustajista oli koko uransa aikana toiminut yhdessä tai kahdessa luokassa. Yleisopetuksessa eniten oli kuitenkin kolmessa tai viidessä

luokassa toimineita (molemmissa 23,1 %). Erityisopetuksessa 9,1 % koulunkäyntiavustajista oli toiminut kuudessa tai seitsemässä luokassa. Tutkijat huomasivat vastauksia tarkastellessaan kysymyksen asettelussa hieman ongelmia ja asiaa pohditaankin kohdassa 8.6 tutkimuksen luotettavuus.

### 10.1.2 Opettajien taustatekijöitä koskevien muuttujien kuvailu

#### *Sukupuoli ja ikä*

Valtaosa opettajista oli naisia (90,2 %). Tutkimuksessa mukana olevien opettajien iät vaihtelivat 19 vuoden ja 57 vuoden välillä. Erityisopetuksessa keskiarvo oli 41 vuotta ja yleisopetuksessa 39 vuotta. Ikäluokkien frekvenssit ja prosentit esitetään liitteessä 5.

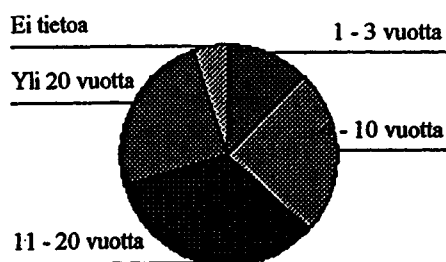
#### *Koulutus ja työ*

Yleisopetuksen opettajista lähes kaikki olivat koulutukseltaan luokanopettajia ja kaikki näistä toimivat luokanopettajina. Yhdellä oli lastentarhanopettajan koulutus. Erityisopetuksen opettajista suurin osa (89,3 %) toimi erityisluokanopettajana ja heillä (85,7) oli erityisluokanopettajan koulutus. Yhdellä opettajista oli luokanopettajakoulutus. Erityisopettajana toimi kaksi opettajaa, joista toisella oli erityisopettajan koulutus. Muu kuin erityis-, luokan- tai erityisluokanopettajan koulutus oli kahdella opettajalla. Näitä olivat lastentarhanopettajan ja kotitalousopettajan koulutukset. (Liite 5.)

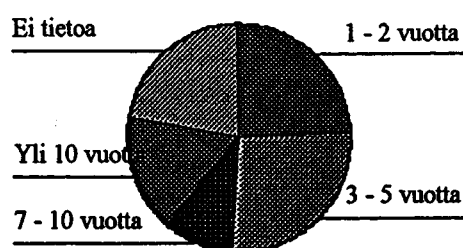
#### *Opettajana toimisaika ja kokemus koulunkäyntiavustajan kanssa toimimisesta*

Opettajat olivat toimineet keskimäärin 9 vuotta ammatissaan. Ajat vaihtelivat yhdestä vuodesta 34 vuoteen. 12,2 % opettajista oli toiminut 1-3 vuotta opettajina. Yli 20 vuotta opettajana toimineita oli 24,4 %. Kuviossa 14 esitetään opettajana toimimisajat ja kokemus avustajan kanssa toimimisesta yleensä vuosina. Kuvioista näkyy, että yli puolet opettajista (58,5 %) oli toiminut yli kymmenen vuotta opettajana ja avustajan kanssa toimimisesta yli kymmenen vuoden ajan oli kokemusta vain 17,1 %:lla opettajista (kaikki erityisopettajia). 31,7 % opettajista jätti vastaamatta kysymykseen koulunkäyntiavustajien määrästä. Puolet vastanneista opettajista oli työskennellyt viiden tai useamman avustajan kanssa. 21 % yhden tai kahden avustajan kanssa ja 29 % kysymykseen vastanneista opettajista oli koko avustajakokemuksensa aikana työskennellyt 3 tai 4 avustajan kanssa.

a)



b)



**KUVIO 14:** Opettajana toimimisaika (a) ja kokemus koulunkäyntiavustajan kanssa toimimisesta (b) vuosina

#### *Tämänhetkisen koulunkäyntiavustajan kanssa toimimisaika*

Opettajat olivat toimineet tämänhetkisen koulunkäyntiavustajan kanssa yleisopetuksessa vuoden ja erityisopetuksessa 1,7 vuotta. Ajat vaihtelivat yleisopetuksessa kuukaudesta kahteen vuoteen ja erityisopetuksessa kuukaudesta 6 vuoteen. Kaikista opettajista yli puolet (58,5 %) oli toiminut tämänhetkisen koulunkäyntiavustajan kanssa vuoden tai alle. Yli 3 vuotta saman avustajan kanssa erityisopetuksessa toimineita oli 10,7 %, yleisopetuksessa ei lainkaan. (Liite 5.)

#### *Opettajan toimiminen koulunkäyntiavustajana*

Kyselylomakkeessa kysyttiin opettajilta, ovatko he itse toimineet aikaisemmin koulunkäyntiavustajana. Erityisopetuksen opettajista 3 (10,7 %) ja yleisopetuksesta yksi opettaja vastasi toimineensa itse koulunkäyntiavustajana.

## 10.2. Yhteistyön olosuhteita koskevien muuttujien kuvailu

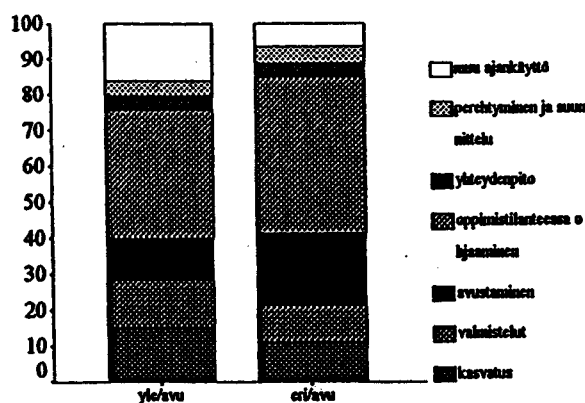
#### *Koulunkäyntiavustajien lukumäärä luokassa*

Erityisopetuksessa koulunkäyntiavustajia on joskus enemmän kuin yksi kerrallaan luokassa. Tutkimuksessa mukana olevien erityisopetuksen opettajien luokissa 10,7 %:lla

oli 4 tai 5 avustajaa (kaikki harjaantumisopetuksen luokkia). 2 tai 3 avustajaa luokassaan oli erityisopetuksessa 25 %:lla opettajista. Yleisopetuksen opettajien luokissa 61,5 %:lla oli yksi avustaja luokassaan, erityisopettajilla 53,6 %:lla oli vain yksi avustaja. Kaksi avustajaa yleisopetuksessa työskenteli kerrallaan 30,8 %:lla opettajista.

#### *Työaika ja koulunkäyntiavustajan työajan jakaantuminen työnkuvan eri alueille*

Opettajien työajasta kysyttiin sekä opetusvelvollisuus että pyydettiin arvioimaan kokonaistyöaika suunnitteluineen ja yhteydenpitoineen. Koulunkäyntiavustajia pyydettiin ilmoittamaan työaikansa viikossa. Yleisopetuksen opettajat arvioivat kokonaistyöajakseen keskimäärin 36 tuntia viikossa ja samoin arvioivat erityisopetuksen opettajat. Opetusvelvollisuutta oli yleisopetuksen opettajilla hieman enemmän (ka 23,5 tuntia) kuin erityisopetuksessa (ka 22,75 tuntia). Koulunkäyntiavustajat työskentelivät yleisopetuksessa keskimäärin 32 tuntia viikossa ja erityisopetuksessa 34 tuntia viikossa. (Liite 5.) Koulunkäyntiavustajia pyydettiin lisäksi arvioimaan, miten heidän työaikansa jakaantuu koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueille. Alueita ovat kasvatus, valmistelut, avustaminen, ohjaaminen oppimistilanteissa, yhteydenpito, perehtyminen ja suunnittelu sekä muu ajankäyttö. Koulunkäyntiavustajat arvioivat käyttävänsä kasvatukseen viikossa 4,5 tuntia. Suurin osa työajasta meni ohjaamiseen oppimistilanteissa. Valmisteluihin käytettiin aikaa 3,75 tuntia, avustamiseen 6,25 tuntia, yhteydenpitoon 1,25 tuntia, perehtymiseen ja suunnitteluun 1,5 tuntia ja muuhun 3 tuntia viikossa. Muu ajankäyttö sisälsi mm. saattamista, odottelua, ruokailua ja yleisopetuksessa toimistotöitä ja rehtorin avustamista. Kuviossa 15 esitetään työajan jakautuminen yleis- ja erityisopetuksessa.



**Kuvio 15:** Koulunkäyntiavustajien työajan jakautuminen työnkuvan eri alueisiin yleis- ja erityisopetuksessa (%:ia koko työajasta/viikko)

### *Luokkien oppilasmäärät*

Koulunkäyntiavustajia pyydettiin ilmoittamaan luokan oppilasmäärä vain, jos he toimivat ainoastaan yhdessä luokassa. Neljäsosa (24,6 %) tässä tutkimuksessa mukana olleista koulunkäyntiavustajista toimi useammassa kuin yhdessä luokassa. (Erityisopetuksessa 20,5 %, yleisopetuksessa 38,5 %). Loput (75,4 %) ilmoittivat toimimiensä luokkien oppilasmääräksi yleisopetuksessa keskimäärin 20 oppilasta ja erityisopetuksessa keskimäärin 8 oppilasta. Yleisopetuksen opettajat toimivat luokissa, joissa oli keskimäärin 21 oppilasta ja erityisopetuksen opettajat 9 oppilasta luokissa. Erityisopettajien joukossa oli opettaja, jolla oli 20 oppilasta luokassaan. Kyseessä oli ammatillinen opetus ja opettajan mukaan tämäkin luokka jaetaan opetuksen ajaksi pienryhmiin.

### *Koulun opettajien ja koulunkäyntiavustajien määrät*

Tutkimuksessa oli mukana hyvin eri kokoisia kouluja. Koulujen opettajien lukumäärät vaihtelivat 1 ja 60 välillä. Yleisopetuksen kouluissa avustajia oli vähemmän kuin erityisopetuksessa. Yleisopetuksessa avustajien määrät vaihtelivat yhdestä viiteen. Erityisopetuksessa avustajien määrät vaihtelivat 1 ja 50 välillä. Keskiarvot opetuksen eri alueilla opettajien ja koulunkäyntiavustajien ilmoittamina sekä koulunkäyntiavustajien ja opettajien luokiteltujen määrien frekvenssit ja prosentit esitetään liitteessä 5.

### *Työasioihin liittyvien keskustelujen useus*

Tutkimuksessa mukana olevista koulunkäyntiavustajista hieman yli puolet ilmoittivat keskustelewansa opettajan kanssa työasioista päivittäin (57,9 %). Opettajista lähes kaikki (84,6 %) ilmoittivat käyvänsä työasioihin liittyviä keskusteluja koulunkäyntiavustajan kanssa päivittäin. Viidesosa opettajista (19,5 %) kertoi keskustelewansa kerran tai muutaman kerran viikossa koulunkäyntiavustajan kanssa työasioihin liittyviä keskusteluja. Koulunkäyntiavustajista kolmasosa (29,8 %) kertoi käyvänsä näitä keskusteluja muutaman kerran viikossa ja 12,3 % kerran viikossa tai harvemmin. Liitteessä 5 frekvenssi- ja prosenttijakaumat näkyvät erikseen yleis- ja erityisopetuksessa.

### *Koulunkäyntiavustajan osallistuminen erilaisiin toimenpiteisiin koulussa*

Koulunkäyntiavustajia pyydettiin ympyröimään kuudesta vaihtoehdosta kaikki ne, joihin hän yleensä osallistuu. Opettajia pyydettiin ympyröimään ne, joihin koulunkäyntiavustaja

yleensä osallistuu. Vaihtoehtoja olivat oppilashuoltopalaveri, koulutuspäivät, henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen, oppituntien suunnittelu, opetus ja yhteydenpito perheisiin. Koulunkäyntiavustajista 14 % ilmoitti osallistuvansa kaikkiin näistä toimenpiteistä ja opettajista 7,3 % ilmoitti koulunkäyntiavustajan osallistuvan kaikkiin näistä toimenpiteistä. Kaikkiin toimenpiteisiin osallistuneista koulunkäyntiavustajista yksi tuli yleisopetuksesta loput erityisopetuksesta. Yksi koulunkäyntiavustajista ei ympyröinyt yhtäkään vaihtoehtoa. Vain yhteen vaihtoehtoista osallistui 7 % avustajista ja opettajista yksi kertoi avustajan osallistuvan vain yhteen toimenpiteestä. Opettajien mukaan 51,2 % koulunkäyntiavustajista osallistui 4 tai 5 toimenpiteeseen. Avustajista 35 % kertoi osallistuvansa 4 tai 5 toimenpiteeseen yleensä. Kahteen tai kolmeen toimenpiteeseen osallistui 42,1 % avustajista, opettajat ilmoittivat vastaavaksi prosenttimääräksi 39 %. Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) esitetään eri toimenpiteisiin osallistumisen frekvenssit ja prosentit yleis- ja erityisopetuksessa erikseen. Opettajat ilmoittavat taulukossa mihin koulunkäyntiavustaja, jonka kanssa toimii yhteistyössä, osallistuu.

**TAULUKKO 5:** Koulunkäyntiavustajien osallistuminen erilaisiin toimenpiteisiin koulussa koulunkäyntiavustajien ja opettajien arvioimana

Toimenpide	Yleis/Avustaja		Yleis/Opettaja		Erityis/Avustaja		Erityis/Opettaja	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Oppilashuoltopalaveri	4	(30,8)	8	(61,5)	17	(38,6)	12	(42,9)
Koulutuspäivät	5	(38,5)	2	(15,4)	22	(50,0)	16	(57,1)
Hops:n laadinta	7	(53,8)	8	(61,5)	20	(45,4)	14	(50,0)
Oppituntien suunnittelu	10	(76,9)	8	(61,5)	32	(72,7)	23	(82,1)
Opetus	10	(76,9)	11	(84,6)	40	(90,9)	25	(89,3)
Yhteydenpito perheisiin	9	(69,2)	8	(61,5)	29	(65,9)	17	(60,7)

*Yhteisen koulutuksen tärkeys*

Yli puolet (57,9 %) kaikista koulunkäyntiavustajista piti opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistä koulutusta jo ammattiin opiskeluaikana erittäin tärkeänä. Opettajista 36,6 % piti yhteistä koulutusta erittäin tärkeänä. Melko tärkeäksi yhteisen koulutuksen koki 31,6 % koulunkäyntiavustajista ja yli puolet (56,1 %) opettajista. Kaksi avustajaa (3,5 %) ja kaksi opettajaa (4,9 %) ilmoittivat, ettei yhteinen koulutus ole heistä lainkaan tärkeää. (Liite 5.)

*Käsitykset koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueiden tärkeydestä*

Koulunkäyntiavustajan työ voidaan jakaa kuuteen eri alueeseen: kasvatus, valmistelu, avustaminen, oppimistilanteessa ohjaaminen, yhteydenpito ja perehtyminen ja suunnittelu. Koulunkäyntiavustajia ja opettajia pyydettiin laittamaan alueet tärkeysjärjestykseen. Alueille laskettiin pistemäärä antamalla jokaisesta ensimmäiseksi ja toiseksi arvioidusta "äänestä" 3 pistettä, kolmennesta ja neljännestä sijoituksesta 2 pistettä ja viidennestä ja kuudennesta sijoituksesta 1 piste. Sekä koulunkäyntiavustajat että opettajat arvioivat ohjaamisen oppimistilanteessa olevan tärkein alue koulunkäyntiavustajan työssä. Toiseksi tärkeimpänä alueena pidettiin kasvatusta. Yleisopetuksessa toimivat opettajat pitivät valmisteluja toiseksi tärkeimpänä alueena koulunkäyntiavustajan työssä. Kasvatusta ja avustamista he pitivät kolmanneksi tärkeimpinä alueina. Koulunkäyntiavustajat sekä yleis- että erityisopetuksessa ja erityisopetuksessa toimivat opettajat pitivät avustamista kolmanneksi tärkeimpänä alueena. Kaikki muut paitsi yleisopetuksessa työskentelevät avustajat pitivät yhteydenpitoa eri tahoihin vähiten tärkeimpänä alueena. Yleisopetuksessa työskentelevät avustajat pitivät vähiten tärkeimpinä alueina valmisteluja sekä perehtymistä ja suunnittelua. (Liite 5.)



## 11 TULOKSET

### 11.1 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään

Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään mitattiin selvittämällä käsityksiä yhteistyöhön käytetystä ajasta, yhteistyön tärkeydestä, tyytyväisyydestä yhteistyöhön ja yhteistyön lisäämishalukkuutta. Lisäksi esitettiin avoin kysymys ”mitä yhteistyö sisältää?”. Käsityksiä tutkittiin koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueiden pohjalta. Työnkuva voidaan jakaa kuuteen alueeseen; kasvatus, valmistelut, avustaminen, ohjaaminen oppimistilanteessa, yhteydenpito sekä perehtyminen ja suunnittelu (kts. liite 3).

#### 11.1.1 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyöhön käytetystä ajasta

Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyöhön käytetystä ajasta mitattiin muuttujilla x26 - x31. Molempia pyydettiin arvioimaan, kuinka monta tuntia he tekevät yhteistyötä kullakin koulunkäyntiavustajan työnkuvan alueella viikossa. Taulukossa 6 esitetään opettajien ja koulunkäyntiavustajien arvioita yhteistyöhön käyttämästään ajasta.

**TAULUKKO 6:** Koulunkäyntiavustajien ja opettajien arvioita yhteistyöhön käytetystä ajasta koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla (h/vko)

Työnkuvan alue		N	Keskiarvo	Keskihajonta
Kasvatus	Avustaja	48	3,5	4,75
	Opettaja	39	4,5	6,5
Valmistelut	Avustaja	50	2,0	2,5
	Opettaja	39	2,75	3,0
Avustaminen	Avustaja	47	3,0	5,75
	Opettaja	37	2,5	3,5
Ohjaaminen oppimistilanteessa	Avustaja	50	10,5	8,5
	Opettaja	38	12,5	9,5
Yhteydenpito	Avustaja	47	1,25	1,5
	Opettaja	37	1,5	1,75
Perehtyminen ja suunnittelu	Avustaja	49	1,0	1,5
	Opettaja	36	2,0	2,5

Sekä koulunkäyntiavustajat että opettajat arvioivat tekevänsä eniten yhteistyötä oppimistilanteissa ohjaamisen alueella. Toinen tärkeä yhteistyöalue oli kasvatus. Koulunkäyntiavustajat arvioivat tekevänsä keskimäärin 10,5 tuntia viikossa yhteistyötä opettajan kanssa oppimistilanteessa ohjaamisen alueella ja opettajat 12,5 tuntia viikossa. Vähiten yhteistyötä tehtiin koulunkäyntiavustajien mukaan alueella perehtyminen ja suunnittelu (1,0 tuntia/vko) ja opettajien mukaan alueella yhteydenpito (1,25 tuntia/vko). Taulukossa 7 on nähtävissä koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset yhteistyöhön käytetystä ajasta yleis- ja erityisopetuksessa erikseen.

#### 11.1.2 Erityisopetuksessa käytetään enemmän aikaa yhteistyöhön kuin yleisopetuksessa

Yhteistyöhön käytettyä aikaa mittaavat muuttujat testattiin Cronbachin alfa-kertoimella, jonka pistemääräksi saatiin .54. Summamuuttujaa ei pistemäärän ollessa näin pieni muodostettu. Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkittaessa ryhmän (koulunkäyntiavustaja/opettaja) ja alueen (yleisopetus/erityisopetus) yhteisvaikutusta ei havaittu millään koulunkäyntiavustajan työnkuvan alueella (taulukko 7). Sen sijaan alueella perehtyminen ja suunnittelu näytti olevan jotakin merkitystä sillä, onko vastaaja opettaja vai koulunkäyntiavustaja  $F(1,81)=4,756, p < .05$ ).

**TAULUKKO 7:** Yhteistyön aikaa tunteina viikossa mittaavien muuttujien keskiarvojen vertailut ryhmän (opettaja/koulunkäyntiavustaja) ja alueen (yleisopetus/erityisopetus) suhteen kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (taulukko jatkuu seuraavalla sivulla)

Työnkuvan alue		N	Ka (s)		F	p	df
Kasvatus	kka/yle	11	3,25 (2,9)	kka/ope	,550	,460	1, 83
	ope/yle	12	2,25 (2,7)	yle/eri	1,443	,233	
	kka/eri	37	3,50 (5,0)	yhdys	1,212	,274	
	ope/eri	27	5,25 (7,4)				
Valmistelut	kka/yle	12	2,25 (2,6)	kka/ope	1,813	,182	1, 85
	ope/yle	12	1,75 (1,5)	yle/eri	,545	,463	
	kka/eri	38	2,0 (2,2)	yhdys	1,519	,221	
	ope/eri	27	3,0 (3,4)				

(jatkuu)

Työnkuvan alue		N	Ka (s)		F	p	df
Avustaminen	kka/yle	11	2,0 (3,05)	kka/ope	,235	,629	1, 80
	ope/yle	12	0,5 (,48)	yle/eri	2,698	,104	
	kka/eri	36	3,0 (6,35)	yhdys	,483	,489	
	ope/eri	25	3,25 (3,95)				
Ohjaaminen oppimistilanteissa	kka/yle	12	6,25 (2,81)	kka/ope	1,031	,313	1, 84
	ope/yle	12	11,5 (10,29)	yle/eri	3,201	,077	
	kka/eri	38	12,0 (9,31)	yhdys	1,029	,313	
	ope/eri	26	13,0 (8,99)				
Yhteydenpito	kka/yle	11	1,15 (,70)	kka/ope	,357	,552	1, 80
	ope/yle	12	1,00 (1,26)	yle/eri	1,262	,265	
	kka/eri	36	1,5 (1,73)	yhdys	,350	,556	
	ope/eri	25	1,75 (2,11)				
Perehtyminen ja suunnittelu	kka/yle	11	1,15 (,65)	kka/ope	4,756	,032*	1, 81
	ope/yle	11	1,5 (1,68)	yle/eri	,520	,473	
	kka/eri	38	1,0 (1,5)	yhdys	,601	,440	
	ope/eri	25	2,25 (2,75)				

Myös t-testin tulos vahvisti opettajien ja koulunkäyntiavustajien käsitysten välillä alueella perehtyminen ja suunnittelu olevan melkein merkitsevän ero  $t(49,618)=-2,011, p < .05$ . (Taulukossa 6) on nähtävillä kaikkien opettajien ja koulunkäyntiavustajien keskiarvot ilman yleis/erityis -jaottelua) Kun t-testiin valittiin mukaan vain yleisopetuksessa työskentelevät koehenkilöt, eroa koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksissä yhteistyöhön käytetystä ajasta ko. työnkuvan alueella ei löytynyt  $t(12,929)=-,753, p = n.s.$  Erityisopetuksessa työskentelevät valittaessa käsitysten välillä havaittiin melkein merkitsevä ero  $t(61)=-2,126, p < .05$ . Erityisopetuksessa työskentelevien opettajan käsitysten mukaan yhteistyöhön käytetään enemmän aikaa kuin koulunkäyntiavustajien käsitysten mukaan.

Myös alueen omavaikutuksen tutkimista jatkettiin t-testillä. Tulosten mukaan yleisopetuksessa tehdään vähemmän yhteistyötä alueella avustaminen kuin erityisopetuksessa  $t(81,410)=-2,381, p < .05$ ). Keskiarvot poikkesivat tilastollisesti melkein merkitsevästi toisistaan. Tulos johtuu ainoastaan siitä, että yleisopetuksessa käytetään yleensäkin vähemmän aikaa avustamiseen. Yleisopetukseen integroidut oppilaat

ovat suhteellisen omatoimisia. Varsinkin koulunkäyntiavustajien osalta yleisopetuksessa työskentelevät näyttivät silmämääräisesti tekevän vähemmän yhteistyötä alueella ohjaaminen oppimistilanteessa kuin erityisopetuksessa työskentelevät koulunkäyntiavustajat ja opettajat. T-testin mukaan merkitsevää eroa alueiden välillä ei kuitenkaan ole  $t(86)=-1,693$ ,  $p=n.s.$  Mikäli olisi testattu, ovatko koulunkäyntiavustajien käsitykset yleis- ja erityisopetuksessa erilaiset, olisi ero ollut varmasti merkitsevä. Tämän tutkimuksen ongelmien asettelu ei kuitenkaan edellyttänyt tämän eron tutkimista. Kaiken kaikkiaan sekä opettajien että koulunkäyntiavustajien mukaan erityisopetuksessa käytetään enemmän aikaa koulunkäyntiavustajan ja opettajan väliseen yhteistyöhön kuin erityisopetuksessa.

### 11.1.3 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyön tärkeydestä

Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyön tärkeydestä arvioitiin muuttujilla x32 - x37 kappaleessa 10.1. mainitun koulunkäyntiavustajan työnkuvan jaottelun pohjalta. Opettajat ja koulunkäyntiavustajat arvioivat, kuinka tärkeänä he pitivät yhteistyötä kullakin koulunkäyntiavustajan työnkuvan alueella asteikolla 1-3 (1= en lainkaan tärkeänä, 2= melko tärkeänä ja 3= erittäin tärkeänä). Taulukossa 8 esitetään koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyön tärkeydestä koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla.

**Taulukko 8:** Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyön tärkeydestä koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla (taulukko jatkuu seuraavalle sivulle)

Työnkuvan alue	Yhteistyön tärkeys	Avustaja		Opettaja	
		f	(%)	f	(%)
Kasvatus	Erittäin tärkeä	49	(87,5)	25	(69,4)
	Melko tärkeä	7	(12,5)	10	(27,8)
	Ei lainkaan tärkeä	-		1	(2,8)
Valmistelut	Erittäin tärkeä	30	(53,6)	23	(63,9)
	Melko tärkeä	24	(42,9)	12	(33,3)
	Ei lainkaan tärkeä	2	(3,6)	1	(2,8)

(jatkuu)

Työnkuvan alue	Yhteistyön tärkeys	Avustaja		Opettaja	
		f	(%)	f	(%)
Avustaminen	Erittäin tärkeä	23	(46,0)	18	(51,4)
	Melko tärkeä	19	(38,0)	11	(31,4)
	Ei lainkaan tärkeä	8	(16,0)	6	(17,1)
Ohjaaminen oppimistilanteessa	Erittäin tärkeä	49	(89,1)	29	(80,6)
	Melko tärkeä	5	(9,1)	5	(13,9)
	Ei lainkaan tärkeä	1	(1,8)	2	(5,6)
Yhteydenpito	Erittäin tärkeä	33	(64,7)	13	(39,4)
	Melko tärkeä	16	(31,4)	14	(42,4)
	Ei lainkaan tärkeä	2	(3,9)	6	(18,2)
Perehtyminen ja suunnittelu	Erittäin tärkeä	38	(71,7)	17	(50,0)
	Melko tärkeä	14	(26,4)	12	(35,3)
	Ei lainkaan tärkeä	1	(1,9)	5	(14,7)

Sekä koulunkäyntiavustajat että opettajat pitivät enimmäkseen erittäin tärkeänä yhteistyötä alueella ohjaaminen oppimistilanteessa. Opettajista 80,6 % piti sitä erittäin tärkeänä (ka 2,75) ja koulunkäyntiavustajista 89,1 % (ka 2,87). Melko tärkeänä yhteistyötä alueella ohjaaminen oppimistilanteessa pitivät koulunkäyntiavustajista 9,1 % ja opettajista 13,9 %. Opettajat pitivät yhteydenpitoa eri tahojen kanssa vähiten tärkeimpänä yhteistyötä vaativana alueena (ka 2,21). Opettajista vain 39,4 prosenttia piti yhteistyötä tällä alueella erittäin tärkeänä. Melko tärkeänä yhteistyötä pitivät 42,4 % opettajista ja 18,2 % opettajista oli sitä mieltä, että yhteistyö yhteydenpitoa koskevissa asioissa ei ole lainkaan tärkeää. Koulunkäyntiavustajista 64,7 prosenttia oli sitä mieltä, että yhteistyö alueella yhteydenpito on erittäin tärkeää (ka 2,60). 31,4 %:n mielestä se on melko tärkeää. Koulunkäyntiavustajien mielestä vähiten tärkein yhteistyön alue koulunkäyntiavustajan työnkuvassa on avustaminen (ka 2,30). Erittäin tärkeänä yhteistyötä tällä alueella piti koulunkäyntiavustajista alle puolet. 16 % avustajista oli sitä mieltä, että yhteistyö alueella avustaminen ei ole lainkaan tärkeää. Suhtautuminen eri alueiden tärkeyteen oli hyvin samankaltaista sekä yleis- että erityisopetuksessa (liite 6). Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitysten keskiarvot yleis- ja erityisopetuksessa esitetään taulukossa 9.

### 11.1.4 Koulunkäyntiavustajat pitävät yhteistyötä tärkeänä eri asioissa kuin opettajat

Summamuuttujan muodostamisen soveltuvuus testattiin Cronbachin alfa- kertoimella. Koska alfan arvoksi saatiin .62 luovuttiin summamuuttujan muodostamisesta ja muuttujien keskiarvojen eroavaisuus päätettiin testata muuttuja kerrallaan. Mahdollisen ryhmän (koulunkäyntiavustaja/opettaja) ja alueen (yleisopetus/erityisopetus) yhdysvaikutuksen havaitsemiseksi analyysimenetelmänä käytettiin kaksisuuntaista varianssianalyysiä.

**TAULUKKO 9:** Yhteistyön tärkeyttä koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla kuvaavien muuttujien keskiarvojen vertailut ryhmän ja alueen suhteen kaksisuuntaisella varianssianalyysillä

Työnkuvan alue		N	Ka (s)		F	p	df
Kasvatus	kka/yle	12	2,83 (.39)	kka/ope	5,326	,023*	1,88
	kka/eri	44	2,89 (.32)	yle/eri	1,579	,212	
	ope/yle	10	2,50 (.53)	yhdys-	,724	,397	
	ope/eri	26	2,73 (.53)	vaikutus			
Valmistelut	kka/yle	13	2,46 (.78)	kka/ope	,838	,363	1,88
	kka/eri	43	2,51 (.51)	yle/eri	,027	,869	
	ope/yle	10	2,70 (.48)	yhdys-	,389	,534	
	ope/eri	26	2,58 (.58)	vaikutus			
Avustaminen	kka/yle	10	2,50 (.53)	kka/ope	,073	,787	1,81
	kka/eri	40	2,25 (.78)	yle/eri	1,506	,223	
	ope/yle	10	1,80 (.63)	yhdys-	7,467	,008**	
	ope/eri	25	2,56 (.71)	vaikutus			
Ohjaaminen oppimistilanteessa	kka/yle	13	2,77 (.60)	kka/ope	1,552	,216	1,87
	kka/eri	42	2,90 (.30)	yle/eri	2,237	,138	
	ope/yle	10	2,60 (.70)	yhdys-	,103	,749	
	ope/eri	26	2,80 (.49)	vaikutus			
Yhteydenpito	kka/yle	11	2,63 (.67)	kka/ope	7,497	,008**	1,80
	kka/eri	40	2,60 (.54)	yle/eri	,311	,579	
	ope/yle	9	2,33 (.50)	yhdys-	,151	,699	
	ope/eri	24	2,17 (.82)	vaikutus			
Perehtyminen ja suunnittelu	kka/yle	13	2,62 (.51)	kka/ope	6,653	,012*	1,83
	kka/eri	40	2,73 (.51)	yle/eri	,058	,810	
	ope/yle	10	2,40 (.84)	yhdys-	,344	,559	
	ope/eri	24	2,33 (.70)	vaikutus			

Avustaminen nousi muista poikkeavaksi alueeksi koulunkäyntiavustajan työnkuvan alueista. Ainoastaan tällä alueella esiintyi yhdysvaikutusta ryhmän (koulunkäyntiavustaja/opettaja) ja alueen (yleisopetus/erityisopetus) suhteen  $F(1,81)=7,467$ ,  $p < .01$ . Muista alueista kasvatukseen liittyvä yhteistyö  $F(1,88)=5,326$ ,  $p < .05$  ja yhteistyö alueilla yhteydenpito eri tahoihin  $F(1,80)=7,497$ ,  $p < .01$  sekä perehtyminen ja suunnittelu  $F(1, 83)=6,653$ ,  $p < .05$  näytti sisältävän erilaisia käsityksiä koulunkäyntiavustajilla kuin opettajilla.

Omavaikutuksen tutkimista jatkettiin t-testeillä. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset yhteistyön tärkeydestä kasvatusasioissa poikkesivat tilastollisesti melkein merkitsevästi toisistaan  $t(52,634)=2,091$ ,  $p=.041 < .05$ . Koulunkäyntiavustajat pitivät yhteistyötä alueella tärkeämpänä kuin opettajat. Koulunkäyntiavustajien mukaan opettajan ja avustajan yhteistyö vanhempien, koulun henkilökunnan ja muiden lapsen kanssa tekemisissä olevien yhteydenpidon suhteen oli erittäin tärkeää. Opettajat kokivat yhteistyön enimmäkseen melko tai ei lainkaan tärkeäksi. Käsitykset poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi  $t(82)=2,764$ ,  $p=.007 < .01$ . Käsitykset perehtymisen ja suunnittelun suhteen poikkesivat toisistaan melkein merkitsevästi  $t(52,869)=2,404$ ,  $p=.020 < .05$ . Koulunkäyntiavustajat pitivät yhteistyötä tärkeämpänä tälläkin alueella. T-testillä varmistettiin vielä alueen omavaikutus; yhdelläkään alueella käsitykset eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi.

Haluttiin vielä selvittää poikkesivatko käsitykset koulunkäyntiavustajien ja opettajien välillä yhtäläillä yleis- kuin erityisopetuksessa. T-testillä mitattaessa yleisopetuksen koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitysten välillä ilmeni melkein merkitsevä  $t(18)=2,689$ ,  $p=.015 < .05$  ero alueella avustaminen. Koulunkäyntiavustajat pitivät yhteistyötä tärkeämpänä kuin opettajat. Muilla koulunkäyntiavustajan työnkuvan alueilla ei havaittu merkitseviä eroja yhteistyön tärkeyden osalta yleisopetuksessa. Erityisopetuksen koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset yhteistyön tärkeydestä poikkesivat toisistaan melkein merkitsevästi alueilla yhteydenpito eri tahojen kanssa  $t(35,463)=2,309$ ,  $p=.027 < .05$  ja perehtyminen ja suunnittelu  $t(37,417)=2,387$ ,  $p=.012 < .05$ . Koulunkäyntiavustajat pitivät molemmilla alueilla yhteistyötä tärkeämpänä kuin opettajat.

### 11.1.5 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä tyytyväisyydestä yhteistyöhön

Koulunkäyntiavustajien ja opettajien tyytyväisyyttä heidän yhteistyöhönsä mitattiin muuttujilla x38 - x43. Heitä pyydettiin arvioimaan miten tyytyväisiä he olivat yhteistyöhön kullakin koulunkäyntiavustajan työnkuvan alueella asteikolla 1-3 (1=en lainkaan tyytyväinen, 2=melko tyytyväinen, 3=erittäin tyytyväinen.) Taulukossa 10 esitetään koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä tyytyväisyydestä yhteistyöhön.

**Taulukko 10:** Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä tyytyväisyydestä yhteistyöhön koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla

Työnkuvan alue	Tyytyväisyys yhteistyöhön	Avustaja		Opettaja	
		f	(%)	f	(%)
Kasvatus	Erittäin tyytyväinen	35	(62,5)	20	(55,6)
	Melko tyytyväinen	18	(32,1)	12	(33,3)
	Ei lainkaan tyytyväinen	3	(5,4)	4	(11,1)
Valmistelut	Erittäin tyytyväinen	32	(57,1)	24	(64,9)
	Melko tyytyväinen	18	(32,1)	12	(32,4)
	Ei lainkaan tyytyväinen	6	(10,7)	1	(2,7)
Avustaminen	Erittäin tyytyväinen	32	(66,7)	21	(63,6)
	Melko tyytyväinen	12	(25,0)	10	(30,3)
	Ei lainkaan tyytyväinen	4	(8,3)	2	(6,1)
Ohjaaminen oppimistilanteessa	Erittäin tyytyväinen	36	(64,3)	23	(62,2)
	Melko tyytyväinen	15	(26,8)	13	(35,1)
	Ei lainkaan tyytyväinen	5	(8,9)	1	(2,7)
Yhteydenpito	Erittäin tyytyväinen	24	(47,1)	21	(65,6)
	Melko tyytyväinen	20	(39,2)	7	(21,9)
	Ei lainkaan tyytyväinen	7	(13,7)	4	(12,5)
Perehtyminen ja suunnittelu	Erittäin tyytyväinen	20	(38,5)	14	(42,2)
	Melko tyytyväinen	20	(38,5)	17	(51,5)
	Ei lainkaan tyytyväinen	12	(23,1)	2	(6,1)





Työnkuvan alue		N	Ka (s)		F	p	df
Kasvatus	kka/yle	12	2,50 (.80)	kka/ope yle/eri yhdys- vaikutus	,891 2,803 1,537	,348 ,098 ,218	1, 88
	kka/eri	44	2,60 (.54)				
	ope/yle	10	2,10 (.88)				
	ope/eri	26	2,58 (.58)				
Valmistelut	kka/yle	13	2,38 (.77)	kka/ope yle/eri yhdys- vaikutus	1,367 ,178 1,587	,246 ,675 ,211	1,89
	kka/eri	43	2,49 (.67)				
	ope/yle	11	2,82 (.40)				
	ope/eri	26	2,54 (.58)				
Avustaminen	kka/yle	10	2,40 (.84)	kka/ope yle/eri yhdys- vaikutus	,003 3,608 ,254	,957 ,061 ,615	1,77
	kka/eri	38	2,63 (.59)				
	ope/yle	10	2,30 (.67)				
	ope/eri	23	2,69 (.56)				
Ohjaaminen oppimistilanteissa	kka/yle	13	2,30 (.63)	kka/ope yle/eri yhdys- vaikutus	,100 3,373 ,170	,753 ,070 ,681	1,89
	kka/eri	43	2,63 (.66)				
	ope/yle	11	2,54 (.69)				
	ope/eri	26	2,65 (.49)				
Yhteydenpito	kka/yle	11	2,10 (.83)	kka/ope yle/eri yhdys- vaikutus	1,522 2,589 ,008	,221 ,112 ,928	1, 79
	kka/eri	40	2,40 (.67)				
	ope/yle	9	2,33 (.86)				
	ope/eri	23	2,61 (.66)				
Perehtyminen ja suunnittelu	kka/yle	13	2,08 (.86)	kka/ope yle/eri yhdys- vaikutus	1,702 ,046 ,186	,196 ,830 ,667	1, 81
	kka/eri	39	2,18 (.76)				
	ope/yle	10	2,40 (.52)				
	ope/eri	23	2,35 (.65)				

Tulokset varmistettiin vielä t-testeillä. Merkitseviä eroja käsityksissä eri alueilla ei havaittu alueen eikä ryhmän suhteen. Käsitysten erot testattiin erikseen yleis- ja erityisopetuksen osalta. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset tyytyväisyydestä yhteistyöhön olivat samansuuntaisia. Varovasti voidaan arvioida, että opettajat ja koulunkäyntiavustajat sekä yleis- että erityisopetuksessa ovat keskimäärin tyytyväisiä heidän yhteistyöhönsä (kaikkien yhteinen keskiarvo oli 2,41).

#### 11.1.7 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyön lisäämisestä

Koulunkäyntiavustajia ja opettajia pyydettiin arvioimaan asteikolla 1 -3 kuinka tärkeänä he pitävät yhteistyön lisäämistä kullakin koulunkäyntiavustajan työn alueella (1 =ei lainkaan

tärkeä, 2 =melko tärkeä, 3 =erittäin tärkeä.) Lisäämishalukkuutta mittaavien muuttujien (x44 - x49) frekvenssi- ja prosenttijakaumat esitetään taulukossa 12.

**TAULUKKO 12:** Koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyön lisäämishalukkuus koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla

Työnkuvan alue	Yhteistyön lisääminen	Avustaja		Opettaja	
		f	(%)	f	(%)
Kasvatus	Erittäin tärkeää	27	(54,0)	13	(37,1)
	Melko tärkeää	14	(28,0)	14	(40,0)
	Ei lainkaan tärkeää	9	(18,0)	8	(22,9)
Valmistelut	Erittäin tärkeää	21	(42,0)	11	(30,6)
	Melko tärkeää	19	(38,0)	14	(38,9)
	Ei lainkaan tärkeää	10	(20,0)	11	(30,6)
Avustaminen	Erittäin tärkeää	14	(31,8)	6	(17,6)
	Melko tärkeää	14	(31,8)	14	(41,2)
	Ei lainkaan tärkeää	16	(36,4)	14	(41,2)
Ohjaaminen oppimistilanteessa	Erittäin tärkeää	25	(51,0)	12	(34,3)
	Melko tärkeä	13	(26,5)	14	(40,0)
	Ei lainkaan tärkeä	11	(22,4)	9	(25,7)
Yhteydenpito	Erittäin tärkeä	24	(52,2)	5	(15,2)
	Melko tärkeää	16	(34,8)	18	(54,5)
	Ei lainkaan tärkeää	6	(13,0)	10	(30,3)
Perehtyminen ja suunnittelu	Erittäin tärkeää	27	(57,4)	18	(54,5)
	Melko tärkeää	16	(34,0)	8	(24,2)
	Ei lainkaan tärkeää	4	(8,5)	7	(21,2)

Koulunkäyntiavustajat ja opettajat eivät näytä pitävän avustamisen ja valmistelujen alueilla yhteistyön lisäämistä kovinkaan tärkeänä. Opettajista melkein puolet (41,2 %) eivät pidä sitä lainkaan tärkeänä ja avustajistakin yli kolmannes (36,4 %) on samaa mieltä. Koulunkäyntiavustajan työnkuvan kaikkia luokkia tarkastellessa käsitykset näyttävät hajaantuvan suhteellisen tasaisesti kaikkiin kolmeen vaihtoehtoon sekä opettajien että koulunkäyntiavustajien osalta. Missään luokassa prosenttiluku ei yllä yli 60 %

Koulunkäyntiavustajista kuitenkin yli puolet ilmoittaa pitävänsä yhteistyön lisäämistä useimmilla alueilla erittäin tärkeänä. Opettajista ainoastaan perehtymisessä ja suunnittelussa yli puolet kaipaavat yhteistyön lisäämistä. Sekä opettajat (ka 2,05) että koulunkäyntiavustajat (ka 2,32) pitävät yhteistyön lisäämistä kaikenkaikkiaan keskimäärin melko tärkeänä. Opettajien ja koulunkäyntiavustajien mielipiteiden keskiarvojen jakautuminen eri alueilla yleis- ja erityisopetuksessa esitetään taulukossa 13.

Liitteessä 6 esitetään tilanne erikseen yleis- ja erityisopetuksen osalta. Erityisesti yleisopetuksen koulunkäyntiavustajat kaipaavat enimmäkseen lisää yhteistyötä monilla eri työkuvansa alueilla. Yleisopetuksen koulunkäyntiavustajista yli puolet (63,6 %) ja erityisopetuksen koulunkäyntiavustajista lähes puolet (48,6 %) pitää yhteistyön lisäämistä yhteydenpidon alueella erittäin tärkeänä. Erityisopetuksen opettajista ainoastaan 12,5 % on samaa mieltä. Yleisopetuksen opettajat näyttäisivät haluavan lisää yhteistyötä kasvatuksen (erittäin tärkeä 60,0 %) ja perehtymisen ja suunnittelun (erittäin tärkeä 50,0 %) alueilla. Erityisopetuksen opettajista 56,5 % pitää yhteistyön lisäämistä perehtymisen ja suunnittelun suhteen erittäin tärkeänä.

#### 11.1.8 Koulunkäyntiavustajat haluavat lisää yhteistyötä yhteydenpitotehtävissä

Koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyön lisäämishalukkuutta mittaavat muuttujat testattiin Cronbachin alfa- kertoimella ja kertoimen arvoksi saatiin .88. Muuttujista muodostettiin summamuuttuja. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyön lisäämishalukkuuden eroja tutkittiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Ryhmän (koulunkäyntiavustaja/ opettaja) ja alueen (yleisopetus/erityisopetus) yhdysvaikutusta ei ilmennyt  $F(1,68) = ,140$ ,  $p = n.s.$ , eikä myöskään ryhmän  $F(1,68) = 2,571$ ,  $p = n.s.$  tai alueen  $F(1,68) = ,097$ ,  $p = n.s.$  omavaikutusta (taulukko 13).

**TAULUKKO 13:** Yhteistyön lisäämishalukkuutta koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla kuvaavien muuttujien keskiarvojen vertailut ryhmän ja alueen suhteen kaksisuuntaisella varianssianalyysillä

Yhteistyön alue		N	Ka (s)		F	p	df
Summamuuttuja	kka/yle	10	2,37 (.72)	kka/ope	2,571	,114	1, 68
	kka/eri	31	2,26 (.57)	yle/eri	,097	,757	
	ope/yle	9	2,04 (.61)	yhdys-	,140	,709	
	ope/eri	22	2,05 (.63)	vaikutus			
Kasvatus	kka/yle	11	2,45 (.82)	kka/ope	1,594	,210	1,81
	kka/eri	39	2,33 (.77)	yle/eri	,712	,401	
	ope/yle	10	2,30 (.95)	yhdys-	,062	,803	
	ope/eri	25	2,08 (.70)	vaikutus			
Valmistelut	kka/yle	11	2,18 (.75)	kka/ope	1,647	,203	1,82
	kka/eri	39	2,23 (.78)	yle/eri	,202	,654	
	ope/yle	11	1,90 (.83)	yhdys-	,044	,834	
	ope/eri	25	2,04 (.80)	vaikutus			
Avustaminen	kka/yle	10	2,40 (.84)	kka/ope	1,135	,290	1, 74
	kka/eri	34	1,82 (.80)	yle/eri	,875	,353	
	ope/yle	10	1,60 (.70)	yhdys-	3,972	,050*	
	ope/eri	24	1,83 (.76)	vaikutus			
Ohjaaminen oppimistilant.	kka/yle	12	2,08 (.90)	kka/ope	1,257	,266	1,80
	kka/eri	37	2,35 (.80)	yle/eri	1,025	,314	
	ope/yle	10	2,00 (.82)	yhdys-	,135	,715	
	ope/eri	25	2,12 (.78)	vaikutus			
Yhteydenpito	kka/yle	11	2,54 (.69)	kka/ope	11,611	,001**	1, 75
	kka/eri	35	2,34 (.73)	yle/eri	1,287	,260	
	ope/yle	9	2,00 (.71)	yhdys-	,000	,987	
	ope/eri	24	1,80 (.66)	vaikutus			
Perehtyminen ja suunnittelu	kka/yle	11	2,45 (.69)	kka/ope	,879	,351	1, 76
	kka/eri	36	2,50 (.65)	yle/eri	,356	,552	
	ope/yle	10	2,20 (.92)	yhdys-	,151	,699	
	ope/eri	23	2,39 (.78)	vaikutus			

Analyyssiä jatkettiin asettamalla kukin yhteistyön lisäämisen tärkeyttä kuvaava muuttuja erikseen kaksisuuntaiseen varianssianalyysiin. Ryhmän ja alueen yhdysvaikutusta ilmeni koulunkäyntiavustajan työnkuvan alueella avustaminen  $f(1,74)=3,972, p \leq .05$ . Käsitukset yhteistyön lisäämisen tärkeydestä avustamisen alueella riippuvat siis sekä siitä onko vastaaja koulunkäyntiavustaja vai opettaja että toimiiko vastaaja yleis- vai

erityisopetuksessa. Omavaikutusta ryhmän suhteen esiintyi alueella yhteydenpito eri tahojen kanssa  $F(1,75)=11,611$ ,  $p < .01$ . Koulunkäyntiavustajat pitivät yhteistyön lisäämistä tällä alueella tärkeämpänä kuin opettajat.

Avustamista haluttiin tutkia vielä tarkemmin t-testeillä. Kun testiin valittiin vain yleisopetuksessa toimivat koehenkilöt paljastui koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset yhteistyön lisäämisen tärkeydestä tilastollisesti melkein merkitsevästi  $t(18)=2,309$ ,  $p=.033<.05$  toisistaan poikkeaviksi. Koulunkäyntiavustajat halusivat lisää yhteistyötä. Erityisopetuksessa koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset eivät poikenneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi  $t(56)= -.047$ ,  $p= .963 =n.s.$

Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset yhteistyön lisäämisestä yhteydenpitoon liittyvien asioiden suhteen poikkesi toisistaan merkitsevästi. T-testillä tutkittaessa huomattiin, että juuri erityisopetuksessa mielipiteet olivat erilaisia. Erityisopetuksen koulunkäyntiavustajat halusivat yhteistyötä lisää enemmän kuin erityisopetuksen opettajat  $t(57)=2,976$ ,  $p= .004 < .01$ . Yleisopetuksessa opettajien ja koulunkäyntiavustajien käsitykset yhteistyön lisäämisestä alueella yhteydenpito eri tahojen kanssa eivät poikenneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi  $t(18)=1,743$ ,  $p= .098 = n.s.$

## 11.2 Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyötään vaikeuttaneista tekijöistä

Koulunkäyntiavustajia ja opettajia pyydettiin arviomaan kuinka paljon seuraavat tekijät ovat vaikeuttaneet heidän yhteistyötään: 1) vastuun epämääräinen jakautuminen, 2) koulunkäyntiavustajan epäonnistunut perehdyttäminen hänen toimenkuvaansa, 3) huono vuorovaikutusilmasto, 4) opettaja ja koulunkäyntiavustaja eivät keskustele muista kuin työasioista, 5) opettajalla on vähäiset tiedot koulunkäyntiavustajan koulutuksen sisällöstä, 6) koulunkäyntiavustajalla on vähäiset akateemiset tiedot, 7) mielipide-erot, 8) toimenkuva on koulunkäyntiavustajalle epämääräinen ja selkiintymätön, 9) koulunkäyntiavustajan toimenkuva on opettajalle epämääräinen ja selkiintymätön, 10) opettaja ei tiedä tarkalleen koulunkäyntiavustajan tietoja ja taitoja, 11) opettajan ja koulunkäyntiavustajan käsitykset toimenkuvasta ovat ristiriitaiset.

### 11.2.1 Vastuukysymykset vaikeuttavat koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyötä

Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyötään vaikeuttaneista tekijöistä tutkittiin muuttujien x56 - x66 avulla. Heille esitettiin erilaisia väittämiä ja pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon tekijä oli vaikeuttanut heidän yhteistyötään asteikolla 1-5 (1=ei lainkaan vaikeuttanut, 2= vaikeuttanut vähän, 3=vaikeuttanut jonkin verran, 4=vaikeuttanut paljon, 5=vaikeuttanut erittäin paljon). Taulukossa 14 esitetään, millaisia käsityksiä koulunkäyntiavustajilla ja opettajilla on eräiden tekijöiden vaikutuksista heidän yhteistyötään vaikeuttavasti.

**TAULUKKO 14:** Koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä (taulukko jatkuu seuraavalle sivulle)

Vaikeuttava tekijä	Vaikeuttanut	Avustaja		Opettaja	
		f	(%)	f	(%)
Vastuun epämääräinen jakautuminen	Erittäin paljon	-		-	
	Paljon	4	(7,1)	-	
	Jonkin verran	2	(3,6)	4	(10,5)
	Vähän	16	(28,6)	6	(15,8)
	Ei lainkaan	34	(60,7)	28	(73,7)
Avustajan perehdyttäminen toimenkuvaan ei ole onnistunut	Erittäin paljon	1	(1,8)	-	
	Paljon	1	(1,8)	-	
	Jonkin verran	6	(10,9)	2	(5,3)
	Vähän	7	(12,7)	13	(34,2)
	Ei lainkaan	40	(72,7)	23	(60,5)
Huono vuorovaikutusilmasto	Erittäin paljon	-		-	
	Paljon	1	(1,8)	-	
	Jonkin verran	6	(10,7)	-	
	Vähän	7	(12,5)	5	(13,2)
	Ei lainkaan	42	(75,0)	33	(86,8)
Keskustelun vähyys	Erittäin paljon	-		-	
	Paljon	2	(3,5)	-	
	Jonkin verran	1	(1,8)	-	
	Vähän	5	(8,8)	2	(5,3)
	Ei lainkaan	49	(86,0)	36	(94,7)

Vaikkeuttava tekijä	Vaikkeuttanut	Avustaja		Opettaja	
		f	(%)	f	(%)
Opettajan vähäiset tiedot avustajan koulutuksen sisällystä	Erittäin paljon	2	(3,5)	-	
	Paljon	2	(3,5)	-	
	Jonkin verran	5	(8,8)	3	(7,9)
	Vähän	9	(15,8)	7	(18,4)
	Ei lainkaan	39	(68,4)	28	(73,7)
Avustajan vähäiset akateemiset tiedot	Erittäin paljon	-		-	
	Paljon	-		-	
	Jonkin verran	7	(12,3)	2	(5,3)
	Vähän	21	(36,8)	10	(26,3)
	Ei lainkaan	29	(50,9)	26	(68,4)
Mielipide-erot	Erittäin paljon	-		-	
	Paljon	1	(1,8)	-	
	Jonkin verran	6	(10,5)	1	(2,6)
	Vähän	15	(26,3)	6	(15,8)
	Ei lainkaan	35	(61,4)	31	(81,6)
Avustajan toimenkuva avustajalle epämääräinen	Erittäin paljon	1	(1,8)	-	
	Paljon	2	(3,5)	-	
	Jonkin verran	4	(7,0)	3	(7,9)
	Vähän	6	(10,5)	11	(28,9)
	Ei lainkaan	44	(77,2)	24	(63,2)
Avustajan toimenkuva opettajalle epämääräinen	Erittäin paljon	-		-	
	Paljon	3	(5,3)	-	
	Jonkin verran	5	(8,8)	-	
	Vähän	12	(21,1)	8	(21,1)
	Ei lainkaan	37	(64,9)	30	(78,9)
Opettaja tietämätön avustajan tiedoista ja taidoista	Erittäin paljon	-		-	
	Paljon	2	(3,6)	-	
	Jonkin verran	3	(5,4)	2	(5,3)
	Vähän	13	(23,2)	6	(15,8)
	Ei lainkaan	38	(67,9)	30	(78,9)
Käsitykset toimenkuvasta ristiriitaiset	Erittäin paljon	-		-	
	Paljon	1	(1,8)	-	
	Jonkin verran	5	(8,8)	-	
	Vähän	9	(15,8)	3	(7,9)
	Ei lainkaan	42	(73,7)	35	(92,1)



Opettajien käsitysten mukaan mikään esitetyistä vaihtoehdoista ei ole vaikeuttanut opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyötä paljon tai erittäin paljon. Opettajien vastauksista yli 60 % asettui jokaisen väittämän kohdalla "ei vaikeuttanut lainkaan"-vaihtoehtoon. Jonkin verran yhteistyötä olivat opettajien mielestä vaikeuttaneet vastuukysymykset (10,5 %, n=4), koulunkäyntiavustajan perehdyttäminen toimenkuvaan (5,3 %, n=2), vähäiset tiedot koulunkäyntiavustajan koulutuksen sisällöstä (7,9 %, n=3), koulunkäyntiavustajan vähäiset akateemiset tiedot (5,3 %, n=2), mielipide-erot (2,6 %, n=1), koulunkäyntiavustajan toimenkuvan epämääräisyys avustajalle (7,9 %, n=3) ja opettajan tietämättömyys koulunkäyntiavustajan tiedoista ja taidoista (5,3 %, n=2). Huono vuorovaikutusilmasto, keskustelun vähäisyys, koulunkäyntiavustajan toimenkuvan epämääräisyys opettajalle ja ristiriitaiset käsitykset toimenkuvasta olivat vaikeuttaneet joko vähän tai eivät lainkaan. Koulunkäyntiavustajien mielestä opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyötä olivat vaikeuttaneet erittäin paljon koulunkäyntiavustajan perehdyttäminen toimenkuvaan (1,8 %, n=1), opettajan vähäiset tiedot koulunkäyntiavustajan koulutuksen sisällöstä (3,5 %, n=2) ja koulunkäyntiavustajan toimenkuvan epämääräisyys koulunkäyntiavustajalle (1,8 %, n=1). Toisin sanoen myöskin koulunkäyntiavustajista harva koki mitään vaihtoehtoa erittäin paljon vaikeuttavaksi tekijäksi. Kyselylomakkeessa ei annettu tilaa vastata vapaasti, mitkä tekijät oli mahdollisesti koettu yhteistyötä vaikeuttaviksi. Liitteessä 6 esitetään koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyötään vaikeuttavista tekijöistä yleis- ja erityisopetuksessa erikseen.

### 11.2.2 Koulunkäyntiavustajat kokevat useammat tekijät vaikeuttavimpana kuin opettajat

Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä mittaavat muuttujat testattiin Cronbachin alfa -kertoimella, jolloin arvoksi saatiin .87. Arvon ollessa näin korkea päätettiin muodostaa summamuuttuja ja testata koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitysten eroa kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Kun summamuuttujan testaaminen ei näyttänyt mielipiteiden välillä ryhmän (opettaja/ koulunkäyntiavustaja) ja alueen (yleisopetus/erityisopetus) yhdysvaikutusta  $F(1,86)=,150 = n.s.$ , ryhmän omavaikutusta  $F(1,86)=2,669, p=n.s.$ , eikä alueen omavaikutusta  $F(1,86)=,175, p=n.s.$  jatkettiin analyysiä muuttuja kerrallaan. Jokainen muuttuja testattiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä, eikä yhdysvaikutusta minkään muuttujan kohdalla ollut havaittavissa. Sen sijaan koulun-

käyntiavustajien ja opettajien käsitykset huonosta vuorovaikutusilmastosta yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä näyttävät poikkeavan toisistaan melkein merkitsevästi  $F(1,90)=4,094$ ,  $p < .05$ . Koulunkäyntiavustajat kokivat huonon vuorovaikutusilmaston enemmän yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset poikkesivat toisistaan melkein merkitsevästi myös alueilla mielipide-erot  $F(1,91)=5,150$ ,  $p < .05$ , koulunkäyntiavustajan toimenkuvan selkiintymättömyys opettajalle  $F(1,91)=4,767$ ,  $p < .05$  ja käsitysten toimenkuvasta ristiriitaisuus  $F(1,91)=6,079$ ,  $p < .05$ . Kaikki tekijät olivat vaikeuttaneet yhteistyötä koulunkäyntiavustajien mielestä enemmän kuin opettajien mielestä (taulukko 15). (Muuttujat käännettiin samansuuntaisiksi muiden muuttujien kanssa ja siksi korkeampi luku kuvaa pienempää vaikeuttamisen astetta.)

**TAULUKKO 15:** Yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä kuvaavien muuttujien keskiarvojen vertailut ryhmän ja alueen suhteen kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (jatkuu s. 111)

Muuttuja		N	Ka (s)		F	p	df
Summamuuttuja	kka/yle	13	4,52 (.58)	kka/ope	2,669	,106	1, 86
	kka/eri	39	4,60 (.53)	yle/eri	,175	,677	
	ope/yle	11	4,74 (.20)	yhdys-	,150	,699	
	ope/eri	27	4,73 (.29)	vaikutus			
Vastuu	kka/yle	13	4,46 (.66)	kka/ope	1,434	,234	1, 90
	kka/eri	43	4,42 (.93)	yle/eri	,020	,888	
	ope/yle	11	4,64 (.67)	yhdys-	,009	,925	
	ope/eri	27	4,63(.69)	vaikutus			
Avustajan perehdyttäminen toimenkuvaan	kka/yle	13	4,54 (.66)	kka/ope	,023	,881	1, 89
	kka/eri	42	4,52 (.97)	yle/eri	,000	,984	
	ope/yle	11	4,55 (.69)	yhdys-	,004	,949	
	ope/eri	27	4,56 (.58)	vaikutus			
Huono vuorovaikutusilmasto	kka/yle	13	4,92 (.28)	kka/ope	4,094	,046*	1, 90
	kka/eri	43	4,82 (.83)	yle/eri	1,881	,174	
	ope/yle	11	4,51 (.40)	yhdys-	2,700	,104	
	ope/eri	27	4,89 (.32)	vaikutus			
Keskustelu	kka/yle	13	4,85 (.55)	kka/ope	2,474	,119	1, 91
	kka/eri	44	4,91 (.69)	yle/eri	,058	,810	
	ope/yle	11	4,75 (.30)	yhdys-	,349	,556	
	ope/eri	27	4,96 (.19)	vaikutus			
Opettajan vähäiset tiedot avustajan koulutuksen sisällöstä (JATKUU)	kka/yle	13	4,15(1,52)	kka/ope	1,589	,211	1, 91
	kka/eri	44	4,50 (.85)	yle/eri	,958	,330	
	ope/yle	11	4,64 (.50)	yhdys-	,545	,462	
	ope/eri	27	4,67 (.68)	vaikutus			

Muuttuja		N	Ka (s)		F	p	df
Avustajan vähäiset akateemiset tiedot	kka/yle	13	4,15 (.80)	kka/ope	3,173	,078	1, 91
	kka/eri	44	4,45 (.66)	yle/eri	1,136	,289	
	ope/yle	11	4,64 (.67)	yhdys-	,958	,330	
	ope/eri	27	4,63 (.56)	vaikutus			
Mielipide-erot	kka/yle	13	4,62 (.51)	kka/ope	5,150	,026*	1, 91
	kka/eri	44	4,43 (.82)	yle/eri	,591	,444	
	ope/yle	11	4,82 (.40)	yhdys-	,204	,653	
	ope/eri	27	4,78 (.51)	vaikutus			
Toimenkuva avustajalle selkiintymätön	kka/yle	13	4,62 (.65)	kka/ope	,024	,878	1, 91
	kka/eri	44	4,57 (.97)	yle/eri	,481	,490	
	ope/yle	11	4,73 (.47)	yhdys-	,259	,612	
	ope/eri	27	4,48 (.79)	vaikutus			
Avustajan toimenkuva opettajalle selkiintymätön	kka/yle	13	4,38 (.96)	kka/ope	4,767	,032*	1, 91
	kka/eri	44	4,48 (.85)	yle/eri	,040	,842	
	ope/yle	11	4,82 (.40)	yhdys-	,146	,703	
	ope/eri	27	4,78 (.42)	vaikutus			
Tietämättömyys avustajan tiedoista ja taidoista	kka/yle	13	4,46 (1,13)	kka/ope	1,595	,210	1, 90
	kka/eri	43	4,58 (.63)	yle/eri	,624	,432	
	ope/yle	11	4,64 (.67)	yhdys-	,004	,948	
	ope/eri	27	4,78 (.51)	vaikutus			
Käsitykset toimenkuvasta ovat ristiriitaiset	kka/yle	13	4,54 (.97)	kka/ope	6,079	,016*	1, 91
	kka/eri	44	4,64 (.65)	yle/eri	,197	,658	
	ope/yle	11	4,91 (.30)	yhdys-	,082	,776	
	ope/eri	27	4,93 (.27)	vaikutus			

T-testillä testattiin vielä alueen mahdollista vaikutusta käsityksiin. Käsitykset huonosta vuorovaikutusilmastosta yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä näyttävät olevan riippuvaisia siitä, onko vastaaja yleis- vai erityisopetuksesta  $t(81,574)=2,010$ ,  $p=.048 < .05$ . Erityisopetuksessa työskentelevät kokivat huonon vuorovaikutusilmaston vaikeuttavan yhteistyötä enemmän kuin yleisopetuksessa toimivat. Varianssianalyysin mukaan vain ryhmällä on omavaikutusta alueella. Myös t-testillä testattaessa käsityksiä huonosta vuorovaikutusilmastosta yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä ilmeni melkein merkitsevä ero  $t(82,187)=-2,268$ ,  $p=.026 < .05$ . Yhdysvaikutusta ei kuitenkaan ilmennyt kaksisuuntaisessa varianssianalyysissä. Niinpä testausta jatkettiin valitsemalla testiin mukaan vain yleisopetuksessa toimivat koehenkilöt. Tällöin koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitysten keskiarvoissa ei ilmene eroja  $t(22)=0,751$ ,  $p=.461 = n.s.$  Käsitysten erot

löytyvät erityisopetuksessa toimivista koehenkilöistä. Levenen varianssien yhtäsuuruutta testaavan testin p-arvon tulos  $p = .000$  viittaa varianssien erisuuruuteen 5 %:n merkitsevyystasolla. Modifioidun t-testin  $t(59,011) = -2,687$ ,  $p = .009 < .01$ . Tuloksen mukaan erityisopetuksessa työskentelevien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset huonosta vuorovaikutuksesta yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Koulunkäyntiavustajien mielestä huono vuorovaikutusilmasto oli vaikeuttanut yhteistyötä enemmän kuin opettajien mielestä.

T-testillä tutkittaessa koehenkilön alueella ei näyttänyt olevan merkitystä käsityksiin muista yhteistyötä vaikeuttavista tekijöistä kuin huono vuorovaikutusilmasto (kts. edellä). Ryhmällä oli t-testin tulosten mukaan vaikutusta siihen, kuinka yhteistyötä vaikeuttavana henkilö kokee mielipide-erot  $t(92,690) = -2,496$ ,  $p = .014 < .05$ , koulunkäyntiavustajan toimenkuvan selkiintymättömyyden opettajalle  $t(85,594) = -2,506$ ,  $p = .014 < .05$  ja ristiriitaiset käsitykset koulunkäyntiavustajan toimenkuvasta  $t(77,069) = 2,900$ ,  $p = .005 < .01$ . Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi toisistaan tekijöissä mielipide-erot ja koulunkäyntiavustajan toimenkuvan selkiintymättömyys opettajalle. Koulunkäyntiavustajien käsitysten mukaan tekijät vaikeuttivat yhteistyötä enemmän kuin opettajien mukaan. Ristiriitaiset käsitykset koulunkäyntiavustajan toimenkuvasta -muuttujan suhteen mielipiteet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Opettajat eivät kokeneet tekijää niin vaikeuttavaksi kuin koulunkäyntiavustajat.

Kun tarkasteltiin muuttujia t-testillä valitsemalla mukaan vain yleisopetuksessa toimivat koehenkilöt ei tilastollisesti merkitseviä eroja minkään tekijän suhteen keskiarvoissa ilmennyt. Erityisopetuksen koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset erosivat vuorovaikutusilmaston lisäksi melkein merkitsevästi muuttujissa mielipide-erot  $t(68,984) = -2,201$ ,  $p = .031 < .05$  ja opettajan ja koulunkäyntiavustajan käsitykset koulunkäyntiavustajan toimenkuvasta ovat ristiriitaiset  $t(62,108) = -2,616$ ,  $p = .011 < .05$ . Koulunkäyntiavustajat kokivat tekijät enemmän vaikeuttaviksi.

### 11.3 Taustatekijöiden ja yhteistyön olosuhteita kuvaavien tekijöiden yhteys opettajien ja koulunkäyntiavustajien käsityksiin heidän yhteistyöstään

Taustatekijöiden ja yhteistyön olosuhteita kuvaavien tekijöiden yhteyttä opettajien ja koulunkäyntiavustajien käsityksiin heidän yhteistyöstään tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Ideograafisen tason (taustatekijät) yhteyttä erilaisiin käsityksiin esitetään taulukossa 16. Nomoteettisen tason merkitystä (yhteistyön olosuhteita kuvaavat tekijät) käsityksiin kuvataan taulukossa 17.

#### *Ideograafinen taso*

Tutkimuksessa kysyttiin osittain samoja ja osittain erilaisia taustatekijöitä kartoittavia kysymyksiä koulunkäyntiavustajilta ja opettajilta. Molemmilta kysyttiin ikää, sukupuolta, koulutusta, toimimisaikaa (=uran pituus), työaikaa, luokan oppilasmäärää, koulun opettaja- ja koulunkäyntiavustajamääriä, opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhdessätoimimisaikaa ja halukkuutta yhteiseen koulutukseen. Opettajalta kysyttiin lisäksi virkasuhdetta, kauanko on toiminut nykyisen ja yleensä koulunkäyntiavustajan kanssa ja onko opettaja itse toiminut koulunkäyntiavustajana. Koulunkäyntiavustajilta kysyttiin lisäksi työn muotoa (virka/työllisyys-, velvoitetyö, oppisopimuskoulutus), kohdetta (kunta-/koulu-/henkilökohtainen), kesto (jatkuva työ /määräaikainen), jatkokoulutusta (ammattitutkintoa/muu), sekä toimiiko erityisluokassa, -koulussa vai yleisopetuksessa ja monessako luokassa tällä hetkellä toimii.

Osa taustatekijöistä pudotettiin jo ennen analyysivaihetta pois. Mm. opettajan virkasuhde, samoin kuin koulunkäyntiavustajan toimimisaikaa kertoi vain opetuksen alueesta, jonka vaikutus muutenkin oli erityisen tutkimuksen kohde. Miesten määrän vähäisyyden vuoksi sukupuolen vaikutus jätettiin tutkimatta. Loput muuttujat analysoitiin Spearmanin korrelaatiokertoimella. Muuttujat, jotka eivät korreloineet minkään tekijän kanssa, jätettiin pois esitetystä korrelaatiomatriisista (koulunkäyntiavustajan toimiminen kunta-, koulu-, luokka-kohtaisena, opettajan työskentely yleensä avustajan kanssa ja kuinka monessa luokassa avustaja on toiminut). Kaikki tekijät, jotka korreloivat yhdenkin tekijän kanssa on valittu matriisiin (taulukko 16).

Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyöstä tutkittiin ajan, tärkeyden, tyytyväisyyden, lisäämisen ja vaikeuttavien tekijöiden suhteen. Osasta muodostettiin summamuuttujat, johon korrelointi on myös esitetty taulukossa.. Matriisissa ovat mukana seuraavat taustamuuttujat: ikä, tutkinto (ei koulunkäyntiavustajan ammattitutkintoa/tutkinto), virka/muu (virka tai työllisyys-, velvoite-, oppisopimustyö, työn kesto (jatkuva/määräaikainen), uran pituus (vuosina), yhteistyön pituus (opettaja ja koulunkäyntiavustaja toimineet yhdessä), halukkuus yhteiseen koulutukseen ja onko opettaja toiminut koulunkäyntiavustajana.

Korreloivia jatkuvia muuttujia ei riittänyt tarpeeksi selittämään käsityksiä yhteistyön ajasta, tärkeydestä, tyytyväisyydestä siihen, lisäämishalukkuudesta tai yhteistyötä vaikeuttavista tekijöistä.

**TAULUKKO 16:** Taustatekijöitä kuvaavien muuttujien ja käsityksiä yhteistyöstä kuvaavien muuttujien yhteyksiä korrelaatiokertoimella tutkittuna (taulukko jatkuu seur. sivulle)

Muuttuja	ikä	tutkin- to	virka/ muu	työn kesto	uran pituus	yhteis- työn pit	halukk. yh.koul.	ope kka:na
aika/ kasvatus	,060 p=,581 N=87	,305 p=,035* N=48	,408 p=,004** N=48	,192 p=,197 N=47	-,064 p=,556 N=87	-,146 p=,191 N=82	,063 p=,573 N=82	,258 p=,112 N=39
aika/ valmistelut	,061 p=,570 N=89	-,070 p=,627 N=50	,332 p=,020* N=49	,176 p=,226 N=49	,015 p=,886 N=89	-,165 p=,133 N=84	-,048 p=,663 N=84	,294 p=,009 N=39
aika/ avustaminen	-,017 p=,877 N=84	,238 p=,108 N=47	,820 p=,028* N=47	-,026 p=,864 N=46	-,063 p=,570 N=84	,096 p=,400 N=79	,249 p=,026* N=80	,195 p=,247 N=37
aika/ ohjaaminen	-,020 p=,855 N=88	,137 p=,341 N=50	,067 p=,646 N=49	,078 p=,592 N=49	,131 p=,223 N=88	-,182 p=,099 N=83	,147 p=,184 N=83	,219 p=,187 N=38
aika/ yhteydenpito	,056 p=,614 N=84	,415 p=,004** N=47	,208 p=,161 N=47	,092 p=,544 N=46	,061 p=,583 N=84	,017 p=,882 N=79	,094 p=,404 N=81	,420 p=,010** N=37 (jatkuu)

Muuttuja	ikä	tutkin- to	virka/ muu	työn kesto	uran pituus	yhteis- työn pit	halukk. yh.koul.	ope kka:na
aika/ suunnittelu	,094 p=,390 N=85	,320 p=,025* N=49	,073 p=,618 N=49	-,054 p=,716 N=48	,153 p=,163 N=85	-,018 p=,874 N=80	,128 p=,257 N=80	,285 p=,092 N=36
tärkeys/ kasvatus	,170 p=,106 N=92	,070 p=,610 N=56	-,256 p=,059 N=55	-,262 p=,007** N=54	,071 p=,228 N=92	,206 p=,056 N=87	,177 p=,101 N=80	,199 p=,245 N=36
tärkeys/ valmistelut	,125 p=,236 N=92	-,061 p=,658 N=56	,118 p=,397 N=54	-,362 p=,050* N=54	,127 p=,228 N=92	-,004 p=,970 N=87	-,087 p=,425 N=80	,225 p=,187 N=36
tärkeys/ avustaminen	,011 p=,917 N=85	,283 p=,047* N=50	,040 p=,785 N=49	-,284 p=,443 N=48	,081 p=,459 N=85	,098 p=,318 N=80	-,036 p=,750 N=82	,122 p=,485 N=35
tärkeys/ ohjaaminen	,149 p=,159 N=91	,026 p=,848 N=55	,224 p=,106 N=53	-,108 p=,388 N=53	,028 p=,793 N=91	,036 p=,741 N=86	,159 p=,141 N=81	,147 p=,391 N=36
tärkeys/ yhteydenpito	,019 p=,866 N=84	,241 p=,089 N=51	-,187 p=,192 N=50	-,126 p=,253 N=49	-,082 p=,458 N=84	,057 p=,616 N=79	,092 p=,415 N=81	,197 p=,271 N=33
tärkeys/ suunnittelu	,067 p=,540 N=87	,149 p=,285 N=53	-,231 p=,102 N=51	-,163 p=,056 N=51	-,036 p=,742 N=87	,088 p=,431 N=82	,167 p=,131 N=80	,296 p=,089 N=34
tyytyväisyys	,070 p=,552 N=75	,073 p=,636 N=44	,052 p=,743 N=43	-,124 p=,433 N=42	,150 p=,198 N=75	,218 p=,069 N=70	-,206 p=,080 n=73	-,248 p=,179 n=31
tyytyväisyys suunnitteluun	,153 p=,163 N=85	,101 p=,474 N=52	,074 p=,608 N=50	-,267 p=,061 N=50	,340 p=,001** N=85	,159 p=,160 N=80	-,115 p=,305 N=81	-,343 p=,051 N=33
lisääminen	-,002 p=,986 n=72	,136 p=,395 N=41	-,096 p=,549 N=41	,031 p=,852 N=39	-,171 p=,150 N=72	-,082 p=,512 N=67	,433 p=,000*** N=71	,325 p=,075 N=31
lisääminen/ yhteydenpito	-,022 p=,846 N=79	,208 p=,165 N=46	-,244 p=,102 N=46	,039 p=,801 N=44	-,341 p=,002** N=79	-,048 p=,683 N=74	,447 p=,000*** N=77	,092 p=,609 N=33
vaikeus	,209 p=,048* N=90	-,131 p=,354 N=52	,231 p=,106 N=50	,064 p=,657 N=50	,157 p=,141 N=90	,117 p=,284 N=85	-,072 p=,509 N=86	-,307 p=,107 N=38
vaikeus/ vastuu	,280 p=,006** N=94	-,105 p=,440 N=56	,162 p=,241 N=54	-,056 p=,690 N=54	,209 p=,043* N=94	-,063 p=,558 N=89	-,083 p=,437 N=89	-,335 p=,040* N=38

Taulukosta on havaittavissa, että taustatekijöillä ei ole yleisesti suurtakaan vaikutusta koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiin heidän yhteistyöstään. Erilaisten tekijöiden korreloimista summamuuttujien kanssa tarkastellessa huomataan, että halukkuus yhteiseen koulutukseen korreloi yhteistyön lisäämisen kanssa ja ikä vaikeus-summamuut-

tujan kanssa. Mitä enemmän ikää, sitä vähemmän tekijät vaikeuttivat. Vaikeuttavista tekijöistä on poimittu erikseen vaikeus vastuukysymyksissä, joka korreloi iän, uran pituuden ja opettajan koulunkäyntiavustajana toimimisen kanssa. Kauemmin työtään tehneet koulunkäyntiavustajat ja opettajat sekä ja koulunkäyntiavustajana toimineet opettajat kokivat tekijät vähemmän vaikeuttaviksi. Otoksessa oli niin vähän koulunkäyntiavustajana toimineita opettajia, että päätelmiä tai yleistyksiä tuloksesta on vaikea tehdä. Kauemmin urallaan toimineet olivat tyytyväisempiä yhteiseen suunnitteluun. Mikään tekijöistä ei korreloinut merkitsevästi yleisen tyytyväisyyden kanssa.

#### *Nomoteettinen taso*

Yhteisajan kanssa korreloivat ainoastaan koulunkäyntiavustajan työaika kyseisillä alueilla, mikä sinänsä on itsestään selvää. Ainoastaan yhteistyöajan alueella avustaminen kanssa korreloi muitakin tekijöitä, jotka yhdessä kuvasivat enemmänkin kyseessä olevan erityisluokka kuin erilaisia olosuhteita kuvaavia tekijöitä; avustajien määrä, oppilaiden määrä luokassa ja koulun koulunkäyntiavustajien määrä. Edellä mainituista syistä korrelaatioita ei esitetä matriisissa. Myös tärkeys ei näyttänyt korreloivan minkään tekijän kanssa erityisesti. Korrelaatiomatriisissa (taulukko 17) esitetään erilaisten olosuhteita kuvaavien tekijöiden yhteyttä yhteistyöhön tyytyväisyyteen, lisäämihalukkuuteen ja vaikeuttaviin tekijöihin.

**TAULUKKO 17:** Yhteistyön olosuhteita kuvaavien muuttujien ja käsityksiä yhteistyöstä kuvaavien muuttujien yhteyksiä korrelaatiokertoimella tutkittuna (taulukko jatkuu s. 117)

<b>muuttuja</b>	<b>tyytyväisyys</b>	<b>lisäämis- halukkuus</b>	<b>vaikeudet</b>
Avustajien määrä luokassa	-,253 p=,203 N=27	,068 p=,737 N=27	-,286 p=,096 N=35
Monessako luokassa avustaja toimii	-,239 p=,117 N=44	,332 p=,034 N=41	-,400 p=,003** N=52

(jatkuu)



muuttuja	tyytyväisyys	lisäämis- halukkuus	vaikeudet
Oppilaiden määrä luokassa	,045 p=,731 N=62	,027 p=,839 N=59	-,067 p=,567 N=75
Koulun opettajien määrä	-,041 p=,732 N=73	,292 p=,014* N=70	,218 p=,040* N=89
Koulun avustajien määrä	,061 p=,608 N=73	-,009 p=,939 N=70	,084 p=,435 N=89
Keskustelujen useus	,208 p=,073 N=75	-,081 p=,496 N=72	,244 p=,020* N=90
Osallistuminen koulun eri toimenpiteisiin	,318 p=,005** n=75	,021 p=,860 N=72	,033 p=,754 N=90

Taulukosta nähdään, että avustajien määrä luokassa ei korreloi minkään tekijän, tyytyväisyyden, lisäämishalukkuuden tai yhteistyötä vaikeuttavien tekijöiden kanssa. Sen sijaan sillä, kuinka monessa luokassa koulunkäyntiavustaja toimii samanaikaisesti, näyttää olevan yhteyttä vaikeuksiin; mitä useammassa luokassa koulunkäyntiavustaja toimii, sitä vaikeuttavampana useat tekijät koetaan. Isommissa koulussa tekijät koetaan usein vaikeuttavammiksi (koulun opettajien määrä) ja mitä useammin käydään yhteistyökeskustelua, sitä vähemmän tekijät vaikeuttavat. Koulunkäyntiavustajan osallistuminen esim. hops:in tekoon, koulutukseen, oppilashuoltopalaveriin, oppituntien suunnitteluun ja yhteydenpitoon perheiden kanssa näyttäisi vaikuttavan merkittävästi tyytyväisyyteen yhteistyöhön. Mitä useampaan toimintaan osallistuu, sitä tyytyväisempiä sekä opettaja että koulunkäyntiavustaja ovat. Suuremmissa kouluissa (mitä enemmän opettajia) kaivataan enemmän lisää yhteistyötä.

Kaikkien korreloivien jatkuvien muuttujien selitysosuutta tutkittiin regressioanalyysillä. Yhteistyöaikaa alueella avustaminen selittivät koulun koulunkäyntiavustajien määrä, avustajien määrä luokassa ja oppilaiden määrä luokassa  $F(3,28)= 8,64$ ,  $p < ,001$ .

Tekijät selittivät 48 % vaihtelusta. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien tyytyväisyyttä oppimistilanteessa ohjaamiseen selittivät 18,5 %:sti koulunkäyntavustajan työaika alueella valmistelut ja se työskenteleekö koulunkäyntiavustaja yhdessä vai useammassa luokassa  $F(2,51)=5,78$ ,  $p < ,01$ .

Yhteistyön lisäämishalukkuutta voidaan selittää 21 prosenttisesti koulun opettajien lukumäärällä ja sillä kuinka useassa luokassa koulunkäyntiavustaja toimii  $F(2,36)=4,76$ ,  $p < .05$ . Mitä enemmän opettajia ja mitä useammassa luokassa koulunkäyntavustaja toimii, sitä enemmän yhteistyötä kaivataan lisää useimmilla koulunkäyntiavustajan työnkuvan alueilla. Sitä, kuinka vaikeina koulunkäyntiavustajat ja opettajat kokivat tutkimuksessa valmiina esitetyt tekijät selittävät koulunkäyntiavustajan työaika alueella valmistelut, ikä, kuinka monessa luokassa koulunkäyntiavustaja toimii ja koulun opettajien lukumäärä. Tekijät selittivät 27 % käsityksistä yhteistyötä vaikeuttavista tekijöistä  $F(4,44)=4,13$ ,  $p < .01$ . Esitetyt tekijät koettiin vähemmän vaikeuttaviksi suuremmissa kouluissa. Koulunkäyntiavustajan toimiminen vain yhdessä ja samassa luokassa sekä valmisteluihin käytetty aika vaikutti myös siten, että tekijät koettiin vähemmän vaikeuttaviksi. Myös koehenkilön ikä vaikutti käsityksiin; mitä nuorempi koulunkäyntiavustaja ja opettaja sitä vaikeuttavimmiksi tekijät koettiin.

## 11 TULOSTEN TARKASTELUA

Opetuksen laadun kehittämispyrkimysten yhteydessä on korostettu oppilaan kanssa tekemisissä olevien tahojen yhteistyötä, mistä osaltaan johtune se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ja erityisesti koulunkäyntiavustajat pitivät tutkimuksen aiheita ajankohtaisena ja tärkeänä. Ajankohtaisuutta lisäsi myös se, että opettajan tärkeä yhteistyökumppani, koulunkäyntiavustaja, on hiljattain saanut ammattitutkinnon.

Koska varsinaista tutkimustietoa aiheesta ei juurikaan ollut, pyrittiin tutkimusalueeseen perehtymisessä ja tutkimuksen suunnittelussa etsimään aiheeseen muuten oleellisesti liittyvää tietoa. Tämän mukaisesti tutkimuksen aiheita lähestyttiin kahdesta näkökulmasta:

yhteiskunnallisesta ja sosiaalipsykologisesta. Teoriataustassa käsitellään kouluorganisaation sosiaaliseen järjestelmään ja yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvää laajempaa teoriaa, jonka katsottiin antavan tarpeellista pohjaa koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön tutkimiselle. Yhteinen työn kohde (erityisoppilas) luo tietoisien yhteistyön yhteisenä toimintana. Teoriataustassa pureudutaan myös koulunkäyntiavustajan ammatin syntyyn sekä nykytilanteeseen, jonka selvittäminen sinällään paljastui kokonaisen tutkimuksen arvoiseksi. Koulunkäyntiavustajan palkkamisperusteet ja -käytännöt vaihtelevat melkoisesti kunnittain.

Tässä tutkimuksessa opettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä yhteistyötä haluttiin käsitellä koulunkäyntiavustajan työn näkökulmasta. Lähtökohdaksi valittiin koulunkäyntiavustajan työnkuva, joka voidaan jakaa kuuteen alueeseen: kasvatustyö, valmistelu, avustaminen, ohjaaminen oppimistilanteissa, yhteydenpito sekä perehtyminen ja suunnittelu. Yhteistyötä tarkasteltiin seuraavien tekijöiden kautta: 1) yhteistyöhön käytetty aika, 2) tärkeys, 3) tyytyväisyys yhteistyöhön, 4) lisäämishalukkuus, 5) sisältö ja 6) yhteistyötä vaikeuttavat tekijät. Yhteistyö on käsitteenä hyvin vaikea ja edellä mainittu jaottelu auttoi jäsentämään aihetta kyselylomakkeeseen mitattavaan muotoon. Toisaalta esimerkiksi koulunkäyntiavustajan työnkuvaa on vaikea jaotella käytännön tilanteessa näihin alueisiin, koska ne ovat osittain päällekkäisiä.

Koska otos ei ollut kovin laaja, on tutkimuksen yleistettävyyteen suhtauduttava kriittisesti. Otanta voidaan kuitenkin pitää alueen kannalta kattavana; tutkimushenkilöitä saatiin ympäri Suomen hyvin eri kokoisista kunnista ja kouluista. Myös koehenkilöstön taustaominaisuuksia ja yhteistyön olosuhteita kuvaavia tekijöitä tarkastellessa voidaan havaita, että mukaan pystyttiin tavoittamaan hyvin laajasti käytännön opetustyössä esiintyvää vaihtelua. Erityisopetuksen alueista puuttui kokonaan esim. näkövammaisten opetus ja näkövammaisten integrointi yleisopetukseen, jonka parissa työskentelevien yhteistyökäsityksiä olisi myös ollut mielenkiintoista tutkia.

Postikysely aiheesta osoittautui huonosti toimivaksi. Kato oli suuri, johon vaikutti osaltaan "välikäsi" mukana olo; lomakkeita ei postitettu suoraan kyselyyn valituille vaan opetushallituksen "Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa" mukana olevat

66 yhteyshenkilöä jakoivat kyselylomakkeet eteenpäin. Esimerkiksi strukturoitu haastattelu olisi saattanut olla toimivampi tekniikka. Haastattelun yhteydessä olisi voinut paremmin selvittää myös yhteistyön moniselitteistä käsitettä.

Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyötä lähestyttiin yhteiskunnallisesta ja sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Aihetta tarkasteltiin koulun sosiaaliseen järjestelmään ja yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvien teorioiden valossa (Getzels & Cuba, 1957). Yhteistyön olosuhteilla pyrittiin tavoittamaan kouluorganisaation sosiaalisen järjestelmän formaalista järjestystä ja toisaalta yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavaa nomoteettista tasoa. Käsitusten katsottiin edustavan informaalista järjestystä ja koulunkäyntiavustajien ja opettajien taustaominaisuuksien ideograafista tasoa. Koulunkäyntiavustajan työ on hyvin erilaista riippuen paikasta, jossa sitä tehdään. Yhteistyön olosuhteilla pyrittiin tarkastelemaan niitä käytänteitä, jotka ovat oleellisia nimenomaan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyössä. Olosuhteiksi luettavilla seikoilla, kuten työajalla, koulunkäyntiavustajan määrällä luokassa, oppilaiden määrällä luokassa ja osallistumisella koulun eri toimintoihin, olikin enemmän vaikutusta käsityksiin kuin taustatekijöiksi luettavilla seikoilla (ikä, koulutus jne). Opetuksen alue (yleisopetus/erityisopetus) voidaan lukea sekä taustatekijäksi että yhteistyön olosuhteita kuvaavaksi tekijäksi. Se otettiin erityistarkasteluun käsityksiä tutkittaessa.

Silvolahti (1991) toteaa, että kouluissa saattaa joskus esiintyä eräänlainen opettaja-avustaja vastakkaisasettelu. Tällainen tilanne ei ole kenenkään edun mukaista. Tässä tutkimuksessa opettajien ja koulunkäyntiavustajien käsityksiä vertailtiin toisiinsa ja sekä näiden ryhmien välillä että sillä, toimitaanko yleis- vai erityisopetuksessa näytti olevan vaikutusta käsityksiin yhteistyöstä.

Yhteistyön ajankäyttö oli riippuvainen opetuksen alueesta. Koulunkäyntiavustajan viikottaisesta työstä erityisopetuksessa tehtiin enemmän yhteistyössä kuin yleisopetuksessa. Kaikki opettajat ja koulunkäyntiavustajat olivat yhtä mieltä siitä, että yhteistyötä tehdään eniten itse oppimistilanteessa. Sitä aluetta koulunkäyntiavustajan työssä pidettiin myös erittäin tärkeänä.

Opettajien mukaan vähiten yhteistyötä tehdään suunnittelun alueella ja koulunkäyntiavustajat arvioivat vähiten yhteistyötä tehdyn yhteydenpitoon liittyvien asioiden suhteen. Opettajat eivät pitäneetkään yhteistyötä yhteydenpitoasioissa kovin tärkeänä. Opettajista jopa 30,3 % ei pidä myöskään yhteistyön lisäämistä tällä alueella lainkaan tärkeänä. Olisiko niin, että opettajat hoitavat yhteydenpidon oppilaan perheisiin ja muihin tämän kanssa yhteydessä oleviin tahoihin mieluummin yksin. Koulunkäyntiavustajat pitivät aluetta tärkeänä ja halusivat lisää yhteistyötä ko. alueella. Hallintopäällikko Kari Andreassonin (1998) mukaan koulunkäyntiavustajan tulisi olla yksi jäsen tiimissä, joka tiedottaa ja pohtii oppilaan tilannetta yhdessä toisten osaajien kanssa. Vielä näyttää kuitenkin siltä, että koulunkäyntiavustaja ei tavallisesti osallistu esimerkiksi oppilashuoltopalaveriin. Koulunkäyntiavustajan arvostus yhtenä osaajana tiimissä on kuitenkin tulossa; vuoden vaihteessa voimaan tulevan uuden perusopetuslain henkilöstöpykälässä mainitaan ensimmäistä kertaa myös koulunkäyntiavustaja

Koulunkäyntiavustajan työnkuvan alueista ohjaaminen oppimistilanteessa korostui selvästi. Opettajat ja koulunkäyntiavustajat sekä yleis- että erityisopetuksessa pitivät yhteistyötä alueella erittäin tärkeänä. Toinen tärkeä alue oli kasvatus. Vastauksissa olikin kommentoitu alueiden olevan osittain päällekkäisiä ja niiden erottelun ajallisesti olevan vaikeaa; samalla kun ohjataan oppilaita tehdään kasvatustyötä. Yhteistyöhön oppimistilanteessa ohjaamisen alueella oltiin hieman tyytyväisempiä kuin yhteistyöhön kasvatusasioissa. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsitykset tyytyväisyydestä olivatkin hyvin samansuuntaiset. Vähiten tyytyväisiä oltiin suunnitteluun.

Virkkusen (1983) teoria yhteisestä työorientaatiosta tietoisesta yhteistyön edellytyksenä luo perustan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyölle tuomalla mukaan mm. yhteisen työn kohteen (erityisoppilas), johon toiminta suuntautuu. Molempien ammatin olemassaolo on riippuvainen erityisoppilaan olemassaolosta. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön lisäksi olisikin mielenkiintoista tutkia koulunkäyntiavustajan ja oppilaan yhteistyötä. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyötä tutkittaessa onkin muistettava se seikka, että vaikka koulunkäyntiavustaja onkin myös opettajan apuna on hän työssään ensisijaisesti oppilasta varten; avustamassa tämän koulunkäyntiä.

Esimerkiksi yläasteella oppilaalla saattaa olla monta opettajaa ja koulunkäyntiavustajakin näinollen työskentelee yhteistyössä monen opettajan kanssa. Koulunkäyntiavustaja ja opettaja eivät välttämättä olekaan työpari. Tämän tutkimuksen tuloksien mukaan kuitenkin esimerkiksi sillä, kuinka monessa eri luokassa (=monen eri opettajan kanssa) koulunkäyntiavustaja toimii on merkitsevä yhteys yhteistyötä vaikeuttavien tekijöiden kokemiseen; mitä useammassa luokassa avustaja toimi, sitä vaikeuttavimpana monet tekijät koettiin. Tämä herättikin tutkijoissa mielenkiintoisen kysymyksen: kumpi oikeastaan hyödyttää oppilasta enemmän, se että koulunkäyntiavustaja toimii hyvin yhteistyössä tietyn opettajan kanssa vai se, että koulunkäyntiavustaja seuraa jotakin tiettyä oppilasjoukkoa ja toimii hyvin yhteistyössä näiden kanssa. Molemmissa on varmasti etunsa mutta asiaa sietäisi tutkia. Mikäli koulunkäyntiavustaja olisi jatkuvasti samojen oppilaiden kanssa, tietäisi tämä hyvin näiden tarpeet ja toisaalta oppilaiden koko päivän tapahtumien kulun. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan tiivis yhteistyö taas auttaisi heitä suunnittelussa ja tehtävien jakamisessa. Kaikki tämä edellyttää kuitenkin molempien osapuolien toistensa kunnioittamista ja toistensa ammatin tuntemusta.

Tutkimuksen koulunkäyntiavustajista lähes puolella (45,7 %) oli koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto tai vastaava koulutus ammattiinsa. Koulutuksella ei kuitenkaan ollut yhteyttä koulunkäyntiavustajien käsityksiin yhteistyön tärkeydestä, tyytyväisyydestä siihen tai sitä vaikeuttaneista tekijöistä. Oma tutkimuksen aiheensa olisikin se, miten koulunkäyntiavustajien koulutus/kouluttautumattomuus vaikuttaa opettajien käsityksiin yhteistyön eri aspekteista.

Edellä on mainittu jo monia jatkotutkimusehdotuksia. Tärkeätä olisi kuitenkin ensisijaisesti pohtia miten yhteistyötä olisi ideaali tutkia. Menetelmällisesti ihanteellista olisi varmasti tutkiminen observoinnilla. Tässä tutkimuksessa sellaiseen ei kuitenkaan ollut resursseja. Tutkimuksessa suunniteltu ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitusten yhteys yhteistyöhön sopisi myös jatkotutkimusaiheeksi. Erityisen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi kokeilu, jossa esimerkiksi Jyväskylän alueella koulunkäyntiavustajiksi, luokan- ja erityisopettajiksi opiskelevien yhteisen koulutuksen vaikutusta tutkittaisiin tulevaan yhteistyöhön.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa A. Kantola (toim.)  
Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Aarnio, P. & Vuorinen, R. 1991. Vuorovaikutus ja yhteistyö. Ryhmätyön opas.  
Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Absetz, B. 1997. Tehdään porukalla - yhteistyön käsikirja. Suom. B. Absetz & A. Valke.  
2. painos. Opetustoiminnan Keskusliitto OK ry. Capella Finland Oy.
- Ahvenainen, O. & Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa S.  
Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 57-85.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset  
menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Allardt, Erik. 1988. Sosiologia I. Juva: WSOY.
- Ammattiluokitus. 1987. Tilastokeskuksen käsikirjoja n:o 14. Helsinki: Tilastokeskus.
- Ammattiluokitus. 1991. Työministeriön pohjoismaiseen ammattiluokitukseen perustuva  
uudistettu laitos. Työministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ammattiluokitus. 1997. Tilastokeskuksen käsikirjoja n:o 14. Helsinki: Tilastokeskus.
- Andreasson, K. 1998. Kouluavustajien ja koulunkäyntiavustajien toimenkuva.  
Hallintopäällikkö Kari Andreassonkin kirje Tampereen kaupungin kouluvirastolle  
10.2.1998.
- Appelberg, K. 1996. Interpersonal conflicts at work: impact on health behavior,  
psychiatric Morbidity and work disability. Finnish Institute of Occupational Health.  
Research reports 7. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.
- Berne, E. 1981. Kanssakäymisen kuviot. Jyväskylä: Gummerus.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. (5th eds.) New  
York and London: Longman.
- Charpentier, P. 1979. Ryhmätyön perusteet. 3. painos. Kuusamo: Ihmissuhdeopisto.
- Creating schools for all our students: What 12 schools have to say. 1994. A product of  
working forum on inclusive schools. Virginia: The council for exceptional children.
- Dunderfelt, T. 1998. Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä. Juva: WSOY.

- Engeström, Y. (toim.) 1984. Orientointi opetuksessa. Valtion koulutuskeskus.  
Julkaisusarja B:29. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1985. Toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus. Teoksessa S.  
Konttinen (toim.) Näkökulmia aikuiskoulutuksen tutkimukseen. Helsingin yliopisto.  
Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 107, 49-72.
- Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus - perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon  
kehittämiskeskus. Helsinki: EDITA.
- Erytisopetuksen suunnitelma vuosille 1996-2000. 1996. Helsingin kaupungin  
opetusviraston julkaisusarja A6:1996. Helsinki.
- Gable, R. A. & Manning, M. L. 1997. The role of teacher collaboration in school reform.  
Childhood Education 73 (4), 219-223.
- Getzels, J. W. & Cuba, E. G. 1957. Social behavior and the administrative process.  
School Review 65, 423-441.
- Haapanen, R. 1985. Koulunkäyntiavustajat - opetuksen tukitoimenpide. Opettaja 80  
(42), 15.
- Hakanen, J. & Puro, U. 1997. Vuorovaikutustaidot ryhmässä. Taskumatti-sarja.  
TSL-opintokeskus.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskeväksi lainsäädännöksi. 1998. Moniste.
- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1998. Erytisopetuksen painopisteet muuttuvat.  
Luokanopettaja 5-6, 6-8.
- Harrington-Mackin, D. 1996. Keeping the team going - a tool kit to renew & refuel your  
workplace teams. New York: American Management Association.
- Heinoen, J. 1984. Sosiaalityö sosiaalivaltion mikrostruktuurin menetelmänä. Sosiaalityön  
tehtävien ja käsitteen kriittistä tarkastelua suomalaisen aineiston valossa. Tampereen  
yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia 70.
- Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 107.  
Hämeenlinna.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.
- Holopainen, E., Luokola, A. & Niemelä, E. 1998. Erytispedagogiikan laitos  
kouluttajana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.)  
Poikkeava vai erityinen? Erytispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY,  
54-66.



- Huotari, R. 1998. Opettaja moniammatillisessa työyhteisössä. Tutkimus sairaalaopetuksen, osastohoidon ja oppilaan muodostaman rajasysteemin kehitysmahdollisuuksista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 191.
- Hyppönen, H. 1996. Työelämän toimintakokonaisuudet ja kvalifikaatiot sosiaali- ja terveysalan opetus suunnitelmatyön perustana. Teoksessa P. Lambert & Y. Engeström (toim.) Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150, 35-64.
- Häkkinen, K. & Vanhatalo, S. 1997. Opettajat integraation edessä. Peruskoulun opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu työ.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 5.
- Ihatsu, M. & Pulkki, A. 1990. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Julkaisuja 27. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Jalava, U. & Virtanen, P. 1995. Moniammatillinen projektitoiminta - avain hyvinvointipalvelujen tulevaisuuteen. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Kaitalo, H. & Walls, G. 1978. Sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistoimintaprofiilit. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Sopukka 2.
- Kallio, K. 1979. Yhteistyö ryhmässä. Espoo: Weilin+Göös.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1989. Elintaso, elämäntapa ja sosiaalipolitiikka - suomalaisen yhteiskunnan muutoksesta. Juva: WSOY.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastasiow N. J. 1997. Educating exceptional children (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 74. Turku.

- Koskinen, S. 1998. Työpaikan säilyttämisen sijasta keskeistä uuden työpaikan saanti - määräaikaiset sopimukset helpottavat työllistymistä. *Turun Sanomat* 8.8.98, 2.
- Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. 1995. Työelämän tutkintojen perusteet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Koulun vuorovaikutussuhteet. 1973. *Mielenterveystieto*. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Kunnan vastuu vammaisten oppilaiden avustajista ja apuvälineistä. 1993. Suomen Kuntaliitto. *Yleiskirje* 26.8.1993. Moniste.
- Kunnas, H. 1998. Opetuksen avustaminen. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Lambert, R., Millham, S. & Bullock, R. 1970. *Manual to the sociology of the school*. Dartington Research Unit in the Sociology of Education. London: Weinfeld and Nicholson.
- Launis, K. 1994. Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. Käsityksiä ja arkikäytäntöjä. *Stakes. Tutkimuksia* 50. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Lehto, P. & Leivo, M. 1989. Luokanopettajan saama tuki integroitaessa sokea oppilas. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-työ.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Leontjev, A. N. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Lindström, A. & Kärkkäinen, L. 1986 *Uusi koululainsäädäntö III*. Mikkeli: Opettajien kustannus.
- Marwell, G. & Schmitt, D. R. 1971. The concept and experimental study of cooperation. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 1, 153-164.
- Mehtäläinen, J. 1985. Opettajien yhteistyöstä. Kokemuksia tuntikehysjärjestelmää kokeilevilta peruskoulun yläasteilta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Selosteita ja tiedotteita* 276.
- Metteri, A. 1995. Moniammatillinen yhteistyö tutkittuna ja koettuna [arvostelu kirjasta P. Owens, J. Carrier & J. Horder (toim.) 1995. *Interprofessional issues in community & primary health care*. Macmillan. Chippenham: Wiltshire.] *JANUS* 3 (4), 468-470.
- Moberg, S. 1982. Mitä on erityisopetus? Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 15-21.

- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 21 (4), 241-245.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136-161.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsitenalayysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6/1980. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Murto, P. 1988. Koulunkäyntiavustajat ja kouluavustajat. CP-lehti 23 (8), 6-7.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.
- Mäki, O. & Kinos, M-L. 1987. Näkövammaisten opetus. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Opetusmonisteita 13.
- Määttä, K. 1989 Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. Fyysinen yksilöintegraatio opettajien, koulutoimenjohtajien ja opettajiksi opiskelevien arvioimana. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 9. Rovaniemi.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44.
- Nissilä, M-L. 1998. Koulutettu koulunkäyntiavustaja on monitaituri. Opettaja 93 (46), 12-13.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Ojuri, A. 1995 Ammatillista yhteistyötä - keiden kanssa ja keiden ehdoilla? Tapaustutkimus eri toimijoiden yhteistyöstä Varsinais-Suomen erityishuoltopiirin kehitysvammaneurolassa. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 21. Rovaniemi.
- Opetuksen integraatio. 1990. OAJ:n hallituksen kannanotto 21.11.1989. Helsinki: Opettajien Ammattijärjestö OAJ.

- Paananen, S. 1996. Uusi ammattitutkinto koulunkäyntiavustajille. Opettajien ja avustajien käsityksiä koulunkäyntiavustajan työstä. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Seminaarityö.
- Peruskoulun koulunkäyntiavustajan ottamista koskevat määräykset. Opetusministeriö 15.2.1991. N:o 17/400/91. Moniste.
- Pohjois-Karjalan läänissa peruskoulun ala-asteilla yleisopetuksen perusopetusryhmissä opiskelleet erityisoppilaat ja heidän opetusjärjestelynsä lv 1986-1987. 1988. Pohjois-Karjalan lääninhallitus. Julkaisu 2/1988.
- Pälikkö, S. 1988. Vanhemmat ja koulu huolissaan: Liikuntavammaisen lapsi ilman koulunkäyntiavustajaa. CP-lehti 23 (8), 4-5.
- Raunio, K. 1993. Yhteiskunta, sosiaalipolitiikka ja sosiaalityö. Turun yliopisto. Julkaisusarja C: 93.
- Rinne, R. 1988. Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 19 (6), 430 - 444.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128.
- Ristiluoma, M. & Paavola, V. 1994. "Meidän koulussa on hyvä yhteishenki - olisipa ikuisesti". Kartoittava tutkimus peruskouluissa olevien CP-lasten integraation ja tukihenkilöiden yhteistyön onnistumisesta Lapin keskussairaalaapiirin alueella. Lapin terveydenhuolto-oppilaitos. Julkaisusarja A: 2. Rovaniemi.
- Ronkainen, M. 1998. Lomautukset loukkaavat lasten oikeuksia. Opettaja 93 (13), 7.
- Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 10. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Ruskeasuon koulun pilottitiimin loppuraportti. 1998. Valtiovaranministeriön henkilöstöosaston tiimityön kehittämishanke 1995-1996. Ruskeasuon koulu. Tiimiraportti 1B/2C.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1985. Peruskoulun hallinto. Juva: WSOY.

- Räihä, H. & Vehanen, A. 1980. Aivovaurioisten ja liikuntavammaisten lasten avustajina toimivien henkilöiden toimenkuvan kartoitus. Jyväskylän yliopisto.  
Erityispedagogiikan laitos. Erityisopettajien koulutuslinjan erikoistyö.
- Saarinen, E. 1995. Yhteiskoulutuksesta vauhtia moniammatilliseen yhteistyöhön.  
Sosiaaliturva 8 (3), 10-12.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Salo, L. & Vilkkonen, A. 1987. Psykologian opas. 2. painos. Porvoo: Oy Uusimaa.
- Sapon-Shevin, M. 1988. Working towards merger together: Seeing beyond distrust and fear. *Teacher Education and Special Education*, 11 (3), 103-110.
- Shipman, M. D. 1971. *Sociology of the school*. University of Keele. Department of Education. Edinburgh: Longman.
- Siljama, H. 1996. Erilainen oppija yleisopetuksessa. Integraation yhteys erilaisuuden hyväksymiseen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B9: 1996. Helsinki.
- Silvolahti, K. 1991. Koulunkäyntiavustajat peruskoulussa. Koulunkäyntiavustajien työ, koulutus ja työtyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu työ.
- Sindelar, P. T. 1995. Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *The Journal of Special Education* 29, 234-244.
- Sulkunen, P. 1989. Johdatus sosiologiaan. Helsinki: WSOY.
- Sutela, H. 1998. Työ pätkii. Tilastollinen aikakauslehti Hyvinvointikatsaus 2, 24-32.
- Tilus, P. 1991. Erityiskasvatuksen yhteistyöprojekti. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Julkaisuja 29. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Toivonen, V-M. & Kiviaho, M. 1998. Tässä suhteessa. Erilaisuus, yhteys ja yhteistyö - NLP Vuorovaikutuskirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Vammaisten opetuksen erityiskysymyksiä selvittävän työryhmän I osamuistio. Selvitys vammaisten oppilaiden koulunkäyntiavustajia koskevien lupien myöntämisen perusteista kunnan peruskoulussa. 1983. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1983:53. Helsinki.

- Vartia, M. 1992. Työhön perehdyttäminen sosiaalitoimessa ja terveydenhuollossa. Teoksessa M. Elovainio (toim.) Perehdyttäminen ja tiimityö. Sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämismahdollisuuksia. Sosiaali- ja Terveystieteiden tutkimuskeskus. Työterveyslaitos. Raportteja 47. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 5-76.
- Vilkko, A. & Kalliopuska, M. 1985. Uuden lukion psykologia 2. WSOY: Porvoo.
- Vilpas, E. 1986. Erityisopettajan ja luokka-avustajan yhteistyöstä. Sellistä 2, 28-29.
- Virkkunen, J. 1983. Ryhmäteoriat ja henkilöstökoulutus, yhteistyö opetuksen tavoitteena ja keinona. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B:22. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Willberg, U. 1998. Moniammatillisella yhteistyöllä terveempi koulu. Opettaja 93 (40), 26-27.
- Wood, M. 1998. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children* 64 (2), 181-195.
- Övretveit, J. 1995. Moniammatillisen yhteistyön opas. Suom. H. Hausen, T. Oinonen, K. Ranta-aho & L. Ritanen. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisuja. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.

## LIITTEET

## LIITE 1: Koulunkäyntiavustajan koulutuksen sisältö

**KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN AMMATILLINEN OPINTOLINJA**  
 Jyväskylän kristillinen opisto

Koulutuksen sisältö ja laajuus opintoviikkoina (1 ov = noin 40 h):

SISÄLTÖ	LAAJUUS
<b>1. Koulutusorientaatio</b>	<b>0,5 ov</b>
<b>2. Minä oppijana/yleisopinnot</b>	<b>3,5 ov</b>
Oppimisen psykologia ja opinto-ohjaus	1 ov
Tietotekniikka	1 ov
Äidinkieli ja viestintä	1 ov
Toinen kotimainen kieli	1 ov
<b>3. Ihmisen kasvun tukeminen</b>	<b>9 ov</b>
Varhais- ja koulukasvatus	1 ov
Vammaispalvelut	0,5 ov
Yksilön kasvu ja elämäntilanne	1,5 ov
Kasvatustoiminta	1 ov
Kehityksen häiriöt ja erilaisuus	3 ov
Vieraat kulttuurit ja uskonnot	1 ov
Kasvuryhmä	1 ov
<b>4. Avustaminen</b>	<b>6 ov</b>
Perushoito ja huolenpito	1 ov
Ensiapu I ja terveydenhoito	1 ov
Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät	2 ov
Vammaisten apuvälineet, laitteet ja ergonomia	0,5 ov
Fysioterapia ja kuntoutus	1 ov
Toimintaterapia	0,5 ov
<b>5. Oppimistilanteissa ohjaaminen</b>	<b>7 ov</b>
Ohjaamisen perusteet	1,5 ov
Erityisopetus	2 ov
Käden taidot ja kuvataide	1 ov
Leikki ja luova ilmaisu	1 ov
Lasten musiikki	0,5 ov
Erityisliikunta	0,5 ov
Tietokoneavusteinen opetus	0,5 ov
<b>6. Minä ammatti-ihmisenä</b>	<b>14 ov</b>
Työssä jaksaminen ja yhteistyö	1 ov
Ammattietilikka	0,5 ov
Oman työn kehittäminen	0,5 ov
Käytännön opiskelu, työharjoittelu, näytöt	12 ov

**LIITE 2: Erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen yhteyshenkilöille kyselylomakkeiden mukana lähetetty kirje**



Opetushallitus

Hei taas!

**Lue tämä kirje tarkasti!**

Tässä tulee iso pino erilaista juttua. Siksipä tarpeen pieni selvitys. Ensinnäkin paljon puhutun alkukartoituksen teko edelleen viivästyy - mahdollisesti ensi syksyyn. Mutta tämän postin yhteydessä on kolme erilaista tutkimusta, joiden toteuttamiseen tarvitsemme nyt apuamme. Valitettavasti näidenkin lähettäminen tapahtuu näin myöhään keväällä, jolloin opettajien kevätkiireet painavat päälle. Mutta mikäli hommillla ei rasiteta yksiä samoja opettajia, niin kaikki kyseiset tutkimukset pääsisivät alkuun vielä tänä keväänä.

**Huom! Tämä kirje menee kaikille erityisopetuksen laadun kehittämisen kouluttajakoulutuksessa oleville, joten tekemällä seuraavien hommien yhteydessä työnjakoa oman kuntasi kollegan kanssa ja/tai tutkimusvastaavan kanssa, niin pääset itsekkin vähemmällä eikä tule päällekkäisyyksiä!**

Mikäli kuitenkin kaikkien kolmen tutkimuksen järjestäminen tänä keväänä tuntuu mahdottomalta, niin kolmannen allaolevista, eli opetussuunnitelmia koskevan kyselyn voi jättää ensi syksyyn.

**1. Kysely**

Tässä on mukana koulunkäyntiavustajia ja opettajia koskeva kysely. Olemme saaneet sitä tekemään kaksi graduntekijää. Pyydämme teitä toimittamaan lomakkeet kahdelle yleisopetuksen opettajalle, joiden luokkiin on integroitu erityisoppilas (esim. kuulo-, näkö EHA1, EHA2, Dysfasia jne.) ja luokassa toimii kouluavustaja sekä vähintään kahdelle erityisopettajalle, joiden ryhmässä toimii luokkavustaja/avustajia. Päättäkää itse (teidän tunnette parhaiten kuntanne/koulunne asiat), minne toimitatte kyselyn. Lomakkeisiin on nidottu palautuskuori, jossa valitsemanne opettajat ja koulunkäyntiavustajat voivat paluttaa täyttämänsä kyselyn tänne täydennyskoulutuskeskukseen.

**2. EHA-1 OPS:ejä koskeva kirje**

Tämä kirje koskee kuntienne kouluja, joissa on käytössä EHA-1 opetussuunnitelmia. Tutkijat esittävät kainon toivomuksen, että hankkisitte niitä heille tutkimusaineistoksi. Tarkemmat ohjeet löytyvät ohessa olevasta kirjeestä. Tätä tarkoitusta varten mukana seuraa myös palautuskuori, jossa voitte palauttaa keräämämme opetussuunnitelmat.



**Vason laadunarviointijärjestelmä**

Viime kirjeessä Oiva mainitsi Juha Vason laadunarviointijärjestelmästä. Vaso tulee kouluttamaan kesäpäiville. Lähetämme tässä teille siitä ennakkomateriaalia - *Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatukriteeristö 1998* - tutustuttavaksi. Jotta järjestelmä voitaisiin ottaa käyttöön koulussanne/ kunnassanne, se edellyttää sitoutumista asiaan (tämän avulla olisi esim. helppo raportoida vuosittain Opetushallitukselle laadun tilasta). Niinpä toivomme, että olette markkinointipäälliköitä ja yritätte saada kuntanne/koulunne avainhenkilöt mukaan kesän laatuohjelmaan. Samalla voisitte levittää tietoa kesäpäivillä alkavasta 5 ov:n koulutuksesta. *Se on on tarkoitettu kaikille laadussa mukana luokantai aineenopettajille, joiden luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.* Kesäpäivistä ja 5 ov:n (huom. myös EHA2- ja autismitkoulutusohjelmat, jotka ilmaisia) koulutuksesta saat tietoa Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto -lehestä. Se postitetaan teille aivan lähiaikoina kuten myös kesäpäivien ohjelma. Kesäpäiville voisimme varata yhteisen info- ja tapaamisajan, esimerkiksi tiistaiamuun ennen ohjelman alkamista. Siitä tarkemmin myöhemmin!

Hyvää kevättä kaikille!

Jos joku pännii tai ei tiedä mitä tekisi, soittakaa ihmeessä!

Jyväskylässä 14.4.1998



Oiva Ikonen  
p. 014 - 601 626



Riitta-Leena Huttunen  
p. 014 - 603 679

### LIITE 3: Koulunkäyntiavustajan ja opettajan kyselylomakkeet

## HEI KOULUNKÄYNTIAVUSTAJA!

Olemme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen erityisluokanopettajaopiskelijoita. Teemme pro gradu -työtä osana erityisopetuksen laadunkehittämishjelmaa. Tutkimme koulunkäyntiavustajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä projektipäällikkö Oiva Ikonen ohjauksessa. Monien opettajien ja koulunkäyntiavustajien kanssa käymiemme keskustelujen perusteella koulunkäyntiavustaja on toisaalta elintärkeä opettajan työkumppani mutta toisaalta lähes unohdettu voimavara. Miksi näin? Yritämme tämän tutkimuksen myötä kartoittaa koulunkäyntiavustajan toimenkuvaa ja sitä kautta opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyötä.

Toivomme sinun täyttävän seuraavan kyselylomakkeen huolellisesti ja palauttavan sen oheisessa palautuskuoressa Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskukseen projektipäällikkö Oiva Ikoselle 31.8. mennessä. Tarkemmat täyttöohjeet löytyvät kyselylomakkeesta. Antamasi tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Kyselyn vastauksista laaditaan laajoja yhteenvetoja, joista yksittäisten vastaajien antamat tiedot eivät ilmene.

Mielestämme aihe on tärkeä ja ajankohtainen, joten palautathan lomakkeen ja annat näin oman tärkeän panoksesi erityisopetuksen laadun kehittämiseksi. Tarvittaessa lisätietoja tutkimuksesta antavat Riitta Koski (puh. 040-5315635 ja 02-2581025) ja Nina Saarinen (puh. 0400-854355).

*Riitta Koski*

Riitta Koski  
opiskelija

*Nina Saarinen*

Nina Saarinen  
opiskelija

*Oiva Ikonen*

Oiva Ikonen  
projektipäällikkö



## KYSELYLOMAKE

Lomakkeessa on useita monivalintakysymyksiä, joissa sinun odotetaan ympäröivän ne vaihtoehdot, jotka sinun kohdallasi pitävät paikkansa. Lisäksi on joitakin avoimia kysymyksiä, joiden vastauksia varten on viivat. Voit halutessasi käyttää myös sivun kääntöpuolta. Tässä lomakkeessa tarkoitamme koulunkäyntiavustajalla kaikkia niitä henkilöitä, jotka (koulutuksestaan huolimatta) tekevät koulunkäyntiavustajan tehtäviä.

1. Kunta ja koulu, jossa toimit \_\_\_\_\_

### 2. Sukupuoli

- 1 nainen
- 2 mies

3. Ikä \_\_\_\_\_ vuotta

### 4. Pohjakoulutus

- 1 peruskoulu/kansakoulu
- 2 lukio
- 3 muu, mikä? \_\_\_\_\_

#### Toisen asteen koulutus

- 1 ammattikoulu, linja \_\_\_\_\_
- 2 opistotason koulutus, mikä? \_\_\_\_\_
- 3 muu, mikä? \_\_\_\_\_

### 5. Työsi on

- |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1 koulunkäyntiavustajan virka | 1 jatkuva                     |
| 2 koulunkäyntiavustajan toimi | 2 väliaikainen                |
| 3 työllisyys-/velvoitetyö     | 3 olen sijainen               |
| 4 muu, mikä? _____            | 4 muu kesto-aika, mikä? _____ |

#### Olet

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| 1 kuntakohtainen avustaja   | 1 erityiskoulussa                                     |
| 2 koulukohtainen avustaja   | 2 erityisluokassa                                     |
| 3 luokkakohtainen avustaja  | 3 tavallisessa peruskoulussa                          |
| 4 henkilökohtainen avustaja | 4 toimin oppilaan avustajana myös koulun ulkopuolella |
| 5 muu, mikä? _____          |   |

**6. Opetuksen osa-alue, jolla toimit**

- 1 erityisopetuksen osa-alueen nimi \_\_\_\_\_
- 2 yleisopetus (luokassa on integroitu erityisoppilas; miltä eo:n osa-alueelta?) \_\_\_\_\_

**7. Kuinka kauan olet toiminut koulunkäyntiavustajana?**

- 1 yhteensä \_\_\_\_\_
- 2 tämänhetkisen opettajan kanssa \_\_\_\_\_
- 3 monessako eri luokassa \_\_\_\_\_

**8. Työaikasi (tunteina/viikko) \_\_\_\_\_**

**9. Kuinka monta oppilasta luokassasi on? (vastaa mikäli toimit vain yhdessä luokassa) \_\_\_\_\_**

**10. Kuinka monta a) opettajaa \_\_\_\_\_ b) koulunkäyntiavustajaa \_\_\_\_\_ koulussasi on?**

**11. Kuinka usein pidätte opettajan kanssa työasioihin liittyviä keskusteluita?**

- 1 päivittäin
- 2 muutaman kerran viikossa
- 3 kerran viikossa
- 4 harvemmin, kuinka usein? \_\_\_\_\_
- 5 emme pidä yhteisiä keskusteluita

**12. Ympyröi seuraavista vaihtoehdoista kaikki asiat, joihin yleensä osallistut? (Voit ympyröidä useita vaihtoehtoja)**

- 1 oppilashuoltopalaveri
- 2 koulutuspäivät
- 3 henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen
- 4 oppituntien suunnittelu
- 5 opetus
- 6 yhteydenpito oppilaiden perheisiin

**13 Kuinka tärkeänä pidät/olisit pitänyt sitä, että jo koulunkäyntiavustajan koulutus sisältäisi yhteistyötä (esim. yhteisiä luentoja, harjoitteleja jne.) opettajaksi opiskelevien kanssa?**

- 1 en lainkaan tärkeänä
- 2 melko tärkeänä
- 3 erittäin tärkeänä

**14. Millainen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys määrittää työtäsi? Kerro muutamalla lauseella. (Ks. liite 1. ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksistä Patrikaisen (1997) mukaan)**

---



---



---

## 15. Yhteistyö koulunkäyntiavustajan työkuvan eri alueilla

Seuraavan sivun taulukossa koulunkäyntiavustajan työnkuva on jaoteltu kuuteen alueeseen. Tällainen jakaminen on hieman keinotekoisia, sillä aluiden selkeä erottaminen käytännön työssä ei ole helppoa. Olemme kuitenkin pyrkineet selvittämään jokaisen alueen kohdella, mitä siihen sisältyy.

Sarakkeessa A kartoitetaan koulunkäyntiavustajan työn jakautumista eri alueille viikossa. Lisäksi selvitetään koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön määrää näillä alueilla (B). Sarakkeissa C-F arvioidaan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön tärkeyttä koulunkäyntiavustajan työnkuvan kullakin alueella ja tyytyväisyyttä tähän yhteistyöhön sekä mahdollista yhteistyön lisätarvetta. Sarake G on varattu tarkemmalle selvitykselle yhteistyön sisällöstä.

*Opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyöllä tarkoitamme kaikkea sitä toimintaa, josta on sovittu yhdessä ja jota toteutetaan eri yhteyksissä ja erilaisissa paikoissa (yhdessä tai erikseen) oppilaan kuntoutumisen ja oppimisen hyväksi.*

Seuraavassa tarkemmat ohjeet jokaiselle sarakkeelle.

**SARAKE A:** Mieti, mitä työhösi sisältyy ja miten eri työtehtävät jakautuvat seuraavassa taulukossa oleviin alueisiin työaikasi puitteissa. Arvioi kuhunkin alueeseen viikon aikana käyttämäsi aika tunteina. *Esimerkiksi* käytät valmistelutehtäviin 2 tuntia päivässä eli 10 tuntia viikossa. Merkitse kohtaan 2 "valmistelutehtävät" 10 tuntia. Sarakkeen A tuntimäärät yhteensä on siis yhtäsuuri kuin viikottainen työaikasi.

**SARAKE B:** Mieti, mitä työhösi sisältyy ja mitkä työtehtävät sisältävät yhteistyötä opettajan kanssa koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla. Arvioi yhteistyön määrää tunteina kullakin alueella viikon aikana. Huom! Kaikki alueet eivät välttämättä sisällä yhteistyötä. Merkitse asianomaiseen kohtaan tällöin viiva. *Esimerkiksi* työaikasi on 35 tuntia viikossa. Käytät päivässä valmistelutehtäviin 1,5 tuntia, josta puoli tuntia yhdessä opettajan kanssa eli yhteistyöhön käytetty aika tällä alueella on 2,5 tuntia (5 x 0,5 tuntia) viikossa.

**SARAKE C:** Arvioi asteikolla 1-3, kuinka tärkeänä näet sinun ja opettajan yhteistyön koulunkäyntiavustajan työnkuvan kullakin alueella.

- 1 = en lainkaan tärkeänä
- 2 = melko tärkeänä
- 3 = erittäin tärkeänä

**SARAKE D:** Arvioi asteikolla 1-3, kuinka tyytyväinen olet sinun ja opettajan yhteistyöhön koulunkäyntiavustajan työkuvan kullakin alueella tällä hetkellä.

- 1 = en lainkaan tyytyväinen
- 2 = melko tyytyväinen
- 3 = erittäin tyytyväinen

**SARAKE E:** Arvioi asteikolla 1-3, kuinka tärkeänä pidät sinun ja opettajan yhteistyön lisäämistä koulunkäyntiavustajan työnkuvan kullakin alueella.

- 1 = en lainkaan tärkeänä
- 2 = melko tärkeänä
- 3 = erittäin tärkeänä

**SARAKE F:** Aseta tärkeysjärjestykseen koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueet. Merkitse 1 sen alueen kohdalle, jota pidät kaikkein tärkeimpänä koulunkäyntiavustajan työssä, 2 sen alueen kohdalle, jota pidät seuraavaksi tärkeimpänä jne.

**SARAKE G:** Kerro tarkemmin, mitä kaikkea sinun ja opettajan yhteistyö koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla sisältää ja millaista se on.

Alue	A työaika h/vko	B yhteis- työ h/vko	C tärkeys 1-3	D tyyty- väisyys 1-3	E lisää- minen 1-3	F tärkeys- järjestys 1-6	G Mitä yhteistyö sisältää?
1. KASVATUS (sosiaalisen kanssakäymisen ohjaaminen, kasvatuksesta, arvoista ja ihmiskäsityksistä keskusteleminen eri tahojen kanssa ja kaikki muu mielestäsi kasvatukseen liittyvä, paitsi opetus)							
2. VALMISTELUT (oppimateriaalin valmistaminen, opetustilojen järjestäminen, ympäristön toimivuudesta ja turvallisuudesta huolehtiminen, vanhempainiltojen ym. tilaisuuksien valmistelu)							
3. AVUSTAMINEN (perushoittoon liittyvät toimenpiteet, kommunikointiin ja viestintään liittyvät tekijät, eri paikkoihin siirtymisen avustaminen)							
4. OHJAAMINEN OPPIMIS- TILANTEESSA (yksilöohjaus, ryhmäohjaus, välituntivalvonta)							
5. YHTEYDENPITO ERI TAHOJEN KANSSA (yhteydenpito vanhempien, koulun henkilökunnan, kuntouttajan, terapeutin ym. kanssa)							
6. PEREHTYMINEN JA SUUNNITTELU (henkilökohtainen opetussuunnitelma, oppilashuoltopalaveri-ihin ja koulutuspäiviin osallistuminen, yleinen alaan perehtyminen, työn vaatima suunnittelu)							
7. MUU AJANKÄYTTÖ JA TEHTÄVÄT TYÖAIKANA, MITKÄ? (ruokailu, kahvitte- lu, odottelu tms.) Erittele 7.1. _____ 7.2. _____ 7.3. _____							

16. Seuraavassa sinulle esitetään väittämiä. Arvioi, kuinka paljon sinun ja opettajan välistä yhteistyötä ovat viime lukuvuoden aikana vaikeuttaneet seuraavat seikat. Vastaa väittämiin valitsemalla kunkin väittämän kohdalla mielipidettäsi lähinnä oleva vaihtoehto asteikolla 1-5.

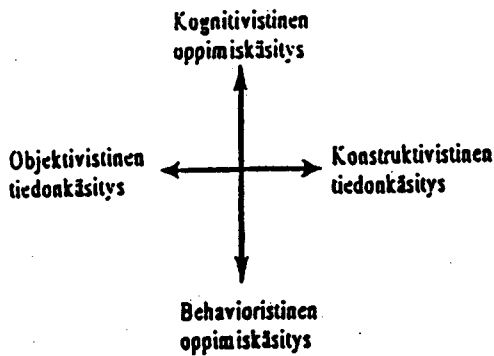
- 1 = Ei lainkaan  
 2 = Vaikeuttanut vähän  
 3 = Vaikeuttanut jonkin verran  
 4 = Vaikeuttanut paljon  
 5 = Vaikeuttanut erittäin paljon

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Vastuu on jakautunut epämääräisesti  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Perehdyttäminen toimenkuvaani ei ole onnistunut  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Huono vuorovaikutusilmasto   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Emme keskustele opettajan kanssa muista kuin työasioista                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Opettajan vähäiset tiedot koulunkäyntiavustajan koulutuksen sisällöstä                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Vähäiset akateemiset tietoni   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Mielipide-erot   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Toimenkuvani on minulle epämääräinen ja selkiintymätön                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Toimenkuvani on opettajalle epämääräinen ja selkiintymätön                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Opettaja ei tiedä tarkalleen, mitkä ovat tietoni ja taitoni                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Minun ja opettajan käsitykset koulunkäyntiavustajan toimenkuvasta ovat ristiriitaiset | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

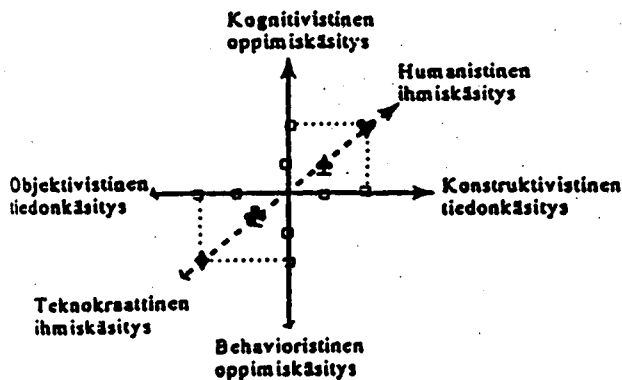
KIITOS! HYVÄÄ LOPPUKESÄÄ!



## LIITE 1. Koonti ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksistä



kuva 5. Tiedon- ja oppimiskäsityksen muodostama "nelikenttä".



kuva 7. Tutkimuksen tuloksena saatuja opettajuuksien (♦ ♣ ♠ ♡) jaettuminen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen kenttään/Taulukko 21.

Objektivismiin mukaan epistemologinen tieto maailmasta voidaan opettaa ja oppia absoluuttisena. Konstruktivistinen tiedonkäsitys lähtee siitä, että jokainen meistä tekee omat tulkintansa maailmasta ja siten konstruoi omat tietämysrakenneensa. Näihin tiedonkäsityksiin kytkeytyy myös läheisesti behavioristinen ja kognitiivinen oppimiskäsitys. Behaviorismin mukaan tieto on sellaisenaan tai "pieniin osiin paloittuna" siirrettävissä oppijan tajuntaan. Kognitiivismin mukaan opetuksessa tärkeintä on auttaa opiskelijaa itse rakentamaan omat ajanelumallinsa ja strategiansa oppia uutta tietoa. (Jonassen 1991; 1992.) Edellä esitetyin perusteella tässä tutkimuksessa käsitteellä "behaviorismi" tarkoitetaan objektivistis-behavioristista opetus- ja oppimiskäsitystä. Vastaavasti käsitteellä "konstruktivismi" tarkoitetaan kognitiivistis-konstruktivistista opetus- ja oppimiskäsitystä.

TAULUKKO 9. Tiedon- ja oppimiskäsitysten ja niihin liittyvien kulttuuripiirteiden vertailua Robottomia ja Hartia (1993) mukailleen (Käpylä 1995, 37).

Kategoria	Objektivistinen	Konstruktivistinen	Kriittinen
Näkemyksen ympäristökasvatuksesta	Tietoa ympäristöstä	Toimintaa ympäristössä	Toimintaa ympäristön puolesta
Oppimisteoria	Behavioristinen	Konstruktivistinen	Rekonstruktivistinen
Tavoitteiden rooli	Ulkoisesti annettuja	Ulkoisia, mutta neuvoteltuja	Kritikoituja (nähdään ideologisina)
Opettajan rooli	Tietäjä	Oppimiskokemusten järjestäjä	Kanssallistuja
Oppilaan rooli	Tiedon vastaanottaja	Aktiivinen oppija	Uuden tiedon luoja
Tieto	Objektiivista, universaalista, determinististä	Subjektivistista, kontekstuaalista, responsiivista	Dialektista, kontekstuaalista, emergentistä

*Teknokraattis-objektivistis-behavioristiseen* opettajuuteen näyttää liittyvän näkemys, jonka mukaan voidaan määritellä oppilaille merkityksellinen tieto, ja opetuksessa on olemassa keinot, joilla objektiivinen tieto on oppilaille siirrettävissä. Tämän vuoksi opettajuuden ulottuvuudessa mainitsen tiedonkäsityksen ennen oppimiskäsitystä. *Humanistis-kognitiivistis-konstruktivistisessa* opettajuudessa korostuu käsitys, jonka mukaan opiskelija konstruoi tietämystään itselleen merkityksellisen tiedon avulla. Koska tämän opettajuuden mukaan oppiminen on tiedon konstruointia, mainitsen oppimiskäsityksen ennen tiedonkäsitystä. Molempien ääripäiden opettajuuksiin näyttää liittyvän muita opettajuuksia suurempi varmuus omasta pedagogiikasta.

LÄHDE: Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.



## HEI OPETTAJA!

Olemme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen erityisluokanopettajaopiskelijoita. Teemme pro gradu -työtä osana erityisopetuksen laadunkehittämissuunnitelmaa. Tutkimme koulunkäyntiavustajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä projektipäällikkö Oiva Ikonen ohjauksessa. Monien opettajien ja koulunkäyntiavustajien kanssa käymiemme keskustelujen perusteella koulunkäyntiavustaja on toisaalta elintärkeä opettajan työkuppani mutta toisaalta lähes unohdettu voimavara. Miksi näin? Yritämme tämän tutkimuksen myötä kartoittaa koulunkäyntiavustajan työnkuvaa ja sitä kautta opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyötä.

Toivomme sinun täyttävän seuraavan kyselylomakkeen huolellisesti ja palauttavan sen oheisessa palautuskuoressa Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskukseen projektipäällikkö Oiva Ikoselle 31.8. mennessä. Tarkemmat täyttöohjeet löytyvät kyselylomakkeesta. Antamasi tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Kyselyn vastauksista laaditaan laajoja yhteenvetoja, joista yksittäisten vastaajien antamat tiedot eivät ilmene.

Mielestämme aihe on tärkeä ja ajankohtainen, joten palautathan lomakkeen ja annat näin oman tärkeän panoksesi erityisopetuksen laadun kehittämiseksi. Tarvittaessa lisätietoja tutkimuksesta antavat Riitta Koski (puh. 040-5315635 ja 02-2581025) ja Nina Saarinen (puh. 0400-854355).

*Riitta Koski*

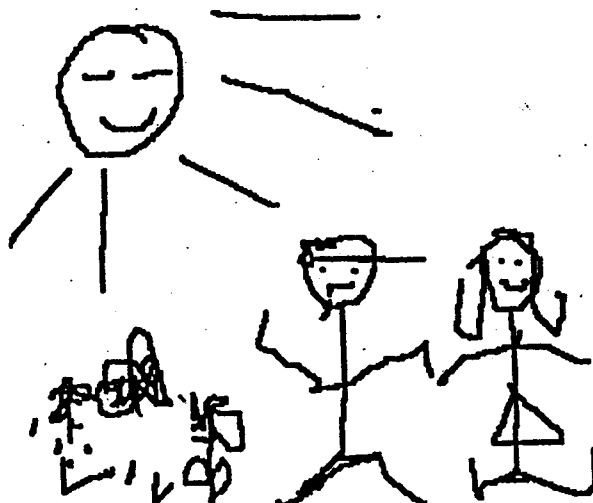
Riitta Koski  
opiskelija

*Nina Saarinen*

Nina Saarinen  
opiskelija

*Oiva Ikonen*

Oiva Ikonen  
projektipäällikkö



## KYSELYLOMAKE

Lomakkeessa on useita monivalintakysymyksiä, joissa sinun odotetaan ympäröivän ne vaihtoehdot, jotka sinun kohdallasi pitävät paikkansa. Lisäksi on joitakin avoimia kysymyksiä, joiden vastauksia varten on viivat. Voit halutessasi käyttää myös sivun kääntöpuolta. Tässä lomakkeessa tarkoitamme koulunkäyntiavustajalla kaikkia niitä henkilöitä, jotka (koulutuksestaan huolimatta) tekevät koulunkäyntiavustajan tehtäviä.

1. Kunta ja koulu, jossa toimit \_\_\_\_\_

2. Sukupuoli

1 nainen

2 mies

3. Ikä \_\_\_\_\_ vuotta

4. Koulutus

1 luokanopettaja

2 erityisopettaja

3 erityisluokanopettaja

4 muu, mikä? \_\_\_\_\_

5. Toimitko tällä hetkellä

1 luokanopettajana

2 erityisopettajana

3 erityisluokanopettajana

4 muissa tehtävissä, missä? \_\_\_\_\_

6. Opetuksen osa-alue, jolla toimit

1 erityisopetuksen osa-alueen nimi \_\_\_\_\_

2 yleisopetus (luokassa on integroitu erityisoppilas; miltä eo:n osa-alueelta?)  
\_\_\_\_\_

7. Montako vuotta olet työskennellyt yhdessä

1 tämänhetkisen koulunkäyntiavustajan kanssa? \_\_\_\_\_ vuotta

2 yleensä koulunkäyntiavustajan kanssa? \_\_\_\_\_ vuotta,  
avustajia on ollut tänä aikana yhteensä \_\_\_\_\_

3 avustajia on tällä hetkellä luokassa yhtä aikaa \_\_\_\_\_

8. Kuinka kauan olet toiminut opettajana? \_\_\_\_\_ vuotta

9. Työaikasi (tunteina/viikko)

- a) opetusvelvollisuus \_\_\_\_\_  
 b) kokonaistyöaika (sis. suunnittelun yms.) \_\_\_\_\_

10. Kuinka monta oppilasta luokassasi on? \_\_\_\_\_

11. Kuinka monta a) opettajaa \_\_\_\_\_ b) koulunkäyntiavustajaa \_\_\_\_\_ koulussasi on?

12. Oletko itse toiminut joskus koulunkäyntiavustajana?

1 kyllä

2 en

13. Kuinka usein pidätte koulunkäyntiavustajan kanssa työasioihin liittyviä keskusteluita?

1 päivittäin

2 muutaman kerran viikossa

3 kerran viikossa

4 harvemmin, kuinka usein? \_\_\_\_\_

5 emme pidä yhteisiä keskusteluita

14. Ympyröi seuraavista vaihtoehdoista kaikki asiat, joihin koulunkäyntiavustaja osallistuu?  
 (Voit ympyröidä useita vaihtoehtoja)

1 oppilashuoltopalaveri

2 koulutuspäivät

3 henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen

4 oppituntien suunnittelu

5 opetus

6 yhteydenpito oppilaiden perheisiin

15. Kuinka tärkeänä pidät/olisit pitänyt sitä, että jo koulutuksesi olisi sisältänyt yhteistyötä  
 (esim. yhteisiä luentoja, harjoitteleja jne.) koulunkäyntiavustajaksi opiskelevien kanssa?

1 en lainkaan tärkeänä

2 melko tärkeänä

3 erittäin tärkeänä

16. Millainen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys määrittää työtäsi? Kerro muutamalla lauseella.  
 (Ks. liite 1. Koonti ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksistä Patrikaisen (1997) mukaan)

---



---



---

## 17. Yhteistyö koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla

Seuraavan sivun taulukossa koulunkäyntiavustajan työnkuva on jaoteltu kuuteen alueeseen. Tällainen jakaminen on hieman keinotekoinen, sillä alueiden selkeä erottaminen käytännön työssä ei ole helppoa. Olemme kuitenkin pyrkineet selvittämään jokaisen alueen kohdella, mitä siihen sisältyy.

Sarakkeessa A selvitetään koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön määrää näillä koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla. Sarakkeissa B-E arvioidaan koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyön tärkeyttä koulunkäyntiavustajan työnkuvan kullakin alueella ja tyytyväisyyttä tähän yhteistyöhön sekä mahdollista yhteistyön lisätarvetta. Sarake F on varattu tarkemmalle selvitykselle yhteistyön sisällöstä.

*Opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyöllä tarkoitamme kaikkea sitä toimintaa, josta on sovittu yhdessä ja jota toteutetaan eri yhteyksissä ja erilaisissa paikoissa (yhdessä tai erikseen) oppilaan kuntoutumisen ja oppimisen hyväksi.*

Seuraavassa tarkemmat ohjeet jokaiselle sarakkeelle.

**SARAKE A:** Mieti, mitä työhösi sisältyy ja mitkä työtehtävät sisältävät yhteistyötä koulunkäyntiavustajan kanssa koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla. Arvioi yhteistyön määrää tunteina kullakin alueella viikon aikana. Huom! Kaikki alueet eivät välttämättä sisällä yhteistyötä. Merkitse asianomaiseen kohtaan tällöin viiva. *Esimerkiksi* työaikasi on 35 tuntia viikossa (=opetusvelvollisuutesi + muu työhön käyttämäsi aika). Käytät päivässä valmistelutehtäviin aikaa 30 min, josta puoli tuntia yhdessä avustajan kanssa eli yhteistyöhön käytetty aika tällä alueella on 2,5 tuntia (5 x 0,5 tuntia) viikossa.

**SARAKE B:** Arvioi asteikolla 1-3, kuinka tärkeänä näet sinun ja koulunkäyntiavustajan yhteistyön koulunkäyntiavustajan työnkuvan kullakin alueella.

- 1 = en lainkaan tärkeänä
- 2 = melko tärkeänä
- 3 = erittäin tärkeänä

**SARAKE C:** Arvioi asteikolla 1-3, kuinka tyytyväinen olet sinun ja koulunkäyntiavustajan yhteistyöhön koulunkäyntiavustajan työnkuvan kullakin alueella tällä hetkellä.

- 1 = en lainkaan tyytyväinen
- 2 = melko tyytyväinen
- 3 = erittäin tyytyväinen

**SARAKE D:** Arvioi asteikolla 1-3, kuinka tärkeänä pidät sinun ja koulunkäyntiavustajan yhteistyön kehittämistä koulunkäyntiavustajan työnkuvan kullakin alueella.

- 1 = en lainkaan tärkeänä
- 2 = melko tärkeänä
- 3 = erittäin tärkeänä

**SARAKE E:** Aseta tärkeysjärjestykseen koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueet. Merkitse 1 sen alueen kohdalle, jota pidät kaikkein tärkeimpänä koulunkäyntiavustajan työssä, 2 sen alueen kohdalle, jota pidät seuraavaksi tärkeimpänä jne.

**SARAKE F:** Kerro tarkemmin, mitä kaikkea sinun ja koulunkäyntiavustajan yhteistyö koulunkäyntiavustajan työnkuva eri alueilla sisältää ja millaista se on.

Alue	A yhteistyö h/vko	B tärkeys 1-3	C tyytyväisyys 1-3	D lisääminen 1-3	E tärkeysjärjestys 1-6	F Mitä yhteistyö sisältää?
1. KASVATUS (sosiaalisen kanssakäymisen ohjaaminen, kasvatuksesta, arvoista ja ihmiskäsityksistä keskusteleminen eri tahojen kanssa ja kaikki muu mielestäsi kasvatukseen liittyvä, paitsi opetus)						
2. VALMISTELUT (oppimateriaalin valmistaminen, opetustilojen järjestäminen, ympäristön toimivuudesta ja turvallisuudesta huolehtiminen, vanhempainiltojen ym. tilaisuuksien valmistelu)						
3. AVUSTAMINEN (perushoitoon liittyvät toimenpiteet, kommunikointiin ja viestintään liittyvät tekijät, eri paikkoihin siirtymisen avustaminen)						
4. OHJAAMINEN OPPIMIS- TILANTEESSA (yksilöohjaus, ryhmäohjaus, lähtötuntivalvonta)						
5. YHTEYDENPITO ERI TAHOJEN KANSSA (yhteydenpito vanhempien, koulun henkilökunnan, kuntouttajan, terapeutin ym. kanssa)						
6. PEREHTYMINEN JA SUUNNITTELU (henkilökohtainen opetussuunnitelma, oppilashuoltopalaveriin ja koulutuspäiviin osallistuminen, yleinen alaan perehtyminen, työn vaatima suunnittelu)						

18. Seuraavassa sinulle esitetään väittämiä. Arvioi, kuinka paljon sinun ja koulunkäyntiavustajan välistä yhteistyötä ovat viime lukuvuoden aikana vaikeuttaneet seuraavat seikat. Vastaa väittämiin valitsemalla kunkin väittämän kohdalla mielipidettäsi lähinnä oleva vaihtoehto asteikolla 1-5.

- 1 = Ei lainkaan  
 2 = Vaikeuttanut vähän  
 3 = Vaikeuttanut jonkin verran  
 4 = Vaikeuttanut paljon  
 5 = Vaikeuttanut erittäin paljon

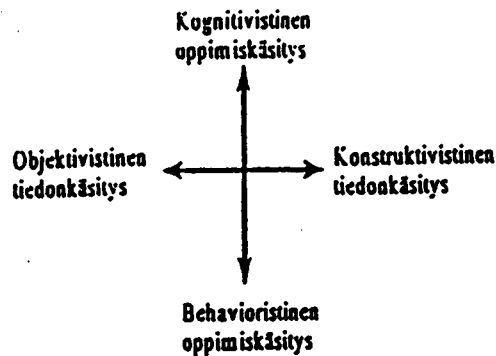
- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Vastuu on jakautunut epämääräisesti  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Koulunkäyntiavustajan perehdyttäminen hänen toimenkuvaansa ei ole onnistunut           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Huono vuorovaikutusilmasto   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Emme keskustele koulunkäyntiavustajan kanssa muista kuin työasioista                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Vähäiset tietoni koulunkäyntiavustajan koulutuksen sisällöstä                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Koulunkäyntiavustajan vähäiset akateemiset tiedot                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Mielipide-erot   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Koulunkäyntiavustajan toimenkuva on hänelle epämääräinen ja selkiintymätön             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Koulunkäyntiavustajan toimenkuva on minulle epämääräinen ja selkiintymätön             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. En tiedä tarkalleen, mitkä ovat koulunkäyntiavustajan tiedot ja taidot                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Minun ja koulunkäyntiavustajan käsitykset avustajan toimenkuvasta ovat ristiriitaiset | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

KIITOS! HYVÄÄ LOPPUKESÄÄ!

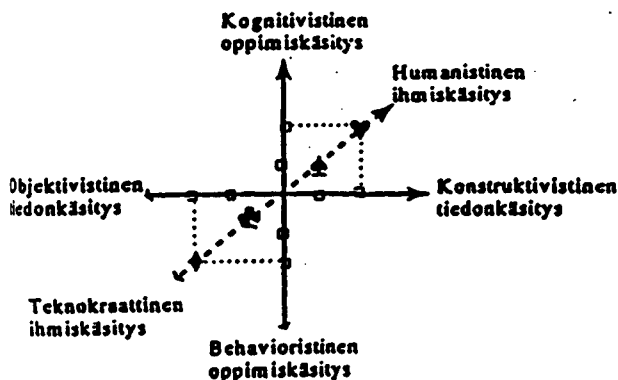


## LIITE 1. Koonti ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksistä

Objektivismin mukaan epistemologinen tieto maailmasta voidaan opettaa ja oppia absoluuttisena. Konstruktivistinen tiedonkäsitely lähtee siitä, että jokainen meistä tekee omat tulkintansa maailmasta ja siten konstruoi omat tietämysrakenteensa. Näihin tiedonkäsitelyihin kytkeytyy myös läheisesti behavioristinen ja kognitiivinen oppimiskäsitys. Behaviorismin mukaan tieto on sellaisenaan tai "pieniin osiin paloitetuna" siirrettävissä oppijan tajuntaan. Kognitiivismin mukaan opetuksessa tärkeintä on auttaa opiskelijaa itse rakentamaan omat ajattelumallinsa ja strategiansa oppia uutta tietoa. (Jonassen 1991; 1992.) Edellä esitetyn perusteella tässä tutkimuksessa käsitteellä "behaviorismi" tarkoitetaan objektivistis-behavioristista opetus- ja oppimiskäsitystä. Vastaavasti käsitteellä "konstruktivismi" tarkoitetaan kognitiivis-konstruktivistista opetus- ja oppimiskäsitystä.



Kuva 5. Tiedon- ja oppimiskäsityksen muodostama "nelikenttä".



Kuva 7. Tutkimuksen tuloksena saatuja opettajuksien (♦ ♀ ♂ ▼) ihmisen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen kenttään/Taulukko 21.

TAULUKKO 9. Tiedon- ja oppimiskäsitysten ja niihin liittyvien kulttuuripiirteiden vertailua Robotomia ja Hartia (1993) mukailten (Käpylä 1995, 37).

Kategoria	Objektivistinen Näkemys ympäristökasvatuksesta	Objektivistinen Tietoa ympäristöstä	Konstruktivistinen Toimintaa ympäristössä	Kriittinen Toimintaa ympäristön puolesta
Oppimisteoria	Behavioristinen		Konstruktivistinen	Rekonstruktivistinen
Tavoitteiden rooli	Ulkoisesti annettuja		Ulkoisia, mutta neuvoteltuja	Kritikoituja (nähdään ideologisina)
Opettajan rooli	Tietäjä		Oppimiskokemusten järjestäjä	Kaansosallistuja
Oppilaan rooli	Tiedon vastaanottaja		Aktiivinen oppija	Uuden tiedon luoja
Tieto	Objektiivista, universaalista, determinististä		Subjektiiivista, kontekstuaalista, responsiivista	Dialektista, kontekstuaalista, emergentistä

*Teknokraattis-objektivistis-behavioristiseen* opettajuuteen näyttää liittyvän näkemys, jonka mukaan voidaan määritellä oppilaalle merkityksellinen tieto, ja opetuksessa on olemassa keinot, joilla objektiivinen tieto on oppilaille siirrettävissä. Tämän vuoksi opettajuuden ulottuvuudessa mainitsen tiedonkäsitelyn ennen oppimiskäsitystä. *Humanistis-kognitiivis-konstruktivistisessä* opettajuudessa korostuu käsitys, jonka mukaan opiskelija konstruoi tietämystään itselleen merkityksellisen tiedon avulla. Koska tämän opettajuuden mukaan oppiminen on tiedon konstruointia, mainitsen oppimiskäsityksen ennen tiedonkäsitelyä. Molempien ääripäiden opettajuuksiin näyttää liittyvän muita opettajuuksia suurempi varmuus omasta pedagogiikasta.

LÄHDE: Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitely ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.

**LIITE 4: Muuttujat ja niitä vastaavat kyselylomakkeiden kysymykset (mikäli opettajalla ja koulunkäyntiavustajalla asiasta eri muuttujat, koulunkäyntiavustajan muuttuja suluissa) (jatkuu seuraavalla sivulla)**

Muuttuja	Muuttujan kuvailu	Kysymys kka:n lomakkeessa	Kysymys open lomakkeessa
1	kunta	1	1
2	sukupuoli	2	2
3	ikä	3	3
4 (67)	pohjakoulutus (koulutus)	4	4
5 (68)	nimike (jatkokoulutus)	4	5
6	työsuhteen muoto	5	-
7	työsuhteen kesto	5	-
8	työn kohde	5	-
9	koulutyyppi	5	-
10	opetuksen alue	6	6
11 (73)	uran pituus	7	7
12 (74)	yhdessätoimimisaika	7	7
13 (75)	monessako luokassa kka toimii	7	7
14	oppilasmäärä luokassa	9	10
15	opettajien määrä koulussa	10	11
16	koulunkäyntiavustajien määrä koulussa	10	11
17 (76)	työaika	8	9
50	alueen tärkeys osana avustajan työtä	15	17
51	alueen tärkeys osana avustajan työtä	15	17
52	alueen tärkeys osana avustajan työtä	15	17
53	alueen tärkeys osana avustajan työtä	15	17
54	alueen tärkeys osana avustajan työtä	15	17
55	alueen tärkeys osana avustajan työtä	15	17
77	työaika alueella kasvatus	15	-
78	työaika alueella valmistelut	15	-
79	työaika alueella avustaminen	15	-
80	työaika alueella ohjaaminen oppimistilant.	15	-
81	työaika alueella yhteydenpito	15	-
82	työaika alueella suunnittelu	15	-
83	työaika alueella muu ajankäyttö	15	-
18	kuinka usein yhteistyökeskusteluja	11	13
19	osallistuminen oppilashuoltopalaveriin	12	14
20	osallistuminen koulutuspäiviin	12	14
21	osallistuminen hops:n laadintaan	12	14
22	osallistuminen oppituntien suunnitteluun	12	14
23	osallistuminen opetukseen	12	14
24	osallistuminen yhteydenpitoon	12	14
25	käsitys yhteisen koulutuksen tärkeydestä	13	15

jatkuu



Muuttuja	Muuttujan kuvailu	Kysymys kka:n lomakkeessa	Kysymys open lomakkeessa
26	yhteistyön määrä alueella kasvatus		
27	yhteistyön määrä alueella valmistelut		
28	yhteistyön määrä alueella avustaminen		
29	yhteistyön määrä alueella ohjaaminen	K	K
30	yhteistyön määrä alueella yhteydenpito	Y	Y
31	yhteistyön määrä alueella suunnittelu	S	S
		Y	Y
32	yhteistyön tärkeys alueella kasvatus	M	M
33	yhteistyön tärkeys alueella valmistelut	Y	Y
34	yhteistyön tärkeys alueella avustaminen	S	S
35	yhteistyön tärkeys alueella ohjaaminen		
36	yhteistyön tärkeys alueella yhteydenpito	15	17
37	yhteistyön tärkeys alueella suunnittelu		
		T	T
38	tyytyväisyys yhteist. alueella kasvatus	A	A
39	tyytyväisyys yhteist. alueella valmistelut	U	U
40	tyytyväisyys yhteist. alueella avustaminen	L	L
41	tyytyväisyys yhteist. alueella ohjaaminen	U	U
42	tyytyväisyys yhteist. alueella yhteydenpito	K	K
43	tyytyväisyys yhteist. alueella suunnittelu	K	K
		O	O
44	lisäämishalukkuus alueella kasvatus		
45	lisäämishalukkuus alueella valmistelut		
46	lisäämishalukkuus alueella avustaminen		
47	lisäämishalukkuus alueella ohjaaminen		
48	lisäämishalukkuus alueella yhteydenpito		
49	lisäämishalukkuus alueella suunnittelu		
56	vastuun jakautuminen	16/1	18/1
57	toimenkuvaan perehdyttäminen	16/2	18/2
58	vuorovaikutusilmasto	16/3	18/3
59	keskusteleminen	16/4	18/4
60	tiedot koulutuksesta	16/5	18/5
61	akateemiset tiedot	16/6	18/6
62	mielipide-erot	16/7	18/7
63	toimenkuva kkalle selkiintymätön	16/8	18/8
64	toimenkuva opelle selkiintymätön	16/9	18/9
65	tietämys tiedoista ja taidoista	16/10	18/10
66	käsitykset toimenkuvasta ristiriitaiset	16/11	18/11

**LIITE 5:** Tausta- ja yhteistyön olosuhteita kuvaavien muuttujien frekvenssi- ja prosenttijakaumat koulunkäyntiavustajille ja opettajille erikseen yleis- ja erityisopetuksessa (taulukko jatkuu sivulle 152)

Muuttuja	asteikko	kk. avustaja yleisopetus	kk. avustaja erityisopetus	opettaja yleisopetus	opettaja erityisopetus
sukupuoli	1=nainen	12 (92,3)	42 (95,5)	11 (84,6)	26 (92,9)
	2=mies	1 (7,7)	2 (4,5)	2 (15,4)	2 (7,1)
ikä	19-29 vuotta (19-39)	4 (30,8)	16 (36,4)	6 (46,2)	10 (35,7)
	30-39 vuotta (40-49)	5 (38,5)	12 (27,3)	6 (46,2)	15 (53,6)
	yli 40 vuotta (yli 50)	4 (30,8)	16 (36,4)	1 (7,7)	3 (10,7)
koulutus (kk.avustaja)	peruskoulu/kansakoulu	5 (38,5)	23 (52,3)	-	-
	lukio	8 (61,5)	17 (38,6)	-	-
	muu	-	-	-	-
jatkokoulutus (kk.avustaja)	ammattikoulu	2 (22,2)	11 (29,7)	-	-
	opistotaso	2 (22,2)	6 (16,2)	-	-
	kk.avustaj. ammattitutkinto	5 (55,6)	16 (43,2)	-	-
	muu	-	4 (10,8)	-	-
koulutus (opettaja)	luokanopettaja	-	-	12 (92,3)	1 (3,6)
	erityisopettaja	-	-	-	1 (3,6)
	erityisluokanopettaja	-	-	-	24 (85,7)
	muu koulutus	-	-	1 (7,7)	2 (7,1)
työ	virka ( luokanope )	-	4 (9,1)	13 (100,0)	-
	toimi (erityisope)	6 (46,2)	30 (68,2)	-	2 (7,1)
	työllisyys/velvoitetyö (elo)	4 (30,8)	4 (9,1)	-	25 (89,3)
	muu	3 (23,1)	6 (13,7)	-	1 (3,6)
työn kesto	jatkuva	1 (7,7)	16 (36,4)	-	-
	väliaikainen	3 (23,1)	17 (38,6)	-	-
	sijaisuus	-	2 (4,5)	-	-
	määräaikainen tai muu	9 (69,2)	7 (15,9)	-	-
	ei tietoa	-	2 (4,5)	-	-

(jatkuu)

Muuttuja	asteikko	kk. avustaja yleisopetus	kk. avustaja erityisopetus	opettaja yleisopetus	opettaja erityisopetus
työn kohde (kk.avustaja)	kuntakohtainen	1 (7,7)	3 (6,8)	-	-
	koulukohtainen	2 (15,4)	10 (22,7)	-	-
	luokkakohtainen	2 (15,4)	25 (56,8)	-	-
	henkilökohtainen	8 (61,5)	5 (11,4)	-	-
	ei tietoa	-	1 (2,3)	-	-
uran pituus	keskiarvo (min-max)	2,5 (0,5-7)	5,5 (0,5-20)	14,5 (1-31)	14,5 (2-34)
yhteistyöaika	keskiarvo (min-max)	1 (0,25-2)	2,5 (0,25-9)	1 (0,25-2)	1,75 (0,25-6)
kk.avustajien määrä luokassa tällä hetkellä	1 koulunkäyntiavustaja	-	-	8 (61,5)	15 (53,6)
	2 koulunkäyntiavustajaa	-	-	4 (30,8)	5 (17,9)
	3 koulunkäyntiavustajaa	-	-	-	2 (7,1)
	4 koulunkäyntiavustajaa	-	-	-	2 (7,1)
	5 koulunkäyntiavustajaa	-	-	-	1 (3,6)
työaika	tuntia/vko (min-max)	31,5 (27-38)	34 (23-48)	36,5(30-55)	36 (26-55)
	opetusvelvollisuus	-	-	23,5(23-26)	22,5(16-26)
kk.avustajan työajan jakaantuminen	kasvatus	5,0	4,25	-	-
	valmistelut	4,0	3,75	-	-
	avustaminen	6,25	6,25	-	-
	ohjaaminen oppimistilant.	12,5	17,5	-	-
	yhteydenpito	1,25	1,25	-	-
	suunnittelu	1,5	1,5	-	-
	muu ajankäyttö	5,25	2,5	-	-
oppilasmäärä luokassa	keskiarvo (min-max)	20,25 (8-30)	7,85 (4-14)	20,9 (8-30)	8,6 (4-20)
	hajonta	7,0	2,1	6,8	3,4
opettajien määrä koul.	keskiarvo (min-max)	13,6 (2-50)	11,8 (1-60)	11,5 (2-30)	11,9 (1-40)
	hajonta	15,2	11,5	10,3	9,3
kk.avustajien määrä koul.	keskiarvo (min-max)	1,6 (1-4)	8,0 (1-50)	2,2 (1-6)	6,9 (1-35)
	hajonta	0,9	8,8	1,5	6,5
opettajien määrä luokiteltuna	1-3 opettajaa	4 (30,8)	8 (18,2)	6 (46,2)	3 (10,7)
	4-10 opettajaa	3 (23,1)	18 (40,9)	1 (7,7)	15 (53,6)
	11-20 opettajaa	4 (30,8)	9 (20,5)	3 (23,1)	4 (14,3)
	yli 20 opettajaa	2 (15,4)	7 (15,9)	3 (23,1)	6 (21,4)
kk.avustajien määrä luokiteltuna	1 avustaja	7 (53,8)	4 (9,1)	5 (38,5)	2 (7,1)
	2-5 avustajaa	6 (46,2)	16 (36,4)	7 (53,8)	12 (42,9)
	6-10 avustajaa	-	15 (34,1)	1 (7,7)	11 (39,3)
	yli 10 avustajaa	-	7 (15,9)	-	3 (10,7)
työasioihin liittyvien keskustelujen useus	päivittäin	7 (53,8)	26 (59,1)	11 (84,6)	22 (78,6)
	muutaman kerran viikossa	6 (46,2)	11 (25,0)	1 (7,7)	2 (7,1)
	kerran viikossa	-	5 (11,4)	1 (7,7)	4 (14,3)
	harvemmin	-	2 (4,5)	-	-

(jatkuu)

Muuttuja	asteikko	kk. avustaja yleisopetus	kk. avustaja erityisopetus	opettaja yleisopetus	opettaja erityisopetus
eri	0	-	1 (2,3)	-	-
toimenpiteisiin osallistumisten määrä	1	1 (7,7)	3 (6,8)	-	1 (3,6)
	2	2 (15,3)	7 (15,9)	4 (30,8)	6 (21,4)
	3	4 (30,8)	11 (25,0)	2 (15,4)	4 (14,3)
	4	3 (23,1)	7 (15,9)	2 (15,4)	8 (28,6)
	5	2 (15,4)	8 (18,2)	4 (30,8)	7 (25,0)
	6	1 (7,7)	7 (15,9)	1 (7,7)	2 (7,1)
yhteisen koulutuksen tärkeys	ei lainkaan tärkeä	-	2 (4,5)	-	2 (7,1)
	melko tärkeä	6 (46,2)	12 (27,3)	10 (76,9)	13 (46,4)
	erittäin tärkeä	6 (46,2)	27 (61,4)	3 (23,1)	12 (42,9)
	ei tietoa	1 (7,7)	3 (6,8)	-	-
kk.avustajan työnkuvan tärkeysjärjestys alueilla: kasvatus	tärkein	2 (18,2)	8 (21,6)	3 (30,0)	8 (32,0)
	hyvin tärkeä	4 (36,4)	11 (29,7)	1 (10,0)	7 (28,0)
	tärkeä	1 (9,1)	10 (27,0)	3 (30,0)	4 (16,0)
	melko tärkeä	2 (18,2)	2 (5,4)	2 (20,0)	3 (12,)
	vähemmän tärkeä	2 (18,2)	5 (13,5)	-	2 (8,0)
	vähiten tärkeä	-	1 (2,7)	1 (10,0)	1 (4,0)
valmistelut	tärkein	-	1 (2,7)	2 (18,2)	3 (12,0)
	hyvin tärkeä	2 (18,2)	5 (13,5)	2 (18,2)	3 (12,0)
	tärkeä	1 (9,1)	5 (13,5)	4 (36,4)	5 (20,0)
	melko tärkeä	2 (18,2)	12 (32,4)	3 (27,3)	4 (16,0)
	vähemmän tärkeä	1 (9,1)	4 (10,8)	-	6 (24,0)
	vähiten tärkeä	5 (45,5)	10 (27,0)	-	4 (16,0)
avustaminen	tärkein	1 (9,1)	2 (5,7)	1 (9,1)	3 (12,0)
	hyvin tärkeä	3 (27,3)	10 (28,6)	3 (27,3)	3 (12,0)
	tärkeä	4 (36,4)	9 (25,7)	1 (9,1)	7 (28,0)
	melko tärkeä	2 (18,2)	8 (22,9)	3 (27,3)	9 (36,0)
	vähemmän tärkeä	1 (9,1)	3 (8,6)	1 (9,1)	1 (4,0)
	vähiten tärkeä	-	3 (8,6)	2 (18,2)	2 (8,0)
ohjaaminen oppimistilanteessa	tärkein	7 (58,3)	26 (70,3)	5 (45,5)	10 (40,0)
	hyvin tärkeä	1 (8,3)	4 (10,8)	2 (18,2)	8 (32,0)
	tärkeä	4 (33,3)	5 (13,5)	2 (18,2)	6 (24,0)
	melko tärkeä	-	2 (5,4)	-	1 (4,0)
	vähemmän tärkeä	-	-	1 (9,1)	-
	vähiten tärkeä	-	-	1 (9,1)	-
yhteydenpito eri tahojen kanssa	tärkein	1 (8,3)	-	-	-
	hyvin tärkeä	1 (8,3)	1 (2,9)	1 (10,0)	-
	tärkeä	1 (8,3)	4 (11,4)	-	-
	melko tärkeä	3 (25,0)	4 (11,4)	1 (10,0)	5 (20,0)
	vähemmän tärkeä	2 (16,7)	14 (40,0)	4 (40,0)	6 (24,0)
	vähiten tärkeä	4 (33,3)	12 (34,3)	4 (40,0)	14 (56,0)
perehtyminen ja suunnittelu	tärkein	1 (8,3)	-	-	1 (4,0)
	hyvin tärkeä	-	6 (17,1)	2 (20,0)	4 (16,0)
	tärkeä	1 (8,3)	4 (11,4)	1 (10,0)	3 (12,0)
	melko tärkeä	3 (25,0)	7 (20,0)	1 (10,0)	3 (12,0)
	vähemmän tärkeä	5 (41,7)	9 (25,7)	4 (40,0)	10 (40,0)
	vähiten tärkeä	2 (16,7)	9 (25,7)	2 (20,0)	4 (16,0)

**LIITE 6:** Yhteistyön tärkeyttä, tyytyväisyyttä siihen ja lisäämishalukkuutta kuvaavien muuttujien frekvenssi- ja prosenttijakaumat yleis- ja erityisopetuksessa (liitetaulukot 6.1-6.3)

**Liitetaulukko 6.1:** Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyön tärkeydestä koulunkäyntiavustajan työnkuva eri alueilla

Työnkuvan alue		Yleis/ Avustaja	Yleis/ Opettaja	Erityis/ Avustaja	Erityis/ Opettaja
		f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Kasvatus	Ei lainkaan tärkeä	-	-	-	1 (3,8)
	Melko tärkeä	2 (16,7)	5 (50,0)	5 (11,4)	5 (19,2)
	Erittäin tärkeä	10 (83,3)	5 (50,0)	39 (88,6)	20 (76,9)
Valmistelut	Ei lainkaan tärkeä	2 (15,4)	-	-	1 (3,8)
	Melko tärkeä	3 (23,1)	3 (30,0)	21 (48,8)	9 (34,6)
	Erittäin tärkeä	8 (61,5)	7 (70,0)	22 (51,2)	16 (61,5)
Avustaminen	Ei lainkaan tärkeä	-	3 (30,0)	8 (20,0)	3 (12,0)
	Melko tärkeä	5 (50,0)	6 (60,0)	14 (35,0)	5 (20,0)
	Erittäin tärkeä	5 (50,0)	1 (10,0)	18 (45,0)	17 (68,0)
Ohjaaminen oppimistilanteessa	Ei lainkaan tärkeä	1 (7,7)	1 (10,0)	-	1 (3,8)
	Melko tärkeä	1 (7,7)	2 (20,0)	4 (9,5)	3 (11,5)
	Erittäin tärkeä	11 (84,6)	7 (70,0)	38 (90,5)	22 (84,6)
Yhteydenpito	Ei lainkaan tärkeä	1 (9,1)	-	1 (2,5)	6 (25,0)
	Melko tärkeä	2 (18,2)	6 (66,7)	14 (35,0)	8 (33,3)
	Erittäin tärkeä	8 (72,7)	3 (33,3)	25 (62,5)	10 (41,7)
Perehtyminen ja suunnittelu	Ei lainkaan tärkeä	-	2 (20,0)	1 (2,5)	3 (12,5)
	Melko tärkeä	5 (38,5)	2 (20,0)	9 (22,5)	10 (41,7)
	Erittäin tärkeä	8 (61,5)	6 (60,0)	30 (75,0)	11 (45,8)

liite 6 jatkuu

(jatkuu edelliseltä sivulta)

Liitetaulukko 6.2: Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä tyytyväisyydestä yhteistyöhön koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla

Työnkuvan alueet		Yleis/ Avustaja	Yleis/ Opettaja	Erityis/ Avustaja	Erityis/ Opettaja
		f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Kasvatus	Ei lainkaan tyytyväinen	2 (16,7)	3 (30,0)	1 (2,3)	1 (3,8)
	Melko tyytyväinen	2 (16,7)	3 (30,0)	16 (36,4)	9 (34,6)
	Erittäin tyytyväinen	8 (66,7)	4 (40,0)	27 (61,4)	16 (61,5)
Valmistelut	Ei lainkaan tyytyväinen	2 (15,4)	-	4 (9,3)	1 (3,8)
	Melko tyytyväinen	4 (30,8)	2 (18,2)	14 (32,6)	10 (38,5)
	Erittäin tyytyväinen	7 (53,8)	9 (81,8)	25 (58,1)	15 (57,7)
Avustaminen	Ei lainkaan tyytyväinen	2 (20,0)	1 (10,0)	2 (5,3)	1 (4,3)
	Melko tyytyväinen	2 (20,0)	5 (50,0)	10 (26,3)	5 (21,7)
	Erittäin tyytyväinen	6 (60,0)	4 (40,0)	26 (68,4)	17 (73,9)
Ohjaaminen oppimistilanteessa	Ei lainkaan tyytyväinen	1 (7,7)	1 (9,1)	4 (9,3)	-
	Melko tyytyväinen	7 (53,8)	4 (36,4)	8 (18,6)	9 (34,6)
	Erittäin tyytyväinen	5 (38,5)	6 (54,5)	31 (72,1)	17 (65,4)
Yhteydenpito	Ei lainkaan tyytyväinen	3 (27,3)	2 (22,2)	4 (10,0)	2 (8,7)
	Melko tyytyväinen	4 (36,4)	2 (22,2)	16 (40,0)	5 (21,7)
	Erittäin tyytyväinen	4 (36,4)	5 (55,6)	20 (50,0)	16 (69,6)
Perehtyminen ja suunnittelu	Ei lainkaan tyytyväinen	4 (30,8)	-	8 (20,5)	2 (8,7)
	Melko tyytyväinen	4 (30,8)	6 (60,0)	16 (41,0)	11 (47,8)
	Erittäin tyytyväinen	5 (38,5)	4 (40,0)	15 (38,5)	10 (43,5)

liite 6 jatkuu

(jatkuu edelliseltä sivulta)

Liitetaulukko 6.3: Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä yhteistyön lisäämisen tärkeydestä koulunkäyntiavustajan työnkuvan eri alueilla

Työnkuvan alue		Yleis/ Avustaja f (%)	Yleis/ Opettaja f (%)	Erityis/ Avustaja f (%)	Erityis/ Opettaja f (%)
Kasvatus	Ei lainkaan tärkeä	2 (18,2)	3 (30,0)	7 (17,9)	5 (20,0)
	Melko tärkeä	2 (18,2)	1 (10,0)	12 (30,8)	13 (52,0)
	Erittäin tärkeä	7 (63,6)	6 (60,0)	20 (51,3)	7 (28,0)
Valmistelut	Ei lainkaan tärkeä	2 (18,2)	4 (36,4)	8 (20,5)	7 (28,0)
	Melko tärkeä	5 (45,5)	4 (36,4)	14 (35,9)	10 (40,0)
	Erittäin tärkeä	4 (36,4)	3 (27,3)	17 (43,6)	8 (32,0)
Avustaminen	Ei lainkaan tärkeä	2 (20,0)	5 (50,0)	14 (41,2)	9 (37,5)
	Melko tärkeä	2 (20,0)	4 (40,0)	12 (35,3)	10 (41,7)
	Erittäin tärkeä	6 (60,0)	1 (10,0)	8 (23,5)	5 (20,8)
Ohjaaminen oppimistilanteessa	Ei lainkaan tärkeä	4 (33,3)	3 (30,0)	7 (18,9)	6 (24,0)
	Melko tärkeä	3 (25,0)	4 (40,0)	10 (27,0)	10 (40,0)
	Erittäin tärkeä	5 (41,7)	3 (30,0)	20 (54,1)	9 (36,0)
Yhteydenpito	Ei lainkaan tärkeä	1 (9,1)	2 (22,2)	5 (14,3)	8 (33,3)
	Melko tärkeä	3 (27,3)	5 (55,6)	13 (37,1)	13 (54,2)
	Erittäin tärkeä	7 (63,6)	2 (22,2)	17 (48,6)	3 (12,5)
Perehtyminen ja suunnittelu	Ei lainkaan tärkeä	1 (9,1)	3 (30,0)	3 (8,3)	4 (17,4)
	Melko tärkeä	4 (36,4)	2 (20,0)	12 (33,3)	6 (26,1)
	Erittäin tärkeä	6 (54,5)	5 (50,0)	21 (58,3)	13 (56,5)