

**”ET SAIS OLLA TAVALLINEN LAPS TAVALLISELLA
LUOKALLA”**

**Tapaustutkimus yleisopetuksessa olevan sisäkorvaistuteoppilaan avustajan
roolista**

Riitta Mäkelä

Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2007

Tiivistelmä

Riitta Mäkelä. ”Et sais olla tavallinen laps tavallisella luokalla” – Yleisopetuksessa olevan sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan avustajan rooli. Pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. Kevät 2007. 121 sivua, 7 liitettä.

Sisäkorvaistute on kuulon kuntoutukseen tarkoitettu apuväline, jonka asennus tapahtuu kirurgisesti. Se pyritään asentamaan mahdollisimman nuorena, joten tulevaisuudessa on hyvin todennäköistä, että yleisopetuksessa on yhä enemmän sisäkorvaistuteoppilaita, joiden kuuloikä on kuitenkin melko korkea. Monella näistä oppilaista on usein tukenaan henkilökohtainen avustaja ja tärkeää onkin selvittää luokassa toimivien aikuisten rooleja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yleisopetuksessa kouluun käyvän sisäkorvaistuteoppilaan avustajan roolia.

Tutkimuksen menetelmänä käytettiin laadullista, aineistolähtöistä tutkimusta etnografisesti suuntautuen. Kyseessä oli tapaustutkimus. Etnografiassa pyritään saaman tietoa kulttuurisista käytänteistä. Aineistonkeruu tapahtui havainnoimalla yhden luokan toimintaa, jossa oli sisäkorvaistuteoppilas ja hänen henkilökohtainen avustajansa. Havainnoiteja täydennettiin sekä avustajan että oppilaan haastatteluilla. Tutkimuksen aikaan tutustuttiin myös koulunkäyntiä koskeviin dokumentteihin. Aineistomateriaalia kertyi yhteensä 216 sivua, jonka lisäksi oli tutkimuspäiväkirja. Aineiston analyysi tapahtui induktiivisesti.

Sisäkorvaistuteoppilaan avustaminen oli vahvasti sidoksissa opettajan toimintaan. Havaintojen perusteella avustajan tärkeimmäksi rooliksi muodostui oleminen valmiusasennossa. Tämä rooli kohdistui myös luokan muihin oppilaisiin. Sisäkorvaistutteen liittyvässä avustamisessa painottuivat ääniolosuhteet, joissa oppilaalla tulisi olla oikeus kuulla ja tulla kuulluksi sekä saada mahdollisuus ymmärtää kuulemaansa. Luokkatilanteissa avustaminen vaihteli intensiivisen ja vähemmän intensiivisen muodon välillä. Tähän vaikutti opettajan ammattitaito. Luokassa painotettiin vahvasti sosiaalista kasvua ja ryhmäyttämistä.

Luokan toiminnasta heijastui inkluusiivinen ajattelu, jonka kehittäminen oli mahdollista opettajan ja avustajan toimivan yhteistyön pohjalta. Tarvittaessa avustaminen edellytti ammattitaitoa, johon kuului kyky osallistaa oppilasta ryhmään niin akateemisesti kuin sosiaalisestikin. Ilman avustajan työpanosta opetustilanteessa olisi vaikea huomioida oppilaita yksilöllisesti, sillä sisäkorvaistute apuvälineenä edellyttää myös erityisavustamista. Avustamiseen vaikutti suuresti myös tilanteessa toimivien yksilöiden persoonallisuus.

Avainsanat: sisäkorvaistute, kuulovammainen oppilas, inkluusio, yleisopetus

SISÄLLYS

1 TUTKIMUSKOHTENA SISÄKORVAISTUTELAPSEN AVUSTAMINEN ALKUOPETUKSESSA	4
1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja toteuttaminen	5
1.2 Tutkimusraportin rakenne	6
1.3 Sisäkorvaistute: mitä, missä ja milloin?	8
1.3.1 Kuulovammaisuuden määrittelyä	8
1.3.2 Kuulokojeena sisäkorvaistute	11
1.3.3 Kuntoutus ja kommunikointimuodon valinta	16
1.3.4 Sisäkorvaistutelapsi koulussa	19
1.4 Avustajana toimiminen	22
2 MÄKILÄN KOULU	25
2.1 Koulun ympäristö	25
2.2 Luokan toimintakulttuuria	27
2.2.1 Opettaja toiminnan pedagogisena ohjaajana	28
2.2.2 Koko ryhmän avustaja	35
2.2.3 Viola, yksi luokan oppilaista	36
3 SISÄKORVAISTUTELAPSEN AVUSTAMINEN	41
3.1 Yleisavustaminen	41
3.2 Erityisavustaminen	44
3.2.1 Avustajan rooli	44
3.2.2 Ääniolosuhteissa tukeminen	47
3.2.3 Roolina olla lähellä varmistamassa	49
3.2.4 Avustaja sosiaalisen toiminnan tukijana	51
3.3 Yhteistyökuvioita	53
4 HAVAINTOJEN TARKASTELUA	56
4.1 Koulukieli ja identiteetti	56
4.2 Kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta	57
4.2.1 Alkuopetuksen sosiaalinen ja akateeminen painotus	64
4.2.2 Yhteistyön voimalla voidaan kehittyä	66
4.2.3 Haasteita ja taitoa	68
4.3 Avustaminen dynaamisena prosessina	70
5 POHDINTA	78
LÄHTEET	87
LIITTEET	97
LIITE 1: Tutkimuksen toteutettavuus ja luotettavuuden tarkastelu	97
LIITE 2: Saatekirje kotiin	116
LIITE 3: Tutkimussopimus / perhe	117
LIITE 4: Tutkimussopimus / rehtori	118
LIITE 5: Tutkimussopimus / avustaja	119
LIITE 6: Avustajan haastattelurunko	120
LIITE 7: Oppilaan haastattelurunko	121

1 TUTKIMUSKOHTENA SISÄKORVAISTUTELAPSEN AVUSTAMINEN ALKUOPETUKSESSA

Sisäkorvaistute on vielä verrattain uusi asia Suomessa, mutta samalla yhä useampi kuulovammaisista lapsista saa sisäkorvaistutteen. Koska istutteen saajat ovat lapsia, on tämä väistämättä myös koulua koskeva asia. Yhä nuoremmille lapsille laitetaan istute, jolloin istutteen saaneiden lukumäärä kasvaa, joten tätä kautta hiljalleen saadaan mahdollisuus tehdä myös pitkittäistutkimusta eri näkökulmista. Erilaisia istuteryhmiä tulisikin tutkia erikseen, koska kuuroutuneella ja syntymäkuurolla lähtökohdat istutteen käyttöön ovat erilaiset (Yli-Pohja 2003, 63). Syntymäkuuron lapsen aivoissa ei ole muistijälkiä kuulemisesta, kun taas puhumaan oppineen lapsen tai nuoren kokemusmaailma on nimenomaan kuuloon perustuva.

Sisäkorvaistuteleikkausten yleistyessä yhä nuoremmilla lapsilla alkavat yhä useammat perheet vähitellen miettiä yleisopetusta lapsensa koulunkäyntimuotona. Koulunkäyntiavustajille sisäkorvaistutelasten oppimisen ja yleisopetukseen osallistumisen tukeminen on vielä melko uusi asia. Aikaisemmissa aihealuetta koskevissa tutkimuksissa on selvitetty yleisopetusta vaihtoehtona ja niissä avustaja on mainittu tukitoimena (esim. Tvingstedt, Preisler & Ahlström 2003). Tärkeää olisikin mielestäni selvittää tarkemmin avustajan toimenkuvaa.

Kiinnostukseni sisäkorvaistutteen tutkimusaiheena lähti liikkeelle viittomakielen opintojen kautta törmätessäni keskusteluun istutteen asentamisesta. Aiheen määrittäminen sisäkorvaistutelapsen avustajaa koskevaksi johtuu siitä, että olen itse aiemmalta koulutukseltani koulunkäyntiavustaja. Erityiskasvatuksen parissa on tärkeä myös määritellä avustajien roolia, sillä se on väistämättä sidoksissa opettajan rooliin (esim. French 1999a, 1999b).

Sisäkorvaistutteen liittyvä tutkimus on haasteellista, koska se herättää ihmisissä voimakkaita tunteita: asiaa ollaan joko vastaan tai puolesta, välimuotoa harvoin on. Yhteiskunnallinen keskustelu on kuitenkin viime aikoina hieman tasaantunut. Toisistaan on oleellista kuitenkin erottaa mielipiteet istutteen asentamisen

tarpeellisuudesta ja toisaalta jo istutteen saaneiden henkilöiden tutkiminen. Tämä tutkimus keskittyy erään istutteen saaneen oppilaan tapaukseen.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja toteuttaminen

Tämä on etnografinen tutkimus sisäkorvaistutetlapsen koulunkäynnin järjestämisestä. Tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä yhden luokan tilanteeseen, jossa oli integroituna sisäkorvaistuteoppilas. Tähän kontekstiin halusin tutustua tarkemmin yhden tapauksen kautta. Oppilaalla oli henkilökohtainen avustaja ja tutkimukseni tarkoitus oli selvittää tarkemmin avustajan toimenkuvaa. Sisäkorvaistuteoppilaita on maassamme jonkin verran yleisopetuksessa, mutta tutkimuksen kannalta on erittäin tärkeää tunnistettavuuden hävittäminen.

Tutkimus toteutettiin etnografisesti suuntautuneesti. Etnografian tavoitteena on ymmärtää ihmisten toimintaa ja sen sisältämiä sosiaalisia merkityksiä tietyssä ympäristössä (Spradley 1980, 3). Tarkoituksena on siis antaa natiiville ihmiselle ääni, jolla kertoa omaa tarinaansa. Spradley (1980, 30) jakaa etnografisen tutkimuksen mikro- ja makroetnografiaan. Mikroetnografia vaatii vähemmän aikaa, joten se soveltuu pro gradu-tasoiseen opinnäytetyöhön hyvin.

Etnografialle ominaista tiedonkeruuta ovat tässä tutkimuksessa käytetyt havainnointi, haastattelut ja dokumentteihin tutustuminen (Patton 2002, 306–307). Varsinaisesta etnografiasta tutkimukseni eroaa siinä, että tutkimuksen tavoite on määrittynyt tarkemmin huomioimaan avustajan toimintaa. Spradley (1980, 31) kutsuu tätä aiheorientoituneeksi etnografiaksi. Kestoltaan havainnointi oli kuitenkin varsinaiseen etnografiaan verrattuna lyhyt. Havainnointijakso sijoittui nyt kahden kuukauden ajalle.

Analysoin aineistoni induktiivisesti eli aineistolähtöisesti (Patton 2002, 453). Aineistostani pyrin löytämään teemoja, joiden pohjalta lähdin rakentamaan teoreettista tarkastelua. Tarkempi kuvaus tutkimuksen yksityiskohdista ja luotettavuudesta on liitteessä 1.

Aiemmissa tutkimuksissa ei lasten oma ääni ole näkynyt ja Sume (2002, 113) ehdottaakin jatkotutkimukseksi juuri lapsen näkökulman huomiointia. Preisler, Tvingstedt ja Ahlström (2005) ovat kuitenkin tutkineet lasten kokemuksia sisäkorvaistutteen käytöstä. Heidän tutkimuksensa oli osa psykososiaalista pitkittäistutkimusta ja siinä haastateltavien henkilöiden lukumäärä oli melko pieni, kuten he itsekin toteavat. Tässä tutkimuksessa painotan selkeästi avustajan roolin tutkimista, mutta tähän liittyen tavoitteenani on selvittää myös tukitoimen saajan, lapsen, näkemys asiasta.

Analysoin aineistoani induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Tutkimuksen aihepiiriä selvitin seikkaperäisesti jo ennen aineiston keruuta, jolloin aineisto itse määrittää sen, millaiseen laajempaan viitekehykseen tulen sitä vertaamaan. Laadullisen aineiston induktiivisessa analyysissä pyritään löytämään kaavoja, teemoja ja kategorioita päinvastoin kuin deduktiivisessa analyysissä, jossa aineistoa tarkastellaan ennalta määritetyn viitekehyksen kautta (Patton 2002, 453).

1.2 Tutkimusraportin rakenne

Koska kyseessä on laadullinen tutkimus ja erityisesti etnografinen tutkimus, olen päättänyt sijoittamaan varsinaisen menetelmäosuuden liitteisiin. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 69) sanovat, että laadullista tutkimusta tehdessä on perusteltua määrittää joka kerta mitä on tekemässä. Tarkoitukseni on esitellä lyhyehkö johdatus aiheeseen, jonka jälkeen esittelen tarkempia kuvauksia tutkimustapauksesta. Eskolan ja Suorannan (1999, 245–246) mukaan laadullisessa tutkimuksessa raportin rakenne voi rakentua toisin kuin perinteisesti on ajateltu. Etnografisen tutkimuksen pyrkimyksenä on oppia kulttuurisista käytänteistä. Etnografian on tarkoitus päästä havaintojen ja kuullun yläpuolelle tehden tulkintoja (Spradley 1979, 8). Näin ollen menetelmällä on suuri merkitys, mutta tutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimani tilanteen kuvaus ja näiden ihmisten välittämä tarina ovat painopisteenä.

Tässä ensimmäisessä luvussa kuvaan sisäkorvaistutetta kuulon apuvälineenä ja sitä kautta kuntoutusmuotona sekä tarkastellut sisäkorvaistutetlapsen koulunkäyntiä. Seuraavassa luvussa kuvaan toimintaa Mäkilän koulussa, sen yhtä tiettyä luokkaa ja

luokasta tarkemmin oppilas-avustaja-työparia. Tässä tutkimusraportissa käytetyt nimet ovat tutkimuseettisistä syistä kuvitteellisia, sillä niiden tarkoituksena on helpottaa lukemista, ei paljastaa henkilöllisyyksiä. Tekstiin liitetyissä aineistoesimerkeissä lyhenne H viittaa haastattelijaan, V Violaan, tämän tutkimuksen sisäkorvaistutetukseen, ja A avustajaan. Haastatteluista olen merkinnyt lainauksen perään sulkeisiin päivämäärän, vaikka samat päivämäärät löytyvät myös menetelmäluvun tarkemmassa haastattelujen erittelyssä. Haastattelulainauksissa merkintä [...] tarkoittaa poistamaani osaa, joka ei ole lainauksen kannalta relevantti. Käytän hakasulkeita myös omien, selventävien lisäysten merkintään lainauksissa. Mikäli tekstissä ei ole lyhenteitä, ne ovat havainnointimateriaalista, joista puolestaan olen merkinnyt päivämäärän ja tunnin aiheen. Mikäli tilanteen ymmärtäminen on mielestäni vaatinut lisätietoja, olen kirjoittanut ne päivämäärän perään lyhyesti. Tekstin sisällä lainatut sanat, sanonnat ovat erotetut sitaatein ja kursivoimalla.

Aineiston kuvaus tapahtuu suurimmasta yksiköstä alkaen eli ensin kuvaan koulun toimintaa yleensä, josta jatkan luokan toiminnan kuvaukseen. Luokan toiminnasta erittelen tarkemmin opettajan roolia, jonka jälkeen tulee avustajan ja lapsen kuvaus. Tämä luku muodostaa siis jatkuvasti tarkentuvan tarinan. Olen myös tällä halunnut tukea etnografisen tutkimuksen kulkua yleisestä tiedosta tarkentuen yksityiskohtaisempaan informaatioon, josta tutkimus taas laajenee teorialarkastelujen yhteydessä uudelleen. Tutkimukseni pyrkii noudattamaan myös raportoinnin suhteen tiimalasimaisuutta.

Omana erillisenä lukunaan on avustaminen (luku 3), joka on varsinaisesti tämän tutkimuksen keskiössä. Kyseisessä luvussa kolme kuvaan tarkemmin itse avustamista sekä sisäkorvaistuteoppilaan avustamiseen liittyviä asioita. Havainnointini perusteella jaoin avustamisen kahteen osa-alueeseen: yleisavustamiseen ja erityisavustamiseen. Erityisavustaminen tarkoittaa sellaista avustamista, jonka olen tulkinnut liittyväksi suoraan sisäkorvaistutukseen ja sen mukanaan tuomiin tarpeisiin. Erityisavustamisen muotoja saattoi esiintyä myös muiden oppilaiden kohdalla, mutta silloin ne eivät liittyneet sisäkorvaistutukseen, vaan kyseisen oppilaan avun tarpeeseen esimerkiksi keskittymisen osalta. Avustaja saattoi ohjata myös jonkun muun oppilaan lukemista samalla tavalla kuin henkilökohtaisen avustettavansa kohdalla, esimerkiksi liu'uttamalla somea luettavan tekstin alla.

Nämä tilanteet olivat usein yksittäisiä eivätkä siten olleet sidoksissa sisäkorvaistutteen mukanaan tuomiin tarpeisiin. Yleisavustaminen puolestaan on luokassa yleisesti tapahtuvia avustustilanteita, joissa avustettavana voi olla kuka tahansa luokan oppilaista. Yleisavustamiseen luin kuuluvaksi myös kaiken muun tehtävän, jota avustaja tekee päivän aikana.

Luku neljä on tarkasteluluku, jossa vertaan omia löytöjäni laajempaan kontekstiin. Näiden havaintojen tarkastelun jälkeen tulee pohdintaosuus, joka päättyy jatkotutkimusehdotuksiin. Tässä raportissa olen tietoisesti käyttänyt pitkiäkin kuvauksia, jotta toiminnan kontekstuaaliset tekijät havainnollistuisivat paremmin. Näiden toimintakuvausten rikkominen pienempiin osiin saattaisi hävittää kontekstuaalisen ymmärtämisen mahdollisuuden. Omia tulkintojani olen havainnollistanut myös haastattelulainauksin.

1.3 Sisäkorvaistute: mitä, missä ja milloin?

1.3.1 Kuulovammaisuuden määrittelyä

Puhuttaessa ihmisestä, jonka kuulo on alentunut, käytetään runsaasti erilaisia termejä. Termillä, kuuro, kuuleva, kuuroutunut, kuulovammainen, huonokuuloinen tai viittomakielinen, voidaan heijastaa puhujan käsitteen määrittelyä suhteessa niihin henkilöihin, jotka ovat puheenaiheena. Määrittely voidaan tehdä pohjautuen lääketieteelliseen näkökulmaan, jolloin puhutaan kuulovammasta tai kuuloviasta, toisin sanoen keskitytään kuuloelinten rakenneaurioihin tai toiminnallisiin häiriöihin (Korpijaakko-Huuhka & Lonka 2000, 5).

Kuulovammaisuuteen liittyen on tärkeää huomioida myös sosiokulttuurinen näkökulma. Kuurot itse käyttävät käsitettä kuuro tai viittomakielinen. Käsite kuuro on neutraali ja käyttökelpoinen. Viittomakielisiä ihmisiä ovat myös ne kuulevat henkilöt, jotka kuuluvat kuurojen yhteisöön sukulaisuussuhteen tai muun syyn kautta, kuten kuulevat tulkit. Kuulovammainen on puolestaan käsite, jota kuurot itse eivät käytä, sillä he kokevat kuuluvansa kieli- ja kulttuurivähemmistöön sosiokulttuurisen näkökulman mukaan, jolloin termin oikea sisältö ei ole vamman tai

haitan asteen kuvaus. (Malm & Östman 2000, 10–15; Korpijaakko-Huuhka & Lonka 2000, 5–7.) Huttunen, Johansson, Kronlund, Marttila, Mäki-Torkko ja Sorri (2000, 389) suosittavat, että käsitettä kuuro käytetään vain sosiokulttuurisessa yhteydessä. Tämän vuoksi käytän tämän erityispedagogisen tutkielman yhteydessä pääasiallisesti käsitettä kuulovammaisen: koulumaailmassa istutteen saanut lapsi on erityisoppilas, jolle on tehty HOJKS, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Mikäli viitataan tiettyyn kollektiiviseen mielipiteeseen, käytän kuitenkin lähdetekstin mukaista määrittelyä. Yksilötasolla henkilö kuitenkin voi kokea itsensä kuuroksi tai viittomakieliseksi, mutta koulukontekstissa oppilaan tarpeisiin vastaaminen edellyttää nykyisellään diagnosointia ja määrittelyä erityisoppilaaksi, jotta oppilaan on mahdollista saada tarvitsemansa tukitoimet. Yleisesti ottaen kuurot, nimenomaan sosiokulttuurisessa merkityksessä, eivät koe itseään vammaisiksi. Sana kuuro tosin viittaa siihen, että ihmiseltä puuttuu kuulo, mutta toisaalta tämä ei sulje pois täysipainoisen elämän mahdollisuutta. (Malm & Östman 2000, 11). Käytetyn kielen modaliteetti¹, muoto, on vain erilainen.

Tällä hetkellä on puhetta myös siitä, muodostavatko sisäkorvaistutteen saaneet henkilöt oman ”implantistien” ryhmän vai määrittelevätkö he kukin itsensä kuuroksi, kuulevaksi tai huonokuuloiseksi (Yli-Pohja 2003, 70). Asia on vielä melko uusi, joten tällä hetkellä todennäköisintä lienee se, että identiteetin määrittelyä tapahtuu suhteessa kaikkiin näihin ryhmiin. Tulevaisuudessa olisikin hyvä tutkia myös istutteen saaneiden kokemuksia ja identiteetin määrittelyä. Toisaalta voi myös pohtia, miten tarpeellista on pyrkiä löytämään yksi ratkaisu tähän kysymykseen: voisiko olla niin, että istutteen saaneet määrittelevät itsensä jatkossakin subjektiivisesti. Tässä tutkimuksessa oppilas määritteli itsensä haastattelussa kuuroksi. Kyse onkin subjektiivisesta kokemuksesta ja oppilaan omaa identiteettiä tulisikin tukea, myös koulun keinoin. Perimmältään oppilas on kuuro ilman sisäkorvaistutettaan, joten istute itsessään ei poista kuuroutta (esim. Archbold, Nikolopoulos, Lutman & O’Donoghue 2002, 160).

¹ Modaliteetilla tarkoitan tässä yhteydessä viittomakielen visuaalis-gesturaalista muotoa ja suomen (puhe)kielellä auditivis-oraalista muotoa. Esimerkiksi kommunikointiin liittyvien eleiden suhteen tästä modaliteettierosta on kirjoittanut Emmorey (1999, 154).

Kuuloviat luokitellaan konduktiivisiin, eli johtumiskuulovikoihin, ja sensorineuraalisiin eli aistimiskuulovikoihin. Näiden kahden tyyppin yhdistelmä on nimeltään sekatyypinen kuulovika. Konduktiivisen kuulovian aiheuttaja on joko ulko- tai välikorvan alueella eikä se aiheuta koskaan täyttä kuuroutta, vaan kuulokynnys on enimmillään alentunut noin 60 desibeliin. Sensorineuraalisessa kuuloviassa puolestaan sisäkorvassa äänen vastaanottaminen tai viestin siirtyminen, pääasiassa kuulohermossa, on häiriintynyt. Tällainen kuulovika voi olla asteeltaan millainen tahansa ja kuulokynnys huononee sekä voi äärimmillään johtaa täydelliseen kuulon puuttumiseen. Tätä jaottelua ei tulisi kuitenkaan yliyksinkertaistaa niin, että konduktiivista kuulovikaa kutsuttaisiin välikorvaviaksi ja sensorineuraalista sisäkorvaviaksi. (Sorri 2000, 78–80.)

Kuuloviat voivat syntyä prenataalisesti eli sikiökauden aikaisina vaurioina, jotka useimmiten ovat erilaisia tulehdustiloja kohdussa. Perinataaliset kuuloviat syntyvät synnytyksessä, välittömästi synnytyksen jälkeen tai neonataalikaudella eli 0–28 vuorokautta syntymästä. Näitä riskitekijöitä ovat pieni syntymäpaino, vastasyntyneen keltaisuus, hapenpuute ja ne esiintyvät usein toisiinsa liittyneinä. Postnataaliset kuuloviat syntyvät myöhemmän elämän aikana. Tärkeimpänä postnataalisena kuulovikana esiintyy bakteerimeningiitti. Suomessa syntyy vuosittain 50–60 vaikeasti tai erittäin vaikeasti kuulovammaista lasta. (Sorri 2000, 78, 83–84.) Takalan (2005b, 29) mukaan yli 90 % näistä lapsista syntyy kuuleville vanhemmille. Myös omassa tutkimuksessani lapsi oli syntynyt kuuleville vanhemmille.

Kuulovamman vaikeusasteen luokittelu on riippuvainen luokittelijasta. Taulukossa 1 esittelen WHO:n ja EU:n työryhmän tekemät luokitukset, joiden yhteydessä käsitellään näiden vaikeusasteiden yhteyttä kommunikaatiovaikeuksiin. Erittäin vaikean kuulovamman yhteydessä pohditaan sisäkorvaistutetta kuntoutusmuotona ja määrittelyn mukaan puhekielen oppiminen on tällöin todennäköistä. Kuntoutus on kuitenkin aina yksilöllinen prosessi ja nämä määrittelyt kommunikaatiovaikeuksista ovat vain suuntaa-antavia.

TAULUKKO 1. Kuulovamman vaikeusaste ja kuulon taso sekä kuulovamman aiheuttamia kommunikaatiovaikeuksia WHO:n luokituksen (1991) ja EU:n työryhmän (1996) suositus

Kuulovamman vaikeusaste WHO, BEHL 0.5-2kHz	Kuulovamman vaikeusaste EU, BEHL 0.5-4kHz	Kommunikaatiovaikeus
Lievä, 26 dB – 40 dB	Lievä, 20 dB – 40 dB	Vaikea ymmärtää hiljaista puhetta, tärkeää hyvät kuunteluolosuhteet. Saattaa hyötyä huulitaluvusta, ehkä kuulolaitteesta
Keskivaikea, 41 dB – 60 dB	Keskivaikea, 40 dB – 70 dB	Tarvitsee kuulokojeen, suotuisat kuunteluolosuhteet, puheterapiaa. Vaikeuksia kuulla ryhmäkeskusteluissa.
Vaikea, 61 dB – 80 dB	Vaikea, 70 dB – 95 dB	Saattaa ymmärtää voimakkaan puheen, saattaa erottaa konsonanteja, kuulokojeellakin puheen ymmärtäminen voi olla puutteellista, huulitaluku on tärkeää. Puheenkehitys viivästynyt, tarvitsee puheterapiaa.
Erittäin vaikea ≥ 81 dB	Erittäin vaikea ≥ 95 dB	Visuaalinen kommunikaatio on ensisijaista. Mikäli sisäkorvaistute valitaan kuntoutusmuodoksi, on puhekielen oppiminen todennäköistä.

Huom. BEHL= Better Ear Hearing Level eli paremman korvan kuulotaso

Huom. Lähde: Koulussa on kuulovammainen oppilas -opas

1.3.2 Kuulokojeena sisäkorvaistute

Sisäkorvaistute on kirurgisesti asennettava sähköinen kuulokoje. Se koostuu kahdesta erillisestä osasta: sisäisistä ja ulkoisista. Korvan takana sijaitseva mikrofoni ottaa äänet vastaan ja kuljettaa ne puheprosessoriin, jossa ääni muutetaan digitaaliseksi koodiksi. Puheprosessori voi olla esimerkiksi vyötäröllä tai korvan takana, laitteen mallista riippuen. Signaali etenee korvan takana olevaan lähettimeen, joka liittää magneetilla ulkoiset osat sisäisiin osiin. Lähettimestä ääni siirtyy ihon läpi istutteen sisäiseen osaan. Sisäisissä osissa koodi puretaan ja äänestä vastaanotetut tiedot siirtyvät simpukkaan asetetun elektrodinauhan kautta kuulohermoja pitkin aivojen

kuorikerroksen kuulokeskuksiin tulkittavaksi. Ääni syntyy sisäisten ja ulkoisten osien yhteistyönä, joten lapsi ei kuule mitään, jos ulkoiset osat eivät ole paikoillaan. Istute on yksilöllisesti sovitettava laite, sillä kullakin istutteen saajalla on yksilölliset tarpeet. (Kun lapsi saa sisäkorvaistutteen -opas 2006, Lucker 2002, 49–57.)

Sisäkorvaistutetta harkitaan asennettavaksi, mikäli tavanomaisella kuulokojeella ei saada aikaan riittävää apua. Korvan rakenteen tulee olla sellainen, että sisäiset osat voidaan asettaa paikoilleen. (Sorri 2003, 41.) Sisäkorvaistutteen saamisen kriteerit vaihtelevat maittain. Istutteen saajalta arvioidaan kuulon lisäksi myös yleinen terveydentila ja tehdään psykologinen arviointi, joskin pienten lasten kohdalla tämä tarkoittaa vanhempien motivaation ja odotusten arviointia (Niparko 2000, 174, 177). Tällä hetkellä noin 80 % erittäin vaikeasti kuulovammaisista/kuuroista lapsista saa sisäkorvaistutteen (Koulussa on kuulovammainen oppilas -opas, 8). Takalan (2005b, 29) mukaan kuurojen vanhempien kuuroille lapsille ei ole laitettu sisäkorvaistutetta.

Suomessa on käytössä pääasiallisesti kahden valmistajan istutteita. Valmistajana on joko Med-El tai Nucleus ja niitä käytetään suurin piirtein yhtä paljon. Sisäkorvaistuteleikkausten määrä pysynee 40–50 vuosittaisen leikkauksen tasolla: lukuun sisältyvät niin aikuiset kuin lapsetkin. Tosin lasten suhteellinen osuus tästä määrästä tulee kasvamaan. (Sorri 2003, 42–43.) Lasten kohdalla vanhemmat tekevät päätöksen istutteen asettamisesta tai asentamatta jättämisestä. Asiantuntijoiden tehtävä on kuitenkin tarjota tietoa tämän päätöksen tueksi (Yli-Pohja 2003, 59).

Tällä hetkellä Suomessa syntymäkuuroille lapsille asennetaan sisäkorvaistute mahdollisuuksien mukaan jo 1–2-vuotiaina (Yli-Pohja 2003, 58). Näin lapsen pitäisi saavuttaa ikäryhmänsä taso puheenkehityksessä jo noin 3–4 vuoden kuluttua istutteen aktivoinnista. Lapsilla päämääränä on kehittää kommunikaatiota ja puhuttua kieltä istutteen tarjoaman kuulomahdollisuuden kautta (Archbold & Tait 2003, 257). Puhekieli ei siis tule itsestäänselvyytenä, vaan sen eteen on tehtävä töitä kuntoutuksen parissa.

Sisäkorvaistutteen saavista lapsista suurin osa on syntymästään asti vaikeasti tai erittäin vaikeasti kuulovikaisia tai ennen puheenoppimiskäyttä kuuroutuneita (Kun lapsi saa...2006). Leikkaus ei kuitenkaan tee lapsista täysin kuulevia, vaan

useimmiten huonokuuloisia. Kuulonhuoltoliiton vuonna 2000 hyväksymän sisäkorvaistutekäyttäjämääritelmän mukaan sisäkorvaistutetta käyttävä henkilö on varhaiskuuro, joka on synnynnäisesti kuuro tai on kuuroutunut ennen kielenoppimista tai kuuroutunut henkilö, jolla puheenoppimisen jälkeen on tapahtunut molempien korvien kuuroutuminen. Sisäkorvaistute ei poista vaikean kuulovamman mukanaan tuomaa avuntarvetta tai erityiskustannuksia eikä muuta varhaiskuuron, kuuron tai kuuroutuneen kuulovamman haittaluokitusta.

Sisäkorvaistute on sinänsä yksi kuulokoje muiden kuulokojeiden joukossa, vaikka eroaakin paljon perinteisistä kuulokojeista edustaen uutta, kehittyneempää teknologiaa. Kuulokoje tarkoittaa kuulovammaisille tarkoitettua apuvälinettä, joka vahvistaa ääntä ja saa virtansa paristosta (Kurki & Takala 2005, 43). Sisäkorvaistutteen kohdalla ei kokeileminen onnistu samalla tavalla kuin kuulokojeen kohdalla, sillä sisäkorvaistutteen asentaminen tapahtuu kirurgisesti eikä sen ”riisuminen” ole yhtä helppoa kuin kuulokojeen. Kuulokojeista hyötyminen on yksilöllistä: toiset hyötyvät sisäkorvaistutteesta ja toiset eivät. Näin ollen osa sisäkorvaistutelapsista tulee olemaan ensisijaisesti puhekielisiä ja osa pääasiallisesti viittomakielisiä. Tavoitteena on kuitenkin toimivan kaksikielisyyden mahdollistaminen. (Ahti 2000a, 70–71.) Sisäkorvaistute on yksi käytettävissä olevista välineistä matkalla kohti kaksikielisyyttä.

Puhekielen oppiminen sisäkorvaistutelapsilla on prosessi, matka (Ahti 2000a, 70, Kurki & Takala 2005, 46). Istutteen aktivoinnin jälkeen sitä joutuu opettelemaan ja ympäristön tulee tukea tätä prosessia. Istute siis antaa mahdollisuuden kuulla, muttei itsessään takaa automaattisesti toimivaa puhekielisyyttä. Sisäkorvaistute, kuten mikä tahansa kuulokoje, itse asiassa vahvistaa kaikki ympäristön äänet, mikä luo oman leimansa kuuloon perustuvalla informaatiolla (Kurki & Takala 2005, 51). Kuullun prosessointiin vaikuttaa suuresti kuunteluolosuhteet, kuten taustahäly, musiikki ja muut äänilähteet, esimerkiksi ulkona lentävät lentokoneet.

Istutteen asentaminen ei ole pelkästään tekninen toimenpide, vaan se tulee nähdä laajempänä kokonaisuutena, johon sisältyy sekä perheen että lapsen identiteettiin liittyviä muutospaineita, jotka kyseiset henkilöt voivat nähdä joko uusina mahdollisuuksina tai aikaisempaan elämään kohdistuvina sosiaalisina ja

psykologisina uhkina. Itse istuteprosessi siis edellyttää moniammatillista yhteistyötä perheen kanssa, jotta mahdollisia ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan, tai ainakin lieventämään niiden aiheuttamia haittoja, sekä löytämään perheelle yksilöllisiä ratkaisumahdollisuuksia. (Autio & Vikman 2002.)

Sisäkorvaistutteen saaneita lapsia on luonnollisesti tutkittu erityisesti koskien kieltä, sen oppimista ja kehittymistä. Sisäkorvaistutteita on asennettu lapsille Suomessa vuodesta 1995 lähtien, suuremmassa määrin vasta vuodesta 1997 (Ahti 2000, 67). Pyrkimys on asentaa sisäkorvaistute mahdollisimman nuorille lapsille. Näiden lapsien kohdalla kuuloikä on koulunaloitusvaiheessa jo melko korkea. Kuuloikä tarkoittaa sitä ikää, joka lapsella on ollut mahdollista kuulla sisäkorvaistutteen asentamisen jälkeen (Kurki & Takala 2005, 46).

Päätös istutteen asentamisesta tulee tehdä huomioiden lapsen ja perheen kokonaistilanne sisältäen myös psykologiset ja sosiaaliset seikat. Leikkaus tehdään Suomessa yleensä noin kaksivuotiaana (Ahti 2000b, 139). Satakieliohjelman² järjestämässä keskustelufoorumissa kuulovikaisten lasten kouluasioista on tuotu esille, että Suomessa laitetaan istutteita jo alle 1-vuotiaille lapsille (Keskustelufoorumi kuulovikaisten lasten kouluasioista). Pienin istutteen saanut lapsi maailmalla on 4 kuukauden ikäinen, joka sai istutteen meningiitin jälkeiseen kuuroutumiseen (Satakieliohjelman koulutusraportti 2004).

Aution ja Vikmanin (2002) selvityksen mukaan istutteen saanti-ikä on tärkeä tekijä puhekielen oppimistuloksissa. Varhainen saanti-ikä ei näytä kuitenkaan yksinään riittävän hyvään ja luontevaan puhekielen oppimiseen, vaan vanhempien antama puhemalli ja luottamus lapsen puhekielen oppimiskykyyn näyttäisivät tukevan oppimista. Puheen ymmärtämisessä ja tuottamisessa parhaiten edistyvät ne lapset, joilla on ollut runsas viittomavarasto ennen istutteen asentamista ja heille on asennettu istute noin kaksivuotiaana sekä ne, joiden vanhemmat ovat muokanneet kommunikointitapaansa tukemaan puhekielen kehitystä (Autio & Vikman 2002). Kielen vastaanotto ja tuottaminen kasvavat ajan mittaan voimakkaimmin niillä

² Satakieliohjelma, entinen Satakieliprojekti, on RAY:n tukema yhteistyöohjelma, jonka tarkoituksena on edistää sisäkorvaistutetta käyttävien ja vaikeasti huonokuuloisten lasten puheen ja kommunikaation kehittämistä. Tarkemmin internet-osoitteessa <http://www.satakieliohjelma.fi>.

lapsilla, jotka ovat saaneet istutteen alle kaksivuotiaina suhteutettuna istutteen käyttöiän kertymiseen (Kirk, Miyamoto, Ying, Perdew & Zuganelis 2000, 133–138; myös Connor, Hieber, Arts & Zwolan 2000, 1201). Istutelapsen kielellinen kehitys kulkee kuitenkin useimmiten hieman hitaammin kuin kuulevan lapsen kielenkehityksen kiinnioton takia. Kielellis-kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys kulkevat usein hieman eri tahdissa, jolloin istutelapset voivat tarvita tukea ryhmässä pärjäämiseen. (Yli-Pohja 2003, 66.)

Jotta lapsi saisi sisäkorvaistutteestaan täyden hyödyn, hänen tulee käyttää laitetta aina hereillä ollessaan, saada mahdollisuus hyviin kuunteluolosuhteisiin ja laitteen yksilölliseen säätämiseen. Preislerin ym. (2005, 263) tutkimuksessa useat lapset pitivät istutetta luonnollisena osana elämäänsä, vaikka säätelivätkin joskus tulevia ääniärsyksiä sammuttamalla laitteen. Tärkeää on myös niiden aikuisten yhteistyö, jotka osallistuvat lapsen kuntouttamiseen ja yleensäkin lasten jokapäiväiseen elämään. Lapsella tulee olla myös mahdollisuus ikätasolle sopivaan vuorovaikutukseen, jossa lapsen tulee kokea onnistumista kuuntelutaitojen ja kommunikoinnin suhteen. Kommunikaatiota pitää tapahtua mahdollisimman erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, niin lasten kuin aikuistenkin välillä. (Archbold & Tait 2003, 259.)

Istute itsessään herättää voimakkaita mielipiteitä erityisesti kuurojen keskuudessa (Salmi & Laakso 2005; Christiansen & Leigh 2002, 299–304; Jokinen 2002, 2–3). Suomalaisten kuurojen historiaa käsittelevässä teoksessa Maahan lämpimään (Salmi & Laakso 2005, 462) nähdään oralismi³ ja audismi pohjimmiltaan samanlaisina asioina: audismin korostaessa kuulonharjoituksia ja kuulemisen tärkeyttä. Tämä rinnastetaan istutteeseen ja nähdään siis pyrkimyksenä parantaa kuurous ja huonokuuloisuus. Vehmas (1999, 1464–1465) tuo esille istutteeseen liittyvän monitahoisen diskurssin suhteessa eettiseen oikeutukseen. Edellä mainituissa perusteluissa heijastuu voimakkaasti lääketieteellisen mallin ja sosiaalisen mallin vastakkaisuus. Malm, Mäkipää ja Wallvik (1999, 1461–1463) esittävät puolestaan huolen kielenkehityksestä ja oikeudesta omaksua viittomakieltä. Nämä pohdinnat heijastelevat tuolloin hiljattain virallistettua viittomakieltä (Perustuslaki 17§).

³ Suomessa kouluopetuksessa vaikutti vielä 1960- ja 1970-luvuilla oralismi, jonka mukaan opetus keskittyi puheen tuottamiseen ja viittomakielen kieltämiseen (ks. esim. Malm & Östman 2000, 10).

Kuurojen liiton kannanotto (2005) tuo esille monia seikkoja, joita on huomioitava istuteasiassa: vanhempien monipuolisen informoinnin, kielenkehityksen ja sosiaalisen kehityksen turvaaminen, viittomakielen aseman painottaminen, tutkimuksen edistäminen ja kuntoutuksen pitkäkestoisuus. Kyse on kieli asemasta ja siitä, että kuuroa ei nähdä vammaisena, vaan kielellisen vähemmistön jäsenenä. Lähteenmäen (2007, 7) mukaan Kaisa Alanne on muistuttanut, että kuurojen yhteisön kollektiivinen ahdistus ei saisi heijastua sisäkorvaistutteen saaneisiin lapsiin. Viittomakieli on ollut verrattain lyhyen ajan virallistettuna kielenä ja kyse on vahvasta viittomakielisen yhteisön identiteetistä. Tapani Rahko (2000) tuo esille sen, ettei lapselta olla ottamassa pois viittomakieltä, vaan hänelle annetaan mahdollisuus oppia toinen kieli, puhuttu kieli, viittomakielen jäädessä usein pääkieleksi (myös Ahti 2000a, 71).

Sisäkorvaistutteesta keskusteltaessa on muistettava, että keskiössä on kuitenkin lapsi, jonka puolesta vanhemmat, yhdessä asiantuntijoiden kanssa, pyrkivät tekemään parhaan mahdollisen ratkaisun. Huomioitavana on monia asioita, kuten erityisesti kielellinen kehitys ja kommunikaatio, unohtamatta kuitenkin tärkeintä seikkaa eli lapsen kokonaiskehitystä. Vanhemmat tekevät ratkaisun kommunikointitapaa pohdittaessa ja tulevaisuudessa lapsella itsellään on mahdollisuus valita käyttämänsä kieli. Tähän kielen valintaa koskevaan keskusteluun on pyritty vastaamaan kaksikielisyydellä ja kaksikulttuurisuudella (Ahti 2000b, 136–137). Kaikesta tästä huolimatta tutkimukseni tarkoituksena on ainoastaan selvittää istutteen saaneiden lasten avustajien roolia, ei ottaa kantaa istutteen asentamiseen sinänsä.

1.3.3 Kuntoutus ja kommunikointimuodon valinta

Sisäkorvaistute on kuntoutusmuoto, joten mikäli tällainen laite valitaan, on syytä huomioida, että kuntoutus kokonaisuudessaan vaatii aikaa (esim. Christiansen & Leigh 2002, 147). Sisäkorvaistute eroaa monessa suhteessa perinteisestä kuulolaitteesta, sillä sen asentaminen on kirurginen toimenpide ja toisaalta kuulon ja puheen kuntoutus vaatii pitkäjännitteistä toimintaa niin perheeltä kuin tämän alan asiantuntijoiltakin. Lisäksi sisäkorvaistute on hyvin kallis verrattuna muihin kuulokojeisiin.

Estabrooks (1998, 80) esittää kuuntelun jatkumon: havaitseminen, erottelu, tunnistus ja ymmärtäminen. Kaiken pohjalla on mahdollisuus äänen havaitsemiseen. Sisäkorvaistutetun tulee kuitenkin oppia huomioimaan tämä uusi kuuloaistimus. Pelkkä äänen havaitseminen ei tietyksi riitä, vaan näitä havaittuja ääniä tulee oppia erottelamaan ja toisaalta reagoimaan niihin eri tavoin. Tunnistaminen tarkoittaa kuullun pohjalta toistamista, osoittamista tai kirjoittamista. Viimeinen vaihe, ymmärtäminen, on pohjana puhekieleen perustuvassa vuorovaikutuksessa ja viime kädessä mahdollistaa esimerkiksi koulussa toimimisen. Puheen ymmärtäminen näkyy ohjeiden mukaan toimimisena, kysymyksiin vastaamisena sekä keskusteluun osallistumisena. Luokkatilanteissa nämä ovat oleellisia seikkoja. Sisäkorvaistutteen kanssa tämä kehityskulku voi kuitenkin olla hidasta ja saattaa viedä aikaa jopa vuosia (Rimmanen 2003, 54).

Istute kytketään päälle noin kuukauden kuluttua leikkauksesta. Istutteen tarkoitus on antaa lapselle kuuloaistimusten ja aktiivisen kuuntelun kautta puhutun kielen informaatiota (Lutman, Archbold, Gibbin, McCormick & O'Donoghue 2003, 41). Kuntoutus muotoutuu kokonaisuudeksi, joka koostuu puhumisesta (speech), kielestä (language) ja kuuntelutaidoista (auditory skills) (Robbins 2000, 324). Tehokas kuntoutus siis huomioi nämä osa-alueet kokonaisuutena ja on yksilöllistä lapsen omaa kehitystahtia huomioiden. Tärkeää onkin, että ympäristö antaa kuulo- ja kielivirikkeitä (Yli-Pohja 2003, 64). On kuitenkin huomioitava se, että vaihtoehtoisen kommunikaation mahdollisuus on kuitenkin oltava olemassa, mikäli laite esimerkiksi ei toimi. Tällaisissa tilanteissa lapsi on kuuro.

Tulevaisuudessa on hyvin todennäköistä, että istutteen saamisen jälkeen tapahtuva puheen kuntoutus ei koske välttämättä kovinkaan usein koulukontekstia, sillä mitä aikaisemmin lapselle asennetaan istute, sitä enemmän kuuloikä ja puheen kuntoutusta on ehtinyt kertyä. Istutteen käyttö on oppilaalle näin ollen myös tuttua. Toisaalta puheen kuntoutusta voidaan myös integroida osaksi luokassa tapahtuvaa toimintaa, vaikkakin vastuu kuntoutuksesta on puheen, kielen ja kuuntelun spesialisteilla (Teagle & Moore 2002, 166, 168).

Geersin (2002, 181) tutkimustulosten mukaan puhekommunikaatio on tärkeässä asemassa kuntoutuksen suhteen kuulemisen ja puhekielen kehittymisessä. Puhekieli

näyttäisi olevan myös tärkeä opetuksellinen ratkaisu niille lapsille, jotka ovat saaneet istutteensa ennen viiden vuoden ikää. Connorin ym. (2000) tutkimuksessa vertailtiin puhekommunikaatiota ja totaalikommunikaatiota, jossa tulokset osoittivat, että kommunikaatiomuodolla ei ole periaatteessa väliä: totaalikommunikaatiota käyttävillä sanasto kasvaa hieman nopeammin, mutta muuta eroa ei merkittävällä tasolla ollut. Geersin (2002) tutkimuksessa ikäryhmänä oli 8–9-vuotiaat, jotka olivat saaneet istutteen alle viisivuotiaina ja keskimääräinen istutteenkäyttöaika oli noin viisi ja puoli vuotta. Connorin (2000) tutkimuksessa istute oli taas saatu keskimääräisesti yli viisivuotiaina ja lapset olivat käyttäneet istutetta puolen vuoden ja kymmenen vuoden vaihteluvälillä.

Istutteen saanti-ikä on suuri merkitys kielen kehittymiseen ja istutteen saaminen aikaisin vähentää alun kielellisiä viivästymiä ja tukee ikätasoisien taitojen kehittymistä (Kirk ym. 2000, 141). Kuuleminen itsessään ei kuitenkaan ole ainoa puheenkehityksen edellytys, vaan puheen kehittymiseen vaikuttavat myös mahdollinen autismi, vaikea kielellinen erityisvaikeus tai älyllinen kehitysvamma (Yli-Pohja 2003, 63).

Ahti (2000a) jakaa sisäkorvaistutellapset kolmeen ryhmään kommunikaatiotavan perusteella. Ensimmäinen ryhmä koostuu lapsista, jotka ovat saaneet sisäkorvaistutteen alle kolmivuotiaina ja heillä puhekieli on ensikieli tai rinnakkainen viittomakielen kanssa. Toisessa ryhmässä lapsilla on jo toimiva viittomakieli, jonka jälkeen kehittyä puhekieli ja kolmannessa ryhmässä ovat puhekielellä kommunikoivat lapset, jotka ovat yleensä kuuroutuneet tai ovat vaikeasti kuulovammaisia, mutta ovat kehittäneet puhekielen ensikielekseen. (Ahti 2000a, 70.) Mahdollisuus ainakin jonkinlaiseen kommunikaatioon mahdollisuus on aina oltava.

Kommunikaatiotavoista sisäkorvaistutellapsilla ovat edustettuina kaikki: osa viittoon, osa puhuu ja osa sekä puhuu että viittoon (Kirla 2000, 232). Kommunikointitapa valitaan yksilöllisesti lapsen kielenkehitystason ja perheen toimintamahdollisuudet huomioiden. Kommunikointi voi tapahtua viittomakielen, viitotun suomen, tukiviittomien, puheen, huulioluvun tai kokonaiskommunikaation (totaalikommunikaatio) kautta (Takala 2005b, 30–42). Ahti (2005, 59) mainitsee myös vinkkipuheen (cued speech), jossa huuliolla samanlaisilta näyttäviä äänteitä

selvennetään käsimerkein. Preisler, Tvingstedt ja Ahlström (2002, 411) tuovat esille, miten hyvä viittomakielen taito ja hyvä puhekielen taito kulkeva käsi kädessä: hyvä viittoja voi olla myös hyvä puhuja. Kielellinen lahjakkuus voidaan siis nähdä kommunikaatiomuodosta riippumattomana.

Kielen suhteen voidaan erottaa samanaikainen ja perättäinen kaksikielisyys. Kuurojen kaksikielisyys sijoittuu tähän välimaastoon, sillä kuuro ei luonnollisesti opi suomea kuulemalla, mutta on silti jatkuvasti sen ympäröimänä (Takala 2005b, 29). Kurjen ja Takalan (2005, 49) mukaan niin kuntoutuskäytännöt, kouluratkaisut kuin perheen kommunikointikäytännöt ovat hyvin yksilöllisiä. Kieli mahdollistaa sosio-emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen, joten Takala (2005b, 30) esittääkin, että kuulevien vanhempien olisi hyvä, mahdollisuuksien mukaan, opiskella viittomakieltä. Hän jatkaa, että lapsen oppiessa viittomakielen varhain hänen kielitaitonsa ja tietonsa ovat yleensä samantasoiset kuin kuulevilla ikätovereilla. Kuuroille vanhemmille syntyvä kuuro lapsi kasvaa viittomakielisessä maailmassa ja perheellä on viittova sosiaalinen verkosto. Tämän pohjalta voidaan erottaa viittomakielisistä ne henkilöt, joilla viittomakieli on äidinkieli tai ensikieli⁴ (esim. Jokinen 2000a, 80). Viittomakieli voi olla myös toinen tai vieras kieli.

1.3.4 Sisäkorvaistutellapsi koulussa

Sisäkorvaistuteleikkaukset ovat yleistymässä yhä nuoremmilla lapsilla. Tämän vuoksi yhä useammat perheet pohtivat yleisopetusta lapsensa koulumuotona (Sume 2002). Tarjolla on siis erilaisia vaihtoehtoja, joista punnitaan kullekin yksilölle ja hänen perheellensä sopiva ratkaisu. Sumen (2004, 27–28) selvityksen mukaan yleisopetuksen valintaan vaikuttavat kuuloiän kasvu istuteiän aikaistuessa, lapsen kielellinen ja kommunikatiivinen tilanne, mahdollisuus viittomien käyttöön tarvittaessa ja ympäristön äänivirikkeet ja puhemalli.

⁴ Ensikiellellä tarkoitetaan kuuron lapsen 0–5-vuotiaana kuulevilta vanhemmiltaan omaksumaa kieltä. Vanhemmat ovat opetelleet viittomakielen vasta vanhempansa todettuaan lapsensa tarvitsevan sitä. Tähän ryhmään kuuluu myös ne kuulevien vanhempien lapset, jotka omaksuvat viittomakielen huonokuuloiselta tai kuuroilta sisarukseltaan. Äidinkieli tarkoittaa kuuron lapsen, yleensä kuuroilta, vanhemmilta omaksumaa kieltä. (Jokinen 2000, 80–81).

Lapsi kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin, mikäli hänellä on vaikea tai erittäin vaikea kuulovamma. Tämä ei kuitenkaan ole sidottu tarkkoihin kuulokynnysrajoihin, vaan tarve pidennetylle oppivelvollisuudelle määritellään yksilöllisesti. Erityisopetukseen otetuilla ja siirretyillä oppilailta tulee olla HOJKS, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (OPS, 13). Yli-Pohjan (2003) mukaan on tärkeää anoa pidennettyä oppivelvollisuutta ja erityisoppilaspäätöstä, jotta saadaan varmistettua riittävä tuki koulunkäyntiin. Jotkut huonokuuloiset tai kuurot voivat suorittaa oppivelvollisuutensa yleisopetuksessa avustajan tai tulkin avulla, tai myös ilman. (Yli-Pohja 2000, 188; Yli-Pohja 2003, 68.) Yleisesti ottaen sisäkorvaistutellapset käyvät kouluansa yleisopetuksessa, erityiskoulussa tai huonokuuloisten luokassa peruskoulun yhteydessä (Koulussa on..., 8).

Kouluvalinta on kuntoutusratkaisu, jossa on huomioitava lapsi kokonaisuutena eikä pelkästään kuulovammasta (Yli-Pohja 2003, 67). Kouluvaihtoehdot riippuvat luonnollisesti asuinkunnasta. Yleisesti ottaen kuulovammainen lapsi voi käydä kouluaan niin erityisopetuksessa kuin integroituneena yleisopetukseenkin. Tärkeintä on pohtia, millaisia tukitoimia ja apuvälineitä oppilas tarvitsee ja ovatko nämä saavutettavissa halutussa koulumuodossa. Oleellista on, ettei koulun opetuskieli ja lapsen pääasiallinen kommunikointimuoto ole ristiriidassa keskenään. (Kärkkäinen 2005, 92.) Mikäli oppijalla on vaikeita oppimisen ongelmia, opiskelu tapahtuu viittomakielen avulla tai jos oppilas on hyvin arka, levoton tai muuten tukea tarvitseva, tarvitaan laajempaa tukea kuin yleisopetuksen luokka voi tarjota. Tämä tapahtuu erityiskoulussa tai -luokassa (Yli-Pohja 2003, 68–69).

Istutteen saamisen jälkeen mahdollinen yleisopetussijoituksen suunnittelu on monitahoinen tehtävä, jossa monet asiat vaikuttavat toisiinsa hyvinkin kiinteästi. Connorin ym. (2000, 1201) mukaan näitä asioita ovat lapsen ikä, kielellisten taitojen taso, persoonallisuus, itseluottamus ja kyky toimia ikätoverien kanssa. Heidän tutkimuksensa mukaan koulun opetusmenetelmällä (puhekommunikaatio vai totaalikommunikaatio) ei ollut yhtä suurta merkitystä kuin esimerkiksi opetuksen laadulla, lapsen motivaatiolla tai lapsen ja perheen panostuksella: oli menetelmänä sitten pelkkä puhe tai totaalikommunikaatio, lapset hyötyivät istutteesta.

Yli-Pohjan (2000, 199) mukaan huonokuuloinen oppilas tarvitsee yleisopetuksessa henkilökohtaisen avustajan tukea selviytyäkseen puhe- ja kuunteluolosuhteista, ryhmän mukana pysymiseen ja joskus myös luokkahuoneen ulkopuolella esimerkiksi uimahallissa. Koska sisäkorvaistute on kuulokoje, on täysin mahdollista, että se ei välttämättä toimi joka hetki. Näistä tilanteista lapsen on selviydyttävä ja oppimisen paikka onkin se, miten tämä tehdään. Christiansenin ja Leighin (2002, 176) esittelemissä tutkimustuloksissa hieman yli puolet istutteen saaneista lapsista oli esikoulun jälkeen yleisopetuksessa kokoajan tai ainakin suurimman osan ajasta erilaisten tukitoimien avulla. Tärkeimpinä tukitoimina nähtiin tässä tutkimuksessa viittomakielen tulkki ja avustaja (Christiansen & Leigh 2002, 190).

Sumen (2004) haastattelemien kuntoutusohjaajien mukaan yleisopetuksessa tärkein tekijä on opettaja ja toiseksi tärkeimmäksi tukitoimet, joihin kuuluu oleellisena osana avustaja. Myös Tirkkonen (2004, 86) mainitsee avustajan tärkeänä tukitoimena. Oman avustajan rooli on merkittävä ja se muotoutuu oppilaan vamman tai vaikeuden mukaan tekniseksi avustajaksi, oppilaan pitäjäksi mukana opetuksessa tai käyttäytymisen kontrolloijana. Opettajan ja avustajan yhteistyöllä on myös suuri merkitys. Omaan avustajaan liittyy kuitenkin myös helposti haittoja, kuten tarpeetonta avustamista, läheisyyttä, opetusvastuun siirtymistä opettajalta avustajalle tai sosiaalisen vuorovaikutuksen estymistä. (Koskinen 2001, 17–35.)

Tvingstedtin ym. (2003) tutkimuksessa avustajat toivat esille, että yleisopetuksen suurissa, 20–30 oppilaan opetusryhmissä, ryhmäkoko on liian suuri sisäkorvaistuteoppilaalle. Tällaisessa ryhmässä äänitason korkeus voi olla ongelmana. Tutkimus koski koulusijoitusta vanhempien näkökulmasta, mutta myös huomioiden opettajien, avustajien ja kuulopedagogien (hørselpedagog) näkökulmat. (Tvingstedt ym. 2003, 89–90.) Sumen (2004, 38) raportissa sisäkorvaistuteoppilaan oppimisympäristön toivotaan olevan ryhmäkooltaan pieni. Preislerin ym (2005, 264) tutkimuksessa luokkakoko vaihteli 18 ja 30 oppilaan välillä. Suomessa ryhmäkoon tulisi olla rajattu 20 oppilaaseen, mikäli luokalla on oppilas, jolla on HOJKS.

Preisler, Tvingstedt ja Ahlström (2003) ovat tutkineet haastatteleamalla vanhempia, opettajia ja avustajia sisäkorvaistutelasten koulutilanteesta kouluviihtyvyyden, avustajan roolin, kielellisten valmiuksien, luokkakaverisuhteiden, koulutyön ja

muiden esiintyvien asioiden, kuten viittomakielen, suhteen. Tuloksissa eroteltiin yleisopetuksessa ja erityisluokilla olevat oppijat. Avustajien roolista ei voi voitu tehdä selkeää kuvausta vaihtelun vuoksi. Vanhempien haastatteluista tuli esiin se, että avustajan toivottiin olevan eräänlainen viittomakielen tulkki. Joissakin tapauksissa viittomakielen osaaminen saattoi olla vähäisempää, mikäli avustaja oli hyvä pedagogi tai hänellä oli hyvä ruotsinkielen taito. (Preisler ym. 2003, 20–79.)

Chute ja Nevins (2003) listaavat sisäkorvaistutetun haasteiksi akustiikkaan, akateemisiin taitoihin, tarkkaavaisuuteen, koulutyöhön liittyvät oheishaasteet (mm. sosiaalinen vuorovaikutus ja identiteetti) ja järjestelyhaasteisiin (yksilöllisyys istutteen käyttäjänä) liittyvät asiat. On muistettava, ettei istute itsessään poista kuulovammaisen oppijan kohtaamia kielenkehityksen haasteita. (Chute & Nevins 2003, 57–67.) Istute antaa mahdollisuuden, joten sitä ei tule mieltää taikatempuksi, joka poistaa kaikki esteet.

1.4 Avustajana toimiminen

Koulunkäyntiavustajista puhuttaessa käytetään myös useita erilaisia nimityksiä: koulunkäyntiavustaja, kouluavustaja, avustaja, oppimisen ohjaaja (engl. paraprofessional, teacher's aide, instructional assistant, educational assistant, special needs assistant) (esim. French 1999a; Farrell & Balshaw 2002, 39, 48). Näillä käsitteillä voidaan heijastaa työnkuvaa: toimiiko avustaja ensisijaisesti opettajan vai oppilaan avustajana ja minkälaisissa tilanteissa. Kyse on retoriikasta ja kielen hyödyntämisestä taustaoletusten suhteen. Luokassa oleva avustaja voi toimia luokkakohtaisena tai henkilökohtaisena avustajana. Tässä tutkimuksessa käytän termiä avustaja sen lyhyden ja laajuuden vuoksi. Sisällytän avustajiksi siis kaikki avustamistehtävissä toimivat henkilöt koulutustaustasta tai avustamistehtävien laadusta huolimatta.

Suomessa käytetään termiä koulunkäyntiavustaja, kun kyseessä on koulutettu henkilö (Koulunkäyntiavustajan oma opas). Kentällä työskentelee kuitenkin nimikkeellä kouluavustaja henkilöitä, joita ei ole koulutettu kyseiseen työhön ja he ovat usein työllisyysvaroin palkattuja. Työnkuva voi hyvinkin olla samanlainen, kyse on

kuitenkin retoriikasta, jolla viitataan tähän avustavaan henkilöstöön koulukontekstissa.

Päävastuu opetustilanteissa on opettajalla ja avustajan roolin tulisi toteutua enemmänkin inhimillisellä puolella oppijan itsenäistymisen tukemisessa, oppimiskyvyn maksimoinnissa ja joissakin tapauksissa luokassa järjestyksen pitämisessä (Koulunkäyntiavustajan oma opas, 6). Avustaja rooli yleisopetuksessa on pääasiassa opetuksellinen (instructional), niin avustajien, opettajien kuin erityisopettajienkin mielestä. Tämä opetuksellisuus sisältää esimerkiksi yksilöllistä tai pienryhmäopetusta, palautteenantoa, tukea tehtävässä pysymiseen ja rohkaisua oppijalle osallistua luokan tapahtumiin. (Giangreco, Broer & Edelman 2002, 55; Giangreco & Broer 2005, 13.) Takalan (2005a, 7–8) mukaan yleisopetuksessa oleva pienten oppijoiden avustaja avustaa oppilaita selkeästi enemmän kuin avustaja erityisopetuksessa.

Koulunkäyntiavustajien koulutus alkoi vuonna 1978 työllisyyskoulutuksena. Kouluhallitus järjesti 1980-luvulla paljon perehdytyskoulutusta työhön orientoitumiseksi. Näiden kurssien kesto vaihteli muutamasta päivästä kuukauteen. Vuonna 1987 koulunkäyntiavustajien tarve oli kasvanut suureksi ja koulutusta alettiin järjestää oppisopimuskoulutusohjelmalla sekä kurssimuotoisena työväen- ja kansanopistoissa. Koulutuksen haluttiin olevan yhtäläinen ja tämä suunnitelma oli vireillä 1980-luvun puolivälistä lähtien, mutta vasta 1995 saatiin aikaan yhtenäinen ammattitutkinto. Tutkinto muotoutui sosiaali- ja terveysalan perustutkinnoksi, jonka kestoksi tuli yksi vuosi. Opetussuunnitelman perusteet laati ja vahvisti opetushallitus. (Alastalo 2006, 20–22.)

Koulunkäyntiavustajia toimii kuitenkin varsin monilla koulutustaustoilla. Julkisten ja hyvinvointialojen liiton (JHL) määrittelemissä työn mallikuvauksissa sekä vaativien että tavallisten ammattitehtävien suhteen kelpoisuuksiksi katsotaan koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto tai erikoisammattitutkinto, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu soveltuva tutkinto (Koulunkäyntiavustajan oma opas, 43, 46). Avustajien kohdalla on suurta vaihtuvuutta palkkauksen ja työsuhteiden määräaikaisuuden vuoksi. Tämä vaikuttaa oppilaiden

suoriutumiseen, varsinkin jos he tarvitsevat henkilökohtaista avustajaa suoriutuakseen yleisopetuksessa.

Koulunkäyntiavustajien koulutusta määrittävät koulunkäyntiavustajien ammattitutkinnon perusteet. Koulutus tapahtuu näyttötutkinnoilla, joita on neljä tutkinnon aihekokonaisuuksien mukaisesti. Nämä kokonaisuudet ovat koulunkäyntiavustajan työn toimintaympäristöt, ihmisen kasvun tukeminen, oppimisen ohjaaminen ja toimintakyvyn tukeminen. Varsinaista velvoitetta koulutukseen osallistumiseen ei ole, mutta käytännössä näyttötutkinnot suoritetaan valmistavan koulutuksen yhteydessä, joka kestää yleensä noin vuoden. (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 2003, 5–6.)

Vuonna 2004 on vahvistettu myös koulunkäyntiavustajien erikoisammattitutkinto, joka koostuu pakollisista osista ja vapaaehtoisista osista. Myös erikoisammattitutkinto suoritetaan pääasiassa valmistavassa koulutuksessa. Suorittaminen edellyttää vähintään sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen perustutkinnon, koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon tai vastaavien tutkintojen taseisia tietoja ja taitoja sekä lisäksi täydentäviä ja syventäviä opintoja sekä vähintään viiden vuoden työkokemusta alalta. Pakolliset osat ovat koulunkäyntiavustajan työn toimintaympäristöt, toiminnallisuus ja vuorovaikutustaidot sekä yleisen tuen tarpeessa olevien ryhmien ohjaaminen, tukeminen ja avustaminen. Valinnaiset osat ovat tuen tarpeessa olevien ohjaaminen, tukeminen ja avustaminen, erityisen tuen tarpeessa olevien ohjaaminen, tukeminen ja avustaminen, koululaisten aamu- tai iltapäivätoiminnan ohjaamiseen osallistuminen sekä yrittäjyys. Näistä vaihtoehdoista valitaan kaksi. (Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto 2004, 5–7.)

2 MÄKILÄN KOULU

2.1 Koulun ympäristö

Luokan toimintaa havainnoin Mäkilän koulussa, joka oli suomalainen 1–6-luokkien opetusta tarjoava peruskoulu. Itse koulurakennus oli suuri kellertävä rakennus pienen kohouman päällä. Rakennus oli L-muotoinen ja sen taitekohdasta aukesi suuri piha-alue, jossa oppilaat olivat välituntisin. Pihamaalla oli asfalttipintaa, johon oli piirretty erilaisia kuvioita pelejä varten, kuten iso ympyrä polttopallon pelaamista varten. Pihalla oli myös pelikenttä, jossa oppilaat voivat pelata välituntisin ja myös koulun liikuntatunneilla. Pihassa oli puita, joiden suojissa erityisesti pienemmät tytöt leikkivät välituntileikkejään. Viimeisellä viikolla orava istui rauhassa puun alla tyttöjen leikkiessä puun ympärillä.

Aamuisin kouluun tuli oppilaita kävellen, pyörällä tai vanhemmat toivat heitä autoillaan. Koulun pihaan johti pieni tie, jonka päässä oli parkkipaikka autoille. Tietä pitkin käveli oppilaita reppu selässään ja he huutelivat toisilleen jääden odottelemaan kellon soittoa. Tien viereisessä talon päädyssä oli aikuisia, yleensä avustajia sekä joskus opettajia, juttelemassa keskenään. Heidän ympärillään oli usein lapsia ja keskustelun sorinaa sävytti välillä nauru. Kellon soidessa sisälle oppilaat järjestäytyivät jonoihin ja menivät kukin sovitusta ovesta kouluun sisälle. Hetkessä koulun hiljaiset käytävät täytti valtava puheen sorina ja kenkien kopina, elämän äänet. Oppilaat jättivät vaatteitaan naulakkoon ja lähtivät kohti luokkia. Toisinaan osa oppilaista saattoi jäädä käytävään vaihtelemaan Duel Masters-korttejaan⁵ tai vain vertailemaan niitä keskenään, kunnes opettaja tai avustaja kehotti tulemaan luokkaan.

Opettajanhuoneeseen oli kaksi käyntiä, joista molemmat johtivat samaan tilaan. Suuren huoneen keskellä oli pitkä pöytä tuoleineen. Opettajanhuoneessa oli pieni keittokomero, jonka kahvinkeitimestä kahvi oli usein loppu. Huoneessa avustajat ja opettajat istuivat pöydän ympärillä, sohvilla tai muilla tuoleilla pieninä ryhminä.

⁵ Duel Masters tarkoittaa keräilykorttipeliä. Tietoa tästä löytyy esimerkiksi <http://www.fantasiapelit.com/duelmasters/index.html> tai http://fi.wikipedia.org/wiki/Duel_Masters .

Ryhmissä ei eroteltu ammattiryhmiä, vaan tuoleilla ja sohvilla oli tilaa jokaiselle. Juttelunsaari levisi tasaisesti huoneeseen. Joku tarkisti välillä taululta, oliko viikon aikana erityisiä tapahtumia ja joku toinen vastasi puhelimeen sen soidessa pienessä puhelinkopissa. Huoneen takanurkassa oli tietokoneita matalalla hyllyköllä erotettuna muusta tilasta. Usein tietokoneella istuva henkilö jutteli hyllykön yli muiden kanssa.

Opettajanhuoneesta pääsi myös toiselle sisäänkäynnille eräänlaisen eteisen kautta, jonka varrella oli rehtorin kanslia. Rehtori tuli usein huoneestaan opettajanhuoneeseen juttelemaan ja hänen luonaan kävi toisinaan myös oppilaita. Hänen ovensa oli aina auki ja käden puristus oli luja. Rehtorin ote koulun oppilaisiin näytti olevan kasvattava.

Rehtori ja yksi poikaoppilas ovat menossa syömään rehtorin huoneesta. He ovat tehneet siellä hommia. Poika laittaa käytävässä lippiksen päähän, jolloin rehtori osoittaa sormella kohti lippistä ja sanoo: ”heei, ota tuo pois”. Poika ottaa heti lippiksen pois. Rehtori antaa vaihtoehdoksi jättää se ruokalan ulkopuolelle naulakkoon tai, jos se ei pysy siinä, niin hänen työhuoneeseen. Poika jättää sen naulakkoon, mutta sanoo hakevansa sen pian. Rehtori sanoo, että poika saa hakea sen vain hänen luvallaan. He menevät yhdessä syömään.
(18.5.2006)

Rehtorin työ ei ollut siis puhtaasti hallinnollista, vaan hän myös opetti ja kohtasi oppilaita. Näin ollen mielestäni rehtorilla oli realistisempi kuva koulunsa oppilaista kuin vain pelkkää hallinnollista työtä tehdessä. Uskon tämän vaikuttavan myös koulun kehittämiseen positiivisella tavalla sekä arkipäivän tasolla hyvän ilmapiirin tukijana.

Koululla oli myös erityisluokkia, joista yksi teki yhteistyötä havainnoimani luokan kanssa. Yhteistyötä tapahtui eniten liikuntatuntien suhteen ja myös kevätkuuhlaesitys oli yhteinen. Näin liikuntatunneilla saatiin jaettua ryhmää toiminaan eri pisteissä, kuten tempuradalla, aikuisten riittäessä ohjaamaan pisteitä ja kannustamaan niitä, jotka tarvitsivat rohkaisua osallistumiseen. Violan luokan oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet liikuntatuntien yhteistyöstä.

Klo 8.15 oppilaat keskustelevali liikuntatunnista. [Oppilaan nimi, poika] aloittaa keskustelun kysymällä, että voisiko liikuntatunnilla olla vain oma ryhmä ja pelinä pesäpallo. Hän toisi oman mailan, jos erityisryhmä ei olisi pelissä mukana ja hän saisi opettajalta luvan tuoda mailan. Viola sanoo myös, että tuleeko erityisluokkalaiset, onko niitten pakko tulla. Opettaja sanoo, että hän ei tiedä liikuntatunneista, joten niistä puhutaan myöhemmin.
(11.5.2006 matematiikan tunti, sijaisopettaja ensimmäistä päivää)

Havainnoimani luokan äänekkäimmät oppilaat vastustivat useita kertoja erityisryhmäläisten osallistumista liikuntatunneille. Tällaisissa tilanteissa luokkaan muodostui eräänlainen me vastaan muut -henki. Tämä kuvasi mielestäni erittäin hyvin luokan sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja yhteisenä rintamana seisomista.

2.2 Luokan toimintakulttuuria

Luokassa oli 20 oppilasta. Tämän toisen luokan ryhmän rakenne oli ollut samanlainen ensimmäiseltä luokalta asti. Alkuopetusaika oli siis yhtenäinen saman opettajan ohjauksessa. Varsinaisia erityisoppilaita luokassa ei ollut muita kuin Viola, mutta yhdellä tytöllä oli molemminpuoliset kuulokojeet ja yksi poika kuuli hieman heikommin toisella korvalla. Ryhmässä oli muitakin tuen tarvitsijoita ja avustaja pyrki ohjaamaan heitä kaikkia ajan ja tarpeen mukaan niin kouluaineissa kuin keskittymisessäkin.

Ensimmäinen näkymä luokkaan astuttaessa oli pulpettien ryhmittely hevosenkengän muotoon. Hevosenkenkä aukesi ovelta katsottuna oikealle, jossa oli taulun edessä opettajanpöytä. Hevosenkenkämalli oli opettajan tapa toisella luokalla, mutta myös koulutuksesta saatu käytännön vinkki sisäkorvaistuteoppilaan huomioimiseen luokassa. Luokassa oli aiemmin ollut perinteisempi pulpettirivistö, jolloin oppilaalla oli ollut käytössään rullilla oleva, pyörivä satulatuoli. Hevosenkenkämalli kuitenkin mahdollisti sen, että oppilas sai istua samanlaisella tuolilla kuin muutkin ja hänellä oli suora näköyhteys luokan muihin oppilaisiin ja aikuisiin. Tuolien käyttö oli luontevaa: avustaja istahti apua tarvitsevan oppilaan vieressä olevalle vapaalle tuolille, kuten myös opettaja, tai käytti satulatuolia tilanteesta riippuen. Useimmiten opettajan puhuessa yhteisesti kaikille avustaja istui Violan takana satulatuolilla. Kerran sijaisopettajan käskiessä erästä poikaa pois satulatuolilta, kommentoi Viola seuraavasti:

Opettaja kääntää [oppilaan nimi] mennä omalle paikalle ja pois satulatuolilta.
 Viola sanoo, ettei meidän luokassa ole avustajien tuoleja, kun nämä ovat oppilaidenkin tuoleja.
 (11.5.2006 matematiikan tunti, sijainen ensimmäistä päivää)

Opettajan käytössä oli äänenvahvistin, jota luokan oma opettaja käytti aina. Hän käytti sitä sekä huomioidakseen sisäkorvaistuteoppilasta että tukeakseen omaa

ääntään. Opettajalla oli hiljainen ja pehmeä ääni, jota erityisesti keväinen siitepölykausi verotti entisestään. Sijaisopettajien kohdalla tilanne oli hieman toinen, eivätkä kaikki sijaiset välttämättä halunneet käyttää äänenvahvistinta tai vain sopivasti unohtivat sen. Avustaja pyrki aina muistuttamaan vahvistimen käytöstä, jotta luokan jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus osallistua ja kuulla paremmin. Ilman vahvistinta avustajan työ Violan kohdalla painottuu enemmän ohjeiden kertaamiseen. Violalla oli ollut käytössään FM-laite, joka oli tällä hetkellä rikki. Avustajan mukaan äänenvahvistin antaa miellyttävämmän äänen kuin FM-laite.

Viikonlopun jälkeen luokassa käytiin aina yhdessä kuulumiskierros, jossa jokainen oppilas sai kertoa tapahtumia omasta viikonlopustaan. Näillä kierroksilla joko opettaja tai avustaja kierrätti vahvistinta, jolloin jokainen oppilas puhui mikrofoniiin. Näin huomioitiin Violan kuuleminen eikä avustaja yleensä joutunut toistamaan sanottuja asioita. Mikrofonin reistaili muutamia kertoja, jolloin sen käytöstä luovuttiin kyseisellä kierroksella. Aikuisen käytössä vahvistin toimi hyvin, kun vahvistin oli vyötäröllä ja mikrofonin selvästi ylempänä. Kierroksella ilman mikrofonin avustaja muistutti oppilaita äänenkäytöstä.

Avustaja ottaa mikrofonin kanssa kuulumiskierroksen [oppilaan nimi, poika] alkaen. Muut puhuvat vielä päälle ja avustaja sanoo ”nyt on [oppilaan nimi] vuoro”, muut hiljenevät. [Oppilaan nimi, tyttö] luona mikrofonin vinkuu todella lujaa. Mikki vinkuu myös muiden kohdalla ja [oppilaan nimi, poika viimeisenä vuorossa] vuorolla avustaja ei käytä mikrofonin ollenkaan, vaan käskyy [oppilaan nimi] puhua lujalla ja selkeällä äänellä. Mikrofonista on tullut koko kierroksen ajan hyvin epäselvää puhetta. Avustaja sanoo akun olevan ehkä lopussa. [Oppilaan nimi] puhuu kovalla äänellä, joka kuulostaa selkeämmältä kuin mikrofonin ääni.

(15.5.2006 tunti, jolla oli seurakunnan aamunavaus ja tämän jälkeen viikonlopun kuulumisten kysely)

2.2.1 Opettaja toiminnan pedagogisena ohjaajana

Ryhmän toiminta oli sidoksissa voimakkaasti opettajaan, sillä omalla opettajalla luonnollisesti oli käytössään kahden vuoden kokemuksen pohjalta tietty varmuus ryhmänhallintaan. Hän oli työskennellyt kauan opettajana ja oli lähellä eläkeikää. Opettaja painotti opetuksessaan ajan antamista ja kypsymistä. Tämä näkyi luokassa siinä, että konfliktitilanteita käsiteltiin tarvittaessa yhteisesti, jolloin luonnollisesti tunnilla käyty oppiaineeseen liittyvä asia jäi vähemmälle. Konfliktitilanteet olivat esimerkiksi oppilaiden välisiä riititilanteita, joissa kiisteltiin välituntileikkien

säännöistä ja niiden muuttelusta tai lasten välisistä riidoista liittyen siihen, kuka leikkii kenenkin kanssa välitunnilla. Konfliktitilanteita syntyi myös, jos joku oppilaista koki tullessa kohdelluksi väärin: opettajan suhtautumisesta myöhästymiseen käytiin keskustelua, kun yksi oppilas koki, että opettaja antaa helpommin tytöille myöhästymisen anteeksi kuin pojille. Hän huomioi ja arvioi oppilaiden tarpeita sekä kertoi myös minulle toimintansa perusteluja. Kevään aikana luokkaa ohjasi paljolti sijaisopettaja, jonka kohdalla luokassa näkyi selvästi oppilaiden rajojen hakeminen. Tällöin myös luokan melutasoon piti puuttua huomattavasti useammin kuin oman opettajan ollessa paikalla. Metelin noustessa liian kovaksi muistutti opettaja ensin oppilaita asiasta ja mikäli tämä ei auttanut, vaihtui taululla olevan kilpikonnän kuori vihreästä punaiseksi. Vihreäksi kilpi palautui, kun ryhmä oli lopuksi hiljaa aivojumpan rauhoittumisasennossa⁶. Kilpikonnän kuoren värisymboli oli havainnointijaksolla vain kaksi kertaa käytössä. Kilpikonnalla oli kuitenkin ollut suurempi merkitys erityisesti ensimmäisenä kouluvuotena, jolloin oppilaat harjoittelivat vielä yhteisiä toimintataitoja.

Opetusryhmässä oli käytössä rauhoituskeinoina paljon aivojumppaa ja musiikkia. Laulaminen pianosäestyksellä kuului jokaiseen uskontotuntiin, mutta toimi ajoittain myös rauhoittavana tekijänä, erityisesti sijaisopettajan aikana keväthuhlalauluja harjoiteltiin eräänlaisena rauhoituskeinona. Aivojumpan rauhoittumisasento pyrittiin ottamaan jokaisen päivän päätteeksi, jolloin opettaja ja/tai avustaja kiittivät päivästä ja ryhmä sanoi yhteisesti ”hei”. Oman opettajan opetuksessa aivojumppaa otettiin myös silloin, kun luokassa oli levotonta tai oppilaat vaikuttivat väsyneiltä. Koko ryhmää voisi kuvata vilkkaaksi, tai *eläväiseksi*, kuten avustaja teki. Haastattelussa oppilas kertoi seuraavasti:

H: Mimmonen se olis muuten, se opettaja?

V: No se olis huono siitä, et se olis tiukka, mut sen pitää olla tiukka, kun meidän luokka on aika villi. Sillon ku ope ja Marita ja sinä olitte pois, ni sillo pojat juoksee Duellastereitten kans ja [oppilaan nimi, poika] pomputtaa palloa ja tytöt vaihtelee tarroja. Nii et meillä on vähä villii meininkiä ja sit ku opettaja tulee luokkaan, ni [oppilaan nimi, poika 2] huutaa ”ope tulee ja äkkiä istumaan”. Ja sit kaikki on istumassa, ku ope tulee. (hymyilee). (2.6.2006)

⁶ Aivojumppa tarkoittaa aivojen stimulointia erilaisten motoristen harjoitteiden kautta. Motoriset suoritukset perustuvat keskilinjän ylityksiin, jolloin kehon, ja aivojen, molemmat puoliskot tulevat aktivoituiksi. Harjoitukset on kehitetty vaikuttamaan aktivoimalla, vapauttamalla tai rentouttamalla opiskelijoita erilaisissa oppimistilanteissa. Aivojumppaoppaassa mainitaan aivojumpan poistavan useimmat oppimisesteet, jos ne havaitaan ja niihin suhtaudutaan opiskelijaa tukien (Dennison & Dennison 2001, 13). Kyseinen rauhoittumisasento on kuvattu Aivojumppaoppaan sivuilla 68–69 nimikkeellä *energiakahdeksikko*. Aivojumppasta lisää esimerkiksi Dennison & Dennison (2001).

Luokassa oman opettajan opetuksessa tärkeässä asemassa olivat työskentelytaitojen opetus, jonka kautta on mahdollista oppia itseohjautuvuutta. Työskentelytaitoja opeteltiin luonnollisesti suhteessa äidinkieleen ja matematiikkaan, mutta paljon myös suhteessa yleisiin toimintatapoihin luokkaympäristössä. Oppilaille oli opetettu, että pulpettiryhmälle sai tulla tekemään tehtäviä, jos tuntui, että tarvitsi paljon apua. Tätä 4–5 hengen ryhmää ohjasi yleensä avustaja ja toinen auttoi loppuryhmää, mutta joskus myös toisinpäin. Tämä liittyi kiinteästi opettajaan persoonana, sillä sijaisopettaja ei käyttänyt samaa tekniikkaa.

Klo 8.40 opettaja sanoo ”nyt sinulla on 5 minuuttia aikaa, mieti mitä ehdit tehdä” (opettaja seisoo luokan edessä). [Oppilaan nimi, tyttö] tulee opettajan luo näyttämään työtään ja opettaja nyökkää ja sanoo sen olevan hyvä. [Oppilaan nimi, poika] pyytää opettajalta tikkuja peliin ja opettaja käskää etsiä takaa välineitä telineeseen. [Oppilaan nimi, poika] tulee kohti takanurkkaa opettajan kanssa, siirryn pois tieltä, koska [oppilas] menee puupöydän kaappiin. [Oppilaan nimi, tyttö 2] kutsuu opettajaa. Opettaja kävelee kohti [oppilasta], mutta [oppilaiden nimet, pojat 2 ja 3] kertovat puolivälissä matkaa opettajalle pelimatkasta ja saksalaisesta jalkapallon pelaajasta. Opettaja kuuntelee ja kysyy pojilta harjoituksista. Pojat menevät omille paikoilleen ja opettaja menee [oppilaan nimi, tyttö 2] luo. Joku sanoo hiljaisella äänellä ”katso kelloa ja toimi sen mukaan”. Opettaja katsoo kelloon ja sanoo mikrofonin ”vilkaise kelloa ja toimi sen mukaan” (kello on 8.45). Viola huutaa [oppilaan nimi, tyttö 3] katsomaan työtään, kun hän on menossa jo ulos. Viola sanoo, että haluaisi olla [oppilaan nimi, tyttö 3] kanssa välitunnilla.
(5.5.2006, oman opettajan pitämä uskontotunti, jolla tarinan ja kalvokuvan pohjalta tehtiin piirros omaan vihkoon)

Opettaja opetti luokan oppilaita ennakoimaan ja suunnittelemaan toimintaansa tietyn aikarajoitteen piirissä. Opettajan ilmoittaessa, että tunnista on viisi minuuttia jäljellä, hän ohjasi oppilaita ennakoimaan toimintaansa suhteessa tulevaan välituntiin tai muuhun tapahtumaan. Tämän tarkoituksena oli opettaa oppilaille itsenäistä työskentelyä ja meneillään olevan loppuunsaattamista. Tämä palveli useiden erityistä huomiota tarvitsevien oppilaiden toimintaa. Oma työskentelypaikan siivoaminen kuului myös tähän. Miltei kaksivuotisen yhteistyön aikana oppilaat olivat oppineet noudattamaan näitä lyhyitä ohjeita, jotka eivät varsinaisesti eksplisiittisesti kertoneet, mitä pitää tehdä.

Oppilaiden sosiaalisiin taitoihin oli panostettu paljon. Edellä mainittu itseohjautuvuus oli läsnä myös näissä tilanteissa. Sosiaalisten taitojen opetuksessa painottui kyky punnita asian mittasuhteita, joita aikuisen tehtävänä oli opettaa lapsille. Sekä opettaja että avustaja puuttuivat tilanteisiin, jos joku tuli kertomaan, että on kokenut tullessa kiusatuksi. Asia selvitettiin keskustelemalla. Avustajan

haastattelussa tuli esille se, miten tähän on tietoisesti pyritty panostamaan koko kahden vuoden ajan: tästä taidosta hyötyvät kaikki.

Neljännellä tunnilla tunnin alussa puidaan välituntiriitaa luokan poikien ja ekaluokan poikien välillä. Opettaja kysyy, pitääkö tämä selvittää oikein ajan kanssa, johon oppilaat vastaavat, että ei. Lapset puhuvat asiasta hyvin paljon, joten opettaja lähettää avustajan ja pojat käyttävään selvittämään asiaa kaikkien asianosaisten kanssa. Tunnin alussa avustaja seisoo edessä ja lähtee siitä poikien kanssa ulos luokasta. Viola osallistuu keskusteluun ja pojat reagoivat asiaan niin, että käskivät Violan olla puuttumatta heidän asioihinsa. Opettaja sanoo ”tässä ollaan koko luokka yhtenä keskustelemassa asiasta”. Viola hiljenee ja pojat lähtevät käyttävään avustajan kanssa.

(26.4.2006, ennen tunnin alkamista oppilaiden tullessa luokkaan välitunnilta)

Opettaja ohjasi oppilaita välienselvittelytilanteissa vuorottelemaan keskustelussa ja pyrki huomauttamaan oppilaille myös toisen näkökulman kuuntelemisesta. Opettaja pysyi itse näissä tilanteissa aina rauhallisena. Välienselvittelytilanteessa oppilaat tuntuivat hyvin pohdiskelevilta, vaikka tilaa voimakkailla tunteilla olikin. Pohdiskelevuus näkyi myös siinä, miten oppilaat keskenään sopivat jalkapalloottelun kenttäjoista ja harjoittelukerroista. Tilanteessa avustaja oli vieressä muistuttamassa ja varmistamassa, että todellakin jokainen tulee huomioiduksi, mutta tilanteen päävastuu oli oppilailta itsellään.

Klo 11.57 avustaja muistuttaa aamuryhmän läksyistä ja sanoo, että tämä laulu tulee vielä lukuläksyksi. [Oppilaan nimi, poika] sanoo, että hänellä on vielä asia. Avustaja katsoo kelloa ja sanoo 1 min aikaa, toimi nopeasti. [Oppilaan nimi] tulee istumaan pulpettiryhmälle samalle paikalle, jota opettaja ja avustaja käyttävät. Hän istuu alas, laittaa kädet polviin ja alkaa puhua jalkapalloharjoituksista. Hän kysyy, kuinka monella on ilta vapaata. Avustaja sanoo väliin, että tärkeää on löytää sellainen aika, joka sopii mahdollisimman monelle, mutta kaikille ei välttämättä sovi yksi ja sama aika eli suurimman osan pitäisi päästä, mutta ei välttämättä kaikkien. [Oppilaan nimi] ehdottaa tänään [jalkapallokentän nimi] kentällä. Viola kysyy ”missä, en kuullu”. Hän menee [oppilaan nimi] eteen seisomaan. [Oppilaan nimi] käskää muiden viitata, kun on asiaa ja jakaa puheenvuoroja. Lapset sopivat seuraavan päivän harjoitusten ajankohdaksi. He lähtevät kotiin ja avustaja sanoo ”kiitos hei”.

(15.5.2006. Päivän viimeinen yhteinen tunti. Avustaja on kertonut ennen ruokailuun menoa tulevasta jalkapallotapahtumasta, jonka käsittely oppilaiden puolesta jatkuu ruokailun jälkeen tunnille palattaessa.)

Sosiaalisiin taitoihin liittyen luokassa oli käsitelty ja käsitellään edelleen tarpeen vaatiessa erilaisuutta. Opettaja ja avustaja olivat molemmat käsitelleet teemaa tarpeen mukaan: opettaja enemmän luokalle yhteisesti ja avustaja enemmän tilannekohtaisesti. Luokassa oli käsitelty erilaisuutta satujen kautta, joita opettaja keksi tilanteenkin mukaan. Ensimmäisellä luokalla luokassa käsiteltiin paljon reagoitintapoja tilanteisiin: Viola voi kuulla väärin tai hän ei välttämättä ulkona hälyisissä tilanteissa kuule selvästi tai jopa ollenkaan. Kaikkien on suhteutettava

omaa käyttäytymistään niin, että toinen on otettava huomioon. Ryhmän piti siis kasvaa yhdessä erilaisiin reagoititapoihin, niiden syihin ja opetella toimimaan ryhmässä sen mukaan.

Luokassa oppilaat olivat tuoneet esille erityisesti ensimmäisenä vuonna sen, miten Viola ei ole ainoa, jolla oli kuuloon liittyviä tarpeita. Avustaja oli pyrkinyt tietoisesti huomioimaan myös huonokuuloisen tytön. Näiden tyttöjen kohdalla näkyi eräänlainen samankaltaisuus kuuloasioiden suhteen, mutta toisaalta myös erilaisuus käytettävissä olevien apuvälineiden suhteen. Oppilaat miettivät asioita monesta eri näkökulmasta, varsinkin suhteessa ihmisten erilaisuuteen. Erilaisuus tuntui ryhmässä jotenkin luontevalta eikä kiusaamista näkynyt erilaisen ulkomuodon, käyttäytymisen tai muun perusteella. Erilaisuus voi kuitenkin myös näkyä monin eri tavoin ja siitä kaikesta voitiin keskustella.

Klo 8.35 (eli hetki äskeisestä ohjauksesta) avustaja tulee luokseni (istun luokan takana) ja osoittaa sormella kappaleen otsikkoa Jeesus parantaa kuuron miehen ja kuiskaa minulle, että olisiko [oma opettaja] jättänyt tarkoituksella kappaleen väliin. Nyökkään ja sanon joo. Avustaja palaa paikalleen ja [näyttää huolestuneelta]. Opettaja aloittaa yhteisen juttelun asiasta. Hän tuo esille, miten tuohon aikaan ei ollut mahdollisuutta viittomakieleen, kun sitä ei opetettu missään. Näin ollen mies eli eristyksissä, kun hänellä ei ollut mitään mahdollisuutta jutella muiden kanssa, kun yhteistä kieltä ei löytynyt. Miehelle oli siis hyvä, että Jeesus paransi tämän. Opettaja alkaa puhua viittomakielestä ja avustaja osoittaa Violaa. Opettaja puhuu siitä, että hän osaa sormiviittomakielen eli kirjainviittomakielen. Hän kysyy, että onko muunlaista viittomista. Viola vastaa, että hän voi sormittaa kirjaimin l-e-h-m-ä tai näyttää sen yhdellä merkillä LEHMÄ⁷. Opettaja kysyy, miten tämä tehdään ja Viola näyttää. Oppilaat juttelevat nimen sormittamisesta ja Viola näyttää, miten hän sormittaa oman nimensä ja näyttää myös oman viittomamerkinsä. [Oppilas, Violan päiväkotikaveri] kertoo, että hänelläkin on viittomamerkki. [Oppilas] osaa viittomia muutamia, koska on ollut Violan kanssa samassa ryhmässä päiväkodissa, jossa viitottiin ja puhuttiin. Opettaja ja oppilaat puhuvat viittomakielestä: sormiviittomakielestä (opettajan termi) ja muusta viittomakielestä. He puhuvat entisajan ja nykyajan vertaamisesta. Opettaja sanoo, että nykyisin on sokeillekin hyvin pistekirjoitusta. [Oppilas, tyttö] kertoo, että junassa on paikkanumerot pistekirjoituksella. Avustaja toistaa [oppilaan] sanomisen, koska Viola ei kuullut. Viola kertoo myös nähneensä pistekirjoitusta. [Oppilas, poika] sanoo, että laivoillakin on (hän on menossa viikonloppuna laivalle). Opettaja puhuu siitä, miten kaikki on otettava huomioon. Opettaja puhuu rahoista ja miettii ääneen, miten nykyrahoissa sokeat on otettu huomioon. Hän viittaa kädellä kohti minua ja kysyy tiedäkö. Vastaan, että 20 snt reunassa on erilainen lovetus, 5 snt on litteämpi ja erilaista materiaalia ja tietenkin kolikoiden koolla. [Oppilas, tyttö] ottaa kännykkänsä esille ja näyttää opettajalle, miten näppäimessä 5 on koholla kohta. Viola ja [oppilas, poika] menevät [oppilas, tyttö] luo katsomaan. Avustaja käskää mennä omille paikoille, että puhelinta kierrätetään ja näytetään kaikille. Opettaja ottaa oman puhelimensa ja katsoo, onko siinäkin huomioitu näppäin 5 (on). Opettaja ja avustaja kierrättävät luokassa puhelimia. Opettaja ja avustaja menevät kierroksen jälkeen eteen

⁷ Viittoman tuotto esimerkiksi Viittomakielen verkkosanakirja Suvissa artikkelinumero 908. Sanakirja on luettavissa internet-osoitteessa <http://suvi.viittomat.net/>.

istumaan. Opettaja antaa ohjeen ”nyt kuunnelkaa, tulee läksy, etsi pistekirjoitusta jostain”.

(12.5.2006, uskontotunti, sijaisopettaja)

Tärkeä painopiste ensimmäisellä luokalla oli ryhmäyttäminen, me-henki, joka selkeästi näkyi luokan toiminnassa nyt toisella luokalla erityisesti siinä, ettei riitatilanteita syntynyt enää, kuten ensimmäisellä luokalla. Opettajan painotuksena oli jakaa oppilaita ryhmiin niin, että he oppivat työskentelemään erilaisten lasten kanssa. Spontaania vertaisapua oli tarjolla positiivisessa hengessä, vaikka välejä toisinaan selviteltiin. Uimahallissa, jossa Viola ei voinut käyttää istutettaan, hän kertoi, että ”*no kaverit sitte näyttää mulle, ku mä en kuule mitä se [uimaopettaja] sanoo*”. Luokassa oppilaat tekivät pareina töitä erityisesti käsityöissä, mutta apua oli tarjolla myös muissa tilanteissa.

Lapset punnitsevat vuorollaan ja kirjoittavat tuloksen taululle. [Oppilaan nimi, poika] kohdalla avustaja korjauttaa gramman kirjaamista. [oppilaan nimi, poika 2] sanoo, ettei nyt tarvitse olla noin tarkka. Avustaja sanoo, että tarvitsee, koska tämä on samalla äidinkielen harjoittelua. Kierroksen jälkeen avustaja kysyy, mikä oli punnitsemisen jälkeen painavin. [Oppilaan nimi, tyttö] on edelleen kirjoittamassa omaa tulostaan. Hän ei saa kirjoitettua g:tä oikeaan kohtaan avustajan verbaalin ohjeen mukaan (laita lenkki kellariin ja keskikerrokseen muu osa). [Oppilaan nimi, poika 2] menee [oppilaan nimi, tyttö] luo, pyyhii hänen kirjoituksensa pois ja näyttää, miten g tehdään luvun perään. [Oppilaan nimi, poika 2] pyyhii oman tuotoksensa pois ja antaa [oppilaan nimi, tyttö] kirjoittaa itse.

(15.5.2006, matematiikan tunti, avustaja sijaisena)

Oma opettaja ja avustaja käyttivät paljon positiivista palautetta rohkaistakseen oppilaita ja kannustaakseen heitä suoritukseen. Kahden vuoden aikana oppilastuntemusta oli ollut mahdollista kertyä runsaasti. Tähän liittyi oppilaan tarpeiden huomioiminen ja positiivisen palautteen antaminen haluttuun toimintaan kannustavana toimenpiteenä. Oppilaista saattoi nähdä, miten he alkoivat hymyillä ja hehkua, aivan kuin luokan takaseinällä ollut iso, oranssi, ketjusilmukoista tehty aurinko, opettajan tai avustajan kehuessa heitä. Tuntemuksen merkitys näkyi myös toisinpäin: Viola piti omaa opettajaa parhaimpana, koska ”*No ku se on, en osaa sanoo mitään (pyörittelee pipoaan)...siis siinä se on hyvä, että (nostaa pudonneen pipon) se...kato se on tottunu mejän luokkaan eniten*”.

Klo 10.36 opettaja sanoo Violalle, että ”hienosti menee”. Opettaja kävelee muutaman askeleen kohti [oppilaan nimi, poika] ryhmää ja sanoo oppilaalle ”[Oppilaan nimi], paras työsi tulossa, keskity”. Opettaja kulkee ryhmien välillä ja kehuu töitä sekä antaa etenemisohteja.

(5.5.2006, kuvaamataidon tunti, luokan oma opettaja)

Opettaja käytti rohkaisua ja positiivista palautetta näin eräällä tavalla ennaltaehkäisevänä toimintana suhteessa mahdolliseen häiriökäyttäytymiseen. Näin hän kannusti pienin lausein oppilaita, joilla keskittymisen ylläpitäminen saattoi olla hankalaa. Näkisin asian niin, että opettaja tiesi oman oppilastuntemuksensa pohjalta, milloin kannattaa kenellekin sanoa jotain kannustavaa, jotta oppilas pystyy ylläpitämään tarkkaavuuttaan tehtävän loppuunsaattamiseksi.

Luokassa eräänä äidinkielen toimintamuotona olivat lukupiirit, joissa oppilaat jakautuivat kolmeen lukuryhmään lukemaan samaa kirjaa. Avustaja ohjasi pääasiallisesti hitaimmin lukevien oppilaiden lukuryhmää. Viola kuului tähän ryhmään. Oppilaat saivat lukea siellä, missä ryhmän oli mukava olla: tuolilla opettajanpöydän edessä olevalla pulpettiryhmällä, lattialla istuen tai maaten. Tilanteissa oppilaat eivät saaneet korjata toistensa lukemista, vain kuunnella ja lukea omalla vuorolla. Violan ryhmä oli usein opettajanpöydän edessä olevalla pulpettiryhmällä. Lukupiirit olivat kuitenkin kaikki samassa luokahuonetilassa. Tästä johtuen äänitaso luokassa nousi ajoittain melko kovaksi kolmen ryhmän lukiessa kirjoja yhtä aikaa, vaikkakin vuorolukuna.

Viimeisillä viikoilla oli matematiikan ja äidinkielen tehopuristus, sillä ryhmä oli jäljessä eikä koulupäiviä ollut enää montaakaan jäljellä. Avustajan rooli muuttui loppua kohden enemmänkin suunnittelun ja organisoinnin suuntaan, joten työtä riitti oppilaiden ohjaamisessa, viimeisen viikon suunnittelussa ja luokan tyhjentämisen aikataulutamisessa. Sijaisopettaja ei tiennyt, miten koululla oli tapana valmistella luokkaa kesää ja tulevaa syksyä varten, joten tämä tehtävä painottui pääasiallisesti avustajan vastuulle. Vastuun lisääntyminen ja muuntuminen viimeisinä viikkoina vei avustajan voimavaroja, sillä nämä asiat eivät yleensä kuuluneet avustajan vastuualueisiin.

Luokan sosiaalinen toimivuus vaati aikaa ja aikuisten ohjaamista. Toimiva ryhmä ei syntynyt itsellään, vaan kyse oli opettajan omista painotuksista suhteessa siihen, mitä ryhmän on tärkeä oppia. Sosiaalisten taitojen painottaminen tarkoitti sitä, että toisinaan akateemisille oppisisällöille jäi vähemmän aikaa. Ryhmällä oli toukokuussa vielä käymättä matematiikan asioita ja äidinkielen sisältöjä kolmatta luokkaa

ajatellen. Ryhmän etenemistähtiin vaikutti myös sijaisuudet ja opettajan arvostus ajan antamiselle, oppilaiden kypsymiselle.

A: Eli justiin sitä kautta on ollu [luokan oman opettajan nimi] kans helppo tehdä yhteistyötä, että tuntuu, että joku arvomaailma on hyvin samansuuntainen, että sit suhteessa tähän tärkeeseen asiaan, ni ne on kuitenkin vähäpätösemiä asioita, ku että mikä koukero (nauraa) käsialassa, mikä menee minnekin suuntaan, että se on ollu tosi kiva.
(31.5.2006)

Ryhmässä oli nähtävillä kahden alkuopetuksen tavoitteen, työskentelytaitojen ja välineaineiden oppimisen, sitominen yhteen yhdeksi alkuopetuksen kokonaisuudeksi. Luokassa näkyi voimakkaasti panostus sosiaaliseen kasvuun ja itseohjautuvuuteen, mutta keväällä erityisesti sijaisopettajan aikaan luokan piti kireä kiinni matematiikan ja äidinkielen sisältöjen suhteen.

2.2.2 Koko ryhmän avustaja

Luokassa ollut avustaja, Marita, oli rauhallinen nainen, joka huomasi aina tervehtiä jokaista hymyillen: niin oppilaita kuin aikuisiakin. Hän toimi luokassa ”*jokapaikan suharina*” ja oli omien sanojensa mukaan ”*liikkuvaa sorttia*”. Oppilaita hän kohtasi äidillisellä otteella, katsoen heitä silmiin, kuunnellen päivän tapahtumat ja kehuu oppilaan uutta, punaista paitaa. Hän oli noin 45-vuotias nainen, jolla oli myös omia lapsia. Hän toimi avustajana tässä koulussa viidettä vuotta ja hän oli ammatiltaan sosiaalikasvattaja. Luokassa hänen varsinainen, virallinen toimenkuvansa oli olla henkilökohtainen avustaja Violalle, mutta toimenkuvan määrittäminen riippui paljolti päivästä, jopa hetkestä, ja siitä, oliko luokan oma opettaja koulussa vai ei. Luokan oman opettajan ollessa paikalla avustaja koki voivansa huomioida useampia oppilaita. Tämän voisin helposti tulkita osoitukseksi toimivasta yhteistyöstä, jolloin sisäkorvaistuteoppilaan osallistuminen on jopa itsestään selvää eikä avustajan tarvitse keskittyä pelkästään varmistamaan oppilaan mahdollisuutta kuulla ja tulla kuulluksi.

A: Nii, sitä on varmaan tästä tilanteesta johtuen vähän tää vastuualuekki sillain muuttanu muotoonsa, että sitä on jotenkin ottanu vähän sellasta opettajan vastuutaki, että täällä kaikki sujuis. Että se on aina erilainen tilanne, ku on aina sijaisopettajia kun on [luokan oman opettajan nimi] paikalla. Että [opettajan nimi] paikalla ollessa niin pystyy enemmän keskittyy juuri näihin avuntarvitsijoihin täällä. Ja se on aina yhtä hieno tunne, tän työn palkitsevuuskin, että sitte kun on aikaa kuitenkin enemmän kun opettajalla keskittyä yksittäisiin oppilaisiin ja sit ku pääsee jonkun vaikean jutun yli ja tällä lapsella lamput syttyy päässä, niin se on niin kiva tunne itelläki ja... (31.5.2006)

Opetusta antoi pääasiassa opettaja, mutta avustaja piti esimerkiksi samassa tilassa toimivia lukupiirejä hitaimmin lukevalle ryhmälle. Avustaja saattoi toimia myös opettajan sijaisena lyhyissä poissaoloissa, mutta pidempien poissaolojen ajaksi luokkaan tuli sijaisopettaja. Kerran avustaja meni toiseen tilaan matematiikan pienryhmän kanssa, mutta kyseessä ei ollut uuden asian opettelu, vaan laskeminen siitä kohdasta, johon oli jäänyt edellisellä kerralla eikä uutta asiaa tullut tunnin aikana. Tällaisia ryhmäjakotilanteita ei luokassa juurikaan ollut. Avustaja olisi toivonut mahdollisuutta tällaisiin rauhoitettuihin hetkiin, erityisesti lukupiirien suhteen, jolloin pienryhmä tekee töitä yhdessä, mutta vapaat tilat tällaiselle jakotoiminnalle olivat vähissä. Avustaja olisi näissä tilanteissa toiminut tämän oman pienryhmän vetäjänä.

A: Elikkä lukupiirissä sen huomaa, et Viola tarvii siihen tukee justiin sellasissa tilanteessa, että on sitä hälyä ympärillä, ni se on aika mahdotontakin Violan kuulla, missä mennään. Elikkä siinä oon sitte näyttäny sormella kirjasta, että millä rivillä ollaan menossa ja sitten Viola tietää, että missä mennään ja koska tulee Violan vuoro lukee ja mistä pitäis lukee. Ne on ollu sillain hankalia tilanteita, että ois ihanteellista, jos ois semmonen tila täällä koulussa, johon vois mennä tän pienryhmän kanssa vaikka ihan erikseen lukeen...mutta...näin nyt on menetelty. Mutta sit jos mä aattelisin, et Viola on yksin siinä [lukutilanne, oma huom.] ni voisin kuvitella, et se olis tosi hankalaa.
(31.5.2006)

Avustajan rooli oli muuttunut alkuopetuksen aikana. Ensimmäisellä luokalla avustaminen liittyi enemmänkin kaverisuhteiden tukemiseen, ryhmäyttämiseen ja koululaiseksi opettelemiseen, sekä toisaalta myös koulun kuunteluolosuhteisiin oppimiseen ja itse kuulemisen varmistamiseen sekä kuullunymmärtämiseen. Toisella luokalla avustajan rooli oli enemmänkin painottunut varmistamisen puolelle ja läsnäoloon: olla tarvittaessa paikalla. Tutkimuksessani avustajan tarve oli selkeä äidinkielen ja myös matematiikan tunneilla, erityisesti päässä-laskujen suhteen. Nämä olivat siis tilanteita, joissa kuuleminen ja kuullusta ymmärtäminen olivat tärkeässä asemassa. Äidinkieli kuitenkin heijastuu muihinkin oppiaineisiin, joten esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla avustaja ohjasi äidinkielellistä suoritusta.

2.2.3 Viola, yksi luokan oppilaista

Viola oli aktiivinen ja iloinen tyttö, joka kävi toista luokkaa Mäkilän koulussa. Hän oli käynyt koulua tässä samassa ryhmässä koko alkuopetuksen ajan avustajansa Maritan tukemana. Violalla oli sisäkorvaistute, joka on asennettu hänelle hieman yli

kaksivuotiaana. Kuntotus oli edennyt hyvin, vaikka puheen erottelukyky hälyssä olikin hankalaa. Informantit puhuivat tästä apuvälineestä molemmilla termeillä sisäkorvaistute ja implantti. Tässä yhteydessä käytän itse selkeyden vuoksi ainoastaan termiä sisäkorvaistute. Sisäkorvaistute oli asennettu, koska hänellä oli molemminpuolinen sisäkorvatyypinen vaikea-asteinen kuulovamma. Näin ollen kuuloikä oli kertynyt noin kuusi vuotta. Viola oli kaksikielinen, kielinä suomi ja viittomakieli, mutta koulukontekstissa hän käytti vain puhekieltä eikä hän toivonut avustajan osaavan viittoa. Violalla ja hänen perheellään oli sekä kuulevia että kuuroja ystäviä ja tuttavvia. Haastattelussa hän kuitenkin kertoi olevansa kuuro.

H: Osaaks sä muute...minkä verran sä viitot?

V: Aika paljo.

H: (toistaa ihan hiljaa) aika paljo.

V: Arv miks?

H: No?

V: Mä oon kuuro. Sillo, ku alle kaksivuotiaana, niin mä viitoin aika paljo. Mulle laitettiin kaks ja puol vuotiaana tää implantti.

H: Just eli se on ollu sulla nyt aika kauan jo.

(1.6.2006)

HOJKS:n mukaan Viola tarvitsi avustamista kuulemisen ja ymmärtämisen varmistamiseksi luokkatilanteissa sekä keskittymisen ja tarkkaavuuden suuntaukseen ja ylläpitoon. Haasteina Violalla oli työn loppuunsaattaminen, tehtävästä toiseen siirtyminen, keskittyminen ja tarkkaavuus sekä luku- ja kirjoitustaito. Nämä haasteet tulivat luokkatilanteissa.

Ennen kouluikää Viola oli käynyt päiväkodissa, jossa käytettiin viittomakieltä. Viola oli saanut myös puheterapiaa. Viola suoritti 11-vuotista oppivelvollisuutta yleisen oppimäärän mukaisesti omassa lähikoulussaan. Tukitoimina hänelle oli määritelty laaja-alaisen erityisopettajan opetusta 1–2 tuntia viikossa sekä mahdollisuus tukiopetukseen. Viola tarvitsi myös avustajan yleisopetukseen osallistumisessa. Ensimmäisenä vuotena HOJKS:ssa määriteltiin avustajan viittomakielen taidosta, että se olisi hyvä olla, mutta ei välttämätön. Kommunikaation todettiin nyt toisella luokalla toimivan, vaikka avustaja ei hallinnutkaan viittomakieltä. Tämä näkyi koulussa erittäin hyvin. Avustaja toi esille sen, että erityisesti ensimmäisenä vuotena viittomataito olisi ollut hyvä olla, edes varalta.

Violalla oli ollut tulkki ensimmäisellä luokalla uimahallissa ja teatterissa. HOJKS:n mukaan Viola oli kaksikielinen, mutta kuuleminen oli mahdollista ainoastaan sisäkorvaistutteen avulla, joten ilman laitetta Viola on kuuro.

A: [...] tota se on tärkeä, että Viola ei luovuttais viittomakieltä. Siellä koulutuspäivillä oli juuri siitä, että, jos, kuitenkin nää implanttilapset elää koneen varassa, että jos tulee jotakin, niin viittomakieli on sit se Violan kieli.
(31.5.2006)

Viola itse näki avustajan tarpeen suhteessa koko luokkaan. Hän koki tarvitsevansa avustajalta apua lukupiireissä ja luokkatilanteissa opettajan puhuessa kuulemisen tukemiseen. Yleisemmällä tasolla hän kertoi tarvitsevansa avustajaa muun muassa käsitoissa umpisolmujen avaamiseen ja matematiikassa kertolaskuihin. Haastattelussa Violan käsitys avustajasta oli enemmänkin luokka-avustajamainen kuin henkilökohtaisen avustajan rooliin tukeutuva.

H: No, mihin sä ajattelet, että sä ite tarviit tossa luokassa avustajaa?
V: Tarviin mä. Sit se on opettajalleki parempi, ku sit ku meillä on pelkästään opettaja, ni sit se niinku, että se ei kerkiä *kaikkia* auttaa.
H: Mitä jos tossa ryhmässä ei olis [avustajaa] ollenkaan?
V: No sit olis vähän vaikeeta.
H: Mikä siinä olis vaikeeta?
V: Noku *opettajalla ei olis oikeen ketään semmosta auttajaa* ja sitte opettajan pitää ravata pitkin luokkaa, et *kenellä* on apua, kenellä on apua. Sit sen pitäis niinku selittää monta kertaa.
H: Mmm..
V: Mut sitku [avustaja] on ni sit ei tarvi ni vaikeesti.
(2.6.2006, kursiivit osoittamassa tulkinnan painotusta)

Violalla ja avustajalla tuntui olevan läheinen suhde. Kolmannella luokalla Violan opettaja ja avustaja kuitenkin vaihtuvat. Erityisopettajan mukaan he ovat päteviä työhönsä. Tämä voidaan nähdä sosiaalisena oppimisena uuden avustajan ja Violan välillä.

Kävelen avustajan kanssa rappuset alas ja puhumme siitä, miten järjestelyt jäävät aina viimeiseen eikä nytkään kukaan tiedä tarkasti näyttämön rappusista. Puhumme suunnittelun merkityksestä ja siitä, että pitäisi olla vastuuopettaja, joka hoitaa näitä asioita. Rappusten alapäässä Viola ottaa avustajaa kädestä kiinni ja he kävelevät hiljaa vierekkäin luokkaan. Luokasta oppilaat lähtevät välitunnille. Viola tulee opettajanpöydän luo ja sanoo hiljaa, että häntä rupeaa aina itkettämään se Jäähvyäiset-laulu. Viola pitää avustajaa käsistä kiinni ja seisoo tämän edessä. Opettaja sanoo, ettei siinä ole mitään väärää ja jos itkettää, niin sitten saa itkeä. Viola lähtee välitunnille.
(29.5.2006 salissa olleista lauluharjoituksista kävellessä kohti luokkaa)

Viola on käynyt läpi omaa identiteettiään, erityisesti ensimmäisellä luokalla ja tässä pohdiskelussa aikuiset olivat pyrkineet häntä tukemaan monin tavoin. Avustaja kertoi, että kuntoutusohjaaja oli neuvonut häntä, miten tukea Violaa omissa

pohdinnoissan. Tukeminen tapahtui pääasiassa keskustelun kautta. Identiteetin käsittelyyn kuului myös pohdinnat koulusta.

- H: Joo-o. Odotaksä kolmannelle luokalle menoo?
 V: (ravistaa päätään) en.
 H: Et?
 V: En mä haluu tietenkään jäädä luokalle, mut mä en haluis olla koko koulus.
 H: Mihin, mimmoseen kouluun sä sit haluaisit?
 V: Semmoseen kuurojen kouluun. Kato ku siel on yks mun kaveri. Mut sit mua pelottaa koulumatkat.
 H: Nii sit sulla vaihtus. Asutko sä tässä koulun lähellä?
 V: (nyökyttää).
 H: Sit sinne olis pidempi matka, eiks nii?
 V: (nyökyttää). Ku sinne. Mua pelottaa, ku sinne pitää mennä monta tien ylitystä.
 H: Niin joo.
 [...]

 H: Just joo. Nii, että sä haluaisit kuurojen kouluun.
 V: Nii, ehkä haluan, ehkä en. Arv miks mä ehkä en haluu?
 H: No?
 V: Ku mä en tykkää niin pienestä luokasta.
 H: (nyökyttelee).
 V: Noku kuurojen luokka on saman kokonen kun toi, mis on pelkästään poikia. Siel on niinku vaa viis oppilasta ja sit avustaja ja opettaja.
 H: Nii et se ei olis kiva, ku on vaa niin vähä oppilaita?
 V: No kato ku mä oon tottunu tämmöseen, et on monta (haukottelee).
 H: Siellä olis kyllä opella ja avustajalla aika paljon aikaaki.
 V: Ei.
 H: Eikö?
 V: Niillä on kuule paljon vaikeempaa, vaikka on viis lasta. Yhtä vaikeeta, kun olis kuulevia oppilaita ja olis opettaja, joka ei sais mitään aikaan. Se on ihan samanlaista siellä (nyökyttää).
 H: Okei. Mä en oo koskaan käyny...
 V: ...Kuurojen koululla. Kyl jotkut opettajat on kuulevia.
 H: Mmm..
 V: Ne pälpättää vaan yhdelle naiselle, joka viittoo niille lapsille.
 H: Viittooko se avustaja siellä?
 V: Ni.
 H: Ne puhuu sille avustajalle...
 V: ...Kaikki matikan läksyt ja kaikki.
 H: Ni sit se avustaja niinku viittoo niille oppilaille?
 V: Nii, et sillä viittojalla ei oo oikeen aikaa mihinkää.
 H: Nii, että se sit vaa kääntää siellä kokoajan.
 V: Nii. Et se on tosi vaikeeta. Ku olla avustaja, joka kääntää kaiken.
 H: Ni se on kyl aika vaikeeta.
 (2.6.2006)

Muut oppilaat suhtautuivat Violaan luontevasti. Violan erottaminen luokkatilanteessa oli ajoittain mahdollista ainoastaan sisäkorvaistutteen ulkoisten osien takia. Luokassa oli käsitelty erilaisuutta monin eri tavoin, joten ryhmähenki, ja erityisesti luonteva suhtautuminen Violaan ryhmän jäsenenä, ei ole kehittynyt ilman aktiivista ohjausta. Havainnointijakson aikana oli ainoastaan yksi suurempi tilanne, jossa eräs oppilas pohti asiaa Violan ”*etuoikeutena*”.

Ruokailussa oli keskusteltu purkki-pelistä, koska se oli oppilailla kovin pinnalla. Avustaja oli kysynyt pelistä oppilailta: kuka on tehnyt säännöt, miksi ne eivät toimi? Oppilaat kertoivat, että säännöt on tehty yhteisesti. [Oppilaan nimi, poika] kertoi, kuinka häntä harmittaa, että Violalla on aina erivapauksia. Avustaja muistutti muita, kuinka Viola ei välttämättä kuule ulkona pelissä implantin takia. Avustaja kertoi minulle siitä paljon, miten tärkeää on toisten huomiointi ja tässä luokassa sitä on pitänyt opetella. Oppilaiden pitää opetella ottamaan huomioon Violan implantti ja varsinkin, kun ryhmässä on muitakin, joilla on kuulon kanssa ongelmia. [...] Avustaja kiittää oppilaita päivästä ja sanoo ”hei”. Viola tulee avustajan luo ja kertoo, että häntä harmittaa, kun [oppilaan nimi, tyttö] on suuttunut hänelle siitä, ettei hän pelaa. Violan mielestä [oppilaan nimi, tyttö] on ilkeä hänelle. Avustaja käskää Violan mennä sanomaan siitä [oppilaan nimi, tyttö] eteiseen. Viola menee ja tytöt puhuvat siellä keskenään. Avustaja sanoo Violalle ennen eteiseen menoa, ettei [oppilaan nimi, tyttö] ole oikeutta määrätä muita ja sitä kuka osallistuu peliin ja milloin.

(18.5.2006, avustajan kanssa keskustelu kävellessä kohti jalkapallokenttää)

Ulkona ollessa ja vahvasti auditiiviseen kanavaan pohjautuva peli sai oppilaiden keskuudessa aikaan riitatilanteen. Viola ei halunnut pelata, joten osa oppilaista suuttui hänelle. Avustajan tehtävänä tilanteessa oli muistuttaa reaktioiden takana olevista mahdollisista istutteeseen liittyvistä syistä. Näissä tilanteissa oppilaiden välillä olevat riitakysymykset näyttivät liittyvän enemmänkin niin kutsuttuun tavalliseen lasten välienselvittelyyn kuin systemaattiseen ”erilaisen” oppilaan syrjintään. Näissä tilanteissa osa oppilaista käytti myös tunnesanoja, kuten ”*minua harmittaa, minua suututtaa*”.

3 SISÄKORVAISTUTELAPSEN AVUSTAMINEN

3.1 Yleisavustaminen

Marita auttoi luokassa monia oppilaita ja myös opettajaa. Avustaminen muotoutui siis monien eri osa-alueiden summaksi. Pääasiana Marita itse piti oppilaiden avustusta, joka näkyi myös luokkatoiminnassa. Oppilaiden auttamisen ohella Marita auttoi opettajaa muun muassa jakamalla kirjoja ja irrottamalla kuvaamataidon töitä seinältä. Opettajan avustaminen näkyi myös retkieväiden huolehtimisena ja jakamisena sekä huomioimalla oppilaan, jolla oli keliakia, että hän sai oikeanlaisen sämpylän evääksi. Hetkittäin avustaminen oli aikuisen avustamista, jota Marita itse perusteli jouhevan etenemisen mahdollisuudella.

A: [...] No sitten yheksältä on koko luokka paikalla ja siinä on ollu aamunavaus yhteinen ja sitten yhteisiä tunteja, jos on musiikkia, niin siinä sitten oon ollu apuna laulun etsimisissä ja sanojen näyttämisisä ja sitten laulanu [opettajan nimi] mukana siinä ja ollu siinä touhussa mukana. Ja käsityötunneilla sitte siinä auttavat kädet on tarpeen (hymyilee), että siinä sitte haetaan materiaaleja ja apua tarvii suurin piirtein lähes kaikki. [Opettajan nimi] kanssa se on menny aika sillai jouhevasti, että me on istuttu tässä molemmat pulpeteissa tässä edessä ja sitten lapset on ollu tässä (osoittaa kädellä) jonossa ja sitten tullu kysyyn apua. (31.5.2006)

Kevään aikana avustajan rooli muuttui enemmän yhteissuunnittelun ja vastuunkantamisen suuntaan, koska luokassa oli usein sijaisopettaja. Avustaja tiedotti opettajaa koulun käytänteistä esimerkiksi valmisteluista luokassa kesäloman lähetessä. Avustaja välitti sairauslomalla olevan varsinaisen opettajan terveisiä sijaiselle. Muutamia kertoja sijainen kuitenkin soitti itse opettajalle. Sijainen varmisti avustajalta esimerkiksi matematiikan suhteen etenemistä ja kohtaa, johon ryhmä oli jäänyt. Vastuunkantaminen näkyi oppilaiden erityistarpeiden informoinnissa sijaisopettajalle. Avustaja mietti kevätjuhlaesitystä ja seurakunnan aamunavausvirsiä. Normaalisti nämä olivat asioita, joista luokan pedagoginen johtaja, opettaja, piti huolen.

Klo 9.45 takarivin tytöt värittävät ja [oppilaan nimi, poika] rivin pojat ovat yhdessä [oppilaan nimi, poika 2] pulpetin luona. [Oppilaan nimi, tyttö] menee opettajan luo ja näyttää työtään. Opettaja kääkee tämän korjata yhden sanan. [Oppilaan nimi, tyttö] pudistaa päätään ja menee paikalleen, ottaa kumin ja kummaa sanan pois. Avustaja menee opettajan viereen ja kuiskaa, että [Oppilaalla, tyttö] on dysfasiaa, joten hänen on vaikea kuulla ja nähdä virheitä. Opettaja antaa luvan kaikille lähteä välitunnille. (11.5.2006, äidinkielen tunti,

sijaisopettaja, tarinan kirjoittaminen vihkoon retken perusteella sekä tarinasta piirtäminen)

Klo 10.32 opettaja kysyy avustajalta, miten mennään syömään. Avustaja käskee [oppilaan nimi, tyttö] rivin mennä käsipesulle. Opettaja juttelee avustajan kanssa pianon vieressä. [Ikkunan suuntaisesta] rivistä [oppilaan nimi, poika 1] ja [oppilaan nimi, poika 2] huutelevat, koska pääsevät käsipesulle. Avustaja antaa luvan. Keskirivissä tytöt sanovat toisilleen, että on epäreilua, kun tuo rivi pääsi, kun yleensä aina keskirivi pääsee ensin. Avustaja siirtyy käsienspesualtaan viereen.

(17.6.2006 ruokailuun lähettäessä matematiikan tunnin päätteeksi, opettajana sijainen)

Avustajan toimiminen koko luokkakontekstissa sisälsi myös kasvatustavoitteita, erityisesti Violaa kohtaan, mutta samalla myös muita oppilaita kohtaan. Avustajan auttaessa useita oppilaita tuli esille myös tavoite oppia odottamaan omaa vuoroaan. Opettaja ja avustaja jakoivat luokan sanattomalla sopimuksella puoliksi oppilaiden tehdessä hiljaisesti tehtäviä omista kirjoistaan. Näin avustaja ohjasi useita oppilaita tehtävien tekemisen suhteen ja vuoron pyytäminen tapahtui viittaamalla. Tämä piirre tuki myös luokan yleisiä itseohjautuvuuteen opettamisen tavoitteita.

H: Miten sen lapsen kohtaamisessa, ni mitä siinä olis hyvä ottaa huomioon avustajana?

A: Se...tietysti...semmoset yleiset...on semmonen hyvä lapsen kohtaaminen, mutta mutta varsinkin tämmösen sisäkorvaimplanttilapsen kohdalla, että...tulee tälle lapselle tunne, että tulee kuulluks.

H: Mmmm.

A: Koska se kuuleminen on vaikeeta, että kylä mää aina välillä pistoja sydämässäni, että Viola joutuu tuolta huhuileen mua monta kertaa, että tuu. Että sitku on jonku muun lapsen kanssa, ni tietysti sit se toisaalta kasvattaa siihen, että täytyy odottaa, mutta. Mutta justiin niinku sisäkorvaimplanttiavustajan kohdalla, että niinku ei ohita sitä lasta.

(31.5.2006)

Avustamisen tarve oli muuttunut alkuopetuksen aikana. Ensimmäisellä luokalla avustaja oli hyvin paljon Violan lähellä ja varmisti asioita sekä ohjasi sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Yleisavustamista oli siis tapahtunut vähemmän kuin toisella luokalla. Nyt toisella luokalla avustajan rooliin kuului enemmän myös muiden oppilaiden auttamista, joka itse asiassa toi Violaa ajatellen mukaan avustajan jakamisen muiden kanssa, jolloin tilanteisiin saattoi liittyä odottamista. Avustaminen oli siis muuttunut intensiivisemmästä avustamisesta kohti vähemmän intensiivistä tukea. Tämä mahdollisti avustajan tuen jakautumisen myös muille apua tarvitseville.

Yleisavustaminen näkyi myös Violan kohdalla. Kaikki avustaminen ei liittynyt sisäkorvaistutteeseen, joka näkyi selkeimmin kuulemisen varmistamisena.

Esimerkiksi käsityötunneilla avustaminen saattoi liittyä enemmänkin työn tekemiseen kuin kuulemiseen tai ymmärtämisen varmistamiseen: apua umpisolmun aukaisemiseen, letittämiseen mustekalaa tehdessä tai ohjeita lankatupsun tekemiseen. Keskittymiseen ohjaaminen oli myös eräänlaista yleisavustamista. Tätä toimintamuotoa tapahtui yleisesti usean oppilaan kohdalla.

Klo 10.26 meteliä on runsaasti. Opettaja ja avustaja sanovat yhteen ääneen, että ”nyt hiljaa”. Oppilaat viittaavat. [Oppilaan nimi, poika 1] ääntelee. Opettaja ja avustaja sanovat, että jos on asiaa, pitää viitata. Viola viittaa. Avustaja siirtyy pianon vierestä [oppilaan nimi, poika 2] viereen, joka nousee välillä pulpetista, ottaa muutaman askeleen eikä viittaa puhuessaan. Avustaja käskee [oppilaan nimi, poika 2] olla rauhassa. Oppilas rauhoittuu, kun avustaja istuu viereen ja muistuttaa sanallisesti viittaamisesta ja käskee rauhoittua.
(11.5.2006 urakkaläksyn tarkistus konserttireissun aiheesta, sijaisopettaja)

Erityisavustamisen kohdalla luvussa 3.2.3 kuvaan avustajan roolia toimia ”stand by”-asennossa eli eräänlaisessa valmiusasennossa. Tämä sama ilmiö näkyi myös yleisavustamisen suhteen. Avustaja kulki luokassa auttamassa kulloinkin apua tarvitsevia. Avustaja oli fyysisesti läsnä jatkuvasti, jolloin oppilaan piti omaaloitteisesti pyytää apua sitä tarvitessaan. Avustaja kiersi luokassa ja oli tarkoituksenmukaisesti lähellä niitä oppilaita, joiden tiesi usein tarvitsevan apua. Lähellä Violaa istui kolme muuta oppilasta, jotka tarvitsivat usein apua. Näin samanaikaisesti avustaja toteutti sekä yleisavustamisen että erityisavustamisen suhteen valmiusasennossa olemista. Hän liikkui esimerkiksi laulujen aikana sellaisten oppilaiden viereen, joiden oli vaikea siinä hetkessä keskittyä istumaan hiljaa luokassa. Tällainen toiminta edellytti huomattavaa oppilastuntemusta ja yhteistyömuotojen hioutumista opettajan kanssa.

Avustaja aloittaa kävelynsä [oppilaan nimi, poika istuu hevosenkengän alkukohdassa] luota ja kiertää kaikkien pöydän luona. Hän jää kierroksen lopulla [oppilaan nimi, poika 2, istuu vastapäätä edellistä] luo ja sanoo ”ei voi miettiä ja nauraa noin kovaa yhtä aikaa”. [Oppilaan nimi, poika 2] hymisee avustajalle takaisin, istuu pulpettiinsa ja ottaa kynän käteensä. [Oppilaan nimi, poika 3] tuo paperinsa avustajalle ja paperi on edelleen tyhjä. Avustaja sanoo [oppilaan nimi, poika 2] ohjeen loppuun, että nyt pitää kirjoittaa ja lähtee [oppilaan, poika 3] paikalle tämän kanssa. Klo 9.28 avustaja menee takaisin [oppilaan nimi, poika 2] luo, koska tämä ei kirjoita. Opettaja antaa luokan edessä ohjeita, miten pitää edetä: ensin kirjoitetaan kaunolla ja sitten piirretään. Avustaja siirtyy [oppilaan nimi, poika 3] luo, joka alkaa kirjoittaa avustajan ollessa vieressä ja sanoo, että häntä ärsyttää, kun pitää kirjoittaa kaunolla.
(11.5.2006, äidinkielen tunti, sijaisopettajan johdolla)

3.2. Erityisavustaminen

3.2.1 Avustajan rooli

Tärkeinä piirteinä sisäkorvaistutetun lapsen avustajalle avustaja luetteli seuraavia piirteitä: koulutukseen osallistuminen, lapsen huomiointi kokonaisvaltaisesti, vaatimustason pitäminen oikealla tasolla, persoonan tukeminen, mahdollisuus tiedon jakamiseen, lapsen äänimaailmaan tutustuminen, sosiaalistaminen ryhmään sekä ryhmäyttäminen. Avustamisen muotoutuminen kuitenkin riippuu suuresti avustettavan persoonasta, onko oppilas sisäänpäin vetäytyvä vai ulospäin suuntautunut. Persoonan tukeminen on helppo tulkita sosiaalisen osallistumisen osa-alueeksi ryhmään sosiaalistamisen ja ryhmäyttämisen ohella. Violan luokalla ryhmäyttämiseen oli panostettu, kuten olen aiemmin maininnut luvussa 2.2.1. Mahdollisuus tiedon jakamiseen tarkoittaa kuullun ja sen ymmärtämisen varmistamista.

Violan avustaminen liittyen sisäkorvaistutukseen näkyi parhaiten äidinkielen ja matematiikan tunneilla. Äidinkielen vaikutus muissa oppiaineissa näkyi hyvin myös siinä, että ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla ohjauksen tarve tuli vahvasti esille tehtävän pohjautuessa tekstin ymmärtämiseen ja sen pohjalta kirjoittamiseen. Tällaiset tilanteet olivat tulkittavissa monitahoisiksi avustustilanteiksi, sillä niissä mielestäni tuen tarve liittyi niin keskittymiseen ja tarkkaavuuteen, lukemiseen ja tekstin ymmärtämiseen kuin itsenäisen toimintatapojen opetteluun.

Opettaja siirtää piirtoheittimen kankaan eteen nurkasta ja hakee kaapista YLLIN lukukirjat ja jakaa niitä oppilaille. Kirjoja riittää joka toiselle. Klo 11.24 avustaja tulee luokkaan (hän oli hoitamassa paperiasioita koulusihteerin kanssa liittyen omaan työhön). Avustaja hakee heti kaapista [oppilaan nimi, tyttö] vihon, kun tämän YLLIN vihko on täynnä. Opettaja käskää kirjoittamaan otsikoksi ”kasvin osien tehtävät” ja kirjoittaa pienellä sen kalvolle (teksti häidin tuskin näkyy taakse, jossa istun, teksti on myös erittäin pientä). Hän sanoo sivunumeron ja oppilaat etsivät sivua. Avustaja ottaa kastelukannun ja hakee siihen käsienpesupaikalta vettä. Opettaja jatkaa ohjetta ja kirjoittaa kalvolle kukka, varsi, lehdet ja juuret allekkain ja tehtävänä on etsiä kirjasta, mitä tehtäviä niillä osilla on. Viola kysyy, miten kirjoitetaan, kaikkiko siltä sivulta. Avustaja sanoo Violalle ohjeen uudelleen katsekontaktissa (kirjoita otsikko, sen jälkeen kukka ja etsi kirjasta mitkä ovat kukan tehtävät). Viola näyttää yhtä lausetta kirjasta ja kysyy, onko se tämä. Avustaja sanoo kyllä. Avustaja kastelee kukkia Violan takana. Klo 11.28 Viola kääntyy avustajan puoleen ja kysyy ”voitko auttaa”. Avustaja sanoo ”lue kirjasta, mikä sen tehtävä on”. Avustaja osoittaa sormella lehtien tekstin kohtaa ja lukee lauseen alun ääneen Violalle. Viola on tehnyt kukan ja etsii nyt avustajan kanssa tietoa lehdistä. Oppilaat kirjoittavat vihkoihinsa. He katsovat välillä kalvolta järjestyksen, mitä pitää kirjoittaa.

Opettaja neuvoo alleviivaamaan kasvin osan ja kirjoittamaan siihen perään tehtävän. Klo 11.30 [oppilaan nimi, poika] sanoo avustajalle liikuntatunnista. Hän ei halua, että erityisluokkalaiset osallistuvat liikuntatunnille. Avustaja sanoo rauhallisesti ”puhutaan siitä myöhemmin, nyt on YLLIN tunti”. Viola on kirjoittanut lehden tehtävät ja näyttää avustajalle tekemäänsä. Avustaja seisoo pulpetin edessä. Avustaja sanoo Violalle, että tämä alleviivaisi vain ensimmäisen sanan eli kasvin osan ja kirjoittamaan alleviivaamatta tehtävät. Avustaja sanoo ”jatka nyt varsi” ja näyttää Violalle sormella osoittamalla kohdan, josta löytää varren tehtävät. Viola alkaa lukea. Avustaja kääntyy [oppilaan nimi, vieressä istuva poika] puoleen, joka ei tahdo jatkaa, kun on kirjoittanut jo kaksi. Viola kysyy heiltä, mistä he puhuvat ja kääntyy saman tien vastauksen saatuaan oman vihkonsa puoleen. Avustaja käskää [oppilaan nimi, vieressä istuva poika] vaihtaa sivua, koska loput eivät mahdu. [Oppilaan nimi] sanoo, että opettaja käski kirjoittaa vain yhdelle sivulle. Avustaja sanoo, että nyt on pakko tehdä toiselle sivulle, kun ei mahdu. Avustaja kääntyy Violan puoleen. Viola kysy avustajalta, montako kohtaa jäljellä. Avustaja vastaa ”yksi”. Avustaja etsii sormella osoittamalla juuren tehtävien kohdan ja Viola kysyy, pitääkö kaikki kirjoittaa. Avustaja vastaa ”kyllä, juurilla on paljon tehtävää”. [Oppilaan nimi, poika] sanoo ääneen paikaltaan ”Marita, mulla ei mahdu molempia”. Avustaja kävelee oppilaan luo ja käskää vaihtamaan sivua.

(11.5.2006, ympäristö- ja luonnontiedon tunti, sijaisopettaja)

Viola tarvitsi luokassa Maritan apua myös tarkkaavuuden suuntaamiseksi tehtävään ja keskittymiseen yleisesti. Tämä näkyi siinä, että Marita oli usein tehtäviä aloitettaessa Violan lähellä ja teki hänen kanssaan miltei poikkeuksetta ensimmäisen kohdan kyseisestä tehtävästä. HOJKS:n asiantuntijalausunnon mukaan Viola hyötyi aikuisen ohjauksesta tehtävän suorittamisessa, lukemisessa ja sen ymmärtämisessä. Tämä näkyi hyvin luokahuonetyöskentelyssä, jossa tehtävän aloituksessa Marita oli joko fyysisesti Violan vieressä tai muuten vain lähellä esimerkiksi vieressä istuvien oppilaiden luona. Marita istui usein tilanteissa, joissa häntä ei suoranaisesti tarvittu, hevosenkenkärivin takana satulatuolilla.

Klo 9.21 kaikilla on paperit ja opettaja antaa uudelleen ohjeet: ”ensin otsikko ja sen jälkeen kirjoita omin sanoin retkestä”. Klo 9.24 Avustaja sanoo ”nyt työrauha toisille”, kun luokassa on kova meteli oppilaiden jutellessa toisilleen siitä, mitä he kirjoittavat ja muistavat. Avustaja istuu Violan taakse satulatuolille. Hän sanoo [oppilaan nimi, poika, istuu violan vieressä] otsikosta, että se kirjoitetaan ihan ylös isolla kirjaimella. Avustaja kääntyy [Violan] puoleen ja neuvoo, miten sana kirjoitetaan (iso alkukirjain erisnimessä). [...] Klo 9.30 meteli luokassa kohoaa kovaksi. Opettaja sanoo ”työrauha sitten jokaiselle”. Viola kirjoittaa sanan loppuun ja kääntyy avustajan puoleen ja näyttää, mitä on tehnyt. Avustaja kehuu. Viola sanoo ääneen ”en osaa kirjoittaa muuta”. Avustaja tulee luo ja he puhuvat mitä retkellä tapahtui. Avustaja muistuttaa hauskoista kohtauksista näytelmässä. Viola myöntää ja kertoo omasta mielestään hauskan kohtauksen. Viola haluaa piirtää eikä kirjoittaa. Avustaja käskää vielä kirjoittaa vähän lisää, että [luokan oman opettajan nimi] saa lukea reissusta. Viola kirjoittaa. Opettaja seisoo poikapuolella ja avustaja Violan rivin puolella. Klo 9.38 luokassa on paljon meteliä. Opettaja sanoo ohjeen, että jokaisen pitää kirjoittaa neljä lausetta. [Oppilaan nimi, poika] ja Viola sanovat vastaan. Opettaja tarkistaa avustajalta, että miten yleensä on tehty. He sanovat yhdessä, että jokaisella pitää olla vähintään neljä lausetta, mutta saa olla enemmänkin, jos haluaa kirjoittaa. Avustaja menee samaan aikaan Violan luo. Avustaja ja Viola puhuvat näytelmästä ja siitä, mitä näytelmästä voisi kirjoittaa paperille. Viola

kertoo näytelmän kulkua, mutta ei osaa päättää, mitä kirjoittaisi. Hän laskee lauseita, joita ei ole vielä riittävästi.

(11.5.2006, äidinkielen tunti)

A: No lähinnä kyllä siellä sellasessa...pitkäjänteisyydessä, et jaksaa tehdä sen työn loppuun ja sivun loppuun. Seki on muuttunu nyt tokalla, et ihan huimasti...siinä oli täys työ ekalla...saada yhtäänkä motivoitua Viola tekeen, et hänestä olis ollu paljon mukavampaa vaikka leikkiä (naurahtaa).

(31.5.2006)

Luokan toimintatapana äidinkielen tunneilla oli usein lukea kirjaa lukupiireissä: teksteinä oli joko satukirja tai satunnaisesti myös lukuläksytteksti. Näissä tilanteissa Viola tarvitsi paljon suoraa avustamista. Lukemisessa avustaminen näkyi paikan osoittamisessa, sormen liu'uttamisessa Violan lukiessa tekstiä sekä vastavuoroisuudesta muistuttamisena (kuuntelu ja seuraaminen). Mikäli luokassa aikuinen luki ääneen samalla, kun tehtiin äidinkielen työkirjatehtäviä, oli Violan mahdollon keskittyä kumpaankin tapahtumaan. Avustajan mukaan ohjattuna Viola kuitenkin pystyi keskittymään molempiin asioihin yhtä aikaa.

Opettaja sanoo lukupiirin alkavan. Oppilaat jakautuvat kolmeen ryhmään ja hakevat samalla kirjat pulpettiryhmän pulpeteista itselleen. Violan ryhmä istuu tässä neljän pulpetin ryhmässä. Pöydän ympärille tuodaan lisää tuoleja. Avustaja istuu satulatuolilla [oppilaan nimi, poika] vieressä. Viola aloittaa lukemisen. Seuraavalla lukukerralla avustaja näyttää Violalle kohdan. Toisella kerralla Viola lukee suoraan. Kolmannella lukukerralla on sivunvaihto, jonka jälkeen avustaja näyttää kohdan. Avustaja pomppii [oppilaan nimi, poika] ja Violan välillä. Avustaja siirtyy istumaan Violan viereen ja käskee [oppilaan nimi, poika] vaihtamaan [oppilaan nimi, tyttö] kanssa paikkaa. Näin avustaja istuu Violan ja [oppilaan nimi, poika] välissä. Klo 9.13 avustaja neuvoa Viola seuraamaan sormella muiden lukiessa ja klo 9.15 avustaja näyttää Violalle kohdan, vaikka ei ole Violan vuoro. Tästä noin 15 sekunnin kuluttua Viola kysyy: ”missä mennään?”. Avustaja näyttää sormellaan, mutta Viola ei reagoi/ei tee mitään. Klo 9.18 Viola kysyy ”missä mä olen, luenks mä tän?”. Avustaja näyttää kohdan, jossa ollaan menossa. Viola ei reagoi. Muut sanovat ”Viola, sun vuoro” ja avustaja sanoo ”Viooolaaaa”. Avustaja koskee olkavarteen ja näyttää kohdan, jossa ollaan menossa. Viola lukee lauseen. Klo 9.20 tämä tapaus toistuu: on Violan vuoro, Viola ei kiinnitä huomiota ympäristöön, vaan katsoo kirjaansa. Muut lapset sanovat ”Viola, sun vuoro”. Klo 9.21 Avustaja näyttää sormella Violalle kohdan, mutta Viola ei katso. Avustajan otettua sormensa pois kirjasta, Viola kysyy, missä kohtaa hän on menossa. Avustaja näyttää uudelleen sormellaan kohdan, kunnes Viola katsoo ja löytää kohdan. Avustaja sanoo Violalle ”sun pitää sanoa, jos et tiedä kohtaa”. Viola lukee lauseen.

(26.4.2006, äidinkielen tunti lukupiirit)

Yllä olevassa katkelmassa avustaja antoi alkusysäyksen toiminnalle ja ohjasi Viola keskittymään meneillään olevaan toimintaan eli lukemiseen ja muiden seuraamiseen. Avustaja kertoi kohdan, vaikka ei ollutkaan Violan oma vuoro, sillä tarkoituksena oli myös kuunnella toisten lukemista ja seurata, jotta tietäisi, missä mennään. Avustaja ohjasi myös vuorottelun opetteluun. Lukupiirit olivat kuitenkin auditiivisesti melko raskaita tilanteita, sillä luokassa oli kaksi muutakin lukupiiriä samanaikaisesti, joten

avustajan varmistus seuraamisesta oli paikallaan. Tämän toiminnan juuret olivat myös osaltaan itsenäisyyden opettelussa, jotta oppilas tulevaisuudessa tietäisi seurata ja kiinnittää huomiota olennaiseen.

3.2.2 Ääniolosuhteissa tukeminen

Avustaminen näkyi selkeästi ohjeiden kuulemisen ja ymmärtämisen toistamisena tarvittaessa. Tämä osoittautui tärkeäksi seikaksi avustajan ollessa poissa, jolloin opettaja joutui toistamaan ohi menneitä ohjeita ja auttamaan tehtävän alkuunpääsyssä. Ohjeiden toistaminen painottui tilanteisiin, joissa tilassa oli meteliä. Pääasiallisesti tämä meteli tarkoitti luokassa tapahtuvaa oppilaiden tuottamaa ääntä, mutta myös ulkona tapahtuvaa toimintaa tai vaikkapa konserttisalin akustiikkaa. Matematiikan tunneilla päässälaskuja tehtäessä avustaja varmisti toistuvasti Violan kuulemisen ja joutui usein myös toistamaan sanotut laskut. Havainnointieni mukaan erilaisten ohjeiden annossa yleisesti oli tärkeää se, että myös varsinainen informaation jakaja, yleensä opettaja, keskittyi myös puhumaan rauhallisesti ja selkeästi. Rauhallinen ja selkeä puhetyyli sekä katsekontakti olivat kaikissa tilanteissa tärkeitä asioita, erityisesti Violan kannalta.

Klo 8.10 otetaan päässälaskut. Avustaja siirtyy istumaan Violan pulpetin eteen ja ottaa pulpettiryhmästä tuolin itselleen. Avustaja katselee Violaa, kun opettaja sanoo päässälaskut. Opettaja sanoo lukevansa päässälaskut kahteen kertaan ja merkitsevänsä toisella kerralla luvut taululle. Ensimmäisen lukukerran jälkeen Viola katsoo avustajaa päin ja avustaja sanoo ”katso opettajaa, lasku sanotaan toisen kerran”. Toisen kerran jälkeen avustaja toistaa laskun vielä kerran Violalle läheisessä katsekontaktissa ja selkeästi (huulio). Hän osoittaa sormellaan lukuja taululta samalla, kun sanoo laskua. Avustaja nousee ylös ja katselee ympärilleen, kun Viola kirjoittaa vastauksen ylös. Opettaja katsoo avustajaa päin ja avustaja sanoo, että nyt on kaikki valmiit. Opettaja lukee toisen laskun samalla tavalla kuin ensimmäisenkin. Avustaja seisoo nojaten Violan pulpettiin. Avustaja toistaa kolmannen kerran tehtävän Violalle kumartamalla tämän puoleen. Kolmannen tehtävän kohdalla avustaja istuu taas Violan edessä. Päässälaskujen jälkeen oppilaat saavat aloittaa omaan tahtiin. Avustaja jää lähelle Violaa. Viola kysyy heti ensimmäisen tehtävän kohdalla, montako senttiä 1 metri on. Avustaja käskee Violan muistella tarkasti, mitä se on. Viola sanoo 100. Avustaja nyökkää ja sanoo hyvä. Avustaja lähtee [oppilaan nimi, tyttö, istuu kahden pulpetin päässä Violasta] luokse. (29.5.2006, matematiikan tunti, sijaisopettaja)

Opettaja lukee opettajankirjasta Maalaishiiri ja kaupunkilaishiiri -tarinan. Oppilaat kuuntelevat sadun hiljaa. Hän kysyy oppilaita, miten se ehkä erosi aiemmin kuulluista samoista saduista. Viola kysyy opettajalta ”mitä sanoit” opettajan kysyessä samankaltaisuutta/erilaisuutta. Opettaja kysyy ”tarina vai kysymys” ja jatkaa saman tien ”ai miten tää oli erilainen”. Viola vastaa ”niin”. Opettaja ei jatka enää [luulee, että Viola sai vastauksen]. Avustaja kääntyy takaa kysymään Violalta tarkoitatko, ettet Viola kuullut tarinan loppua vai kysymystä.

Viola vastaa ”joo”. Avustaja jatkaa ”siis kysymystä”. Viola sanoo ”joo”. Avustaja pyytää opettajaa toistamaan esittämänsä kysymyksen. Opettaja toistaa. Viola viittaa ja oppilaat keskustelevat.
(22.5.2006, luetun sadun kuuntelu)

Viola saattoi muistuttaa myös itse melutason kovuudesta. Tulkitsin tällaiset tilanteet itseohjautuvuuden ja oman ympäristön hallinnan tavoitteiden mukaisiksi. Aikuisen rooliin kuului varmistaa, että Viola tulee kuulluksi ja ympäristössä todellakin tapahtuu muutos äänitasossa. Näin painottui myös aikuisen, lähinnä avustajan, rooli varmistajana.

Kevätjuhlalaulu käydään läpi säkeistöittäin ja välillä suunnitellaan, miten esitys toteutuu. Oppilailta tulee ideoita. [Oppilaan nimi, poika] ehdottaa lelukarhun kulmahammas -kohdassa oman kulmahampaan osoittamista. Opettaja kertoo omia ehdotuksiaan. Opettaja sanoo ”varsin fiini, ulkomainen appelsiini”-kohdassa voisi sanoa hienostelevalla äänellä. Oppilaat riehaantuvat. Opettaja nauraa ja sanoo avustajalle, että katuu mitä meni sanomaan, kun kaikki villiintyivät. Opettaja käskää lasten hiljentyä, jotta saadaan laulettua. Klo 11.47 avustaja käskää laittaa mustekalat pois pöydiltä. Viola sanoo, että hänen mustekala opiskelee, joten sen on oltava pöydällä. Viola jättää mustekalansa pulpetilleen. Muut laittavat ne pois. Klo 11.51 opettaja kysyy avustajalta, ehditäänkö ottaa vielä toinen laulu. Avustaja sanoo, että aikaa on riittävästi. Viola kävelee avustajan luo ja sanoo, ettei pidä metelistä. Luokassa melutaso on kova. Avustaja sanoo ääneen, ettei tämmöisessä metelissä ole mukava olla, vai onko jonkun mielestä. Kukaan ei viittaa ja kaikki hiljenevät. Hän käskää ottaa musiikinkirjat esille ja etsiä sopivan laulun.

(17.6.2006. Kevätjuhlalaulujen harjoittelua omassa luokassa tunnin aluksi sijaisopettajan johdolla)

Luokkatilanteissa meluttomuus ei ollut aina itsestäänselvyys. Opetukseen sisältyi myös muuta toimintaa kuin pelkkää luokkaopetusta, joten Violan kannalta oli tärkeää, että esimerkiksi avustaja varmisti kuulemista. HOJKS:ssa määriteltiin Violan kuulevan ja ymmärtävän hyvin puhetta hälyttömissä olosuhteissa, näin ollen luokassakin hälytaso oli otettava huomioon, mutta erityisesti lukupiirien kohdalla luokassa oli kuitenkin lasten yhtäaikaisesta lukemisesta johtuva ääni välillä melko kova. Erityisesti lukupiirissä oli erittäin tärkeää keskittyä siihen, miten oppilaat lukevat ääneen. Violalle puhuttaessa oli tärkeä puhua selkeästi ja olla katsekontaktissa, jotta Viola voi hyötyä huulioluvusta. Tämä piirre oli tärkeä sekä aikuisten että lasten kohdalla. Havaitsinkin oman opettajan ja avustajan puhuvan lähes poikkeuksetta selkeällä äänellä katsekontaktissa pitäen yllä samalla katsekontaktia.

Klo 10.08 Opettaja käskää oppilaita ottamaan lukukirjat ja menemään lukupiireihin, koska ei ole luettu pitkään aikaan. Avustaja ottaa edelleen piirustuksia pois seiniltä ja laittaa niitä kasoihin. Violan lukupiiri menee luokan etuosaan niin, että Viola makaa opettajanpöydän takana. Avustaja on siinä lähellä. [Oppilaan nimi, tyttö] aloittaa ja Viola sanoo, ettei hän kuule, mitä

[oppilaan nimi, tyttö] sanoo. Viola pyytää [oppilaan nimi, tyttö] lukemaan uudelleen. Hän lukee. Avustaja siirtyy Violan viereen lattialle kyykkyy ja liu'uttaa sormella lukukohtaa. Hän muistuttaa ryhmää siitä, että pitää lukea selkeästi ja kovalla äänellä eikä piipittää hiljaa. Oppilaat lukevat yhden aapisen kappaleen. Kaksi muuta ryhmää saa luettua aikaisemmin, jonka jälkeen luokassa meteli nousee kovaksi oppilaiden alkaessa jutella omia asioitaan. Oppilaat hakevat piirustuksia luokan perältä kasasta. [...] Klo 10.20 avustaja huudahtaa opettajanpöydän takaa, että luokassa on niin hirveä meteli, ettei viimeinen ryhmä voi keskittyä lukemiseensa ollenkaan. Hän käskee muita olemaan hiljaa ja tekemään asioitaan ilman ääntä. Opettaja sanoo mikrofoniiin, että jokainen menee omalle paikalleen ja ottaa vaikka kirjan tai piirtämisen eteensä, jos ei voi hakea hiljaa piirustuksia edestä. Avustaja sanoo Violalle, että tämän pitää seurata myös itse, missä mennään (katsoa sormesta kohtaa). Avustaja liu'uttaa kokoajan sormeaan tekstin alla lukemisen tahdissa. Hän kertoo myös muille, missä kohtaa mennään vihjeiden avulla (lauseen alusta 2–3 sanaa tai rivi n:s alhaalta/ylhäältä). Viimeisen ryhmän luettua tekstin opettaja on sanonut muille, että kappale tulee lukuläksyksi. Avustaja käskee opettajaa sanomaan asian vielä tällekin ryhmälle, joka ei ole kuullut asiaa. Opettaja toistaa asian. Lopputunnista otetaan kevätjuhla laulut.

(30.5.2006, äidinkielen tunti lukupiirit)

Avustaja istuu pulpettiryhmällä, katsoo Violaa päin ja sanoo ”sivu 61”. Viola ei löydä, selaillee kirjaa edestakaisin. Avustaja nousee paikaltaan ja menee Violan luo. Hän näyttää omasta kirjastaan sivunumeron (osoittaa sormella ja laskee kirjan lähelle oppilasta) ja sanoo ”61”. Avustaja menee takaisin istumaan (välimatka pari askelta). Uusi teksti luetaan lukurinkinä. Opettaja muistelee, mihin viimeksi jäätiin. [Oppilaan nimi, poika istuu Violaa vastapäätä] näyttää sormellaan [oppilaan nimi, tyttö, Violan vieressä] ja [oppilaan nimi] alkaa lukea. Viola on seuraavana ja hän kysyy, mistä pitää lukea. Viola katselee aukeaman molempia sivuja. Avustaja vastaa ”joo seuraava lause”. Viola alkaa lukea, mutta [oppilaan nimi, poika] sanoo, että Viola lukee väärää sivua. Avustaja menee lähelle ja sanoo ”ei, vaan seuraava, kun [oppilaan nimi, tyttö] luki jo sen lauseen”. Viola näyttää sormella edellisen sivun kuvatekstiä ja avustaja sanoo, että ”joo, sä seuraat sieltä, nyt aloitettiin otsikosta lukemaan. Avustaja näyttää sormella osoittamalla kohdan, josta Violan pitää lukea. Viola lukee lauseen.

(12.5.2006, äidinkielen tunti lukupiirit)

3.2.3 Roolina olla lähellä varmistamassa

Luokkatilanteiden havainnointini kautta määrittelin avustajan olevan usein eräänlaisessa ”stand by”-asennossa. Tällä tarkoitan lähellä olemista, mutta samalla tilan antamista itsenäiselle suoritukselle. Viola tarvitsi avustajaansa kuullun varmistamiseen, jotta hän ei jäisi paitsioon opetuksesta tai yleisesti tiedon jakamisesta.

A: [...] tunnet itses, että oot ihan tavalline koululaine, nin siinä mulla on varmaan ollu ihan tärke merkitys, että tavallaan just tunnilla, että ku on ollu siinä vähä huomaamattomanakin toistelemassa ja muuta nin ei Violalle tu se olo, et nyt en kuule ja nyt mä jään jälkeen ja en pysy perässä.

(31.5.2006)

Varmistelua kuullun suhteen esiintyi Violalla paljon. Varmistelua näkyi kuullun, ymmärtämisen ja tehtävien oikean suorittamisen suhteen. Hän varmisteli pääasiassa avustajalta, onko kuullut oikein tai pyysi kertomaan uudelleen, koska ei ollut kuullut, mitä sanottiin. Varmistelu näkyi myös tehtävien suorittamisessa, joissa Viola mielellään kysyi avustajalta ensin neuvoa tai kertoi, miten hän aikoo tehtävän tehdä. Näin hän sai varmistuksen siitä, että on ymmärtänyt oikein ja pystyi näin ollen myös toimimaan oikein. Avustaja, sekä haastattelun että havainnointieni perusteella, painotti itse myös sitä, että hän pyrki tietoisesti olemaan lähellä, jotta Violalla oli mahdollisuus varmistua ymmärtämisestään ja päästä näin alkuun tekemisessä.

Avustaja istuu Violan eteen tuolille ja katsoo, kun Viola tekee eteenpäin. Viola kirjoittaa lausekkeen viivalle ja kysyy avustajalta ”onko toi noin” (näyttää kirjoittamaansa lauseketta kynällä). Avustaja käskää Violan olla tarkkana merkkien kanssa. Viola kummaa lausekkeen ja lukee uudelleen ääneen tehtävää. Kello soi klo 8.55 ja avustaja sanoo Violalle hiljaisella äänellä (rauhallisesti), ettei se haittaa, jatkaa vaan eteenpäin. Viola kysyy, mitä heillä on ensi tunnilla. Avustaja sanoo, että sen kuulee sitten, kun opettaja tulee luokkaan, mutta nyt pitää tehdä se tehtävä loppuun. Viola kirjoittaa lausekkeen uudelleen ja laskee laskun ruudukkoon. Avustaja käskää vielä kirjoittaa tuloksen, samalla luokkaan tulee oppilaita. Avustaja sanoo rauhallisella äänellä, että ”ei haittaa, jatka vaan vielä”. [Oppilaan nimi, tyttö] viittaa. Avustaja menee [oppilaan nimi, tyttö] luokse, kun Viola saa kirjoitettua tuloksen viivalle.

(29.5.2006, matematiikan tunnin loppu, osa oppilaista on jo välitunnilla, ne joilla on kesken saavat jatkaa seuraavaan tuntiin asti)

Sisäkorvaistutelaiteen pattereista⁸ huolehtiminen perimmäinen vastuu oli avustajalla, vaikka Viola pyrki itse huolehtimaan varapattereista. Koulun ulkopuolella tapahtuneilla retkillä avustajalla oli aina varapatterit mukanaan. Tämä oli tärkeää, sillä vaikka Violalla oli omia varapattereita, erityisesti ulko-olosuhteissa ne kuluivat nopeasti, jolloin aamupäivän aikana saattoi kulua kahdetkin patterit.

Kolmannella tunnilla Viola kävelee paikalleen ja tulee saman tien avustajan luo. Violan patteri on loppu. Viola kävelee avustajan eteen ja sanoo [hieman kovemalla puheäänellä] ”mun patteri on loppu eikä pulpetissa ole yhtään, hae mulle patteri”. Avustaja pitää kättä Violan olkapäällä ohjaa Violan omalle pulpetille. Avustaja sanoo hakevansa patterin repustaan. Avustaja puhuu Violan kasvojen edessä katsoen tätä silmiin. Avustaja poistuu tilasta ja tulee pian takaisin. Viola istuu paikallaan. Avustaja tulee luokkaan pienen pussin kanssa ja antaa Violalle käteen patterin. Viola laittaa patterin puheprosessoriinsa vyötärölle ja ojentaa avustajalle tyhjän patterin. Avustaja käskää laittaa pulpettiin, mutta niin, ettei täydet ja tyhjät mene sekaisin.

(11.5.2006, ennen tunnin alkua oppilaiden palatessa välitunnilta)

⁸ Patteri oli informanttien käyttämä termi, joka tarkoittaa paristoa, sisäkorvaistutelaiteen virtalähdettä.

3.2.4 Avustaja sosiaalisen toiminnan tukijana

Omasta roolistaan Marita painotti erityisesti mahdollisuutta Violalle olla, erilaisuudestaan huolimatta, luonteva osa luokan ryhmää. Avustajan työssä tuli esille analyysini pohjalta tarve olla olemassa ja auttamassa tarvittaessa kuitenkin eristämättä Violaa luokan normaalista opetuksesta. Tulkitsin avustajuuden painottuvan enemmän oppimisen ohjaamiseen ja tukemiseen kuin puolesta tekemiseen.

A: [...] ei huku sinne jalkoihin...että...tulee tälle lapselle tunne, että tulee kuulluks...Se et Violalla tulis tunne, että se on ihan ihmisenä hyväksyty. Että tavallaan helpotetas mahdollisimman paljon sitä, että oot tavallinen laps tavallisten lasten joukossa...
(31.5.2006)

Opettaja ja avustaja painottivat lapsen kohtaamista ja kokonaisuutena näkemistä. Avustaja piti tärkeänä asiana Violan itsetunnon tukemista ja sosiaalistamista ryhmään oppilaan omien vahvuuksien kautta. Tämä näkyi myös siinä, että avustaja mietti tuen tarvetta suhteessa Violan persoonaan. Avustamiseen vaikutti Violan ulospäinsuuntautunut luonne ja avoimuus. Itsenäisen toiminnan opettaminen, itseohjautuvuus, alkoi hiljalleen kantaa hedelmää.

Välitunnille mennessä Violan patteri loppuu. Avustaja huomaa, että Viola etsii repusta patteripussia. Avustaja menee lähelle ja kysyy katsekontaktissa Violalta ”onko patterit loppu” (selkeä, korostettu huulio). Viola nyökkää ja vaihtaa patterin. Seison avustajan ja Violan välissä. Puhuimme avustajan kanssa piirustuksien kotiin viemisestä. Viola ei sano mitään, kun saa vaihdettua patterit ja avustaja kysyy ”kuuluuko”. Viola vastaa vihaisella äänensävyllä: ”ei tarvi kysyä, kyllä mä itse tiedän, kuuluuko vai ei”. Avustaja hymähtää ja sanoo, että on hyvä, kun Viola tietää itse, milloin kuuluu. Viola laittaa patterin minigrip-pussiin ja lähtee ulos.
(30.5.2006 askartelutunnin loppuksi välitunnille lähettäessä)

Avustamisen, ja myös opettamisen, yhteydessä tärkeäksi näin oppilastuntemuksen, sillä yksittäinen oppilas sekä kokonainen oppilasryhmä pitää tuntea, jotta voidaan miettiä ryhmän toimintaa. Havainnointiluokassa avustajan ja luokan oman opettajan toiminta oli hioutunut kahden vuoden yhteistyön aikana toimivaksi, jolloin opettaja huomioi oppilaiden tarpeita omassa opetuksessaan ja avustaja rooli oli olla luokassa varmistamassa sitä, että erityisesti Viola, mutta myös muut oppilaat, pysyivät mukana ja tulivat kuulluiksi. Tulkintani mukaan luokan oman opettajan kanssa avustaminen oli enemmänkin oppilaiden avustamista, kun taas sijaisopettajan aikana avustajan aika ja ajatukset olivat pitkälle kiinni suunnittelussa ja vastuussa koko luokasta.

A: No, päivästä riippuen aamu alkaa aina ja aamupäivät on hyvin erilaisia riippuen onko [opettajan nimi] koulussa vai sitten..meillä on ollu nyt (huokaa) tän kahden vuoden aikana varmaankin kuus eri sijaista elikkä se on aina ja varsinkin alkuun se on sitten erilaista munkin työrooli, ku tulee uus ihminen tähän [opettajan nimi] paikalle. [...] Ja sitte se mun rooli äikässä esimerkiks on, että [opettajan nimi] on opettanu uuden asian ja sitte lapset on siirtyny, siirtyny työkirjatehtäviin tai taikka sitten johonki muuhun omaan juttuun ja siinä sitten on apua tarvinnu täällä yks sun toinen (nyökkää) ja

H: (nyökkäilee)

A: Viola nyt tietysti siinä. No oikeestaan Viola ja [oppilaan nimi, poika 1] ja [oppilaan nimi, poika 2] ja nyt tulee ihan ensimmäisenä mieleen, mieleen, mutta on siinä sitten muutama muukin. No [oppilaan nimi, tyttö 1] (nyökkää pulpetin suuntaan) ja [oppilaan nimi, tyttö 2]. Elikkä on semmonen ryhmä ollu eli [opettajan nimi] kans on ollu, useesti tehty niin, että jos esimerkiks on ollu matematiikkaa, ni on kerätty tää ryhmä, tavallaan se mun porukka tähän keskelle pulpetteihin eli tavallaan siin on sitte helppo ollu o..auttaa, auttaa heitä kaikkia. (31.5.2006)

Tulkin roolia avustajalla ei ollut, sillä Viola käytti koulussa ainoastaan puhekieltä. Avustajalla oli kuitenkin ensimmäisen luokan aikana toiminut välittäjänä suhteessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Marita kuvasi omia tehtäviään väärinymmärrysten ja väärinkuulemisten selvittäjänä oppilaiden selvittäessä ristiriitatilanteitaan. Ensimmäisen luokan aikana ristiriitatilanteet johtuivat nimenomaan väärinkuulemisista tai siitä, että ulkona Violan oli vaikea kuulla, joten kyseessä oleva tilanne oli saattanut mennä muiden kohdalta jo ohi, kun Viola vielä halusi keskustella asiasta. Kun avustaja oli toiminut välittäjänä tilanteissa, olivat oppilaat oppineet huomioimaan toisensa paremmin ja ottamaan sisäkorvaistutteen rajoitteet huomioon. Ensimmäisen luokan aikana Marita oli ollut myös enemmän välituntisin ulkona, varsinkin Violan pyynnöstä. Havainnointijaksolla Marita oli ulkona vain merkittyinä välituntivalvontavuoroinaan sekä sijaisuspäivänään myös opettajan valvontavuorolla. Nyt toisella luokalla ongelmatilanteet olivat vähentyneet eikä niitä havainnointijaksollani – pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta – esiintynyt.

Oppilaat seisovat jonoissa luokan ulkopuolella. Ennen ruokailuun menoa [oppilaan nimi, poika] sanoo, ettei tyttöjen jono voi lähteä vielä ruokailuun, kun Viola laittaa kenkiä. Opettaja päästää kuitenkin tyttöjen jonon ensin, kun pojilla vielä juttelevat. [Oppilaan nimi, poika] pitää tätä epärealistisena. Avustaja käskää muiden mennä jo, me tulisimme perässä. Viola kysyy avustajalta, mitä [oppilaan nimi, poika] oli sanonut, kun hän ei kuullut (laittoi kenkää jalkaan). Avustaja pyörittää päätään ja sanoo, ettei kuullut kunnolla. Viola sanoo, että hän kuuli [oppilaan nimi, poika] sanovan hänen nimensä. Avustaja sanoo, että [oppilaan nimi, poika] sanoi opettajalle Violan laittavan vielä kenkiä, mutta avustaja oli antanut jonoille luvan mennä. Odotin avustajan kanssa Violaa. Viola kysyi avustajalta, miksi [oppilaan nimi, poika] aina määräälee. Avustaja vastasi, että meitä ihmisiä on niin erilaisia ja toiset persoonat ovat erilaisia kuin muut. Viola kysyy: ”mitä?”. Avustaja toistaa lauseen menemällä lähemmäksi Violaa ja puhuen selkeämmin. Avustaja jatkaa, että muista sellainen määrääily ja komentelu eivät tunnu mukavilta. Lähdemme kävelemään kohti ruokalaa.

(22.5.2006 ruokailuun lähettäessä Violan laittaessa kenkiä, muut oppilaan odottavat kahdessa rinnakkaisessa jonossa luokan oven ulkopuolella)

Avustajan toimenkuvaan kuului tärkeänä osana myös oppilaan oikeuksien tuominen esille. Marita kuvasi itse tätä termillä ”*taisteleva leijona*”. Violan kohdalla oli tärkeä jakaa tietoa siitä, miten hänen oli mahdollista osallistua luokan toimintaan ja miten hänet tuli ottaa huomioon. Tämä oikeuksien puolustaminen tuli esille myös iltapäiväkerhon suuntaan, jonne avustaja oli pyrkinyt jakamaan tietoaan Violan huomioimiseksi. Yhteistyötä tapahtui siis moneen suuntaan. Vaikka Viola olikin avoin ja ulospäinsuuntautunut, tuli hänen osallistumistaan kuitenkin huomioida miettimällä niin ympäröivän tilan hälytasoja suhteessa mahdollisuuteen kuulla ja ymmärtää kuin äänenvahvistimen merkitystä ja puhetapaakin. Avustaja näki myös tämän piirteen tärkeäksi ajatellen kolmatta luokkaa, jossa opettajia olisi enemmän englannin opetuksen alkaessa. Hän olisi myös toivonut tiedon jakamista uuden avustajan kanssa, jotta kokemus ja tietotaito olisivat välittyneet seuraavalle työntekijälle.

H: Joo. Olisko sulla vielä jotain mitä sä haluaisit sanoa?

Hymyilevät.

A: No ei mulla varmaan sitten. Sitä mä toivosin ja kun Viola siirtyy kolmannelle, että...jotenkin saisi tätä omaa tietoa siirrettyä sinne uudelle avustajalle.

(31.5.2006)

3.3 Yhteistyökuvioita

Yhteistyöllä oli suuri merkitys, joka tuli esille niin avustajan haastatteluissa, havainnointitilanteissa, informaaleissa keskusteluissa kuin HOJKS:n pohjaltakin. Tärkeitä yhteistyökumppaneita koulun ulkopuolella olivat esimerkiksi Kuulonhuoltoliitto, erityisesti Violan oma kuntoutusohjaaja. Kuntoutusohjaajalta Marita sai neuvoja ja tukea työhönsä Violan avustajana, miten parhaiten voi tukea muun muassa osallistumista ryhmään, koulunkäyntiä. Kuntoutusohjaajan kanssa yhteistyö oli tosin tiiviimpää ensimmäisenä vuotena. Avustajan työnkuvaan liittyen perehdytys sisäkorvaistuteasioihin oli tapahtunut siis Kuulonhuoltoliiton kautta. Kuntoutusohjaaja kävi ensimmäisen luokan syksyllä myös luokassa, jolloin muille oppilaille kerrottiin sisäkorvaistutteesta.

A: No viime vuonna oltiin paljokin Kuulonhuoltoliiton Violan oman kuntoutusohjaajan kanssa tekemisissä eli tämmönen [nimi], joka kävi täällä koulussakin useemman kerran siinä ekaluokan syksyllä ja mää soitin [kuntoutusohjaajalle] aika usein. Meillä oli ongelmia, ku Violalla oli FM-laite

käytössä vielä viime vuonna ja sen kanssa oli teknisiä ongelmia, siitä sit soittelin ja sit soittelin ihan muutenkin, kun ekalla luokalla se tilanne oli erilainen, mitä nyt sitte taas tänä vuonna. Että Violakin etsi paikkaansa tässä yhteisössä ja tavallaan kävi läpi omaa identiteettiään, et missä haluais olla koulussa elikkä kävi läpi tänkin vaiheen, et minkä takia on tullu yleisopetukseen, miksei oo saanu olla kuurojen koulussa. Ja siinä kysyin apua [kuntoutusohjaajalta], että millä tapaa rohkasta ja tukee Violaa näissä kysymyksissä ja. Ja kyllä aina on ollu [kuntoutusohjaajalla] aikaa ja oon saanu tänne koululle käymään ja samaten ku kuulokeskuksesta semmonen [nimi], joka on sitte tätä ihan laitetta käyny korjailemassa, ni he on ollu kyllä hyvin tota, hyvin aina saatavilla. Ja hyvin tota semmosia yhteistyöhalusia.

(31.5.2006)

Luonnollisesti perhe oli tärkeässä roolissa koulunkäynnin suhteen. Maritan mukaan hän oli pääasiallinen yhteydenpitäjä kotiin. Tämä mielestäni tukee yleistä käsitystä siitä, että avustaja on todellisuudessa luokassa oppilaan lähin aikuinen. Avustaja kertoi yhteydenpidon olleen tiiviimpää juurikin ensimmäisellä luokalla, jolloin pinnalla oli koululaiseksi kasvaminen ja koulunaloituksen sujuminen. Nyt toisella luokalla yhteydenpitoa tapahtui aina tarvittaessa.

Yhteistyötä tapahtui lisäksi luokkakontekstissa opettajan kanssa. Kaksivuotinen yhteistyö oli selvästi kantanut hedelmää myös opettajan ja avustajan yhteistyöhön, sillä toisella luokalla osapuolten työskentely luokkatilanteissa pohjautui oman tulkintani mukaan melko pitkälle sanattomaan vuorovaikutukseen. Yhteissuunnittelu oli ollut enemmänkin ajanpuutteen vuoksi keskusteluja koulupäivän aikana ja sen päätyttyä. Avustajan omien sanojen mukaan suunnittelu koski enemmänkin ”suurempia linjoja”. Maritan työaika kuitenkin päättyi tuntia ennen opettajan tuntien loppumista, joten se toimi rakenteellisena esteenä yhteissuunnittelulle työajan puitteissa varsinaisten oppituntien jälkeen. Suunnittelua opettajan ja avustajan välillä tapahtui siis myös ohi virallisen työajan.

A: Ei, ei siinä ois sillai, et kun ois enempi aikaa..se olis ihan hyvä asia välillä pysähtyä istuun ja miettiä, et mitäs nytte ja mennä ihan vaikka just viikko eteenpäin, että et lähinnä se on jääny ihan sillain koulupäivän päätteeks on juteltu ja jos on jotain erityisiä tapahtumia, ni siitä [opettajan nimi] on informoinu ja lapsista on puhuttu paljon ja mutta ois hirveen hyvä asia kyllä koulussa, että myös sille suunnittelulle jäis vielä enempi aikaa, et (nyökkää). [---] ja ihan sellasta että osais pistää samat tavoitteet, mitä opettajallaki, ettei vaatis liian vähää taikka liikaa.

(31.5.2006)

Avustaja painotti haastattelussa sekä myös havainnointijakson aikana runsaasti koulutuksen merkitystä. Hänen mukaansa sisäkorvaistuteoppilaat ovat verrattain uusi ryhmä yleisopetuksessa, joten tärkeä on tarjota koulutusta juuri niille henkilöille,

jotka tekevät käytännön työtä sisäkorvaistuteoppilaiden kanssa. Hän painotti myös koulutuksesta saatavan tiedon merkitystä ensikäden tietona, ei välikäden kautta saatavana tietona.

4 HAVAINTOJEN TARKASTELUA

4.1 Koulukieli ja identiteetti

Tutkimukseen osallistuneessa koulussa sisäkorvaistuteoppilas kommunikoi vain puhekielellä, sillä opettaja ja avustaja eivät osanneet viittoa. Preisler ym. (2003, 52) tuovat esille, miten viittomakieltä voidaan käyttää selityskielenä, mikäli koulussa käsitellään uutta tai muuten sanastoltaan vierasta asiaa. Nyt toisen luokan aikana tämä ei kuitenkaan näkynyt sisäkorvaistuteoppilaan opetuksessa. Koulussa on mahdollista, että oppilas kohtaa vieraita käsitteitä, joita olisi hyvä selventää. Tutkimusluokassani selventäminen tapahtui puhekielellä, mutta kielivalinta riippuu varmasti suuresti niin istutteen saamisen ajankohdasta, kielivalinnasta kuin kuntoutuksen tuloksellisuudesta.

Yleisopetuksen opetustilanteissa välitetään puhekielen kautta informaatiota opetettavasta asiasta. Sisäkorvaistuteoppilaan kohdalla tämä tarkoittaa asiasisällön ymmärtämisen ohella kuullunymmärtämistä ja yleisestikin kuunteluun keskittymistä. Asiasisällöt vaikeutuvat luokkatasolta toiselle siirryttäessä, joten peruskoulun ensimmäiset luokat voivat olla helpompia kuin perusopetuksen myöhemmät luokat. (esim. Preisler ym. 2003, 75.) Tämä vaikuttanee myös omiin tutkimustuloksiin, sillä kyseessä oli juurikin alkuopetuskonteksti. Tutkimusluokkani oppilaille on edessään kuitenkin nivelvaihe toiselta luokalta kolmannelle, jolloin suomalaisessa koulujärjestelmässä asiasisällöt vaikeutuvat ja ensimmäisen vieraan kielen opettelu alkaa.

Tutkimuksessani sisäkorvaistuteoppilaalla oli ollut käytössään tulkki ainoastaan ensimmäisenä vuotena, esimerkiksi uimahallissa ja teatterissa, eikä avustaja toiminut missään tilanteissa tulkkina suomenkielen ja viittomakielen välillä. Luckner ja Muir (2001, 440) tuovat esille tulkkien olemassaolon luokkatilanteissa ja Preislerin ym. (2003, 32) tutkimuksessa avustajat tulkkasivat yleisopetuksessa oppilaille. Tämä huomioon ottaen tilanne tutkimusluokassani saattaisi olla kokonaan toinen, mikäli oppilas viittoisi koulukontekstissa. Koulunkäyntiavustaja ja viittomakielen tulkki

ovat kuitenkin erilaista työtä tekeviä ihmisiä, sillä viittomakielen tulkin koulutus tapahtuu ammattikorkeakouluissa ja sen laajuus on 240 opintopistettä. Lisäosoituksena tästä erosta Viittomakielen tulkit ry:n internetsivuilla neuvotaan välttämään termejä avustaja, koulunkäyntiavustaja, henkilökohtainen avustaja, tukihenkilö tai auttaja viitattaessa ammattitaitoiseen viittomakielen tulkkiin. Tulkki toimii kommunikoinnin ja osallistumisen tukena kielellisellä tasolla tulkkamalla viestin, mikäli ympäristö käyttää eri kieltä, mutta ei tukemassa oppijan kokonaiskasvua oppimisen ohjaajana.

Avustajan rooliin voi sisältyä myös oppilaan identiteetin tukemisen. Tutkimuksessani avustaja oli saanut välineitä tähän työhön sisäkorvaistutelapsen kuntoutusohjaajalta. Avustajan on tärkeä tukea lapsen pohdintoja omasta itsestään, sillä tässä tapauksessa erityisesti siksi, että avustajan ja oppilaan suhde näyttäytyi läheisenä. Avustaja, tai tulkki, onkin usein lähin kontakti luokassa (Luckner & Muir 2001, 440). Oppilas identifioi itsensä haastattelussa kuuroksi ja avustaja toi esille sen, miten oppilas oli erityisesti ensimmäisen kouluvuoden aikana pohtinut omaa minuuttaan. Vaikka opetus tapahtuukin yleisopetuksen kontekstissa, on tärkeää antaa lupa ja mahdollisuus lapsen omalle identiteettipohdinnalle. Näitä tilanteita ei kuitenkaan tule eristää omaksi erilliseksi keskustelukseen, vaan erilaisuutta on hyvä käsitellä myös koko ryhmän kesken.

4.2 Kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta

Ryhmän aikuiset painottivat toiminnassaan sosiaalisia taitoja ja me-hengen merkitystä. Tämä havaintoni sai tukea sekä havainnointimateriaalista että haastatteluista. Tämän yksittäisen integroidun oppilaan kohdalla, tulkitsin toiminnan olevan jopa inklusiivista tässä kyseisessä koulukontekstissa. Havaintojeni pohjalta inklusiiviseen otteeseen näyttää liittyvän kiinteästi opettajan ja avustajan toimiva yhteistyö, lapsen persoonallisuus ja ryhmäyttämisen painottaminen. Selkeää systemaattista erottelua tai syrjintää ei ilmennyt havainnointijaksolla eikä tullut esille myöskään haastatteluissa. Havaintojeni mukaan oppilas ei erotellut itseään muista oppilaista ja näki myös avustajan roolin enemmänkin luokka-avustajana kuin henkilökohtaisena, vaikka mainitsikin kuunteluolosuhteet yhdeksi tuen tarpeekseen.

Luckner ja Muir (2001, 443) havainnoivat kuuroja oppilaita yleisopetuksessa ja heidän havaintonsa ovat yhteneviä omien tutkimustulosteni kanssa: kuuroja oppilaita kohdeltiin samoin kuin heidän kuulevia luokkakavereitaan. Lucknerin ja Muir'n (2001) tutkimuksessa havainnoitiin 20:tä oppilasta, joista kolmella oli sisäkorvaistute. Oppilaan osallistuminen ja avustamisen muotoutuminen olivat muovautuneet alkuopetuksen aikana kokonaisuudeksi, joten toimintaa voisi luonnehtia prosessinomaiseksi.

Opetusta järjestettäessä voidaan puhua rinnakkaisista järjestelmistä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä. Nykyisin yleisenä suuntauksena on integraatio tai inklusio, joissa tarkoituksena on opettaa kaikkia oppilaita yhdessä. Inklusio puolestaan tarkoittaa koulujärjestelmän muutosta, kun taas integraatio tarkoittaa enemmänkin vammaisen oppilaan mukauttamista olemassa olevaan, tavalliseen koulujärjestelmään (OECD, 22; myös Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 15). Integraatio tarkoittaa siirtymistä erillisistä erityisopetuksen kouluista kohti kokoaikaista yleisopetuksen luokkaa (OECD, 21). Kaikille yhteinen koulu edellyttää erityisopetuksen ja erityisluokkaopetuksen jatkuvaa kehittämistä. Osallistavan kasvatuksen tulee sisältää koko koulua ja kaikkia erityisopetuksen muotoja koskevaa kehittämistä. Inklusion rinnalla puhutaankin osallistavasta kasvatuksesta (esim. Ladonlahti & Naukkarinen 2006).

Integraatio jaotellaan tavallisesti fyysiseen, toiminnalliseen, psykologiseen ja sosiaaliseen sekä yhteiskunnalliseen integraatioon. Fyysinen tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä, toiminnallinen tästä syntyneitä yhteistyötä ja yhteistoimintaa. Psykologisessa ja sosiaalisessa integraatiossa tavoitteena on myönteisten sosiaalisten suhteiden syntyminen, toisten hyväksyminen ja kaikkien osallistujien kehittyminen. Näiden tavoitteiden on mahdollista saavuttaa yhteiskunnallinen integraatio, jossa ihmiset voisivat elää tasa-arvoisesti kaikille yhteisessä yhteisössä. (Moberg 1996, 121.) Integraation tasot muodostuvat täten kumulatiivisesti uuden askeleen tukeutuessa aina edeltävään.

Käytetään käsitteenä sitten integraatiota, inklusiota tai osallistavaa kasvatusta, on ytimessä kuitenkin aina lapsi, oppilas. Koska kyse on erityisoppilaasta, on välttämätöntä määritellä tämä ”erityisyys”. Vielä toistaiseksi inklusio ei

käsitteellisestä tasostaan huolimatta toteudu niin, että kaikki oppilaat olisivat samalla tasolla, vaan tukitoimien saamiseksi on tehtävä määrittely erityisoppilaaksi. Suomalaisen lainsäädännön mukaan erityisoppilas on sellainen lapsi tai nuori, joka vamman, sairauden tai toimintavajavuuden takia tarvitsee erityistä tukea. Tähän lukeutuvat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajien mukaan kehityksellisiä riskitekijöitä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 12). Brittiläisessä kirjallisuudessa käytetään termiä special educational needs (SEN) viitattaessa oppilaisiin, joilla on erityisen tuen tarve (mm. Farrell & Balshaw 2002, 47). Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan ja Shaw korvaavat käsitteen erityisopetukselliset tarpeet käsitteellä oppimisen ja osallistumisen rajat viitaten näin oppimisvaikeuksien ja vammaisuuden sosiaaliseen malliin. Tämän näkemyksen mukaisesti rajoitteet oppimiselle ja osallistumiselle syntyvät oppilaan ja hänen kontekstinsa vuorovaikutuksesta. Kaikkia rajoitteita ei kuitenkaan koulun keinoin voida poistaa, mutta paljon on tehtävissä pelkästään koulun tasolla olevan toiminnan analysoinnissa ja kehittämisessä. (Booth ym. 2000, 13–15.) Tutkimukseni perusteella luokassa pyrittiin vaikuttamaan juuri näihin sosiaalisiin rajoitteisiin. Tässä tilanteessa sekä avustaja että opettaja olivat toimijoita osallistettaessa oppilasta luokkayhteisöön.

Tutkimuksessani oppilas kävi omaa lähikouluun, jossa hänellä oli tukitoimina mm. avustaja, laaja-alaisen erityisopettajan tunteja ja tukiopetusta sekä muun muassa luokan kuunteluolosuhteisiin oli pyritty kiinnittämään huomiota. Lisäksi oppilaalla oli lain määräämä HOJKS (Perusopetuslaki 17§), joka on myös tukitoimi, jonka pohjalta luokan pedagogisia ratkaisuja voidaan rakentaa. Inklusiiviseen kouluun liittyy kiinteästi lähikouluperiaatteen-käsite. Lähikouluperiaatteen mukaisesti oppilaalla on oikeus käydä sitä koulua, johon hän kuuluu asuinpaikkansa perusteella ja jota hänen kanssaan samalla alueella asuvat lapset käyvät (Naukkari & Ladonlahti 2001, 101; myös Moberg, 1998, 140; Perusopetuslaki 4§). Tähän lähtökohtaan nojaa myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritelty erityisopetuksen tavoite. Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden opetuksen tavoitteena on mahdollistaa oppivelvollisuuden suorittaminen tasavertaisesti yhdessä ikätoverien kanssa huomioiden oppilaan omat edellytykset oppimiselle. Opetus tulee kuitenkin järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä, mikäli opetusta ei ole mahdollista järjestää muun opetuksen yhteydessä.

Ensisijainen tavoite on kuitenkin järjestää opetus niin, että yleisen oppimäärän mukaiset tiedot ovat saavutettavissa. (Peruskoulun...2004, 12–13.)

Sisäkorvaistute ei kuitenkaan poista laajojen tukitoimien tarvetta oppilaan osallistumisen mahdollistamiseksi. Istutteen saaneiden vaikeasti kuulovammaisten oppilaiden keskuudessa yleisopetuksessa opiskelu on kuitenkin yleisempää kuin samanikäisten muita kuulokojeita käyttävien vaikeasti kuulovammaisten oppilaiden keskuudessa. (Archbold ym. 2002, 159–160.) Lehtomäki ja Takala (2005, 100–101) tuovat esille, että viittomakieliset kuurot aikuiset yleensä vastustavat integraatiota ja inklusiota. Tämä pohjautuu osaltaan sosiokulttuuriseen näkemykseen viittomakielisistä kielellisenä vähemmistöryhmänä. Toisaalta sisäkorvaistutteen yhteydessä painottuu puhekielisen mallin saanti, sillä istute asennetaan nimenomaan kuulemisen mahdollistamiseksi. Integraatiota ja inklusiota perustellaan yleisesti sosiaalisten taitojen kehittymisellä ja sosiaalisella integraatiolla (Lehtomäki & Takala 2005, 97). Tämän voidaan nähdä juontavan juurensa perimmältään ihmisoikeuksista, joilla halutaan taata kaikille ihmisille tasavertaiset oikeudet eikä ketään tule syrjiä muun muassa kielen tai vammaisuuden perusteella (Perustuslaki 6§).

Havainnoimani opetusryhmä oli toiminut yhdessä noin kaksi vuotta. Tässä ajassa opettaja ja avustaja olivat kehittäneet, osin ehkä tiedostamattaankin, inklusiivisia toimintatapoja. Luokassa oli nähtävissä selkeä me-henki oppilaiden välillä ja aikuiset kertoivat painottaneensa nimenomaan sosiaalista puolta. Inklusiosta puhuttaessa voidaan törmätä sellaiseen harhakäsitykseen, että inklusio on tapahtunut, kun oppilas on siirretty erillisestä erityisopetuksesta yleisopetuksen kouluihin (Ainscow, Farrell, Twedde & Malki 1999, 137). Inklusio on todellisuudessa pitkäkestoinen prosessi, joka edellyttää paljon työtä onnistuakseen (Booth ym. 2000, 8). Archbold ym. (2002, 160) muistuttavatkin, että istutteen saaneiden oppilaiden sijoitus yleisopetukseen tulisi ennemmin perustua yksilöllisesti määriteltyn päätökseen sopivasta oppimisympäristöstä kuin odotukseen, tai jopa filosofiaan.

Tutkimuksessani työskentelykäytänteiden prosessinomaisuus välittyi avustajan roolin muuttumisena intensiivisemmästä lähityöskentelystä kohti vähemmän intensiivistä tarvittaessa avustamista. Koulun muuttaminen inklusiiviseksi edellyttää asenteiden ja

käytänteiden muutosta ja tämän Booth ym. (2000, 14) näkevät erityisen haasteelliseksi. He ovat kehittäneet *Index for inclusion* -materiaalin, jonka pohjalta koulu voi pyrkiä kehittämään toimintaansa prosessinomaisesti. Materiaali sisältää myös kyselylomakkeita niin ammattilaisille, oppilaille kuin oppilaiden huoltajillekin. Arviointi pohjautuu kulttuuriin, käytäntöön (policy) ja käytännön toimiin. Kulttuurin osa-alue pitää sisällään yhteisöllisyyden kehittämisen ja inklusiiviset arvot. Käytäntö puolestaan pitää sisällään enemmänkin rakenteellisen kehittämisen, jossa koulun tarkoitus on olla paikkana kaikille ja jossa erilaisuutta tuetaan suunnitelmallisesti. Käytännön toimet – nimensä mukaisesti – suuntautuvat koulun käytännön toimiin koko yhteisön kannalta. (Booth ym. 2000, 45–48.) Inklusion perustana on siis tarjota opetusta kaikille oppilaille, jolloin tärkeäksi sisällöksi nousee erilaisuuden näkeminen voimavarana ja oleellisena osana kouluyhteisöä.

Suomessa *Index for inclusion* -materiaalia on käytetty Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projektin pohjana (Alakoskela & Pietiläinen 2005). Tämän projektiraportin lopussa pohditaan hyviä käytänteitä: moniammatillisen yhteistyön lisäämistä entisestään, ajan antamista kehittämistyölle, keskustelun ja vuorovaikutuksen lisäämistä sekä inklusion käsitteellisen laajuuden myöntämistä ja ymmärtämistä (Pietiläinen & Alakoskela 2005, 118–121). Inklusio itsessään on käännessana, mutta tärkeintä onkin saavuttaa käsitteellinen yhteisymmärrys asiasta, jolloin saavutetaan ne asiat, jotka vaikuttavat käsitteen taustalla. Näitä sisältöjä ovat kaikkien ihmisten tasavertainen osallistuminen, yksilöiden kiinnostuksenkohteiden, kykyjen ja saavutuksien erilaisuuden näkeminen (koulun) elämää rikastavana tekijänä (Farrell & Ainscow 2002, 3). Näin ollen erityisopetuksen rakenteen muutos tarkoittaa todellakin järjestelmän muutosta, jossa palvelut viedään oppilaiden luo eikä oppilaita tukipalvelujen luo. Inklusiivisen kasvatuksen pohjalla on siis pyrkimys opettaa oppilaita yhdessä, ei unohtaa, pahimmillaan jopa kieltää, heidän yksilöllisiä tuen tarpeitaan.

Suomessa inklusiosta on käyty viimeaikoina voimakasta keskustelua. Esimerkiksi Kasvatus-lehdessä keskustelu on käynyt kiivaana (esim. Saloviita 2006 sekä kommentit em. lehdessä 5/2006 ja 1/2007). Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 345) tuovat esille inklusion, tai osallistavan kasvatuksen, yhteydessä tukiparadigman mukaisen tuen ja palvelujen intensiteetin säätelyn lapsen luonnollisessa

ympäristössä, jolloin olisi mahdollista taata tukipalvelujatkumo, joka tutkimukseni mukaan toteutui oppilaalle varatun avustajaresurssin jatkumisen muodossa.

Havaintojeni perusteella erillään opettamista ei ollut nähtävissä ja oppilas istui luokkahuoneessa muiden parissa hevosenkengänmallisessa pulpettijärjestyksessä. Oppilas näki kaikkiin puhujiin niin lapsiin kuin aikuisiin. Avustaja istui usein lähellä, mutta ei välttämättä aina välittömässä läheisyydessä. Oppilas sai ohjeita molemmilta aikuisilta, vaikka avustajan rooli painottui enemmän näiden saatujen ohjeiden kuullun ja ymmärtämisen varmistamiseen. Puhuttaessa inklusiivisesta opetuksesta on tärkeää huomioida avustajan roolin muotoutuminen suhteessa inklusion ideologiaan: vaarana on, että suunnittelemattomana resurssina avustaja saattaa jopa olla yleisopetussijoituksen puitteissa segregoiva elementti (ks. esim. Ainscow ym. 1999, 138). Giangrecon, Broerin & Edelmanin (1999, 282) mukaan yleisopetuskontekstissa eniten tukea tarvitsevat oppilaat saavat opetuksensa vähiten koulutetulta henkilöltä. Tältä osin tutkimustulokseni eivät olleet yhteneväiset, sillä sisäkorvaistuteoppilas sai varsinaista opetusta hyvin vähän avustajalta: lukupiirit heikommin lukeville ja yhden kerran matematiikan tunti olivat niitä tilanteita, joissa opetuksellinen ohjaus tuli avustajalta. Muutoin avustaja varmisti kuulemistä ja sen ymmärtämistä.

Havainnointini mukaan avustajalle muodostui merkittävä rooli, sillä ilman avustajan tukea oppimistilanteet olisivat todennäköisesti koko ryhmää ajatellen hajanaisempia. Hajanaisuudella tarkoitan opettajan ajan käyttöä yhden oppilaan tukemiseen, jolloin muut eivät saa tukea oppimiseensa. Luokassa oli monia oppilaita, jotka tarvitsivat aikuisen tukea, jolloin opettajan opettaessa yksin ryhmää jäisivät oppilaiden yksilölliset tarpeet vähemmälle huomiolle. Naukkarinen (2003, 38) mainitsee yhdeksi yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyömuodoksi avustajan tuen yleisopetuksessa olevalle oppilaalle. Naukkarisen tutkimus perustuu yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosesseihin. Avustajista mainitaan useammassakin kohtaa (Naukkarinen 2003, 50, 55). Myös French (1999b, 72) painottaa vastuun jakamista oppilaiden opetuksellisten asioiden suhteen.

Tutkimushavaintojeni perusteella luokassa oli käytetty paljon aikaa vuorovaikutuksellisuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joten tämä oli selvästi

opetuksellinen teema, jonka pohjalta opetusta toteutettiin. Ensimmäisellä luokalla oli myös käsitelty sisäkorvaistutetta laitteena kuntoutusohjaajan avulla. Luckner & Muir tarjoavat vuonna 2001 tehdyn tutkimuksen pohjalta käytännön neuvoja muun muassa ystävyysuhteiden ja sosiaalisten taitojen suhteen. Apuvälineiden suhteen tapahtuva esittely koko luokan kesken, kuuroista ja huonokuuloisista kertovien tarinoiden kertominen sekä vuorovaikutuksellinen ryhmässä tapahtuva oppiminen ovat keinoja, joilla voidaan tukea luokan oppilaiden asenteita ja vuorovaikutusta kuuroa oppilasta kohtaan. (Luckner & Muir 2002, 25). Kuntoutusohjaajan vierailun luokassa voikin mieltää Lucknerin ja Muirin määrittelemän asennetason vaikuttamiseksi.

Tässä ryhmässä sisäkorvaistuteoppilas sai pääasiallisesti apua avustajaltaan, mutta toisaalta myös luokan omalta opettajalta, joka edelleen ohjasi kysymään parilta neuvoa esimerkiksi käsityötunnilla. Vuorovaikutusta tapahtui paljon lasten välillä, mutta erityisesti ensimmäisenä vuotena avustaja oli toiminut apuna kommunikaatioyhteyden ja vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi. Avustaja saattaa toisaalta toimia myös esteenä avoimelle vuorovaikutukselle luokassa, jolloin erityistä tukea tarvitseva oppilas tai oppilaat kommunikoivat pääasiallisesti vain avustajansa kanssa (Ainscow 2000, 77). Preisler ym. (2003, 63) tuovat esille, miten luokassa kaverisuhteet perustuivat enemmänkin ei-verbaaliseen toimintaan. Tutkimustulosteni eriyvyyttä selittää kommunikointimuoto ja oppilaan kyky toimia puhekielellä.

Yleisopetuksessa olevan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla vanhemmat näkevät avustajan tärkeimpänä panoksena mahdollisuuden lisäävun saamiseen ja toisaalta sen, että yleisopetussijoitus on mahdollista avustajaresurssin myötä (Werts, Harris, Tillery & Roark 204, 235). Toisaalta myös opettajien mielestä eräs yleisopetuksessa menestymisen takana oleva tekijä oli avustavan henkilökunnan olemassaolo. Yleisopetussijoituksia ei tämän tutkimuksen mukaan tehty ilman tukea sekä oppilaalle että opettajalle. (Luckner & Muir 2001, 442.) Tältä osin tutkimustulokset ovat yhteneviä, sillä yhteistyötä pyrittiin tekemään aktiivisesti.

Tulkintani mukaan Viola oli hyvin päättäväinen oppilas eikä hän jäänyt syrjään luokan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Yhteistyö perheen kanssa tuntui toimivalta ja yhteistyötä oli moneen suuntaan, kuten Kuulonhuoltoliittoon, keskussairaalaan ja erityisopettajaan. Kyseisellä oppilaalla oli myös laaja-alaisen opettajan tunteja

äidinkielessä ja matematiikassa. Yleisopetuksessa olevan kuoron oppilaan menestykseen vaikuttavatkin muun muassa perheen tarjoama tuki, oppilaan oma päättäväisyys ja ulospäinsuuntautuneisuus, hyvät sosiaaliset taidot, itsensä arvostaminen, eri tahojen yhteistyö, asiasisältöjen ja sanaston opettaminen ennakkoon tai varmistaminen jälkikäteen, lukutaito sekä korkeat odotukset koulussa menestymisen suhteen (Luckner & Muir 2001, 444).

4.2.1 Alkuopetuksen sosiaalinen ja akateeminen painotus

Alkuopetuksen tehtävänä on kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. Esi- ja alkuopetuksen tulee rakentua niin, että ne muodostavat eheän ja johdonmukaisen kokonaisuuden. (Perusopetuksen..., 6.) Alkuopetuksella tarkoitetaan 1. ja 2. luokan opetusta osana kouluopetuksen kokonaisuutta (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 30). Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti perusopetuksen tulee olla yhtenäinen kokonaisuus opetussuunnitelman pohjalta (Perusopetuksen..., 6). Maassamme on viime aikoina käyty keskustelua yhtenäiskoulukäytännöstä (Suomen yhtenäiskouluverkosto ry 2007).

Alkuopetuksen oppimisympäristö alkaa painottua selkeästi esiopetuksen toimintaympäristöä enemmän opiskelun suuntaan. Oppilaan on tärkeä löytää koululaisen rooli ja oppiminen tapahtuu opiskelun avulla (Brotherus ym. 2002, 229). Näin oppimisympäristön painottuneisuudesta on huomattavissa alkuopetuksen selkeä funktio myöhemmän opiskelun kannalta. Opetus muotoutuu oppiainejaon pohjalta, mutta kuitenkin niin, että alkuopetuksessa opetussuunnitelmaa eheytetään (Brotherus ym. 2002, 144, myös OPS, 16).

Alkuopetuksella on siis perusopetuksen jatkumossa erityinen asema valmistavan tehtävänsä takia. Tämä ei ole kuitenkaan alkuopetuksen ainoa tavoite, vaan sillä on myös oma, itseisarvoinen tehtävänsä. Alkuopetuksella on siis oltava kiinteä yhteys myöhempään kouluopetukseen, mutta toisaalta pitää sisäistää sitä edeltänyt oppimisen aika. (Brotherus ym. 2002, 164–165.) Alkuopetusta ei pidä mieltää ainoastaan välineiden hankkimisen aikakautena, vaan opetuksessa tulee ymmärtää alkuopetusikäisten lasten arvokas ikäkausi, jonka aikana lapsi oppii koululaiseksi ja

kokee kiinnostusta ympäristöönsä. Alkuopetuksessa oppilailla on oma oppimishistoriansa, oma ainutkertainen itsensä sekä tavoite oppia välineitä tulevaa elämää varten.

Opettajan toimintaan kuului nimenomaan ajan antaminen, joka heijastui luonnollisesti myös avustajan ratkaisuihin. Tärkeä havaitsemani seikka oli aikuisten arvomaailman kohtaaminen ja yhteistyön painottaminen. Ainscow (2000, 78–79) esittelee projektin kautta inklusiivisen luokan toimintamalleja. Opetustekniikoiden suhteen tärkeänä tulee huomioida ajan antaminen, jotta kaikilla oppilailla on mahdollisuus muodostaa vastaus. Oppimisen tukemisessa tärkeää on vertaisryhmä, aikuisten yhteistyö ja osallistumiseen valmistautuminen, jossa oleellista on hyvät suhteet kodin ja koulun välillä. Inklusiivinen luokkaympäristö sisältää useita aikuisia, jotta opetus voisi olla tehokasta. Huomiota on kiinnitettävä myös käytänteiden kehittämiseen keskustelevan otteen ja vuorovaikutuksen kautta. (Ainscow 2000, 78–79.)

Havainnoissani korostuivat alkuopetuksen painotus työskentelytaitojen oppimiseksi, joskus jopa akateemisten taitojen kustannuksellakin. Ryhmällä oli melkoisesti kirittävää sekä äidinkielen että matematiikan sisältöjen kanssa kevään loppupuolella. Kyse on kuitenkin niitä painotuksia, joita yksittäinen opettaja valitsee oman opetusryhmänsä kanssa. Oppilaan tulee oppia aktiiviseen tiedonkäsittelyyn sen ohella, että hän osaa lukea, laskea ja kirjoittaa. Hänen tulee oppia työskentelemään yksin ja ryhmässä. Alkuopetuksella on siis kaksoisrakenne: oppiaineiden sisällön ohella oppiminen, työtavat ja oppilas itse koululaisena korostuvat (Brotherus 2002, 166–167). Sisällöt itsessään eivät korostu vielä verrattuna myöhempään perusopetukseen.

Tutkimukseni pohjalta voisikin sanoa, että oppilaat olivat saaneet paljon kasvatusta nimenomaan tulevaa koulu-uraa ajatellen, erityisesti sosiaalisten taitojen kehittämisen suhteen. Opettaja painotti kiireettömyyttä ja lapsen oikeutta kypsyä rauhassa. Nämä asiat painottuvat myös yhtenäisessä esi- ja alkuopetuksessa, vaikka varsinaisesta luokattomasta käytänteestä ei tutkimuksessani ollutkaan kyse. Suomessa keskustellaan tällä hetkellä esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä, josta on olemassa kokeiluja sekä myös jo vakiintuneita käytänteitä. Vaikka esi- ja

alkuopetuksella on toisistaan eroavat funktiot, on yhdessä oppiminen mahdollista. Brotherus ym. (2002, 176) näkevät joustavan koulunaloituksen tai joustavan 2–3-vuotisen esi- ja alkuopetuksen vastineena keskusteluun, jossa pohditaan oppivelvollisuuden laskemista. Lisäksi esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen liittyvä tutkimus on lisääntynyt Suomessa viime vuosina: Puhakka (2002) on tutkinut esi- ja alkuopetuksen kehittämistä ja Haring (2003) esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamista. Yhteistyö on lisääntynyt viime aikoina opetussuunnitelmien ja toiminnan tasoilla, mutta ongelmattomasta yhteistyöstä ei kuitenkaan voida puhua (Brotherus ym. 2002, 103) Tämän kaltainen uudenlainen toimintakulttuuri edellyttää siis kehittävää otetta ja muutosmyönteisyyttä. Esi- ja alkuopetuksen muodostamista pedagogiseksi jatkumoksi on kokeiltu muun muassa Ulvilan kaupungissa Kaasmarkun koululla jatkuen tällä hetkellä vakiintuneena toimintakulttuurina (Kaasmarkun koulu 2007).

Alkuopetuksen kaksoisrakenne voidaan helposti sijoittaa laajempaan kontekstiin, jossa puhutaan yhtenäisestä perusopetuksesta ja elinikäisestä oppimisesta. Brotheruksen ym. (2002, 33) mukaan elinikäisen kasvun periaatteen pedagoginen ajatus on kasvatus- ja koulujärjestelmän kokonaisuuden ja sen osien keskinäisten suhteiden hahmottaminen. Nyky-yhteiskunnassa elinikäisen oppimisen periaatetta ei voi, eikä tule, sivuuttaa. Alkuopetukseen voisi mieltää myös resurssit tukea koulunaloitusta, jotta oppilaille olisi mahdollisuus päästä osallisiksi opetuksesta heti koulun aloituksesta alkaen. Alkuopetuksen toteutus pedagogisena jatkumona voisi tukea myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista.

4.2.2 Yhteistyön voimalla voidaan kehittyä

Sisäkorvaistuteoppilaan tarpeisiin vastaaminen yleisopetuksessa edellyttää muutakin kuin avustajan osoittamisen tukitoimeksi. Avustajan on pyrittävä kouluttautumaan ja kehittämään omaa toimintaansa. Sisäkorvaistuteoppilaan kohtaamisessa painottuikin se, että sekä avustajan että opettajan on hyvä olla koulutuksissa mukana. Näin on mahdollista saada tietoa juuri itseään askarruttaviin ongelmiin. Avustajan työssä painottuu koulutuksen tarve oman työnkuvan suhteen. Omassa tutkimuksessani avustaja korosti erityisesti sisäkorvaistutteeseen liittyneiden koulutusten tärkeyttä

sekä itsensä että opettajan näkökulmista. Kahden vuoden ajalta on myös kertynyt käytännön työskentelyn pohjalta syntynyttä tietoa, niin avustajalle kuin opettajallekin. Oppimista ja toiminnan kehittämistä oli siis tapahtunut myös kantapään kautta. Riggsin ja Muellerin (2001, 57–60) mukaan avustajat kuitenkin saattavat hankkia suurimman osan tiedostansa päivittäisten kokemustensa kautta. He suosittavat kuitenkin avustajille koulutusta oman työnkuvansa suhteen. Suomessa järjestetään koulunkäyntiavustajien ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto, mutta syytä on myös painottaa tehtäväkohtaisen koulutuksen merkitystä ja erityisesti henkilökohtaisten avustajien kohdalla kouluttautumista kohtaamaan avustettavan yksilölliset tarpeet.

Avustaja ei kuitenkaan voi yksin tehdä kaikkea, vaan palapelin palasten on oltava kohdallaan myös kokonaisuudessaan. Luokassa pedagoginen vastuu on aina opettajalla ja mikäli opettaja ei huomioi oppilasta, on avustajan vaikea toteuttaa omaa työnkuvaansa oppimisen tukijana. Yhteistyössä opettajan ja avustajan toimiva suhde oli hyvin tärkeää ja toisaalta myös se, että heidän arvomaailmansa kohtaavat. Tämä tuli esille havaintojeni pohjalta. Riggs'n ja Muellerin (2001, 59) tutkimustulosten perusteella luokanopettajan ja avustajan suhde oli yleensä läheinen. Yhteistyö oli saanut hioutua kahden yhteisen työvuoden aikana omanlaisekseen. Havainnointien ja haastattelujen perusteella yhteistyö oli muotoutunut sellaiseksi, että avustaja ja opettaja ymmärsivät toisiaan sanattomankin viestinnän perusteella. Oppilaan kannalta onnistunut yleisopetussijoitus vaatii myös opettajalta paljon erityisesti luokan käytänteisiin nähden. Avustajaa selkeästi tarvittiin varmistajana ja tukijana, mutta myös opettajan on syytä huomioida tiettyjä asioita omassa toiminnassaan. Luokan akustiikkaan oli kiinnitettävä erityistä huomiota, samoin äänitasoon sekä oppilaan mahdollisuuteen lukea huulilta ja olla katsekontaktissa puhujaan. Tutkimuksessani opettaja käytti äänenvahvistinta, jota oppilas piti miellyttävämpänä kuin omaa FM-laitettaan. Näin luokassa tapahtuvat ratkaisut edellyttävät kokeilua ja hyvin ratkaisujen löytämistä. Jos opettaja ei huomioi riittävästi, tai oikealla tavalla, oppilaan tarpeita, korostuu avustajan intensiivisemmän tuen tarjoaminen. Sisäkorvaistuteoppilaan huomioiminen vaatii siis pedagogista osaamista ja erityisesti oppimista suhteessa oppilaaseen ja myös yhteistyötaitoja ja kehittävää otetta luokkatilanteissa toisen aikuisen kanssa työskentelemiseen.

Moniammatillisen yhteistyön kautta koulussa tapahtuvaa tukemista voidaan kehittää. Tämä tapahtuu esimerkiksi yhteistyötahojen ja koulutustilaisuuksien kautta.

Avustajan rooli oli myös tuoda esille sisäkorvaistuteoppilaan oikeus osallistumiseen ja tätä kautta ne tekijät, jotka vaikuttavat kuulemiseen, joihin sisäkorvaistutelapsen kanssa toimiva voi itse vaikuttaa. Marks, Schrader ja Levine (1999, 322) raportoivat myös avustajan tehtävästä tuoda esille oppilasta ja hänen oikeuksiaan. Tämä on erittäin tärkeä seikka niissä tilanteissa, joissa oppilasta opettaa joku muu kuin oman luokan opettaja: esimerkiksi aineenopettajien opetuksessa tai ryhmävaihtojen yhteydessä. Tämä seikka korostuu suomalaisessa koulujärjestelmässä kolmannelta luokalta lähtien vieraiden kielten ja yleisesti vaikeutuvien sisältöjen perusteella.

Ongelmatilanteita avustamisessa oli yhteissuunnitteluajan vähyys ja toisaalta myös luokassa oli monia oppilaita, jotka tarvitsivat avustajan apua oppimisessaan. Avustaja toimi kuitenkin ainoastaan tässä yhdessä luokassa, sillä se oli hänen henkilökohtaisen avustettavansa oma luokka. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Riggs ja Mueller (2001, 58). Varsinaista yhteissuunnittelu-aikaa ei ollut, vaan suunnittelu tapahtui työpäivän lomassa tai varsinaisen työajan ulkopuolella. Avustaja koki tietyllä tapaa myös riittämättömyyttä, koska oppilaat joutuivat odottamaan ja aika oppitunneilla oli kuitenkin rajallista. Riggs ja Mueller (2001, 58) raportoivat myös ongelmia suhteessa joustamattomiin aikatauluihin ja komentoketjun epäselvyyteen. Omassa tutkimuksessani avustaja oli ainoastaan tässä kyseisessä luokassa, joten luokkien välisistä aikataulueroista ei ilmennyt ongelmia, kuten ei myöskään esimies–alainen -suhteessa.

4.2.3 Haasteita ja taitoa

Kyky kommunikoida puheella, sijoittuminen yleisopetukseen ja luokkakaverit eivät vielä poista kaikkia haasteita, joita sisäkorvaistuteoppilas kohtaa yleisopetuksessa. Hän tarvitsee tukea ääniolosuhteissa, erityisesti itse kuulemisen, mutta myös siitä ymmärtämisen suhteen. Tutkimusluokassani oli käytössä lukupiirit, jotka olivat auditiivisesti melko raskaita tilanteita. Tämä ratkaisu kuitenkin tuki luokan yleistä

painotusta sosiaaliseen kasvuun ja toisen ihmisen hyväksymiseen: lukupiireissä toista ei saanut korjata.

Avustajan työssä yleisopetuksessa painottui myös ryhmäyttämisen merkitys yhteistyössä opettajan kanssa. Avustajan tukea oli tarvittu ensimmäisenä vuonna kaverisuhteissa. Tämäkin seikka liittyy viime kädessä kuulemiseen ja sen ymmärtämiseen. Preislerin ym. (2003, 59–60, 63) tutkimuksessa avustajat kuvasivat sisäkorvaistuteoppilaita yleisopetuksessa yksinäisiksi ja kaverisuhteita ei-verbaaliseen vuorovaikutukseen perustuviksi. Preisler ym. (2002, 410) kuvaa, miten päiväkodin ryhmässä olevat istutelatset kommunikoivat pääasiallisesti aikuisen kanssa. Omassa tutkimuksessani näin ei ollut, vaan kontakteja lasten välillä oli olemassa ja ne perustuivat puhekieliseen kommunikaatioon. Erot perustuvat oppilaan kielimuodolle, sillä mikäli oppilas suurelta osin viittoon, on ei-viittovien luokkakavereiden vaikea muodostaa kielellistä vuorovaikutussuhdetta. Kaverisuhteiden syntyä oli myös avustaja ollut tukemassa, jotta oppilaat ymmärtäisivät väärinkuulemisen mahdollisuuden ja sen, miten ulkona, esimerkiksi välituntisin, kuunteluolosuhteet ovat hankalat usein varsin kovan taustahälyn vuoksi.

Koulunkäyntiavustajien oma opas määrittelee koulunkäyntiavustajan työkseen oppilaan itsenäisyyden tukemisen ja oppimiskyvyn maksimoinnin. Tutkimuksessani itsenäisyyden tukeminen näyttäytyi sosiaalisena tukemisena avustajan ja opettajan yhteistyönä. Oppimiskyvyn maksimointi tarkoitti tässä tapauksessa lähinnä kuunteluolosuhteita: kuulemista, sen ymmärtämistä ja mahdollisuutta tulla kuulluksi.

Tutkimustulosteni mukaan avustajalla on merkittävä rooli täysipainoisessa osallistamisessa. Ilman avustajaa ryhmätilanne näyttäytyisi mahdollisesti hajanaisena, sillä 20 oppilaan opetusryhmässä tulee väistämättä eteen tilanteita, joissa taustahäly vaikuttaa sisäkorvaistutelapsen mahdollisuuteen kuulla. Avustajan ollessa luokassa opetus voi edetä ja opettajalla on aikaa auttaa myös muita apua tarvitsevia. Giangreco, Broer ja Edelman (1999) sekä Brown, Farrington, Knight, Ross ja Ziegler (1999) haastavat ajattelemaan avustajien tarpeellisuutta opetuksen tukena. Suunniteltaessa tehokkaita tukitoimia on kohtuullista kyseenalaistaa itsestänselvyydet, kuten esimerkiksi henkilökohtaisen avustajan tarve tai

tarpeettomuus. Tärkeintä onkin miettiä tapauskohtaisesti sopivimmat käytettävissä olevat tukitoimenpiteet erityisesti integroitaessa oppilaita yleisopetuksen ryhmiin.

4.3 Avustaminen dynaamisena prosessina

Analyysini perusteella avustajan tärkeimmäksi rooliksi muodostui siis valmiusasennossa toimiminen. Tämä tarkoitti mahdollisuutta osallistumiseen, mutta niin, että oppilaalla oli tilaa toimia myös itsenäisesti. Avustajan tulee tiedostaa ja oppia siihen, että henkilökohtaisen avustajan työnkuvaan kuuluu tehdä itsensä tarpeettomaksi tietyissä yhteyksissä. Varmistukseen kuuluu myös huolehtiminen sisäkorvaistutteen varapattereista, vaikka avustettava pääasiallisesti huolehtisikin niistä itse: avustajan tehtävä olikin pitää varavarastoa. Avustajan mukaan tarkoitus oli antaa eväitä pärjäämiseen yleisopetuskontekstissa. Preisler ym. (2003, 31) raportoivat opettajien ajatuksia liika-avustamisesta. Sekä opettaja että avustaja tiedostivat oppilaan tarpeen opetella itsenäistä toimintaa. Oppilas varmisti kysymällä hyvin usein ennen kuin varsinaisesti aloitti toimintaansa, mikäli avustaja ei ollut vieressä. Tässä näkyy erittäin hyvin alkusysäyksen antamisen merkitys, joka painottui luokan toimintaa havainnoidessani.

Avustajalla oli tärkeä olla olemassa kyky toimia valmiustilassa, jolloin jatkuva fyysinen kontakti avustettavaan ei ole oleellista. Tärkeämpää oli olla lähellä, läsnä, ja auttaa tarvittaessa, lasta ei vahingoita se, että hän joutuu joskus pyytämään tai odottamaan vuoroaan. Nämä tekijät ovat myös alkuopetuksessa opettelemisen arvoisia asioita. Ehkä kaikkein tärkeintä avustajan työssä on kuitenkin aito halu osallistaa avustettavaansa. Henkilökohtaisen avustajan rooli ei ole estää vuorovaikutusta ikätovereihin, vaan pyrkiä saamaan sitä aikaan. French (1999b, 72) erittelee avustajan vastuualueiksi myös sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisen. Vastuualueina Frenchin mukaan on myös oppilaiden fyysinen avustaminen, joten tutkimukseen on sisällytetty myös liikuntavammaisten oppilaiden avustamista.

Avustajan rooli muuttui tulkintani mukaan siis tilanteen mukaan laajemmalla tasolla yleisavustamisen ja erityisavustamisen välillä, mutta myös pienemmässä mittakaavassa akateemisen avustamisen ja sosiaalisen avustamisen välillä.

Ensimmäisenä vuotena avustajan rooli painottui enemmän intensiiviseen avustamiseen niin opetuksellisissa asioissa kuin sosiaalisella puolella ryhmäytymisen tukemisessakin. Nyt toisena vuotena oppilas oli jo alkanut oppia koulun äänimaailmaan ja tietomaailmaan, joten nämä seikat painottuivat vähemmän kuin ensimmäisenä vuonna. Näin ollen avustajaa tarvittiin vielä varmistajana, sillä vaikka äänimaailmaa voi oppia hallitsemaan, on 20 oppilaan ryhmä ajoittain meluisa, jolloin tärkeä informaatio voi jäädä saamatta. Oppilaan on mahdollista oppia tukitoimien avulla yleisopetuksessa, mutta toisaalta tilan akustiset haasteet ja toisaalta myös tiedolliset haasteet ovat jatkuvasti läsnä unohtamatta tarkkaavuuteen liittyviä haasteita erityisesti jos ympäristössä on taustahälyä (esim. Chute & Nevins 2003).

Erityisavustaminen, siis suoranaisesti sisäkorvaistutteeseen liittyvä avustaminen, oli tässä yhteydessä monitahoinen tilanne, jossa näyttäytyi yhtä aikaa monia avustamisen muotoja. Avustamista tapahtui niin tarkkaavuuden ja keskittymisen suhteen kuin kuulemisen, sen ymmärtämisen ja kuulluksi tulemisen suhteen, mutta myös itsenäisten toimintatapojen opettamisen suhteen. Avustajan rooli oli siis tavallisesti opetuksellinen, kuten Giangrecon ym. (2002) tutkimuksessakin. Avustaja siis antaa mahdollisuuden luokassa sulavalle etenemiselle tarjoamalla varmistusta, jotta oppilas pysyy mukana luokan tilanteissa. Opetuksellinen rooli omassa tutkimuksessani ei tarkoittanut fyysisesti erillään opettamista. Luokassa avustaja toimii eräänlaisena mukana pitäjänä (vrt. Tirkkonen 2004, 86). Toiminnan suhteen tärkeää oli antaa alkusysäys ja varmistua siitä, että oppilas on ymmärtänyt kuulemansa.

Avustajan rooliin kuului myös muiden oppilaiden avustamista eikä avustajan istunut joka tunti vain henkilökohtaisen avustettavansa vieressä, vaan auttoi tarvittaessa myös muita oppilaita. Vastaavia tuloksia ovat saaneet myös Farrell ja Balshaw (2002, 48). He tuovat esille, että avustaja oli kiinteästi avustettavansa kanssa vain, mikäli oppilaan tekeminen poikkesi opetussuunnitelmallisesti muun luokan tekemisestä. Tutkimuksessani oppilas kävi yleisopetuksen oppimäärää, joten toiminta luokassa oli kaikille yhteistä. Giangrecon ja Broerin (2005, 22) tutkimuksessa erityisopetuksen avustajat olivat 86 % työajastaan alle metrin päässä avustettavastaan. Tutkimuksessa avustettavat olivat kuitenkin pääasiassa oppilaita,

joilla oli autismi, oppimisvaikeuksia, kehitysvamma tai monia vammoja, joten tutkimustulosten suora vertaaminen omaan tutkimukseeni ei ole mahdollista.

Avustajan roolin muotoutumiseen vaikutti havaintojeni perusteella suuresti opettajan toiminta ja sitä kautta yhteistyön toimivuus. Oleellista tämän tutkimuksen puitteissa oli se, että aikuisten arvomaailmat kohtasivat ja tätä kautta he loivat yhteisiä toimintatapoja ja pedagogista toteutusta. Luokan aikuisten yhteistyön tulee olla yhteneväistä ja perustua yhteisesti suunniteltuun toimintaan. Tutkimuksessani opettajan ja avustajan yhteistyö oli osittain sanaton, joka oli mahdollista pidemmän yhteisen työskentelyn pohjalta. French (1999b, 72) määrittelee opettajan ja avustajan vastuualueita: avustaja jakaa vastuuta opettajan kanssa eikä vastaa toiminnasta yksin. Toinen, osittain päällekkäinen elementti yhteistyön kanssa, on koulutuksen merkitys avustajan roolin muotoutumisessa. Avustaja painottikin haastattelussa koulutuksen merkitystä, tämän luokassa oli koulutuksen pohjalta perusteltuja ratkaisuja esimerkiksi istumajärjestyksen suhteen.

Opetusryhmän tilanne loi siis reunaehdot, joissa avustajan rooli keinui jatkuvasti yleisavustamisen ja erityisavustamisen välillä. Kevään aikana avustajan rooli muuttui enemmän kohti yleisavustajuutta, sillä oma opettaja oli sairaslomalla. Yleisavustamista tarvittiin informoitaessa sijaisopettajaa erilaisista käytänteistä yleisesti koulun toimintaan ja toisaalta myös erityisesti koskien oppilaiden oppimista ja huolehdittaessa ryhmän käyttäytymisestä. Avustajan rooli painottui siis enemmän pedagogisen vastuun suuntaan. Luokkatilanteissa pedagogisen vastuun tulisi kuitenkin olla opettajalla (ks. esim. Giangreggio ym. 1999, 283). Avustajan rooli on oppimisen ohjaamisessa, ei puitteiden luomisessa ja varmistamisessa. French (1999a, 66) mainitsee avustajan roolin yleisen muutoksen sihteerinomaisesta toiminnasta opetukselliseen toimintaan. Myös erityisavustaminen painottui sijaisopettajan tapauksessa kuitenkin hyvin voimakkaasti, sillä uuden ihmisen myötä kuulemisen varmistaminen painottui merkittävästi.

Avustajan rooli yleisopetuksessa voi muodostua myös tulkin suuntaan (Preisler ym. 2003, 43). Tämä edellyttää lapselta viittomien/viittomakielen käyttöä koulukontekstissa. Omassa tutkimuksessani Viola ei käyttänyt lainkaan viittomakieltä tai edes viittomia koulussa. Mikäli tulkin käsite laajennetaan

koskemaan myös muuta kuin kielellistä tulkkausta, tulkitsin avustajan saavan eräänlaisen tulkin roolin suhteessa sosiaaliseen tukemiseen ja käsitteiden ja kuullun auditiiviseen varmistamiseen. Violalla oli mahdollisuus kysyä aikuiselta, mikäli hän ei ymmärtänyt jotakin käsitettä tai ohjetta. Tämä osoittaa myös sen, että avustajan rooli oli enemmänkin varmistaja, olla tarvittaessa paikalla, kuin jatkuvan intensiivisen ohjauksen antajana. Tämä edellytti yhteistyötaitoja myös opettajalta tai muulta aikuiselta. Avustajan rooli painottui huomattavasti enemmän kuullun ja sen ymmärtämisen varmistamiseen, mikäli toinen aikuinen ei osannut huomioida Violan tarpeita.

Tutkimuksen pääinformantti, avustaja, oli hyvin samankaltainen kuin Riggs'n ja Muellerin (2001) tutkimuksen tyypillisin avustaja: nainen, ikäryhmässä 35+, kokoaikainen ja työkokemusta yli viisi vuotta. Omassa tutkimuksessani avustajalla oli sama viikkotuntimäärä kuin henkilökohtaisella avustettavallaan ja työkokemusta oli juurikin viisi vuotta. Muissa tutkimuksissa avustajien työnkuvaan kuului pääasiallisesti oppilaiden suora ohjaaminen. Loppuajan he tekivät sihteerin töitä, oppilaiden valvontaa ja seurana olemista esimerkiksi välitunneilla tai ruokalassa, luokassa tehtävien projektien avustamista sekä yksittäisen oppilaan käyttäytymisen kontrollointia (Riggs & Mueller 2001, 57, Giangreggo ja Broer 2005, 13). Tässä tutkimuksessa avustaja toimi samalla tavalla. Marita oli ruokalassa mukana ja välitunneilla omilla valvontavuoroillaan, kuitenkin pääasiallinen työtehtävä oli luokassa tapahtuva oppilaiden opetuksellinen avustaminen.

Giangreggo ja Broer (2005, 14) tarkastelivat luokkakohtaisen avustajan ja henkilökohtaisen avustajan ajankäytön eroja: henkilökohtainen avustaja itse asiassa toimii jopa neljäsosan työajastaan itseohjautuvasti luokkakohtaisen avustajan antaessa suunniteltua opetusta hieman enemmän kuin henkilökohtainen avustaja. Moni erityistä tukea tarvitseva oppilas saa suuren osan opetuksestaan avustajalta (Giangreggo & Broer 2005, 21). Tässä tutkimuksessa avustaja toimi oppimisen ohjaajana useimmiten lukupiireissä, jotka kuitenkin olivat samassa luokkatilassa, jossa opettajakin oli. Avustajan toiminta oli itseohjautuvaa, kuten Giangregon ja Broerin (2005, 14) tutkimuksessakin henkilökohtaisella avustajalla. Hän oli kuitenkin suunnitellut ja toteuttanut yhteistä opetusta luokanopettajan kanssa jo kaksi vuotta. Näin ollen tiettyjä laajempia tavoitteita oli määritelty yhteisesti, vaikka

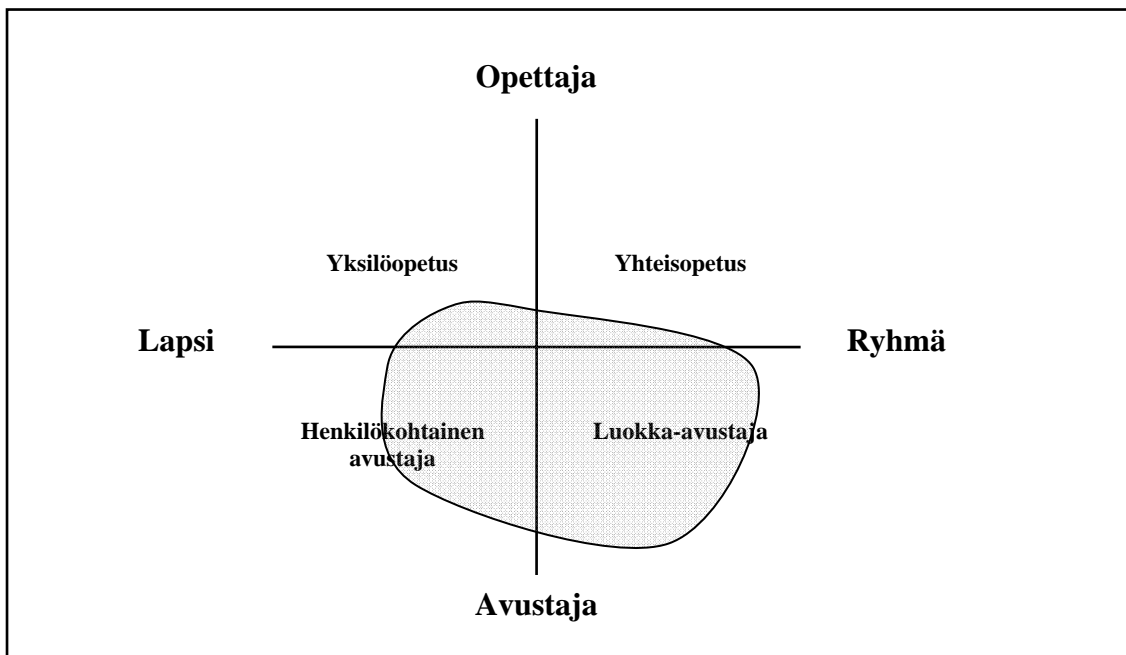
välttämättä tuntikohtaisia yhteissuunnitelmia ei oltukaan tehty. Varsinaista erillistä yksilöopetusta ei kuitenkaan ollut havaittavissa.

Kysymykseen, millainen toimenkuva sisäkorvaistutellapsen avustajalla on, voisi vastata tutkimushavaintojeni pohjalta seuraavilla määreillä. Hyvän, ja tuloksellisen, toiminnan tuntomerkkejä ovat yhteistyön merkityksen ymmärtäminen. Luokkahuoneessa pedagogista toimintaa ohjaa opettaja, oppilaan vanhemmat ovat tärkeässä asemassa koulunkäynnin tukemisessa ja sisäkorvaistuteasiaan liittyviä yhteistyötahoja on useita. Tärkeä on ymmärtää oppilaan kannalta luokkatilanteiden kokonaisvaltaisuus jo suunnittelun tasolla: suunnittelematon toiminta harvoin tukee ja antaa mahdollisuutta tasavertaiseen osallistumiseen opetuksessa. Avustajan on pyrittävä ajattelemaan koulutilanteita oppilaan kannalta: millainen äänimaailma sisäkorvaistutteen kautta aukeaa ja miten sitä voi yrittää ymmärtää. Sisäkorvaistuteoppilaan kohdalla avustaminen muotoutuu omanlaisista lähtökohdistaan (vrt. Giangreco & Broer 2005, 14). Oppilaan fyysinen vamma painottaa työnkuvassa hoidollista avustamista ja käyttäytymisen haasteet puolestaan avustajan toimimista käyttäytymisen tukijana. Näin ollen sisäkorvaistutteen ollessa kyseessä painottuu äänimaailma ja sen tuomien haasteiden kohtaaminen. Luonnollisesti kaikkeen avustamiseen vaikuttaa myös oppilaan oma persoonallisuus. Vuorovaikutuksen taustalla on ehdottomasti rauhallinen ääntäminen, mikäli kommunikointimuotona on puhekieli, sekä katsekontakti kommunikoidessa.

Kokoavasti tutkimustulosteni pohjalta voisin määrittää avustajan roolin suhteessa kuvion 1 nelikenttään. Vaaka-akselilla avustamisen kohteeksi määrittelin dimensiot lapsi tai ryhmä. Näitä ulottuvuuksia olen käsitellyt aineistoni kuvausosuudessa luvussa kolme jakaessani avustamisen yleisavustamiseen ja erityisavustamiseen. Alaluvussa 4.2.2 olen tuonut esille opettajan pedagogisen vastuun merkitystä. Pystyakselille muodostin siis opetustilanteiden vastuun pohjalta dimensiot opettaja ja avustaja. Avustajan rooli saattoi painottua satunnaisesti opettajan roolin suuntaan, kuten sijaisopettajan aikana (luku 4.3). Avustajan toimiminen opettajana oli satunnaista, mutta esimerkiksi lukupiireissä avustaja ohjasi omaa pienryhmää. Tutkimuksessani avustajan rooli painottui nelikentän alaosaan, jolloin avustajan työhön tehtävänä on tukea lasta tai ryhmää tarpeen mukaan.

Avustajuus tässä luokassa näyttäytyi keinuntana näiden dimensioiden välillä. Avustajan rooli näyttäytyi liukumalla henkilökohtaisen avustajan ja luokka-avustajan toimenkuvan välillä: kohde vaihteli kontekstitekijöistä johtuen. Kontekstitekijöinä havaintojeni perusteella oli yhteistyö, erityisesti opettajan kanssa, ja luokan toimintakäytänteet. Tähän nelikenttään liittyy myös historiallinen aspekti, sillä avustajan ensimmäisen kouluvuoden rooli painottui selkeästi henkilökohtaisen avustajan ja enemmän yksilöopetuksen suuntaan. Ryhmän huomioiminen ei tarkoita yksittäisen oppilaan tarpeiden unohtamista, vaan niihin vastaamista toisesta näkökulmasta.

Analyysini tuloksena havaitsin luokassa toiminnan olevan inklusiivista. Avustajuudessa tämä inklusiivisuus näkyi luokka-avustamisen painottumisena. Sijaisopettajan aikana kuitenkin korostui myös erityisavustaminen, joten pääasialliseksi painopistealueeksi muodostuikin kuvion 1 nelikenttään piirretty soikeahko alue. Alue kattaa osaltaan yhteisopetusta, joka näkyi erityisesti lukupiirin vetämisessä, mutta myös yksilöopetusta, joka tarkoitti sisäkorvaistuteoppilaan opetuksellista ohjaamista. Avustajan roolin painopistealue muodostui määrittelemäni nelikentän alaosaan, sillä toiminta oli avustajamaista, ei pedagogisen vastuun kantamista koko opetusryhmästä. Painopiste muuttui kuitenkin sijaisopettajan aikana, jolloin opettajamainen rooli korostui. Avustaja toimi luokka-avustajana huomioiden koko ryhmää. Tätä olen käsitellyt luvuissa 3.1 ja 4.2. Avustamisessa painottui henkilökohtainen avustaminen enemmänkin sijaisopettajan aikana. Havainnointijaksollani sijaisopettajan opetusta oli enemmän kuin oman opettajan opetusta.



KUVIO 1. Avustamisen nelikenttä

Luokan toiminnassa oli viittauksia sosiaaliseen konstruktivismiin. Tynjälän mukaan sosiaalisessa konstruktivismissa on kyse yhteisön ensisijaisuudesta suhteessa merkityksen muodostumiseen. Keskeisessä asemassa ovat ihmisten väliset suhteet. (Tynjälä 1999, 55.) Tämän vuoksi kielen tehtävät korostuvat. Luokassa painopistealueena olivat nimenomaan sosiaaliset taidot, joiden on tarkoitus antaa eväitä myöhemmälle koulu-uralle työskentely- ja yhteistoimintataitoina. Tynjälä (1999, 61) tuo esille, miten sosiaalisessa konstruktivismissa painottuvat sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnallinen oppiminen, keskustelu, merkityksistä neuvottelu ja merkitysten rakentaminen käytännöllisissä yhteyksissä. Luokan toiminnassa yhteistoiminnallisuus näkyi lukupiireissä, mutta muuten yhteistoiminnallisia tehtäviä ei liiemmästi ollut. Sosiaalisuus painottui nimenomaan keskusteluissa ja vuorovaikutussuhteisiin panostamisessa.

Laajensin käsitteellisesti sosiaalisen konstruktivismin vuorovaikutussuhteiden painottamisen myös aikuistenväliseen vuorovaikutukseen. Avustajan ammatillinen taito edellytti myös opettajan taitavuutta ja molempien kykyä yhteistyöhön. Yhteistyön toimivuus ja kehittävä ote työhön olivat myös mallioppimisen kannalta tärkeitä asioita: se, mitä aikuiset luokassa tekevät, on merkittävää myös oppilaiden kannalta heidän ottaessaan mallia aikuisten toiminnasta. Naukkarinen (2000, 16)

esittelee Lipskyyn ja Gartneriin (1996) sekä Stainbackiin ja Stainbackiin (1997) nojautuen inklusiivisen toiminnan jakoa neljän ryhmään: oppiminen yleisopetuksen ryhmässä, lähikouluperiaate, koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus ja oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen. Oppilaiden yhteistoiminnallisuus tarkoittaa sosiaalisten taitojen kehittämisen tärkeyttä. Tällä perustelen sosiaalisen konstruktivismin laajentamisen koskemaan koko luokkayhteisöä. Nämä inklusiivisen opetuksen piirteet tulivat esille vahvasti myös käsitellessäni inklusiota luvussa 4.2.

5 POHDINTA

Koulumaailma ei näyttäyty stabiilina tilana, kuten ei sisäkorvaistutetun lapsen avustaminenkaan. Nämä molemmat ovat hyvin dynaamisia prosesseja. Tutkimukseni päähavainnot olivat inklusiivinen ote ja avustamisen dynaamisuus. Näiden yläkäsitteiden alle sijoittuu useita alakäsitteitä. Inklusiivisessa otteessa tärkeimpiä asioita tutkimukseni mukaan on yhteistyö monelle eri taholle sekä tämän alkuopetusryhmän sosiaalinen painotus. Avustaminen on täynnä haasteita ja sen toteuttaminen vaatii työntekijältä taitoa. Avustamisen dynaamisuudesta tuli esille kahden vuoden ajalta avustamisen painopistealueen muuttuminen, mikä on kuitenkin hyvin kontekstisidonnaista. Tässäkin kohtaa löytyy yhtäläisyys yhteistyökuvioihin, sillä mahdollisuus vähemmän intensiiviseen avustamiseen oli mahdollista, koska opettajalla oli kyky huomioida oppilaan ja ryhmän tarpeita. Tämä tarkoittaa yhteistyön, ja erityisesti toimivan yhteistyön, painottumista. Luokan aikuisten on niin sanotusti puhallettava yhteen hiileen.

Avustaja toimii yhteistyössä opettajien, oppilaan tai oppilaiden, heidän huoltajiensa sekä muiden asiantuntijatahojen kanssa. Näihin vuorovaikutustilanteisiin vaikuttaa suuresti toimijoiden henkilökohtainen persoonallisuus: se millaiseksi avustajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus kokonaisuudessaan muotoutuu, on suuresti kiinni molempien persoonallisuudesta. Tutkimustulokseni olisivat todennäköisesti olleet toisenlaiset, mikäli oppilas olisi ollut arka tai vetäytyvä tai hänen kommunikointimuotonsa ei olisi ollut puhekieli. Sama pätee aikuisten vuorovaikutukseen: mikäli persoonat eivät olisi kohdanneet tai aikuisten välillä olisi ollut peiteltyjä, tai peittelemättömiä, konfliktitilanteita, olisivat tutkimustulokset muodostuneet hyvinkin erilaisiksi.

Inklusiivinen opetus on siis toteutettavissa, ainakin tämän tapauksen pohjalta. Onnistunut koulunkäynti edellyttää yhteistyötä eri tahojen kesken ja työn suunnitelmallisuutta. Yhteistyön keskiössä on opettaja ja avustaja, jotka toimivat päivittäin lapsen arjessa. Heidän työnsä edellyttää koulutusten ja muiden yhteistyötahojen kanssa tapahtuvaa toiminnan kehittämistä ja perimmältään ymmärtämistä lapsen näkökulmasta käsin. Opettajan rooli luokan pedagogisten

ratkaisujen tekijänä korostuu, sillä avustajan on tarkoitus toimia opettajan kokonaissuunnitelman mukaan ja intensiivistä avustamista voidaan vähentää sillä, että myös opettaja huomioi sisäkorvaistuteoppilaan omassa toiminnassaan. Intensiivisen avustamisen vähentäminen mielestäni lisää mahdollisuutta olla todellinen osa luokkaa. Tämä tarkoittaa viime kädessä osallistavaa otetta jokaisen oppilaan kohdalla. Tutkimustapauksessani eristäytymistä luokan toiminnasta ei ollut havaittavissa, vaikka määrittelin avustajan roolin opetukselliseksi.

Opetuksellisuus tutkimuksessani ei tarkoittanut erillään opettamista, vaan avustamisella oli selvä osallistava funktio. Opetuksellisuus olisi ehkä parempi korvata sanalla ohjauksellisuus. Esimerkiksi Virtuaalinen erilaisen oppijan palvelu (VEP) tuo esille esimerkkinä Oulunsalon kunnan, jossa koulunkäyntiavustaja-nimike on korvattu nimikkeellä koulunkäynnin ohjaaja. Tämä ohjauksellisuuteen luetaan myös kuuluvaksi fyysistä avustamista esimerkiksi monivammaisten oppilaiden kohdalla, jotka tarvitsevat päivittäisissä toiminnoissa suuresti apua. Avustamisen ohjauksellisuus tarkoittaa koulunkäynnin tukemista niin, että oppilaalla on mahdollisuus osallistua, on avuntarve sitten sosiaalista, akateemista, käyttäytymiseen kohdistuvaa tai vaikkapa ääniolosuhteiden huomioimista. Avustamisen tarvetta tämä ei kuitenkaan poista, vaan sitä on tapahduttava vain tarvittaessa. On kuitenkin huomioitava, että kyseessä oli alkuopetuksen konteksti ja opetuksen sisällöllinen puoli vaikeutuu jatkuvasti. Alkuopetuksessa painottuu selkeästi harjoittelu tulevaa koulu-uraa ajatellen. Näin voisi myös ajatella avustajan roolin painottuvan edelleen valmiusasennossa toimimiseen ja kuunteluun ohjaamiseen vaikeutuvien asiasisältöjen edellyttäessä yhtä tarkempaa keskittymistä kuunteluun, unohtamatta kuitenkaan opettajan roolia pedagogisten ratkaisujen tekijänä ja sisäkorvaistutelapsen huomioijana.

Avustajaa tarvitaan myös muistuttamaan muita (sisäkorvaistute)oppilaan parissa työskenteleviä henkilöitä oppilaan tarpeista. Tämä toimii myös mallin antamisena, mikäli oppilas näkee ja kuulee näitä keskusteluita. Avustajaa tarvitaan koulu-uran alussa, sillä tällöin oppilaat vasta opettelevat tuomaan esille myös omia oikeuksiaan. Mikäli oppilas on hyvin arka ja vetäytyvä, voi hänen olla vaikea pyytää selvennystä, mikäli ei ymmärrä tai ei kuule. Avustajalla on tärkeä rooli sekä tukea itsenäisyyttä että myös tuoda esille oppilaan oikeuksia.

Opettajan ratkaisut ja toiminnan taustalla olevat arvot heijastuvat avustajankin työhön. Tässä tapauksessa opettajan toiminnassa näkyi ajan antaminen ja kysymisen painottaminen. Tällainen ratkaisu palvelee kaikkia oppilaita ja on oleellinen taito inklusiivisessa ryhmässä. Aikuisten kohdellessa kaikkia oppilaita samalla tavalla painottuu mallioppiminen hyvällä tavalla. Oppilaat saavat mallin, miten aikuiset kohtelevat toisiaan ja oppilaita. Tällaisiin seikkoihin on opetuksessa ja ohjaamisessa kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta kokonaisuus olisi kasvatuksellinen. Avustajan, kuten opettajankin, on huomioitava, että sanoilla ja teoilla on selvä yhtymäkohta, jotta lapset saavat hyvän käyttäytymismallin. Sisäkorvaistuteoppilaan, tai muunlaista tukea tarvitsevan oppilaan, ei tulisi erottua muista erilaisten opetuksen järjestämistä koskevien ennako-oletusten takia, vaan luokan tulisi toimia yhden yhtenäisen toimintamallin pohjalta. Luonnollisesti eri oppilaiden kohdalla joudutaan tekemään erilaisia ratkaisuja, mutta sille on perusteet ihmisten erilaisuudessa.

Toimivien, ja erityisesti inklusiivisten, käytänteiden luominen ei ole ikäsidonnaista, kuten tässä tutkimuksessa tuli esille voimakkaasti. Sekä luokan omalla opettajalla että avustajalla oli molemmilla elämäkokemusta pidemmältä ajalta. Tämä on mahdollista tutkimukseni löytöjen perusteella silloin, kun työntekijöiden arvomaailmat kohtaavat vahvasti. Opetus ei kuitenkaan voi pohjautua pelkästään oletuksille ja tiedostamattomalle toiminnalle, vaan tärkeää on keskustella ja toteuttaa suunnitelmallista opetusta. Suunnittelulle on monessa tapauksessa liian vähän aikaa, tai se edellyttää työntekijöiltä oman ajan käyttöä varsinaisen työajan ulkopuolella. Tämä seikka heijastaa opetustyön rakennekysymyksiä ja myös taloudellisia resursseja: ketä palkataan ja kuinka moneksi tunniksi.

Kaikkia oppilaita ajatellen avustajalla oli merkittävä rooli olla valmiusasennossa. Vaikka avustaja toimiikin nimikkeellä henkilökohtainen avustaja, on tärkeä pyrkiä tuomaan kasvatustavoitteeksi myös odottamisen ja vuorottelun. Tämä heijastelee myös sosiaalisen konstruktivismin periaatteita sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeydestä. Avustajan on tärkeä toimia koko luokassa, vaikka perustyö onkin varmistaa tietyn oppilaan mahdollisuus osallistua. Inklusiivisen ajatusmallin mukaisesti jokaisella oppilaalla on yhtäläinen oikeus oppia ja saada itselleen tietoa. Opetusryhmän koko, 20 oppilasta, on lukumäärällisesti niin suuri, ettei opettaja yksin

ehdi tarjoamaan kovinkaan yksilöllistä huomiointia. Näin avustajan työpanoksella on myös oleellinen osuus oppilaiden huomioimisessa. Kahden aikuisen toimiessa työparina voi toimintaa järjestää niin, että kaikilla on mahdollisuus osallistua, mutta toisaalta ryhmän ei tarvitse odottaa, mikäli yksi oppilas tarvitsee hetkellisesti enemmän kohdennettua huomiota. Tällaisella toiminnalla limittyvät tiedollinen ja yksilöllinen puoli toisiinsa muodostaen pedagogisen kokonaisuuden.

Identiteettipohdinnat korostuvat sisäkorvaistuteoppilaan kohdalla, sillä Suomessa kuurojen yhteisö on voimakas. Oppilaan on luotava identiteettiään ja avustaja läheisenä henkilönä on tärkeässä asemassa näiden pohdintojen tukena. Luonnollisesti avustaja tarvitsee tukea muiden oppilaan kanssa toimivien aikuisten taholta. Inklusiivisessa ryhmässä on tarkoitus olla kaikille tilaa ja erilaiset identiteettipohdinnat kuuluvat oleellisena osana ryhmän toimintaan.

Luokassa erilaisuutta ei oltu pyritty häivyttämään, vaan pikemminkin tuomaan yhteiseen käsittelyyn. Sosiaalisten taitojen ja me-hengen painotus heijastelevat alkuopetuksen olennaisia päämääriä työskentelytaitojen oppimisesta. Alkuopetuksella on siis selkeä välinearvo unohtamatta itseisarvoista aikaa lapsen elämässä koulutaipaleen alussa. Ryhmä oli keväällä hieman jäljessä akateemisten sisältöjen suhteen, mutta toisaalta painotus sosiaalisuuteen ja ryhmäyttämiseen heijastuvat varmasti myös akateemisten taitojen oppimiseen. Mikäli yhteinen toiminta sujuu, on helpompi keskittyä meneillään olevaan toimintaan. Opettajan on pedagogisessa toteutuksessaan rakennettava, erityisesti alkuopetuksessa, synteesi työskentelytaitojen, sosiaalisuuden ja akateemisten taitojen välille. Tulevaisuuden kannalta itseohjautuvuudella ja yleisesti työskentelytaidoilla on tärkeä asema opeteltaessa aina vain vaikeutuvia akateemisiä taitoja.

Tukitoimien saaminen edellyttää määrittelyä erityisoppilaaksi. Näin oppilaalla on mahdollisuus saada esimerkiksi asiantuntijalausunnolla itselleen avustaja. Inklusiivinen malli tarkoittaa yhteistä opetusta kaikille. Tukipalvelujen, kuten laaja-alaisen erityisopettajan, tunnit olivat kuitenkin erillään. Toisaalta tämä voi olla tärkeääkin kuunteluolosuhteiden kannalta, jotta oppilaalla on mahdollisuus keskittyä hälyttömissä olosuhteissa itsensä kannalta tärkeisiin harjoittelua vaativiin asioihin. Ryhmän toimivuus tällä kokoonpanolla edellytti vahvasti avustajan läsnäoloa.

Pienemmissä opetusryhmissä tilanne voisi olla toinen. Alkuopetuksessa työskentelytaitojen hankkimisen aikaan avustaja toimii tärkeänä tukijana, jotta oppilaalla olisi mahdollisuus tulevaisuudessa toimia itsenäisesti, mahdollisesti jopa ilman avustajan tukea.

Koulutilanteen ratkaisut ovat vahvasti yksilöllisiä, joten yksiä yleispäteviä kuvauksia avustajan roolista tai oppilaan tukitoimien toteutuksesta on miltei mahdoton antaa. Eräänlaisen tyyppikuvauksen rakentaminen ei ole välttämättä mielekäästä, sillä jokainen oppilas tulee kohdata omana itsenään ja avustaminen tulee pyrkiä rakentamaan yksilöllisten tarpeiden pohjalta toimivaksi kokonaisuudeksi. Sisäkorvaistute itsessään tuo tukemiseen kuunteluolosuhteiden painotuksen, mutta avustamisen todellisuuden rakentuminen luokassa ja sen ulkopuolella on kiinni moninaisista tekijöistä, kuten persoonallisuuksista, kommunikointimuodosta ja yhteistyön toimivuudesta eri tahojen kesken.

Tutkimuksessani olen taustaosuudessa käyttänyt termiä kuulovammaisen (alaluku 1.3.1). Haluan kuitenkin välttää medikalistista näkökulmaa sen kapea-alaisuuden vuoksi ja toisaalta siksi, että viittomakielinen yhteisö pitää termiä kuuro korrektina (esim. Malm & Östman 2000, 10). Omassa kielenkäytössäni pyrin käyttämään termiä kuuro tai viittomakielinen. Huttunen ym. (2000, 389) suosittavat termiä kuuro ainoastaan sosiokulttuuriseen yhteyteen. Tämä tutkielma on kuitenkin erityispedagoginen ja keskittyy oppilaan saamiin tukitoimiin, joista erityisesti avustajan rooliin. Käytännön koulutyössä medikalistinen näkökulma kuitenkin korostuu ehkä enemmänkin kuin on tarpeen. Hallinnollisesti oppilaille tehdään HOJKS ja tukitoimet edellyttävät usein myös asiantuntijalausuntoja. Sosiokulttuurinen näkökulma ja viittomakielisten asema kielellisenä vähemmistöryhmänä on kuitenkin identiteettikysymys. Koulumaailmassa, niin hallinnollisesti kuin pedagogisestikin, olisi tärkeä keskustella käsitteistöstä ja laajentaa niiden sisältöä huomioiden useammat näkökulmat. Se, millaista käsitteistöä käytämme, vaikuttaa käytännön työhön ja sovelluksiin. Koulumaailma muotoutuu juuri sellaiseksi kuin sen luomme. Tämän vuoksi olisi erittäin tärkeää tuoda niin akateemiseen kuin käytännön koulutason keskusteluun käsitteistön ja retoriikan määrittelyä.

Sisäkorvaistute on teknologinen apuväline, joka antaa mahdollisuuden kuulemiselle. ICF-luokituksen mukaan apuvälineet ovat vammaisien henkilöiden käyttämiä tuotteita, joita käytetään vamman kompensointiin, helpottamiseen tai neutraloitumiseen (WHO 2007). Näitä tuotteita voivat olla joko erikseen suunnitellut tai yleiset tuotteet, mutta apuvälineen niistä tekee niiden funktio avustavana ja osallistavana elementtinä. Kuten silmälasit mahdollistavat paremman näkemisen ja voivat toimia neutraloivana tekijänä, on sisäkorvaistutteen myös mahdollista toimia samalla tavalla. Näin osallistuminen omaan elinympäristöön toteutuu. ICF-luokituksen alkuosa painottuu medikaaliseen puoleen, jossa korostuu jonkin ominaisuuden puute, mutta loppuosassa painottuu tilanteen sosiaalinen merkitys osallistumisen kannalta. Toisin sanoen este osallistumiselle muodostuu, mikäli ympäristö ei kykene tarjoamaan apuvälinettä tai muunlaista muokkausta.

Kuuroista lapsista yli 90 % syntyy kuuleville vanhemmille (Takala 2005b, 29). Näistä lapsista suurin osa saa sisäkorvaistutteen. Tulevaisuudessa onkin oleellista pohtia, missä ja miten järjestetään niiden kuurojen lasten opetus, joilla ei ole sisäkorvaistutetta, ja joiden kommunikointimuoto on puhtaasti viittomakieli. Viittomakielellä on kuitenkin perustuslain (17§) vahvistama asema vähemmistökielenä. Viittomakielisillä on oikeus peruskoulussa äidinkieliseen opetukseen, jonka rinnalla käytetään luku- ja kirjoituskielenä suomea tai ruotsia. Tavoitteeksi määritellään viittomakielisen identiteetin vahvistaminen sekä kahden, tai useamman, kulttuuri piirissä joustavan toiminnan oppimisen. Perusteissa mainitaan myös mahdollisimman rikkaan viittomakielisen oppimisympäristön luominen, sillä oppilaiden mahdollisuudet omaksua viittomakieltä ennen kouluikää vaihtelevat suuresti. (Peruskoulun...2004, 15–16.) Suuntaus tällä hetkellä on opetuksen järjestämiseksi yleisopetuksen luokissa ja myös kuuloiän kasvaessa kuntoutus on usein edennyt niin pitkälle, että osallistuminen tuettuna yleisopetuksessa on mahdollista. Kuurojen, täysin viittomakielisten, oppilaiden osuus lienee siis vähenemässä, mutta vaikka ryhmä on todennäköisesti hyvin pieni, on näiden oppilaiden opetus järjestettävä syrjimättömällä tavalla. YK:n vammaisten oikeuksien julistuksessa (2007) artikkelissa 24/3 viitataan kuurojen opetuksen järjestämiseen sellaisessa tasa-arvoisessa ympäristössä, joka maksimoi akateemisen ja sosiaalisen kehityksen. Tämän ympäristön määrittely tapahtuu kuitenkin yksilöllisesti, mutta myös yleisemmällä tasolla koulutuspoliittisena linjauksena,

johon kuurojen yhteisö on osaltaan omalla asiantuntijuudellaan vaikuttamassa. Artiklassa 24 painottuu inkluusio, mutta samalla painotetaan, erityisesti kuurojen ja sokeiden oppilaiden, kohdalla sellaista ympäristöä, jossa lapsella tai nuorella on mahdollisuus saada kielellistä ja kulttuurista mallia omalle identiteetilleen. Mallilla tarkoitetaan yleisesti myös sellaisia opettajia, joilla itsellään voi olla jokin vamma ja erityisesti opettajien pätevyyttä viittomakielessä. (YK 2007.)

Viittomakielisiä luokanopettajia koulutetaan Jyväskylän yliopistossa, mutta tällä hetkellä ongelmaksi on muotoutunut pätevyys. He saavat luokanopettajan pätevyyden (Jokinen 2000b, 26) ja kuurojen koulut ovat erityiskouluja, joissa tarvitaan erityisopettajan pätevyys, ellei kouluun ole perustettu erillistä luokanopettajan virkaa. Näillä opettajilla on kuitenkin mahdollisuus pätevoityä erityisluokanopettajiksi sellaisille viittomakielisille oppilaille, joilla on erityisen tuen tarpeita (Jokinen 2000b, 27). Tämä ei kuitenkaan varsinaisesti kuulu tutkintoon ja edeltävään lauseeseen on rakennettu sisään sosiokulttuurinen näkökulma viittomakielisistä kielellis-kulttuurisena vähemmistöryhmänä. Nämä seikat liittyvät laajempaan koulutuspoliittiseen keskusteluun, jossa tulee tehdä päteviä linjauksia opetuksen järjestämisestä tehokkaalla tavalla. Tehokas tässä ei tarkoita välttämättä pelkästään taloudellista puolta, vaan myös tehokasta pedagogisessa mielessä. Viittomakielisessä luokanopettajakoulutuksessa painottuvat omakielisen kulttuurin piirteet, kuten kuurojen yhteisönäkökulma ja kuurojen historiatuntemus (Jokinen 2000b, 27).

Sisäkorvaistutteeseen liittyy myös vahvasti taloudellinen puoli. Istute itsessään on kallis ratkaisu (Archbold 2003, 86–87). Toisaalta sisäkorvaistutteen hintavuus herättää kysymyksen mahdollisesta eriarvoisuudesta kuurojen keskuudessa. Länsimaat ovat yleisesti ottaen vauraita ja terveydenhuollolla on aivan toisella tavalla resursseja kuin esimerkiksi kehitysmaissa, joissa terveydenhuollossa ei tahdo riittää varoja edes perushoittoon saati sitten tällaisiin operaatioihin, jotka eivät ole elämän ja kuoleman kannalta olennaisia kysymyksiä. Tämän vuoksi onkin tärkeää kehittää viittomakieleen perustuvaa opetusta ja tulkkipalvelua. Yksi ratkaisu on juurikin viittomakielinen luokanopettajakoulutus ja sen mukanaan tuoma työllistyminen opetustöiden ohella viittomakielisen oppimateriaalin kehittämiseen ja

tuottamiseen (ks. Jokinen 2000b, 26). Opetuksen järjestämiseen tasavertaisella tavalla tulisikin kiinnittää huomiota, oli oppilaalla sisäkorvaistute tai ei.

Aineiston riittävyys tarkoittaa saturaatiopisteen saavuttamista ja analyysin kattavuus sitä, ettei aineistosta ole tehty satunnaisia poimintoja. Aineiston käsittelyssä on tärkeä muistaa, että se on koottu rajatusta tapauksesta. (Eskola & Suoranta 1999, 216.) Tähän satunnaisuuteen olen pyrkinyt vaikuttamaan sillä, että teemoittelun pohjana on oma tutkimusaineistoni laaja-alaisesti sisältäen havainnointipäiväkirjan ja tutkimuspäiväkirjan tarjoaman informaation. Analyysityö oli haastavaa ja toisaalta haastoin itseäni miettimään analyysin edetessä tekemiäni ratkaisujen taustaa ja perustelua. Pohdin analyysivaiheessa paljon aineistoni kuvauksien rakentamista ja teemoittelun teemojen oleellisuutta, jotta aineistoni saisi sen oikeutuksen, joka, etnografisessakin, tutkimuksessa on oleellista informanttien tarinan kertomiseksi ja sen tiedon ankkuroimiseksi laajempaan viitekehykseen.

Etnografinen menetelmä oli minulle haasteellinen lähestymistapa. Oma persoonallisuuteni vaatii struktuuria, mutta toisaalta koen, että tutkimuksen tekeminen etnografisista lähtökohdista on opettanut minulle enemmän kuin jonkin ”perusturvallisen” menetelmän käyttö. Olen oppinut valtavasti tekemään valintoja ja pyrkimään nähdä asiat laajoina kokonaisuuksina. Aivan tutkimuksen loppuvaiheilla oivalsin, että kaikki ne pohdinnat ja epävarmuudet tutkimusprosessin aikaan kuuluvat tutkimuksen tekemiseen ja tutkijana minulle uuden menetelmän soveltamiseen. Luonnollisesti monta asiaa olisi voinut tehdä toisin, mutta tärkeintä on kuitenkin se, että olen oppinut jotain. Ennen kaikkea olen oppinut luottamaan itseeni tutkijana, vaikka tie ei välttämättä ole aina ruusuinen.

Luotettavuutta olisi varmasti lisännyt vielä pidemmän ajan viettäminen aineistonkeruussa. Koulu oli loppumassa keväällä ja se asetti omat reunaehdonsa tutkimuksen tekemiselleni. Keväällä luokalla oli myös retkiä, joille en mennyt mukaan. Toisaalta osallistuin koulun lähellä tapahtuville retkille. Näin sain havaintomateriaaliini syvennystä myös luokan seinien ulkopuolisista tapahtumista. Aineistoa kertyi kuitenkin sivumäärällisesti kohtuullinen määrä, jotta voin sanoa saaneeni aineistossa ilmeneville asioille toiston kautta vahvistusta sekä aineistojen yli tapahtuvaa vahvistamista. Etnografisen tutkimuksen väljällä tiedonintressillä, joka

tarkentuu havainnoinnin aikana, on taipumus antaa jatkuvasti lisää tietoa. Mikäli tutkijana odottaisin sellaista saturaatiopistettä, jossa mitään uutta ilmiöstä ei ole enää saatavissa, saisin viettää vuosia tämän ryhmän mukana. Ryhmä tutkimusjakson kokoonpanolla jakautui syksyllä kuitenkin uudelleen kolmatta luokkaa varten. Näin ollen samoilla reunaehdoilla tutkimusmateriaalin jatkaminen ei olisi ollut mahdollista, sillä myös sisäkorvaistuteoppilaan avustaja vaihtui. Toisaalta havaintoaineistossa alkoi toistua matematiikan ja äidinkielen tuntien suhteen tapahtuva erityisavustaminen, joten koen saaneeni tämän tutkimuksen onnistumisen kannalta riittävästi materiaalia.

Lisähaastattelut olisivat antaneet syvyyttä tulkinnalle siitä, että oppilas ei erotellut itseään muista. Tällä tietämyksellä voin varmentua asiasta ainoastaan aikuisen haastattelun ja omien havaintojeni pohjalta, jotka itsessään jo luovat kolmen eri aineistomuodon toisiaan vahventavan vaikutuksen. Toisaalta näihin lisähaastatteluihin olisi pitänyt luonnollisesti saada lupa jokaisen haastateltavan vanhemmilta. Aineiston keruu sijoittui kuitenkin loppukevääseen, jolloin tämä lisähaastattelujen pohtiminen tuli sinällään liian myöhään. En kuitenkaan pitänyt oleellisena haastatella kyseisiä lapsia kesän jälkeen, kun tilanne kyseisessä kontekstissa on kokonaan toinen. Mahdollisten lasten haastattelujen olisi tullut sijoittua ajallisesti kevääseen, kun kyseinen tilanne oli ajankohtainen.

Tulkinnat sosiaalisesta mallista, inklusiivisesta toimintakulttuurista ja siitä, ettei sisäkorvaistutelapsi erotellut itseään muista oppilaista avaavat mahdollisuuden tutkia jatkotutkimuksissa sitä, miten lapset käsittävät itse avustajan roolin. Tässä luokassa oli muitakin oppilaita, jotka hyötyivät avustajan tarjoamasta tuesta, joten olisi tärkeää selvittää, miten eri lapset kokevat avustajan työn ja roolin verrattuna sisäkorvaistuteoppilaan kokemiseen. Lisäksi mielestäni olisi tärkeä selvittää esimerkiksi vertailevan tutkimustiedon kautta erilaisissa konteksteissa olevien oppilaiden avustajan roolia. Sisäkorvaistutteen saaneilla oppilailla on kuitenkin erilaisia taustoja, joten näiden taustatietojen yhdistäminen voi olla haasteellista. Seurantatutkimus sisäkorvaistuteoppilaasta alkuopetuksesta myöhemmille luokille olisi myös tärkeää, jotta saataisiin tarkempaa tietoa oppimisesta, osallistumisesta ja avustamisen tarpeesta sekä tämän tarpeen todennäköisestä muuttumisesta.

LÄHTEET

- Ahti, H. 2000a. Entä sisäkorvaistutellapset; puhuvaksi ja/tai viittovaksi? Teoksessa Marttila, T., Karikoski, J., Jauhiainen, T. & Lehtimäki, R. XXI Valtakunnalliset audiologian päivät Helsingissä 30.–31.03.2000. Suomen audiologian yhdistys – Finlands audiologiska förening r.y., 67–71.
- Ahti, H. 2000b. Perheen ohjaus lapsen kuulovammadiagnoosin varmistuessa. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 2000. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 96, 128–142.
- Ahti, H. 2005. Kuuleminen vuorovaikutus – ja oppimisprosessina. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. PS-kustannus Keuruu: Otava, 53–68.
- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. & Malki, G. 1999. The role of LEAs in developing inclusive policies and practices. *British Journal of Special Education* 26 (3), 136–140.
- Ainscow, M. 2000. The next step for special education. *British Journal of Special Education* 27 (2), 76–80.
- Alastalo, N. 2006. Koulunkäyntiavustajan koulutuksen kehittyminen 1970-luvulta 1995-luvulle. Teoksessa Koulunkäyntiavustajan oma opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. Helsinki: Yliopistopaino, 20–22.
- Archbold, S. 2003. A paediatric cochlear implant programme: current and future challenges. Teoksessa B. McCormick & S. Archbold (toim.). *Cochlear implants for young children*. Second edition. London: Whurr, 49–95.
- Archbold, S. M., Nikolopoulos, T. P., Lutman, M. E. & O'Donoghue, G. M. 2002. The Educational Settings of Profoundly Deaf Children with Cochlear Implants Compared with Age-Matched Peers with Hearing Aids: implications for management. *International Journal of Audiology* 41, 157–161.
- Archbold, S. & Tait, M. 2003. Facilitating progress after cochlear implantation: rehabilitation – rationale and practice. Teoksessa B. McCormick & S. Archbold (toim.). *Cochlear implants for young children*. Second edition. London: Whurr, 257–299.

- Autio, P. & Vikman, S. 2002. TAYS:ssa sisäkorvaistutteen saaneiden lasten perhekeskeinen kuntoutusmalli. Teoksessa T. Rahko & M. Paananen-Eerola (toim.) 2002. Muuttuva kuulon kuntoutus. Kliininen tasapainotutkimus. Implantoidut lapset ja suomenkieli. Kuulovammaisten lasten perheet sopeutumisvalmennuksessa. XXIII valtakunnalliset audiologian päivät Tampereella 14.–15.03.2002. Suomen audiologian yhdistys - Finlands audiologiska förening r.y.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Brown, L., Farrington, K., Knight, T., Ross, C. & Ziegler, M. 1999. Fewer Paraprofessionals and More Teachers and Therapists in Educational Programs for Students With Significant Disabilities. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps* 24 (4), 250–253.
- Christiansen, J. B. & Leigh, I. W. 2002. Cochlear implants in Children. Ethics and Choices. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Chute, P. M. & Nevins, M. E. 2003. Educational Challenges for Children with Cochlear Implants. *Top Lang Disorders* 23 (1), 57–67.
- Connor McDonald, C., Hieber, S., Arts, H. A. & Zwolan T. A. 2000. Speech, Vocabulary and the Education of Children Using Cochlear Implants: Oral or Total Communication? *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43, 1185–1204.
- Emmorey, K. 1999. Do signers gesture? Teoksessa Lynn S. Messing & Ruth Campbell (toim.), *Gesture, Speech and Sign*. New York: Oxford University Press, 133–159.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.painos. Tampere: Vastapaino.
- Estabrooks, W. 1998. Learning to listen with a cochlear implant: A Model for Children. Teoksessa W. Estabrooks (toim.) *Cochlear Implants for Kids*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, 72–88.

- Farrell, P. & Ainscow, M. 2002. Making special education inclusive: mapping issues. Teoksessa P. Farrell & M. Ainscow. Making special education inclusive. London: David Fulton Publishers, 1–12.
- Farrell, P. & Balshaw, M. 2002. Can teaching assistants make special education inclusive? Teoksessa P. Farrell & M. Ainscow. Making special education inclusive. London: David Fulton Publishers, 39–50.
- French, N. K. 1999a. Topic #1 Paraeducators: Who They Are and What They Do? *Teaching Exceptional Children* 32 (1), 65–69.
- French, N. K. 1999b. Topic #2 Paraducatiions and Teachers: Shifting Roles. *Exceptional Children* 32 (2), 69–73.
- Geers, A. E. 2002. Factors Affecting the Development of Speech, Language and Literacy in Children With Early Cochlear Implantation. *Language, Speech And Hearing Services In Schools* 33, 172–183.
- Giangreco, M. F. & Broer, S. M. 2005. Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 20 (1), 10–26.
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. & Edelman, S. W. 1999. The Tip of the Iceberg: Determining Whether Paraprofessional Support is needed for Students With Disabilities in General Education Settings. *Journal of Severe Handicaps* 24 (4), 281–291.
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. & Edelman, S. W. 2002. “That Was Then, This Is Now!” Paraprofessional supports for students with disabilities in general education classroom. *Exceptionality* 10 (1), 47–64.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93.
- Huttunen, K., Johansson, R., Kronlund, L., Marttila, T., Mäki-Torkko, E. & Sorri, M. 2000. Audiologian sanastoa. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 2000. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 96. 389–398.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 12–30.

- Jokinen, M. 2000a. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 79–101.
- Jokinen, M. 2000b. Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, M. 2002. Ihminen tekniikkaa varten vai tekniikkaa ihmisen ehdoilla – vastuu sisäkorvaistutteisista lapsista. *Kuurojen Lehti* 107 (5), 2–3.
- Kaasmarkun koulu. 2007. Pikkulasten koulu. Luettavissa internet-osoitteessa <http://koulutus.ulvila.fi/koulu.asp?action=3&id=211&type=89> [Luettu 28.2.2007].
- Keskustelufoorumi kuulovikaisten lasten kouluasioista. 5.4.2004 Helsinki, Satakieliprojekti. Luettavissa internet-osoitteessa <http://satakieliohjelma.fi/foorumi2.htm> [Luettu 9.5.2006].
- Kirk, K. I., Miyamoto, R. T., Ying, E. A., Perdew, A. E. & Zuganelis, H. 2000. Cochlear Implantation in Young Children: Effects of Age Implantation and Communication Mode. *The Volta Review* 102 (4), 127–144.
- Kirla, H.-M. 2000. Erityiskoulun huonokuuloisen oppilaan puheen ja kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 2000. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. *Oppimateriaaleja* 96, 222–238.
- Korpijaakko-Huuhka, A-M. & Lonka, E. 2000. Käsitteet ja käytäntö kuulon ja kielen kuntoutuksessa. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 2000. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. *Oppimateriaaleja* 96, 5–12.
- Koskinen, K. 2001. Oma koulunkäyntiavustaja – hyötyä ja haittaa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. 2003. Näyttötutkinnon perusteet. Opetushallitus. Luettavissa internet-osoitteessa http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/naytot/koulunk_avustajan_at.pdf [Luettu 9.5.2007].
- Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto. 2004. Näyttötutkinnon perusteet. Opetushallitus. Luettavissa internet-osoitteessa

<http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/naytot/koulunkayntiavustajaneat.pdf>

[Luettu 9.5.2007].

Koulunkäyntiavustajan oma opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. Helsinki: Yliopistopaino.

Koulussa on kuulovammainen lapsi. Kuulonhuoltoliiton opas.

http://www.kuulonhuoltoliitto.fi/tiedoston_katsominen.php?dok_id=205

[Luettu 9.5.2006].

Kun lapsi saa sisäkorvaistutteen -opas. 2006. Perustietoa vanhemmille, sukulaisille, ystäville ja hoitajille.

<http://www.satakieliprojekti.com/kunlapsisaasisakorvaistutteen.htm> [Luettu

9.5.2006].

Kuulonhuoltoliiton sisäkorvaistute- ja käyttäjämääritelmä. Luettavissa internet-osoitteessa <http://www.nic.fi/~finski/implantmaaritelma.htm> [Luettu 11.4.2007].

Kuurojen liitto ry:n kannanotto Kuurot, viestintä- ja kuuloteknologia. Luettavissa internet-osoitteessa http://www.kl-deaf.fi/page.asp?notice=1&_item_id=2046 [Tulostettu 15.2.2006].

Kurki, A. & Takala, M. 2005. Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena.

Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 43–52.

Kärkkäinen, P. 2005. Kuulovammaisen oppilaan kouluvalinnat. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 88–96.

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. Kasvatus 37 (4), 343–358.

Lehtomäki, E. & Takala, M. 2005. Kohti inklusiota? Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 97–105.

Luckner, J. L. & Muir, S. 2001. Successful Students Who Are Deaf In General Education Settings. American Annals of the Deaf 146 (5), 435–445.

Luckner, J. L. & Muir, S. 2002. Suggestions for Helping Students Who Are Deaf in General Education Settings. Communication Disorders Quarterly 24 (1), 23–30.

- Lucker, J. R. 2002. Cochlear Implants: A Technological Overview. Teoksessa Christiansen, J.B & Leigh, I.W, 45–64.
- Lutman, M. E., Archbold, S., Gibbin, K. P., McCormick, B. & O'Donoghue, G. M. 2003. Monitoring Progress in Young Children with cochlear Implants. Teoksessa D. J. Allum. Cochlear Implant rehabilitation in children and adults. London: Whurr, 31–51.
- Lähtenmäki, S. 2007. Sukupolvi SI. Kuurojen Lehti 112 (2), 18–21.
- Malm, A., Mäkipää, A. & Wallvik, B. 1999. Sisäkorvakuulokoje on moniteräinen miekka. Lääkärilehti 54 (11), 1461–1463.
- Malm, A. & Östman, J-A. 2000. Johdanto: Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 9–32.
- Marks, S. U., Schrader, C. & Levine, M. 1999. Paraeducator in Inclusive Settings: helping, hovering or holding on their own? Exceptional Children 65 (3), 315–328.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus, 121–136.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Naukkarinen, A. 2000. Palapeli nimeltä inklusio. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2, 16–18.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Niparko, J. K. 2000. Assesment of Cochlear Implant Candidacy. Teoksessa J. K. Niparko, K. I. Kirk, N. K. Mellon, A. McConkey Robbins, D. L. Tucci & B. S. Wilson. Cochlear Implants. Principles & Practices, 173–177.

- OECD 1999. Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. Paris: OECD.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Sage: Thousand Oaks.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
Luettavissa internet-osoitteessa
http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc [Luettu 28.2.2007].
- Pietiläinen, E. & Alakoskela, M. 2005. Hyvien käytäntöjen ituja. Teoksessa M. Alakoskela & E. Pietiläinen (toim.). Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö –projekti. Loppuraportti. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 117–121.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 luettavissa internet-osoitteessa
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Luettu 9.5.2007].
- Perustuslaki 11.6.1999/731 luettavissa internet-osoitteessa
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> [Luettu 9.5.2007].
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Maidenhead: Open University Press.
- Preisler, G., Tvingstedt, A-L. & Ahlström, M. 2002. A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. Child: Care, Health & Development 28 5, 403–418.
- Preisler, G., Tvingstedt, A-L. & Ahlström, M. 2003. Skolsituationen för barn med cochlea implantat – ur föräldrars, lärares och assistenters perspektiv. Stockholms universitet psykologiska institutionen. Rapporter nr 116.
- Preisler, G., Tvingstedt, A-L. & Ahlström, M. 2005. Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. American Annals of the Deaf 150 (3), 260–267.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 82.
- Rahko, T. 2000. Sisäkorvaistute on oikeille kohderyhmille tärkeä kuntoutuksen apuväline. Suomen lääkirilehti 55 (9). Luettavissa internet-osoitteessa
<http://www.nic.fi/~finski/implantasioita/jauhiainen.htm> [Luettu 24.1.2006].
- Riggs, C. G. & Mueller, P. H. 2001. Employment and Utilization of Paraeducators in Inclusive Settings. The Journal of Special Education 35 (1), 54–62.

- Rimmanen, S. 2003. Sisäkorvaistutteen saaneiden lasten puheterapeuttinen kuntoutus. Mitä olemme oppineet viidessä vuodessa. Teoksessa R. Johansson (toim.) Kuulovammojen kuntoutus. Äkillinen kuulonheikkeneminen. Sisäkorvaistute. Uusien kuulokojeiden sovitus. Kuulomonivammainen lapsi. XXIV Valtakunnalliset audiologian päivät. Turku 3.–4.4.2003. Suomen audiologian yhdistys – Finlands audiologiska förening r.y., 51–56.
- Robbins, A. M. 2000. Rehabilitation after cochlear implantation. Teoksessa J. K. Niparko, K. I. Kirk, N. K. Mellon, A. McConkey Robbins, D. L. Tucci & B. S. Wilson. Cochlear Implants. Principles & Practices, 323–363.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Kuurojen liitto ry. Helsinki: Libris.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.
- Satakieliohjelma. Luettavissa internet-osoitteessa <http://www.satakieliohjelma.fi> [Luettu 14.5.2007].
- Satakieliohjelman koulutusraportti. 2004. ESPCI The 7th European Symposium on Paediatric Cochlear Implantation. Geneve, Sveitsi 2.–5.5.2004. Luettavissa internet-osoitteessa <http://www.satakieliohjelma.fi/koulutusraportti.htm> [Luettu 9.5.2006].
- Sorri, M. 2000. Kuulovikojen tyypit, etiologia ja esiintyvyys. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 2000. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 96, 77–88.
- Sorri, M. 2003. Tämän hetken sisäkorvaistutetilanne Suomessa. Teoksessa R. Johansson (toim.) Kuulovammojen kuntoutus, äkillinen kuulonheikkeneminen, sisäkorvaistute, uusien kuulokojeiden sovitus, kuulomonivammainen lapsi XXIV Valtakunnalliset audiologian päivät Turku 3.–4.4.2003. Suomen audiologian yhdistys, 41–44.
- Spradley, J. P. 1979. The Ethnographic Interview. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J. P. 1980. Participant Observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. 2005. Qualitative Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.). The Sage handbook of qualitative research. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications. 443–466.

- Sume, H. 2002. Sisäkorvaistutetlapsen kouluvalinta vanhempien arvioimana: haastattelututkimus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sume, H. 2004. Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi ja koulu. Satakieliprojekti. Luettavissa myös internet-osoitteessa <http://www.satakieliprojekti.com/sume1.htm> [Luettu 7.5.2007].
- Suomen Yhtenäiskouluverkosto ry. 2007. Luettavissa internet-osoitteessa <http://www.t-tiimi.com/syve/index.htm> [Luettu 1.3.2007].
- Takala, M. 2005a. Koulunkäyntiavustajan työn sisältö ja haasteet. Erityispedagogiikan koulutus ja Ebeneser-säätiön Lapsuuden Instituutti. Helsingin yliopisto.
- Takala, M. 2005b. Kuulovammaisuus. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 25–42.
- Teagle, H. F. B. & Moore, J. A. 2002. School-Based Services for Children With Cochlear Implants. *Language, Speech and Hearing in Schools* 33, 162–171.
- Tirkkonen, T. 2004. Yleisopetus sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen oppimisympäristönä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tvingstedt, A-L., Preisler, G. & Ahlström, M. 2003. Skolplacering av barn med cochlea implantat. Stockholms universitet psykologiska institutionen. Rapport nr 115.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehmas, S. 1999. Onko moraalisesti oikein asentaa sisäkorvakuulokoje? *Suomen Lääkärilehti* 54 (11), 1464–1465.
- Viittomakielen tulkit ry. Tulkkausalan termistöä. Luettavissa internet-osoitteessa <http://www.tulkit.net/viittomakielen-tulkit-suomessa/sanasto/> [luettu 9.5.2007].
- Virtuaalinen Erilaisen oppijan Palvelu (VEP). http://www.vep-palvelu.fi/cgi-bin/cgiwrap/veppalve/presenter.pl?slideshow_id=232&slide_id=1866&language_id=1 [luettu 15.5.2007].

- Werts, M. G., Harris, S., Tillery, C. Y. & Roark, R. 2004. What Parents Tell Us About Paraeducators. *Remedial and Special Education* 25 (4), 232–239.
- WHO. 2007. ICF-luokitus. Luettavissa internet-osoitteessa <http://www.who.int/classifications/icf/site/onlinebrowser/icf.cfm> [Luettu 16.5.2007].
- YK (2007). Vammaisten oikeuksien julistus. Luettavissa englanniksi internet-osoitteessa <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> [Luettu 16.5.2007].
- Yli-Pohja, P. 2000. Kuulovammaisen lapsen kouluvalmiudet. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 2000. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. *Oppimateriaaleja* 96, 188–202.
- Yli-Pohja, P. 2003. Kokemuksia sisäkorvaistutehoidoista. Teoksessa Johansson, R. (toim.) 2003. Kuulovammojen kuntoutus. Äkillinen kuulonheikkeneminen. Sisäkorvaistute. Uusien kuulokojeiden sovitus. Kuulomonivammainen lapsi. XXIV valtakunnalliset audiologian päivät. Turku 3.–4.4.2003. Suomen audiologian yhdistys – Finlands audiologiska förening r.y., 57–71.

LIITTEET

LIITE 1: Tutkimuksen toteutettavuus ja luotettavuuden tarkastelu

Laadullinen tutkimus ja aineistonkeruu

Tutkimukseni on laadullisesti toteutettu ja etnografisesti suuntautunut. Laadullisen tutkimuksen tavoite yleisesti ottaen on saada lukijalle aikaan tunne, että hän on ollut kyseisessä tilanteessa mukana, jolloin laadullinen tutkimus on tarinan kerrontaa jonkun toisen kokemuksesta (Patton 2002, 47). Tähän olen pyrkinyt käyttämällä aineistolainauksia ja kertomalla avustamisen kontekstista.

Spradley (1980, 30) jakaa etnografisen tutkimuksen mikro- ja makroetnografiaan, jossa mikrotasoa edustavat pienimmillään yksittäinen sosiaalinen tilanne ja makrotasoa laajimmillaan monimuotoinen yhteiskunta. Makrotason etnografia taas on yleensä vuosia kestävä ja mahdollisesti myös useamman etnografian tekemää tutkimustyötä. Tämä tutkimus on luonnollisesti mikrotason etnografinen työ, jossa tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on koulu, jonka tietyn luokan tiettyä toimintaa tarkastellaan. Tarkemmin sanottuna ytimessä on avustajan roolin ymmärtäminen tämän yhden tapauksen kautta tässä tietyssä kontekstissa. Mikroetnografia vaatii vähemmän aikaa, joten se soveltuu pro gradu -tasoiseen opinnäytetyöhön hyvin. Spradleyn (1980, 30) jakamien mikro- ja makrotason etnografioiden pohjalta voidaan puhua etnografiasta ja etnografisesti suuntautuneesta tutkimuksesta. Varsinaisen etnografian voidaan mieltää olevan pidempiaikaista ja laajempaa kuin etnografisesti suuntautuneen tutkimuksen. Tämä tutkimus ei ole varsinaisesti rakentunut tiukasti etnografian perinteen mukaan, vaan on enemmänkin etnografisesti suuntautunut tutkimus. Tosin Spradleykin (1980, 30) toteaa keskittyvänsä teoksessaan mikroetnografiaan, sillä kyseessä on selkeä opas etnografisen tutkimuksen tekoon. Perustaltaan aineiston keruu ja yleinen orientaatio on määrittynyt etnografisen perinteen mukaan.

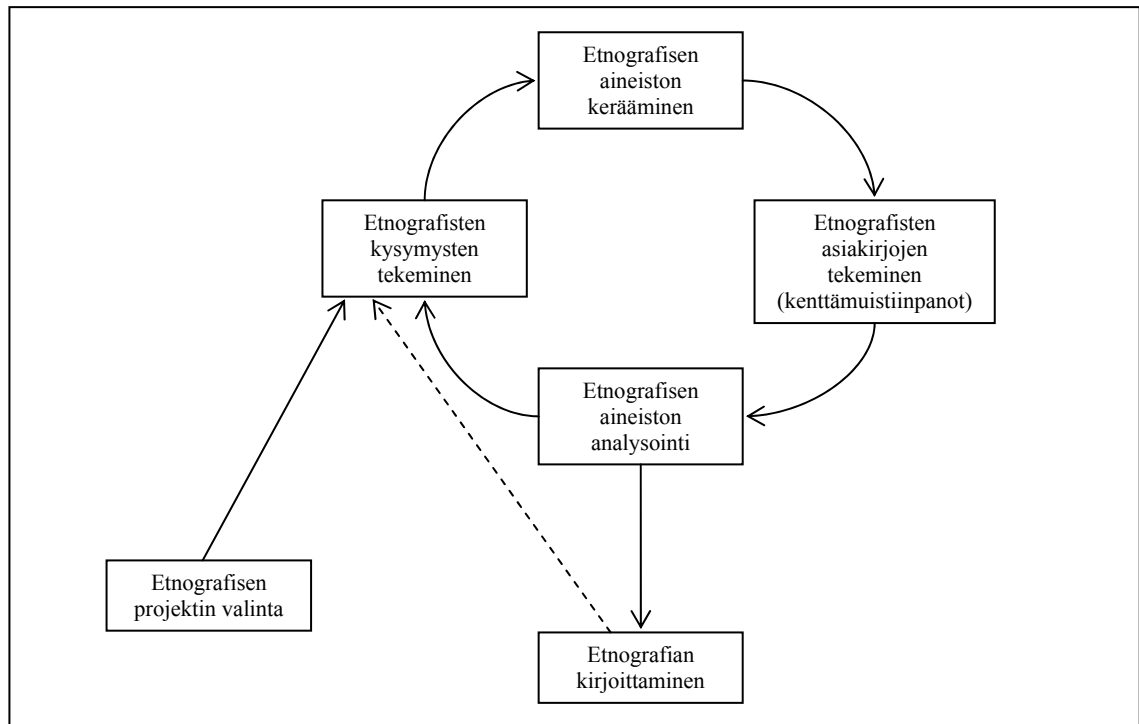
Etnografia voidaan myös jakaa kaiken kattavaan etnografiaan (comprehensive ethnography), jossa tarkoituksena on dokumentoida koko yhteisön elämäntapa,

aiheorientoituneeseen etnografiaan (topic-oriented), jossa keskitytään yhteen tai useampaan yhteisössä esiintyvään, tiettyyn, ennalta tiedettyyn aspektiin sekä hypoteesiorientoituneeseen etnografiaan (hypothesis-oriented), jossa tutkimus noudattaa etnografista kehää, mutta sävyttyy hypoteeseilla (Spradley 1980, 31). Tämä tutkimus noudattaa eniten aiheorientoitunutta etnografiaa, sillä tutkimusongelmat keskittyvät selkeästi vain yhteen aiheeseen: avustajan roolin selvittämiseen.

Olennaisena käsitteenä etnografisessa tutkimuksessa on se, että tutkija kohtaa informantin, ei subjektia. Informantin ja subjektin ero on siinä, että informantin tarkoituksena on kertoa ja näyttää itse asioita, mutta subjekti on enemmänkin kohteena tutkijalle: subjektia tulkitaan, mutta informanttia käännetään (Spradley 1979, 30). Tutkimukseni tarkoituksena onkin ollut kertoa tässä kontekstissa ollut avustamisen tarina. Etnografian käsitteistä lähtien subjekti näyttäytyy ikään kuin objektina, joka puolestaan usein mielletään positivistisen, useimmiten kvantitatiivisen, tutkimuksen käsitteeksi (objektivistisuudesta esim. Eskola & Suoranta 1999, 17). Havainnoinnissa käsitteenä on toimija (actor), joka on havainnoinnin kohde luonnollisessa ympäristössään (Spradley 1979, 32). Tutkimuksessa henkilö voi olla informantti ja toimija rinnakkain, kuten tässä tutkimuksessa, sillä avustajan toimintaa sekä havainnoitiin että häntä haastateltiin. Spradleyn (1980, 40) mukaan sosiaalisessa tilanteessa on aina tietyt paikat, tekijät ja aktiviteetit. Tässä tutkimuksessani näin useita erityyppisiä paikkoja, kuten koulussa luokka, sali, ruokala ja välituntialue. Paikkoihin olennaisesti kuuluvat myös koulun ulkopuoliset paikat, joissa olin mukana havainnoimassa, kuten konserttiretki ja jalkapallo-ottelu. Tekijöitä havainnointitilanteissa on ollut useita. Tärkein merkitys kuitenkin muodostui sisäkorvaistuteoppilalle, hänen avustajalleen ja opettajalleen. Toisaalta ryhmän jokainen oppilas antoi oman merkityksensä luokan sosiaaliselle toiminnalle, joten heidän roolinsa tekijöinä oli myös oleellinen.

Etnografisen tutkimuksen kulku noudattaa tiimalasin muotoa. Tarkoitus on lähteä liikkeelle tutkijaa itseä kiinnostavan sosiaalisen tilanteen määrittelystä aineiston keruun ja analyysin kautta kohti etnografisen tutkimusraportin kirjoittamista, jossa yhdistyvät sekä saatu tarina että aiempi tutkimus- ja teoriatausta. Tiimalasin ohuimmassa kohdassa ovat valikoidut havainnot, joista taas tiimalasi lähtee

laajenemaan näiden analyysiksi, joista kaikki aiempi analyysi ja materiaali yhdistyvät teemojen analysoinniksi. (Spradley 1980, 103.) Tämä kaava on muotoutunut aineiston keruun pohjalta ja varsinaisessa etnografisessa raportissa eri aineistotyypit yhdistyvät yhdeksi tarinaksi. Etnografi etsii tavallisuutta toiminnoista, puitteista ja arvoilmauksista. Näin ollen tutkimus ei välttämättä noudata portaittaista etenemistä. (Stake 2005, 453.) Omassa tutkimuksessani tämä näkyi erittäin hyvin: tutkimus eteni tietyllä tapaa spiraalin muodossa tai kehämäisesti aineistosta ilmenevien seikkojen kautta. Kenttäjakson aikana tein samalla taustatyötä, mutta toisaalta kävin aineiston analyysiä läpi. Työskentelyä voisi kuvata kehämäisenä kulkuna, jonka liike päättyy vasta, kun lopullinen tutkimusraportti on jätetty tarkistettavaksi. Kuviossa 2 olen kuvannut tätä liikettä. Kuvioon vaikuttaa oleellisesti teoriataustaan tutustuminen, joka noudattaa myös syklin muotoa. Analyysin edetessä olen palannut välillä taustamateriaaliin ja tutustunut muiden tutkimuksiin. Tätä liikettä jatkui koko prosessin ajan. Pole & Morrison (2003, 17) määrittelevät etnografisen tutkimuksen olennaisiksi piirteiksi lukemisen, kirjoittamisen ja uteliaisuuden. Nämä piirteet näyttäytyivät hyvin kehämäisessä etenemisessä. Tutkimukseni kannalta oleellista oli säilyttää utelias ote loppuun saakka, jotta ilmiön ymmärtäminen olisi onnistunutta. Toisaalta tutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeää on kirjoittaminen, johon koko aineiston hankinta perustuu. Lukeminen puolestaan ilmenee sekä oman aineiston lukemisena että muuhun tutkimukseen tutustumisena.



KUVIO 2. Etnografinen tutkimussykli (mukaeltu Spradley 1979)

Tapaustutkimus

Staken (2005, 443) mukaan tapaustutkimus on yleisin tapa tehdä laadullista tutkimusta. Tapaustutkimuksessa kohteena voi olla yksi tai useampi tapaus. Hyvin tehdyt tapaustutkimukset ovat kokonaisvaltaisia ja herkkiä kontekstille. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on johdattaa lukija tapauksen tilanteeseen ja kokemuksiin, siis tiettyyn ainutlaatuiseseen kokonaisuuteen. (Patton 2002, 447, 450.) Tähän olen pyrkinyt aineistoni pohjalta rakennettujen kuvausten kautta (luvut 2 ja 3). Näiden lukujen pohjalta on tarkoitus saada lukija tietoiseksi tästä tapauksesta ja sen ainutlaatuisista piirteistä.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni oli tehdä Staken (2005, 445) määrittelemää luonnollista, natiivien kokemukseen perustuvaa (intrinsic) tapaustutkimusta, jonka tarkoitus ei ole edustaa kaikkia tapauksia. Tutkimuksessani on kyse hyvin yksilöllisistä opetusratkaisuksista sekä yksilöllisistä kuntoutuksellisista tilanteista. Laadullinen tutkimus keskittyy yleensä verrattain pieneen otokseen, jopa yhteen tapaukseen, jo(t)ka valitaan tarkoituksenmukaisesti ja jo(i)ta tutkitaan syvällisesti (Patton 2002, 46). Etnografian tavoitteena on ymmärtää ihmisten toimintaa ja sen sisältämiä sosiaalisia merkityksiä tietyssä ympäristössä (Spradley 1980, 3).

Tarkoitukseni on ollut antaa näille informanteille mahdollisuus kertoa oma tarinansa, jonka kerron itse tutkimusraportissani.

Stake (2005, 450) painottaa tapaustutkimuksen yhteydessä tapauksen tarkkaa valintaa (vrt. Lincoln & Guba 1985, 201). Tässä yhteydessä kentälle meno tapahtui enemmänkin etnografisen lähestymisen kautta, sillä etukäteen minulla ei ollut kyseisestä tapauksesta muuta tietoa kuin se, että kyseessä on yleisopetuksessa oleva sisäkorvaistuteoppilas. Tämä kuitenkin oli riittävä tieto tutkimusintressini kannalta, sillä tarkoitukseni oli selvittää avustajuutta yhden tapauksen pohjalta.

Eettiset näkökohdat

Tutkimukseen osallistuvilta tahoilta sain kirjallisen tutkimusluvan. Pyysin erikseen luvat oppilaan perheeltä, jolle lähetin myös saatekirjeen, avustajalta ja koulun rehtorilta (liitteet 2–5). Samassa tutkimusluvassa kysyin suostumusta sekä havainnointiin että haastatteluun. Toin esille sen, että heillä on oikeus milloin tahansa jäädä pois tästä tutkimuksesta, vaikkakin heiltä saatu informaatio on erittäin tärkeää tutkimuksen kannalta. Tutkimuslupaan liitin myös mahdollisuuden siihen, että osallistujat voivat halutessaan esitarkistaa opinnäytetyöni ennen sen varsinaista tarkistusta. Osallistuminen tutkimukseen perustui siis vapaaehtoisuuteen (esim. Bogdan & Biklen 1998, 43).

Eettisessä mielessä kaikessa tutkimuksessa on oleellista se, ettei kenenkään yksityisyyttä loukata. Yksityisyyden suojaamisen vähimmäisvaatimus on se, että nimet, paikat ja muut piirteet, joista informantit voidaan tunnistaa, tulee muuttaa (Spradley 1980, 24). Tämä tutkimus keskittyy sisäkorvaistuteoppilaan avustajan roolin tutkimukseen. Luonnollisesti havainnointi ja haastattelut sivuavat, tai sisältävät, aina myös oppilaan äänen, jolloin tunnistettavuus myös oppilaan osalta on tärkeä huomioida.

Tunnistettavuuden vähentämiseksi olen keksinyt peitenimet avustajalle ja oppilaalle. Aineistolainauksissa olen poistanut muiden oppilaiden nimet ja laittanut tilalle tekstin ”oppilaan nimi”, mutta mikäli oppilaaseen liittyi kontekstin kannalta jotakin oleellista tietoa, olen määritellyt perään esimerkiksi istumapaikan tai oppilaan sukupuolen.

Sisäkorvaistutitteiden määrä on Suomessa kasvussa, mutta toisaalta jokainen tapaus on yksilöllinen, jolloin myös tunnistettavuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Etnografin tehtävänä on suojella informanttien oikeuksia, intressejä ja jopa heidän tunteitaan (sensitivity) (Spradley 1980, 21). Tämä edellyttää tutkijalta herkkyyttä nähdä kokonaistilanne ja antaa sille tulkinta. Informantit opettavat etnografisessa lähestymistavassa tutkijalle omasta kulttuuristaan olennaisia piirteitä, joten tutkijan on kunnioitettava heitä tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Yleisopetukseen integroituneita, kuuloiltaan vanhempia lapsia on silti edelleen verrattain rajallinen joukko. Tutkimuskoulusta kerron ainoastaan se, että se on suomalaisessa koulujärjestelmässä toimiva peruskoulu. Näin pyrin häivyttämään mahdollisia tunnistettavuustekijöitä. Kuvaus luokan toimintakulttuurista on yksityiskohtaista, joten tämän vuoksi on tärkeää tietää vain se, että kyseinen luokka toimii suomalaisessa peruskoulussa.

Aineiston keruu

Varsinaisen tutkimukseni aluksi, taustatyötä lukuun ottamatta, otin yhteyttä erään kunnan opetustoimeen saadakseni tiedon mahdollisista kouluista, joissa olisi integroituneena sisäkorvaistuteoppilas. Opetustoimesta vastaava henkilö kehotti kääntymään erään erityiskoulun rehtorin puoleen. Tässä yhteydessä on syytä huomioida, että kohdekunnassa, kuten ei varmaan muuallakaan, integroituja erityisoppilaita ei listata vamman tai erityisen tuen laadun perusteella. Erityiskoulun rehtori antoi minulle tiedon kahdesta yleisopetuksen koulusta, jossa olisi sisäkorvaistuteoppilas. Soitin näistä molempiin ja toisesta sain rehtorin kiinni. Esittelin tutkimustani sähköpostitse ja sovimme lupamenettelyn niin, että koululta lähetetään lupahakemus lapsen kotiin, jotta halutessaan vanhempien ei tarvitse antaa minulle tutkijana nimeä lukuun ottamatta muita tietoja.

Kerätty aineisto koostuu erilaisista dokumenteista (asiantuntijalausunnot, HOJKS, valokuvat luokasta ja koulusta), oppilaan ja avustajan haastatteluista, havaintopäiväkirjasta sekä tutkimuspäiväkirjasta. Jotta tutkija voi tehdä päteviä ja ristiintarkastettuja päätelmiä, on aineisto kerättävä erilaisista lähteistä (Patton 2002, 307). Havainnoinnissa tutkija ei voi nähdä ihmisten sisälle, vaan havainnointi keskittyy ihmisten ulkoiseen toimintaan ja toisaalta havainnoija voi itsekkin vaikuttaa

meneillään olevaan toimintaan. Haastatteluissa haastattelijan ja haastateltavan suhde vaikuttaa haastattelun sisältöön, myös negatiivisella tavalla, mikäli esimerkiksi haastattelijalla on voimakkaita ennakkokatoksia tai -luuloja haastateltavaa tai itse asiaa kohtaan. Haastattelut ja havainnointi kuitenkin myös tukevat toisiaan, jolloin ne voidaan nähdä toisiaan täydentävinä aineiston osasina. Dokumentit voivat olla epätarkkoja, mutta toisaalta ne voivat tarjota tietoa, johon ei ole pääsyä havainnoinnin tai haastattelun kautta. (Patton 2002, 306–307.) Eri osasia yhdistelemällä on kuitenkin mahdollista minimoida eri menetelmien heikkoudet ja koota yhteen niiden vahvuudet toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. Taulukkoon 2 olen listannut aineistoni jakautuminen sivumäärittäin. Näiden lisäksi olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaa koko tutkimusprosessin ajan. Kaiken aineistomateriaalin olen kirjoittanut fontilla Times New Roman, 1½ rivinvälillä, vasen marginaali on 4 cm ja oikea 3 cm, ylä- ja alamarginaalit 2,5 cm.

TAULUKKO 2. Aineiston jakautuminen

Aineistomuoto	Sivumäärä	Kesto
Havainnointipäiväkirja	158	16 pv
Avustajan haastattelu	35	n. 1½ h
Oppilaan haastattelut	18	37 min
Dokumentit	4	
Avustajan esimerkkipäiväkuvaus	1	
Yhteensä	216	

Osallistuva havainnointi

Etnografinen havainnointi on osallistuvaa havainnointia, jossa oleellisena määrittelyn kohteena on osallistumisen aste. Kyseessä on osallistuva havainnointi, mutta osallistuminen ei tarkoita varsinaista osallistuvaa toimintaa sen perinteisessä mielessä. Osallistumisen asteita on useita vaihdellen täydestä osallistumisesta osallistumattomuuteen, ainakin Spradleyn (1980, 58–59) mukaan. Esimerkkinä osallistuvasta havainnoinnista, jossa osallistumisen aste on osallistumaton, on lasten piirrettyjen tai televisiomainoksien etnografinen tutkimus (Spradley 1980, 59). Tässä tutkimuksessa pyrin olemaan melko passiivinen tarkkailija, mutta toisaalta osallistuin

auttamalla oppilaita, jos he tarvitsivat apua. Näin ollen omaa osallistumisen astettani voisi kuvata kohtuullisen osallistumisen (moderate participation) käsitteellä, joka sijoittuu edellä mainittujen ääripäiden puoliväliin. Kohtuullinen osallistuminen tarkoittaa sitä, että etnografi pyrkii tasapainottelemaan sisäpuolisen ja ulkopuolisen roolin sekä osallistumisen ja havainnoinnin välillä (Spradley 1980, 60). Osallistuvan havainnoinnin haasteena on se, että mitä tavanmukaisempi osallistuja olet, sitä haasteellisempaa on olla kyseisessä sosiaalisessa ryhmässä etnografina (Spradley 1980, 61).

Oppilaat kutsuivat minua etunimellä tai nimityksillä ”*seurailija*” ja ”*tarkkailija*” (tutkimuspäiväkirja 12.5.2006). Oppilaille kerrottiin, että olen opiskelemassa opettajaksi ja olen tullut luokkaan seuraamaan opetusta ja tämä liittyy omaan opiskeluuni, jossa teen tehtäviä, kuten hekin tekevät koulussaan. Opettajanhuoneessa kerroin tekeväni gradua, mutta myös sen, että oppilaille on tärkeä tietää vain se, että seuran opetusta ja teen omia tehtäviäni siinä samalla, jotta heille ei tule paineita käyttäytyä jollakin muulla tavalla kuin heille on luonnollista. Muutamat opettajista ja avustajista keskustelivat kanssani opinnoistani ja yleisesti erityisopettajakoulutuksen rakenteesta.

Havainnointi alkaa etnografisessa tutkimuksessa aina yleisemmän tason havainnointina, josta se jakautuu ensin tarkentuneisiin havainnoiteihin ja lopulta valikoituihin havainnoiteihin, kuitenkin niin, että yleisemmän tason havainnot jatkuvat myös tarkentuneiden havaintojen rinnalla ja nämä molemmat taas valikoitujen havaintojen rinnalla (Spradley 1980, 34). Havainnointien tarkentuminen edellyttää aineiston analyysiä jo kenttäjakson aikana. Tässä tutkimuksessa havainnot tavallaan alkoivat osin tarkentuneina, sillä olin määritellyt alusta alkaen tutkimuksen mielenkiinnon kohteeksi nimenomaan avustajan toiminnan ja roolin koulukontekstissa. Mikäli en olisi tehnyt tätä määrittelyä, etnografinen fokus olisi määrittynyt koulukulttuurista itsestään, mahdollisesti joksikin toiseksi. Toisaalta tällä työllä oli etukäteen selkeä fokus, koska kyseessä on tietyllä tavalla rajattu aika, jolloin mielenkiinnon kohdekin on rajatumpi. Etnografisen fokuksen määrittelyssä voidaan käyttää Spradleyn mukaan kahta keinoa kulttuurin merkityksiä tutkittaessa: pintatutkimus, jossa pyritään tutkimaan mahdollisimman monta kulttuurista piirrettä tai syväsuuntautunut tutkimus, jossa valitaan selkeä fokus, jota pyritään kuvaamaan

mahdollisimman tarkasti (Spradley 1980, 101). Havaintojen pohjalta havainnot tarkentuivat koskemaan pääasiallisesti äidinkielen ja matematiikan tunteja. Näiden tuntien pohjalta valikoiduiksi havainnoiksi muodostuivat tuntien alut ja erityisesti alkusysäys toiminnan aloittamiseksi. Yleisemmän tason havainnointien pohjalta kuitenkin nämä tarkentuneet ja valikoidut havainnot suhteutuivat kontekstiinsa. Tässä luokassa tuli esille myös avustajan toiminta koko luokan avustajana.

Kirjoitin muistiinpanoja oppituntien aikana pienelle paperilapulle lyijykynällä. Tämä lappu mahtui hyvin taskuun. Näistä pikamuistiinpanoista kirjoitin laajennetut versiot heti lähdettyäni koululta kotiin. Ajoittain kirjoitin myös tunnin jälkeen heti vihkoon tilanteen laajemman kuvauksen, jotka myös jatkoin kotona tietokoneella varsinaisiksi havaintomuistiinpanoiksi havaintopäiväkirjaan. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan mietteitäni ja tavoitteita seuraaville havaintokerroille esimerkiksi mietteitäni tilanteista, jotka saattavat olla tärkeitä avustamisen kokonaisuuden kannalta. Havainnot luonnollisesti kohdistuivat tähän meneillään olevaan hetkeen. Havaintojen joukossa päivien aikana oli monta informaalia haastattelutilannetta, kuten opettajan ja avustajan kertomuksia edellisestä kouluvuodesta (vrt. Patton 2002, 341).

Havainnoitsijan tarkoituksena on osallistumisen asteesta huolimatta havainnoida toimintaa, mutta ei muuttaa sitä itselleen sopivaksi ja ratkaisuja tarjoavaksi (Patton 2002, 327–328). Havainnointijakson aikana luokan opetuksesta vastasi pääasiassa sijainen. Keskustelimme koulunkäynnistä ja kerroin mielipiteeni sitä kysyessä, mutta en pyrkinyt millään tavalla vaikuttamaan toimintaan. Keskustelut liikkuivat kuitenkin varsin yleisellä tasolla koskien lähinnä opetustyötä yleensä. Hän esimerkiksi kysyi minulta käsialakirjoituksen sitomissääntöjä ja keskustelimme siitä tunnilla.

Havainnointipäiviä kertyi yhteensä 16 aikavälillä 12.4.–2.6.2006. Pattonin (2002, 275) mukaan kenttäjaksolle ei voida asettaa minimivaatimuksia, vaan kenttäjakso on riittävä, kun työ saadaan tehdyksi. Eskola ja Suoranta (1999, 62–63) määrittelevät saturaatiopisteen saavutetuksi, mikäli uudet tapaukset eivät tuo enää mitään uutta tietoa tutkimusongelman kannalta ja tämä piste määrittyy tutkimuskohtaisesti. Tutkimuksessani aineistonkeruun luonteen mukaisesti ilmiöstä on jatkuvasti saatavilla uutta ja erilaista tietoa. Havainnoinnista alkoi löytyä lopussa jo paljon

toistoa ja havainnointimateriaalia täydensin haastatteluilla sekä dokumentteihin tutustumisella. Näin voisin sanoa saavuttaneeni tämän tutkimuksen tiedonintressin kannalta tarpeellisen saturaatiopisteen. Toisaalta myös kyseinen ryhmärakenne päättyi kevätjuhlaan, sillä ryhmä jakautui uudelleen kolmatta luokkaa varten.

Haastattelut

Etnografisessa haastattelussa on paljon yhtymäkohtia ystävälliseen jutusteluun. Etnografinen haastattelu kuitenkin sisältää aina tarkan tarkoituksen, etnografisia selityksiä sekä etnografisia kysymyksiä. Osa haastatteluista tapahtuu informaalisti, jolloin etnografi esittää kyllä etnografisia kysymyksiä, mutta jutustelun sävy on ystävällinen ja tilanne muodostuu osallistuvan havainnoinnin hetkinä. (Spradley 1979, 58–60.) Tällaisia haastattelupätkiä minulle kertyi useita, sillä avustaja oli erittäin innokas kertomaan työstään ja myös sellaisista tapahtumista, joita oli ollut havainnointieni ulkopuolisina päivinä. Staken (2005, 459) mukaan tutkija on eräänlainen vieras, jolla on pääsy informanttien maailman yksityisiin paikkoihin. Tutkimuksessani avustaja kertoi avoimesti tapahtumista koko alkuopetuksen aikana. Etnografiset kysymykset pyrkivät antamaan informantille tilaa antaa asioille omia selityksiään. Kysymyksien tyyppinä ovat kuvailevat, rakenteelliset ja vastakohtakysymykset. (Spradley 1979, 58–60.) Haastattelutilanteita varten tein itselleni väljän kysymysrunгон (liitteet 6 ja 7) ja pyrin painottamaan edellä mainittua etnografista kysymyksenasettelua. Haastattelurungon tarkoitus oli olla minulle itselleni muistin tuki, mutta väljyydessään sen tarkoitus oli antaa tilaa informantin kertomukselle. Avustajan haastattelussa tämä mielestäni toteutui, sillä hän käytti pitkiä puheenvuoroja kuvatakseen ja selventääkseen asioita.

Haastatteluissa tarkoituksena olisi muodostaa sellainen suhde etnografian ja informantin välille, että haastattelut olisivat mahdollisimman positiivisia kokemuksia, joista voisi jopa nauttia (Spradley 1979, 78). Tämä on luonnollisesti minkä tahansa haastattelun tavoite. Spradley (1979, 79) tuo esille etnografisen haastattelun kulkuun liittyvän suhteenluomisprosessin, joka alkaa epäilyllä, jatkuu tutkailuna, josta päästään yhteistyöhön ja viimein osallistumiseen. Tässä tutkimuksessa avustajan haastattelussa alkujännitys tuntui väistyvän melko nopeasti ja tilanne muodostui enemmänkin jutustelun tyyliseksi kuitenkin niin, että pyrin tekemään antamaan informantille tilaa ja tekemään laajoja kysymyksiä, joihin olin

valmistautunut havainnointipäiväkirjan pohjalta. Lapsen haastattelussa alussa tein enemmän yleisluontoisia kysymyksiä koulunkäynnistä, jotta saisin annettua informantille itselleen mahdollisuuden tuoda esille asioita. Päädyin myös lopettamaan ensimmäisen haastattelun kesken, sillä oppilas oli selvästi koulupäivän jälkeen väsynyt. Jatkoimme haastattelua seuraavana aamuna uudelleen.

Haastattelut tein koululla koulupäivän jälkeen touko- ja kesäkuussa 2006. Oppilaan toinen haastattelu oli koulupäivän aikana. Haastattelutilanteet olivat pääosin rauhallisia. Avustajan haastattelun tein luokassa ja oppilaan neuvotteluhuoneessa. Avustajan haastattelu keskeytyi kaksi kertaa siivoojan tarkistaessa, onko luokka tyhjä. Näiden keskeytyksien jälkeen avustaja kysyi, mihin oli jäänyt ja jatkoi luontevasti puhettaan. Lapsen haastattelussa samoin tuli yksi keskeytys, kun neuvottelutilaan oli tulossa oppilaita hakemaan näytelmävarusteitaan. Tämä keskeytys tuli kuitenkin sopivaan taukoon, sillä olin juuri aloittamassa kysymystä, joten keskeytyksen jälkeen aloitin kysymyksen uudelleen. Avustajan ja lapsen haastattelujen jälkeen pohdin vielä mahdollisesti vanhemman haastattelua, mutta aineiston ollessa riittävä päädyin siihen lopputulokseen, ettei kyseinen informaatio ole tutkimukseni kannalta välttämättä olennaista.

Haastattelut tallensin videokameralla, sillä minulla oli mahdollisuus käyttää sellaista. Avustajaa haastatellessani hän arasteli aluksi videokameraa, mutta selitin, että käytössäni oli helpommin videokamera kuin nauhuri. Hän rentoutui haastattelun kuluessa enkä usko kameran juuri vaikuttaneen hänen kertomiseensa normaalin alkukankeuden jälkeen. Pidän itse videokameraa tietyllä tapaa luotettavampana tallennusvälineenä kuin pelkkiä audionauhureita. Kuvaamalla haastattelut on mahdollista myös tarkastella sitä, miten informantit kertovat tarinaansa eikä pelkästään sitä mitä he kertovat. Sain tällä tavalla lisäksi mahdollisuuden käsitellä haastattelunauhoja tietokoneella, sillä Mini DV -nauhoilta siirsin haastattelut DVD-levyille. Näin äänenlaatu oli hyvä eikä litterointiin jäänyt epäselviä kohtia. Käytin videotointia ainoastaan haastatteluihin, kenttähavainnot sekä tutkimuspäiväkirja taas perustuvat omaan kokemukseeni ja pikamuistiinpanoihini. Videointia käytetään pääasiassa tilanteiden ja tuokioiden kuvaamiseen (Patton 2002, 308), mutta edellä mainituista käytännön syistä käytin sitä haastatteluiden taltiointiin. Kerroin oppilaalle myös sen, että käytän kameraa, jotta muistan paremmin, mistä olemme puhuneet.

Hän katsoi aluksi kameraan, mutta tuntui sitten unohtavan sen olemassaolon, kunnes lopussa taas sammutimme kameran yhdessä. Hän tahtoi myös itsensä esiteltävän kameralle. Käytin itse oppilaan haastattelutilanteesta termiä ”juttelu”, mutta hän itse korjasi tilanteen olevan haastattelu, sillä häntä on ennenkin haastateltu.

Dokumentit

Dokumentteja on helpompi ymmärtää, kun tekee myös haastatteluja ja haastattelun fokus muodostuu kenttähavainnoinnista (Patton 2002, 307). Näin kolmen eri informaatiolähteen yhdistäminen luo laajemman kuvan tutkittavasta kohteesta ja päästään tilanteeseen, jossa voidaan tehdä luotettavampia päätelmiä aineistosta.

Lupa tutustua dokumentteihin on tärkeä pyytää heti tutkimuksen alussa (Patton 2002, 293). Pyysin perheeltä luvan tutustua lapsen koulunkäyntiä koskeviin asiakirjoihin, jotka tässä tapauksessa tarkoittavat lapsen HOJKS:ia, henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. Erityisopettaja tarkisti allekirjoitetun lupapaperin ennen HOKJS:in luovuttamista tutkittavakseni.

Otin lisäksi luokkahuoneesta ja koulusta kuvia oman muistin tueksi. Aineistoa lukiessa nämä kuvat tulevat mieleen elävästi, mutta toisaalta asioiden oikeellisuuden puolesta on parempi olla olemassa kuvia, joita oma mieli ei ole muokannut, sillä luonnollisesti tutkijana oma mieleni sävyttää näitä luokka- ja koulutiloja. Lisäksi kirjoitin omaksi dokumentikseen avustajan kuvaaman esimerkkipäivän.

Aineiston analyysi

Analyysi on aloitettava aineiston keruun aikana, jotta tutkija tietäisi, mitä ja miten havainnoida (Spradley 1980, 33–34). Ilman alustavien havainnointien analyysiä on mahdotonta tietää, mihin keskittää havainnot ja sen jälkeen, mitkä ovat niitä valikoituja havaintoja. Analyysissä pyritään tunnistamaan osia, osien suhteita ja niiden suhteita kokonaisuuteen eli tarkemmin sanoen pyritään löytämään kaavoja (Spradley 1980, 85). Olen kuvannut aiemmin tässä liitteessä havaintojen rakentumista esitellessäni osallistuvaa havainnointia.

Analysoin aineistoni induktiivisesti eli aineistolähtöisesti (Patton 2002, 453). Aineiston analyysissa sisällönanalyysillä viitataan usein mihin tahansa laadullisen

aineiston tiivistämiseen ja selkiyttämiseen, joilla pyritään tarkastelemaan ydinsisältöjä ja tarkoituksia. Tapaustutkimuksiin sisällönanalyysi sopii hyvin. Sisällönanalyysin tavoitteena onkin kaavojen tai teemojen löytäminen. (Patton 2002, 453.) Tuomen ja Sarajärven (2003, 97) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus.

Katsoin haastattelumateriaalit läpi DVD-muodossa ennen litterointia. Varsinaisen litteroinnin tein sanatarkasti, lisäsin sivunumerot ja käytin tekstissä avustajasta lyhenteitä A = avustaja ja lapsesta V = Viola. Haastatteluissa on tärkeää erottaa informanttien oma kieli ja etnografin käyttämät termit (Spradley 1979, 73). Tämän vuoksi litteroin nauhoituksen sanatarkasti mukaan lukien esimerkiksi tauot ja naurahdukset. Parhaiten tämä mahdollistuu nauhoitetuissa haastatteluissa, mutta siitä on myös kirjoitettava päiväkirjaan. Näin voi myös käyttää sanatarkkoja esimerkkejä aineistosta ja lisäksi tilanteen kontekstuaalisuus välittyy paremmin litteroinnissa, kun käsiteltävänä on kuvaan pohjautuva haastattelumateriaali. Aineistolainauksista poistin kuitenkin analyysivaiheen jälkeen turhat täytesanat tehdessäni pohdintaosuutta. Näitä sanoja olivat *niinku* ja *tota* sekä useamman kerran peräkkäin toistuvat *ja*-sanat. Muutin aiemmin sanatarkkoja tekstilainauksia keskusteltuani informantin kanssa, jonka kanssa päädyimme siihen, että näiden täytesanojen poistaminen häivyttää myös osaltaan mahdollista tunnistettavuutta, joka voi välittyä persoonallisesta puhetavasta. Kirjoitin tuntemuksiani haastattelusta myös tutkimuspäiväkirjaan, mutta toisaalta litteroidessani videoitua haastattelumateriaalia oli helpompi huomata ilmeet ja yleinen olemus esimerkiksi haastattelutilanteessa alussa oleva jännitys. Olen tehnyt haastatteluja aiemmin proseminarityössäni, mutta olen verrattain kokematon haastattelija. Tilanne jännitti hieman itseänikin, mutta toisaalta kuvanauhalla oli helppo huomata, miten sekä haastateltava että minä rentouduimme haastattelun kuluessa. Havainnointiaineiston olin kirjoittanut jo keruuvaiheessa omaksi ehjäksi tiedostokseen.

Aineiston käsittely alkaa sen järjestämisellä (Bogdan & Biklen 1998, 182). Muotoilin kaikki omiksi tiedostoikseen materiaalin mukaan: havainnointimateriaali, oppilaan haastattelu, avustajan haastattelu, dokumenteista kirjoitettu informaatio ja tutkimuspäiväkirja jokainen omaksi tiedostokseen. Käsittelin eri aineistomuotoja samalla tavalla. Luin näin kertyneen materiaalin kahteen kertaan läpi, kuten Bogdan

ja Biklen (1998, 182) suosittavat. Aineistoa voi koodata induktiivisesti eli ilman teoreettisia ennakko-olettamuksia (Patton 2002, 453; Eskola & Suoranta 1999, 153). Tällä lähestymistavalla lähdin liikkeelle aineistoni järjestämisessä. Pyrin huomioimaan tilanteen kokonaisvaltaisuuden ja katsoinkin aina välillä tutkimuspäiväkirjaan kirjoittamiani kommentteja ja pohdintoja esiin tulevien asioiden suhteista.

Ensimmäisten lukukertojen jälkeen luin materiaalia uudelleen ja tein sinne alleviivauksia käyttäen värikyniä usein toistuvien asioiden, avainsanojen tai -lauseiden, kohdalla (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2003, 111 aineiston pelkistäminen; myös Patton 2002, 454). Tätä kutsutaan usein koodaamiseksi, jonka tarkoituksena on pilkkoa aineistoa helpommin tulkittaviin osiin. Koodaus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa koodien liittämistä tutkijan tulkinnan mukaisesti aineistosta määriteltyihin tekstikohtiin. (Eskola & Suoranta 1999, 155–156.) Kirjoitin alleviivauksien pohjalta asiasanoja marginaaliin. Näin ollen tutkimukseni koodit tarkoittivat asiasanoja. Näiden pohjalta minulla oli mahdollisuus ryhmitellä aineistoa uudelleen. Eskolan ja Suorannan (1999, 151) mukaan vasta luokitellusta aineistosta voidaan tehdä tulkintoja.

Keräsin leikkaamalla ja liimaamalla asioita eri teemojen alle. Teemoiksi muodostuivat haastattelurungon, havainnoinnin ja aineiston asiasanojen pohjalta avustaminen, yhteistyö ja luokan toimintakulttuuri, jossa painottuivat opettajan rooli ja sosiaalinen vuorovaikutus sekä kieleen ja identiteettiin liittyvät asiat. Kieli ja identiteetti ovat tässä yhteydessä kiinteästi toisiinsa kuuluvia asioita, joten käsittelin niitä yhden yhteisen teemakokonaisuuden alla. Avustaminen jaoin yleisavustamiseen ja erityisavustamiseen. Erityisavustamisen teema koostui alateemoista yleinen rooli, sosiaalinen tukeminen, tukeminen ääniolosuhteissa ja varmistus. Nämä teemat ovat syntyneet havainnointimateriaalissa esiintyneiden tilannekuvauksien pohjalta, josta myös haastattelurunko on syntynyt sekä ne ovat saaneet tukea haastatteluaineistosta. Aineistosta oli mahdollista tehdä eräänlaisia ristiintarkastuksia, sillä aineistoa oli kerätty usealla tavalla (esim. Patton 2002, 307). Nämä teemat ovat saaneet tukea yli aineistorajojen. Olen käyttänyt aineistoesimerkkejä, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää tekemiäni johtopäätöksiä. Aineistoa analysoidessani yhdistin kuitenkin yhteistyön ja luokan toimintakulttuurin inkluusio-teeman alle.

Eskolan ja Suorannan (1999, 175) mukaan aineistosta voi nostaa tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Oppilaan haastatteluaineistosta lähdin etsimään kuvauksia avustamisesta. Näin sain selville tilanteita, joissa hän kokee tarvitsevansa avustajaa, mutta myös tähän liittyviä asioita, kuten se, että haastattelun perusteella hän ei erotellut itseään muista. Tähän sain vahvistusta myös havainnointiaineistosta.

Aineistosta tulee esittää ”tiheitä kuvauksia” (thick description) eli tutkijan tulee pyrkiä avaamaan tutkitun kontekstin maailmaa lukijalle, jonka kautta ymmärrys ja tulkinnat voidaan tehdä (Patton 2002, 438). Tutkijan tulee kuitenkin päästä kuvauksista myös laajemmalle tasolle, jossa omaa tutkimusta ja sen tuloksia verrataan muihin (Stake 2005, 455). Kyseessä on siis laajemman kontekstin huomioiminen, jota olen tässä tutkimuksessa tehnyt tulosten tarkasteluosiossa, jossa tuon esille teoriatietaa tutkimukseni tuloksien suhteen. Pelkkä aineiston tarkastelu, teemoittelu, ei siis riitä, vaan näitä omia tarkasteluja on tulkittava teorian rinnalla (Eskola & Suoranta 1999, 176). Teorian ja empirian vuorovaikutuksessa omat löytöni tarkentuivat kahden suuremman pääotsikon alle: inkluusio ja avustaminen dynaamisena prosessina. Näitä tukemassa on tarkasteluja opetuskielestä ja oppilaan identiteetistä suhteessa aiempaan tutkimustietoon.

Luotettavuus

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksen ytimessä, jolloin koko tutkimuksen luotettavuuden arviointi pohjautuu tutkijaan ja hänen tekemiinsä valintoihin tutkimusprosessin aikana (Pole & Morrison, 2003, 19; myös Eskola & Suoranta 1999, 211). Tämä on otettava huomioon tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. Laadullinen tutkimus eroaa perustaltaan määrällisestä tutkimuksesta, joten myös luotettavuuden tarkastelun suhteen on otettava käyttöön erilaiset termit suhteessa tutkimustraditioon. Eskolan ja Suorannan (1999, 209) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihe ja luotettavuuden tarkastelu limittyvät toisiinsa eikä niitä ole välttämättä mielekäästä erottaa toisistaan niin jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa: kantaa on otettava niin analyysin kattavuuteen kuin tehdyn työn luotettavuuteen. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta pääasiallisesti Lincolnin ja Cuban (1985) käsitteillä vastaavuus,

siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. Tutkimustilanteen arviointi tarkoittaa prosessin ja lopputuloksen tarkastelua (Lincoln & Cuba 1985, 318). Tuomi ja Sarajärvi (2003, 135) muistuttavat kuitenkin, että raportissa pitää olla sisäisesti johdonmukainen. Luotettavuutta arvioitaessa osien on suhteuduttava toisiinsa.

Vastaavuuden varmentamiseksi löytöjä voi tarkistuttaa informanteilla, jotta tutkija voi varmistua niiden vastaavuudesta todellisen, koetun elämän kanssa (Lincoln & Cuba 1985, 314). Ennen tutkimuksen alkua tarjosin kaikille osapuolille mahdollisuuden esitarkastaa itse tutkimusraporttini. Esittelin tutkimustuloksiani avustajalle hieman ennen tutkimusraporttini kansittamista henkilökohtaisessa tapaamisessa. Halusin varmistua, että hän kokee hyväksyttävänä tekemäni päätelmät. Avustajan mukaan tekemäni tulkinnat olivat oikeita ja oleellisia tämän tapauksen kannalta. Keskustelumme pohjalta päädyin poistamaan täytesanoja aineistolainauksista tunnistettavuuden välttämiseksi. Joskus suorat aineistolainaukset saattavat lisätä tunnistettavuuden mahdollisuutta puhetyylin persoonallisuuden vuoksi. Tutkijana minun on tehtävä informantille oikeutta hänen oman tarinansa kertomiseksi (esim. Patton 2002, 441). Lisäksi lähetin raportin sähköpostitse oppilaan kotiin luettavaksi ennen varsinaista tarkistusta. Vastaavuuteen lisäisin myös sen, että pyrin tarkistamaan tulosten tarkastelussa ja vielä pohdintaosuudessakin kuvausluvun informaatiota, jotta en tekisi mitään kirjauksia oletusten ja muistitiedon pohjalta, vain kirjoitetun informaation perusteella.

Siirrettävyyden arviointiin liittyy tutkimusprosessin kuvaaminen mahdollisimman tarkasti, jotta myös tutkimustulosten lukijalla on mahdollisuus arvioida tulosten sovellusarvoa (Lincoln & Cuba 1985, 316). Näin tutkimustulosten siirrettävyydestä ja tutkimusprosessin yleisestä luotettavuuden arvioinnista ei ole vastuussa vain tutkija, vaan myös tulosten mahdollinen hyödyntäjä. Olen tässä raportissa pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseni toteutusta, jotta lukija voi arvioida tutkimuslöytöjen tieteellistä soveltamista muissa vastaavissa tilanteissa. Tutkimukseni tarkoitus ei ollut luoda yleispätevää selitysmallia sisäkorvaistutetelapsen avustajan roolista. Sisäkorvaistute toimivuus kuntoutusmuotona on hyvin yksilöllistä, joten näin eri tapaukset voivat vaihdella suuresti keskenään. Jokaisen lapsen kohdalla kommunikaatiomuodon valinta ja kouluratkaisu on yksilöllistä. Näin ollen

mahdollisen avustajan työnkuva voi rakentua erilaisten roolien pohjalle. Tutkimustuloksilleni löytyy yhteneväisyyksiä muihin tutkimuksiin, mutta toisaalta myös olen pyrkinyt tuomaan esille sitä, että tämän suuntaisia tuloksia voidaan saada näillä tietyillä reunaehdoilla. Kuvaamani kohteen, menetelmien ja analyysin pohjalta olisi mielestäni toteutettavissa vastaavanlainen tutkimus, jossa tuloksia voidaan verrata keskenään.

Tutkimustilanteen arvioinnissa on otettava huomioon tutkimukseen liittyvät ulkoiset tekijät ja toisaalta tutkimuksen ja kyseessä olevan ilmiön sisäiset tekijät (Lincoln & Cuba 1985, 317–318). Avustaja oli koko tutkimusprosessin ajan erittäin avoin ja suostuvainen tutkimukseen sekä mahdolliseen lisähaastatteluun. Haastatteluluvan sisäkorvaistuteoppilaan haastatteluun sain hänen perheeltään. Oppilas kysyi minulta ennen haastattelua, että miksi haastattelen juuri häntä, kun avustaja auttaa luokassa muitakin. Kerroin hänelle olevani kiinnostunut sisäkorvaistutuksesta, jonka jälkeen hän ei pyytänyt lisää perusteluja.

Haastattelut tapahtuivat koulun tiloissa, joten miellän nämä neutraaleiksi paikoiksi haastattelun suhteen. Jännitin itse alussa, mutta toisaalta jännitykseni katosi haastattelutilanteiden edetessä. Avustajan kanssa haastattelu läheni mielestäni Spradleyn (1979, 58) etnografista haastattelua, sillä tilanne oli alkujännityksen jälkeen rento, jossa pyrin kysymään laajoja kokonaisuuksia avoimin kysymyksin. Avustajan kanssa haastattelutilanne oli kiireetön. Hän vahvisti esitellessäni tuloksia, että oli kokenut tilanteen ”jutusteluna”. Selitin hänelle, että juuri se oli ollut tutkimukseni haastattelutekniikan tarkoitus. Koin myös itse alkujännityksen jälkeen haastattelun rentona, puolentoista tunnin jutusteluna, jolla selkeästi kuitenkin oli informatiivinen tarkoitus. Koin myös saaneeni haluamani informaation tutkimustavoitteeni mukaisesti. Oppilaan haastattelussa päädyin jatkamaan haastattelua seuraavana päivänä, sillä oppilas oli selvästi koulupäivän jälkeen väsynyt. Näin koin saaneeni mahdollisuuden informatiivisempaan tietoon ja lapsen ollessa virkeä myös parempaan kokonaisuuden hallintaan. Haastatteluaineistoa pidän haastattelutilanteiden osalta luotettavina.

Havainnoinnissa kirjoitin kriittistä pohdintaa koko jakson ajan omasta toiminnastani. Havainnointipäiväkirjan kirjoittaminen osoittautui haasteelliseksi

pikamuistiinpanojen ja varsinaisen tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen osalta. Alussa sain onneksi tutkielmani ohjaajalta, Markku Leskiseltä, neuvoja tämän asian suhteen. Näytin hänelle alussa ensimmäisten päivien tekstiä ja hän antoi ehdotuksia, miten voin tarkentaa havaintojeni kirjaamista. Toisaalta havaintojen tekoa olisi voinut harjoitella etukäteen jossain muussa luokkatilanteessa. Tutkimuksessani ensimmäisten päivien havainnointitapa osoittautuivatkin tekniikan harjoitteluksi, unohtamatta kuitenkaan niiden informatiivista arvoa. Tutkimuspäiväkirjaan kirjoitin toukokuun puolivälissä onnistumisen kokemuksistani havainnointipäiväkirjan teossa. Näin uskon havainnointiaineistoni saaneen enemmän syvyyttä ja siten aineistollista arvoa.

Vahvistettavuus rakentuu tutkimustilanteen arvioinnin perusteella (Lincoln & Cuba 1985, 318–319). Vahvistettavuutta voidaan arvioida tutkimuspäiväkirjan, triangulaation ja subjektiviteetin perusteella (Patton 2002, 553, 559, 566). Tärkeää tutkimuksen aikana on kirjoittaa päiväkirjaa ja peilata sitä, miten itse suhteutuu kerättävään materiaaliin. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa koko tutkimusprosessin ajan ja tämä päiväkirja sisälsi omia pohdintoja myös havainnointijaksolta sekä pohdintoja menetelmästä. Tutkimuksessani triangulaatio näkyi aineistontriangulaationa (esim. Patton 2002, 556). Keräsin aineistoani havainnoin, haastatteluin ja dokumentteihin tutustumisen avulla. Näin analyysivaiheessa oli mahdollista verrata teemojen löytymistä ja toisaalta saada nimenomaan vahvistusta omille tulkinnoille.

Luotettavuuteen kuuluu tutkijan taustatietojen kertominen (Patton 2002, 566). Tämä tarkoittaa oman taustan valottamista suhteessa tutkimuksen tekemiseen, sillä oma tausta antaa ne silmälasit, joilla omaa tutkimusta katsoo ja joiden kautta tutkija tekee myös valintoja. Tutkijan subjektiviteetti on tärkeä osa koko tutkimusta, sillä oppiminen informanteilta tapahtuu omien kokemusten ja ajatusten kautta: tutkija ei ole siis objektiivinen osa tai tyhjä taulu havainnoidessaan tai tehdessään haastatteluja. Tutkija toimii myös tutkimusasetelman luojana ja tulkitsijana (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133). En ole yrittänyt missään vaiheessa salata sitä, että olen itsekin käynyt avustajakoulutuksen. Mietin alussa suuresti, miten oma avustajuuteni vaikuttaa avustajan kertomukseen. Toisaalta aineiston keruun jälkeen minulle jäi tunne, ettei omalla avustajuudellani ollut mitään haittaa informaation jakamiselle, ei tiedon määrän vähentäjänä eikä lisääjänä. Viittomakieli kuuluu myös läheisesti

elämäni, sillä opiskelen itse sivuaineena suomalaista viittomakieltä. Tämän vuoksi olen kosketuksissa viittomakieliseen yhteisöön, joka vaikuttaa omiin ajatuksiini. Periaatteessa, henkilökohtaisella tasolla, määrittelen kuuroutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta, mutta tässä huomasin, että tutkijana löydän perusteluja käsitteelle kuulovammainen, vaikka sitä en omassa arkikielessäni käytäkään. Pidän tärkeänä viittomakielen aseman turvaamista, mutta erityiskasvatuksen tutkijana näissä puitteissa, joita suomalainen koulukulttuuri ja lainsäädäntö tarjoavat, määrittyy mielestäni kuurous kuulovammaisuutena. Tutkimuksessani en ole pyrkinyt haastamaan käsitteellistä ja mahdollisesti myös rakenteellista muutosta suhteessa kuurouteen ja viittomakielisten opetuksen järjestämiseen. Tarkoituksenani oli vain kuvailla ja tätä kautta tehdä teoretisointia yhden tapauksen informaatiota.

LIITE 2: Saatekirje kotiin

Hyvä sisäkorvaistutetlapsen perhe!

Sisäkorvaistuteleikkausten yleistyessä yhä nuoremmilla lapsilla alkavat yhä useammat perheet vähitellen miettiä yleisopetusta lapsensa koulunkäyntimuotona. Koulunkäyntiavustajille sisäkorvaistutetlasten oppimisen tukeminen on vielä melko uusi asia. Tutkimuksissa on selvitetty yleisopetusta vaihtoehtona ja niissä avustaja on mainittu tukitoimena. Tärkeää olisikin mielestäni selvittää tarkemmin avustajan toimenkuvaa.

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa ja aloitan maisterin tutkimustani. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yleisopetuksessa olevan sisäkorvaistutetlapsen avustajan roolia/toimenkuvaa. Tutkimusmenetelmänä on etnografinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää erilaisia kulttuurisia käytänteitä. Tässä tutkimuksessa havainnoin avustajan toimintaa koulun tiloissa ja haastattelen myöhemmin koulun henkilökuntaa ja lasta itseään. Kerään aineistoani havainnoimalla ja haastatteluilla tämän kevään aikana. Havainnointia tapahtuu lapsenne koulussa viikoittain. Tutkimuksen onnistumisen kannalta olisi erittäin hyvä, jos tutkijalla olisi pääsy lapsen koulunkäyntiin liittyviin dokumentteihin.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistujilla on oikeus kieltäytyä osallistumisensa missä vaiheessa tahansa. Tosin tutkimuksen onnistumisen kannalta olisi hyvä, että osallistujat pysyisivät mukana loppuun saakka.

Valmiista tutkimusraportista ei voi ulkopuolinen tunnistaa lasta, hänen henkilötietojaan tai kuntaa, jonka alueella tutkimus tehdään. Valmistuttuaan raportti löytyy Jyväskylän yliopiston internet-sivuilta (www.jyu.fi/library/).

Annan erittäin mielelläni lisätietoja joko puhelimitse tai sähköpostitse.

Riitta Mäkelä
erityispedagogiikan yo

Riitta Mäkelä
osoite
puhelin
sähköposti

LIITE 3: Tutkimussopimus / perhe

Tutkimuksen aiheena on yleisopetuksessa olevan sisäkorvaistuteoppilaan avustajan rooli/työnkuva. Tutkimusmenetelmänä on etnografinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää erilaisia kulttuurisia käytänteitä. Tutkimuksessani havainnoin avustajan toimintaa koulussa ja haastattelen koulun henkilökuntaa ja lasta itse. Havainnointi tapahtuu tämän kevään aikana. Myöhemmin keväällä tehtävissä haastatteluissa keskustelen suostumuksellanne avustamisesta myös lapsen itsensä kanssa.

Teen opinnäytetyöni Jyväskylän yliopistoon ja sen ohjaajana toimii KT Markku Leskinen (puhelin, sähköposti). Hän vastaa tutkimuksen toteuttamisen valvonnasta niin, että anonymiteetti ja eettiset kysymykset toteutuvat.

Valmiissa tutkimusraportissa on huolehdittu anonymiteetistä niin, ettei ulkopuolisen ole mahdollista tunnistaa siitä lasta tai koulua. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti. Halutessanne voitte myös itse esitarkistaa tutkimusraportin ennen sen varsinaista tarkistamista. Tutkimuksesta on mahdollista kieltäytyä missä tahansa vaiheessa.

Täyttäkää tämä tutkimussopimuspaperi ja lisätäkää alle yhteystietonne, mikäli haluatte esitarkistaa raportin itse. Voitte myös ilmoittaa halukkuutenne esitarkastamiseen myöhemminkin.

Ystävällisin terveisin,
etukäteen kiittäen
Jyväskylässä 8.3.2006

Riitta Mäkelä
erityispedagogiikan yo,
puhelin
sähköposti

Yliviivaa tarpeeton.

Suostun / En suostu erityispedagogiikan opiskelija Riitta Mäkelän tekemään tutkimukseen aiheesta sisäkorvaistutetlapsen avustajan rooli/työnkuva. Suostun / en suostu lapseni haastatteluun.

Paikka ja aika

Vanhempien allekirjoitus/vanhempien allekirjoitukset

LIITE 4: Tutkimussopimus / rehtori

Tutkimuksen aiheena on yleisopetuksessa olevan sisäkorvaistuteoppilaan avustajan rooli/työnkuva. Tutkimusmenetelmänä on etnografinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää erilaisia kulttuurisia käytänteitä. Tutkimuksessani havainnoin avustajan toimintaa koulussa ja haastattelen koulun henkilökuntaa ja lasta itse. Havainnointi ja haastattelut tapahtuvat tämän kevään aikana.

Teen opinnäytetyöni Jyväskylän yliopistoon ja sen ohjaajana toimii KT Markku Leskinen (puhelin, sähköposti). Hän vastaa tutkimuksen toteuttamisen valvonnasta niin, että anonymiteetti ja eettiset kysymykset toteutuvat.

Valmiissa tutkimusraportissa on huolehdittu anonymiteetistä niin, ettei ulkopuolisen ole mahdollista tunnistaa siitä lasta tai koulua. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti. Halutessanne voitte myös itse esitarkistaa tutkimusraportin ennen sen varsinaista tarkistamista. Koulunne on mahdollista kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Täyttäkää tämä tutkimussopimus ja lisätkää alle yhteystietonne, mikäli haluatte esitarkistaa raportin itse. Voitte myös ilmoittaa halukkuutenne esitarkastamiseen myöhemminkin.

Ystävällisin terveisin,
etukäteen kiittäen

Jyväskylässä 12.4.2006

Riitta Mäkelä
erityispedagogiikan yo,
puhelin
sähköposti

Yliviivaa tarpeeton.

Suostun / En suostu erityispedagogiikan opiskelija Riitta Mäkelän tekemään tutkimukseen aiheesta sisäkorvaistutetlapsen avustajan rooli/työnkuva.

Paikka ja aika

Rehtorin allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 5: Tutkimussopimus / avustaja

Tutkimuksen aiheena on yleisopetuksessa olevan sisäkorvaistuteoppilaan avustajan rooli/työnkuva. Tutkimusmenetelmänä on etnografinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää erilaisia kulttuurisia käytänteitä. Tutkimuksessani havainnoin avustajan toimintaa koulussa ja haastattelen koulun henkilökuntaa ja lasta itse. Havainnointi ja haastattelut tapahtuvat tämän kevään aikana.

Teen opinnäytetyöni Jyväskylän yliopistoon ja sen ohjaajana toimii KT Markku Leskinen (puhelin, sähköposti). Hän vastaa tutkimuksen toteuttamisen valvonnasta niin, että anonymiteetti ja eettiset kysymykset toteutuvat.

Valmiissa tutkimusraportissa on huolehdittu anonymiteetistä niin, ettei ulkopuolisen ole mahdollista tunnistaa siitä lasta tai koulua. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti. Halutessanne voitte myös itse esitarkistaa tutkimusraportin ennen sen varsinaista tarkistamista. Tutkimuksesta on mahdollista kieltäytyä missä tahansa vaiheessa.

Täyttäkää tämä tutkimussopimus ja lisätäkää alle yhteystietonne, mikäli haluatte esitarkistaa raportin itse. Voitte myös ilmoittaa halukkuutenne esitarkastamiseen myöhemminkin.

Ystävällisin terveisin,
etukäteen kiittäen

Jyväskylässä 12.4.2006

Riitta Mäkelä
erityispedagogiikan yo,
puhelin
sähköposti

Yliviivaa tarpeeton.

Suostun / En suostu erityispedagogiikan opiskelija Riitta Mäkelän tekemään tutkimukseen aiheesta sisäkorvaistutetun avustajan rooli/työnkuva. Suostun / en suostu haastatteluun.

Paikka ja aika

Avustajan allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 6: Avustajan haastattelurunko

tausta

- koulutus (milloin)

opettaja

- mikä merkitys avustamisen kannalta on opettajalla?

historia

- sosiaalinen tuki viime vuonna -> MITEN?
- kaverisuhteet -> miten avustaja tuki?
- miten avustaminen muuttunut alkuopetuksen aikana?
- puhuit huimasta etenemisestä 2 v. aikana, miten mielestäsi näkyy? oma rooli tässä?

kieli, kommunikointi

- viittomakielen merkitys

tulevaisuus

- avustajan tarve, missä?

millainen on hyvä avustaja SI-oppilaalle?

- mitä on hyvä osata?
- mitä pitäisi kehittää?

luokka-avustaja/henkilökohtainen avustaja

LIITE 7: Oppilaan haastattelurunko

yleistä koulusta

- mikä mukavaa
- mikä vähemmän mukavaa

mihin tarvitset avustajaa?

miten avustaja auttaa sinua?

- äidinkieli, matematiikka

mitä toivot avustajalta?