

Teemu Likonen Marjut Manninen

Koulunkäyntiavustajan roolit

*Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien
käsitteet koulunkäyntiavustajan työstä*

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Luokanopettajakoulutus

Kevät 2006

Tiivistelmä

Työn nimi:	Koulunkäyntiavustajan roolit – Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset koulunkäyntiavustajan työstä
Tekijät:	Teemu Likonen, Marjut Manninen
Oppiaine:	Kasvatustiede (luokanopettajan koulutusohjelma)
Työn laji:	Pro gradu -tutkielma
Julkaisutiedot:	Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
Aika:	Kevät 2006
Ulkoasu:	104 sivua, 2 liitesivua
Asiasanat (ysä):	koulunkäyntiavustajat, luokanopettajat, käsitykset, fenomenografia, sosiaaliset normit, roolit, yhteistyö

”Koulunkäyntiavustajan roolit” on tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien koulunkäyntiavustajan työtä koskevista käsityksistä. Tutkimusnäkökulmana ovat sosiaaliset roolit, ja teoreettisena lähtökohtana ovat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva käsitysten muodostaminen, koulunkäyntiavustajan työn yhteiskunnalliset puitteet sekä teoriat sosiaalisista normeista, rooleista ja yhteistyöstä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenografiaa ja aineisto kerättiin kirjallisella kyselyllä Rovaniemen, Rovaniemen maalaiskunnan, Kemin, Tornion ja Sodankylän luokanopettajilta sekä Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevalta vuosina 2004 ja 2005.

Luokanopettajan ammatille on pitkään ollut tunnusomaista itsenäinen työskentely. Varsinaista pedagogista yhteistyötä opettajien välillä on ollut hyvin vähän. Tämä vahva perinne on kuitenkin muuttumassa mm. siksi, että erityisopetuksen piiriin kuuluvia oppilaita on alettu kasvavassa määrin integroida yleisopetuksen luokkiin, ja sen myötä koulunkäyntiavustajat ovat tulleet osaksi koululuokan arkea. Moni suomalainen luokanopettaja tekeekin nykyään päivittäin yhteistyötä koulunkäyntiavustajan kanssa. Luokanopettajalla on hierarkkisesti korkeamman asemansa vuoksi valtaa vaikuttaa koulunkäyntiavustajan työhön, ja siten luokanopettajan käsitysten tutkiminen on tärkeää, koska käsitykset ovat paljolti rooliodotusten kautta muokkaamassa koulunkäyntiavustajan työnkuvaa ja yhteistyömuotoja.

Aineiston analysoinnin tuloksena syntyi kymmenen koulunkäyntiavustajan roolia: ammattilainen, arvokkaan työn tekijä, lasten avustaja, kasvattaja, opettajan yhteistyökumppani, opettajan työn helpottaja, näkymätön toimija, hierarkkisesti alemmantasoinen, mahdollinen lisärasite sekä mahdollinen opettajan työhön sotkeutuja. Analyysimenetelmästä johtuen roolit ovat käytännössä osarooleja, joiden erilaisista yhdistelmistä syntyvät erilaiset koulunkäyntiavustajan työtä koskevat käsitykset. Yhtäältä tutkimustulokset kertovat koulun todellisuudesta, että koulunkäyntiavustaja työskentelee monenlaisten rooliodotusten keskellä. Toisaalta tutkimuksen tulokset, rooliluokat, ovat analyysi luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsityksistä. Ne ovat käsitteellisiä välineitä, joiden avulla opettajat voivat arvioida omia koulunkäyntiavustajan työtä koskevia käsityksiään ja kehittää ammattikuntien välistä yhteistyötä.

Lupa tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi:

kyllä

ei

Sisällys

Johdanto.....	5
1. Käsitysten tutkiminen.....	7
1.1. Tietoteoreettiset perusteet.....	7
1.2. Metodiset lähtökohdat.....	9
1.3. Fenomenografia.....	10
1.3.1. Teoriaan tutustuminen.....	10
1.3.2. Tutkimusongelmien määrittely.....	11
1.3.3. Aineiston hankinta.....	11
1.3.4. Tulkinta.....	12
1.3.5. Luotettavuuden osoittaminen.....	13
1.4. Fenomenografian soveltaminen tähän tutkimukseen.....	15
2. Koulunkäyntiavustajan työ.....	18
2.1. Koulunkäyntiavustajan työn perusta.....	18
2.2. Koulunkäyntiavustajan työn määrittely.....	18
2.3. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto.....	20
2.4. Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto.....	22
3. Yhteistyö.....	25
3.1. Yhteistyön määritelmä.....	25
3.2. Yhteistyön edellytykset.....	27
3.3. Ammatilliset vuorovaikutussuhteet kasvatusyhteisössä.....	28
3.3.1. Itsenäisen opettajan myytti.....	29
3.3.2. Oppiva organisaatio.....	31
3.3.3. Jaettu asiantuntijuus.....	32
3.4. Yhteistyön merkitys tässä tutkimuksessa.....	34
4. Sosiaaliset normit ja roolit.....	35
4.1. Normit.....	36
4.2. Sosiaaliset asemat.....	38
4.3. Sosiaaliset roolit ja rooliodotukset.....	39
4.3.1. Sosiaaliseen asemaan kohdistuvat rooliodotukset.....	40
4.3.2. Yksilöön kohdistuvat epäviralliset rooliodotukset.....	41
4.3.3. Ristiriitaiset rooliodotukset.....	42
4.4. Ihminen sosiaalisten normien ja roolien maailmassa.....	44
4.5. Koulunkäyntiavustajien asema ja roolit tässä tutkimuksessa.....	45

5. Tutkimusongelma.....	47
6. Tutkimuksen toteutus.....	49
6.1. Kyselylomakkeiden suunnittelu.....	49
6.2. Kysely luokanopettajaksi opiskeleville.....	51
6.3. Kysely luokanopettajille.....	52
6.4. Yleiskatsaus vastaajiin.....	53
6.5. Aineiston analysointi.....	54
7. Koulunkäyntiavustajan roolit.....	57
7.1. Ammatilainen.....	59
7.2. Arvokkaan työn tekijä.....	61
7.3. Lasten avustaja.....	63
7.4. Kasvattaja.....	66
7.5. Opettajan yhteistyökumppani.....	69
7.6. Opettajan työn helpottaja.....	72
7.7. Näkymätön toimija.....	74
7.8. Hierarkkisesti alemmantasoinen.....	76
7.9. Mahdollinen lisärasite.....	79
7.10. Mahdollinen opettajan työhön sotkeutuja.....	81
8. Rooliluokat, käsitykset ja koulutodellisuus.....	84
9. Tutkimuksen luotettavuus.....	88
9.1. Teoreettiset lähtökohdat.....	88
9.2. Aineistonhankintamenetelmä.....	89
9.3. Aineiston hankinta.....	90
9.4. Aineiston analysointi ja tulkinta.....	92
10. Pohdinta.....	95
Lähteet.....	98
Liitteet.....	103

Johdanto

Luokanopettajan työ on perinteisesti ollut hyvin itsenäistä. Yleensä opettajalla on opetettavanaan sama tuttu lapsiryhmä, se niin kutsuttu ”oma luokka”. Valtakunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman puitteissa opettaja suunnittelee luokkansa opetuksen itse. Hän järjestää luokkansa mahdolliset retket koulun ulkopuolelle sekä vastaa omasta luokastaan koulun yhteisissä tapahtumissa. Luokanopettaja on myös henkilö, joka useimmiten yksin arvioi omien oppilaidensa osaamista ja kehittymistä sekä tiedottaa niistä oppilaan huoltajille. Perinteiseen opettajuuteen kuuluu, että opettaja on ainoa aikuinen luokassa. Varsinaista pedagogista yhteistyötä ei kovin paljoa ole muiden opettajien kanssa.

Tämä asetelma – opettaja yksin luokkansa kanssa – on muutoksessa. Koulun kasvat- ja opetustoiminnassa on mukana entistä moniammatillisempi yhteisö. Mukaan ovat tulleet erityisopettajat, koulupsykologit, kuraattorit, terveydenhoitajat sekä koulunkäyntiavustajat. Luokanopettaja joutuu – tai pääsee! – tekemään yhteistyötä muiden kasvattajien kanssa. Kenties yhteistyön merkityksen korostuminen myös perusopetuksessa heijastaa yleisiä muutoksia yhteiskunnassamme ja kulttuurissamme. Joka tapauksessa, luokanopettaja ei ole enää itsenäinen toimija ja luokaksi kutsutun lapsiryhmän ainoa kasvattaja ja opettaja.

Koulunkäyntiavustajien saapuminen luokkaan on ollut eräs näkyvimmistä koulukulttuurin muutoksista. Tämä on pääosin seurausta nk. inklusiivisen koulun ajatuksesta: ”Yksi koulu kaikille”. Inklusiivisuuden periaatteena on jokaisen lapsen oikeus käydä lähikouluun fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kielelliseen tai muuhun seikkaan katsomatta. Näin ollen jokainen lapsi suorittaisi oppivelvollisuutensa normaalisti ikätovereidensa kanssa yleisopetusryhmässä (Naukkari, Ladonlahti & Saloviita 2004). Ajatus kaikkien yhteisestä peruskoulusta, inklusiivisesta koulusta, tarkoittaa luokanopettajan näkökulmasta sitä, että suuri määrä erityisopetuksen piiriin kuuluvia oppilaita on nyt yleisopetusluokissa. Luokanopettajat eivät ole kuitenkaan kokeneet erityisoppilaiden inklusiivista pelkäämistään tervetulleena koulukulttuurin muutoksena. Tutkimusten mukaan luokanopettajat eivät ole asenteellisesti valmiita ottamaan luokkaansa erityisoppilasta. Negatiivinen asenne muutosta kohtaan johtuu suurelta osin siitä, etteivät kuntien taloudelliset resurssit ota huomioon tarpeeksi hy-

vin erityistä tukea vaativaa oppilasta ja hänen opettajaansa. (Väyrynen 2001, 15; Moberg 2001, 93.)

Oppimis- tai muiden vaikeuksien vuoksi erityisoppilaan mukana luokassa on usein koulunkäyntiavustaja, joka pyrkii varmistamaan, että oppilas kykenee suoriutumaan koulunkäynnistä niin sanottujen ”tavallisten” oppilaiden kanssa. Tarve koulunkäyntiavustajille on suuri: erityisoppilaiden määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Syksyllä 2005 erityisopetuksessa oli 43 000 oppilasta, mikä tarkoittaa yli seitsemää prosenttia kaikista peruskoululaisista (Ojala 2006, 25).

Luokanopettaja on kasvatus- ja opetustyössään siis yhä enenevässä määrin tekemisissä sekä erityisoppilaiden että koulunkäyntiavustajien kanssa. Tämä tarkoittaa, että kahden tai joskus useammankin aikuisen on kyettävä työskentelemään yhdessä samassa luokkahuoneessa saman opetusryhmän parissa. Asia on verrattain uusi, ja monet pitkään opetustyössä olleet henkilöt eivät ole tottuneita tämän kaltaiseen tilanteeseen. Luokanopettajien suhtautumista inkluusioon on tutkittu aiemmin sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin, ja nämä ovat osaltaan paljastaneet virallisten määräysten ja käytännön elämän välillä vallinneet erot asenteissa ja määrärahojen käytössä. Luokanopettajien asennetta ja käsityksiä erityisesti koulunkäyntiavustajia kohtaan ei sen sijaan ole ainakaan tietojemme mukaan aikaisemmin tutkittu. Miten luokanopettajat ottavat koulunkäyntiavustajat vastaan luokassaan? Millainen käsitys luokanopettajalla on koulunkäyntiavustajan työstä? Millaiseen rooliin he koulunkäyntiavustajan asettavat? Tämän kaltaiset ajatukset saivat meidät kiinnostumaan siitä, millaisia käsityksiä ja asenteita Pohjois-Suomen luokanopettajilla ja Lapin yliopiston luokanopettajaksi opiskelevilla on koulunkäyntiavustajien työstä ja heidän kanssaan tehtävästä yhteistyöstä. Näkemyksemme on, että nämä käsitykset ja asenteet vaikuttavat yhteistyön ilmapiiriin sekä siihen, millaiset työnjaot ja sosiaaliset roolit luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välille muodostuvat kussakin koulu- luokassa. Tutkielmamme kartoittaa laadullisen tutkimuksen menetelmin sitä, millaisia rooleja luokanopettajat ja luokanopettajaksi opiskelevat tulevat koulunkäyntiavustajalle antaneeksi, kun he kuvaavat koulunkäyntiavustajan työtä.

Rovaniemellä 17.1.2006

Teemu Likonen ja Marjut Manninen

1. Käsitusten tutkiminen

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat käsitykset. Tutkimme ihmisten erilaisia käsityksiä samasta asiasta tai aihepiiristä. Tutkimuksemme tietoteoreettisen perustan laskeimme konstruktivistisen oppimiskäsityksen varaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on kognitiivisesti aktiivinen toimija, joka vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa samalla muokkaa omia tietorakenteitaan kokemustensa perusteella. Hän liittää uuden tiedon ja kokemuksensa merkityksellisiin asiayhteyksiin omissa tietorakenteissaan. Omaksutut tietorakenteet ovat sitten pohjana uuden tiedon jäsentämiselle ja todellisuuden havainnoimiselle. Tämän oppimiskäsityksen mukaan ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä todellisuudesta saamat kokemukset eivät siirry ihmisen tietoisuuteen sellaisenaan vaan hän luo niistä oman käsityksensä. (Tynjälä 1999, 38.) Tarkastelemme seuraavaksi hieman sekä konstruktivismiin että samalla myös oman tutkimusaiheemme tietoteoreettisia perusteita.

1.1. Tietoteoreettiset perusteet

Immanuel Kantia (1724–1804) ei varsinaisesti tunneta konstruktivistina tai kognitiotieteilijänä. Silti hänen pohdinnoistaan voidaan nähdä keskeiset konstruktivismiin periaatteet. Kant pohti mm. inhimillistä kokemusta sekä perusteita, jotka tekevät kokemuksen ihmiselle ylipäättään mahdolliseksi. Hänen tieto-opillinen perusväitteensä on, että ihminen ei koskaan voi kokea todellisuuden olioita sellaisenaan. Ihmisen tieto on auttamatta todellisuuden ulkopuolella, ja hänen osanaan on vain aistia todellisuutta sellaisena kuin se ilmenee hänen omissa kokemuksissaan (Saarinen 2001, 234). Konstruktivismiin kielellä sama kenties kuuluisi, että ihminen havaitsee todellisuudesta vain omat konstruktionsa, ei todellisuutta sellaisenaan.

Kant oli tavallaan varhainen konstruktivisti myös siinä mielessä, että hän otti kantaa mielekkäiden kokemusten rakentumiseen ihmisen mielessä. Inhimillinen kokemus ei hänen mukaansa ole lainkaan mahdollinen, ellei ihminen jo ennestään omaa joitakin havaintoja jäsentäviä peruskäsitteitä. Tietyt peruskäsitteet ovat ehtona, että ihminen ylipäättään voi havaita mitään. Ihminen siis havaitsee ja jäsentää todellisuutta jo aiemmin omaksumiensa käsitteiden varassa ja luo niiden avulla mielivaltaisista kokemuksista mielekkäitä kokonaisuuksia (Saarinen 2001, 238). Samaa painottaa myös

konstruktivistinen oppimiskäsitys nykyään. Ihminen muodostaa kokemustensa pohjalta itselleen tietorakenteita, nk. skeemoja, jotka puolestaan ovat pohjana uuden, myöhemmin omaksuttavan tiedon jäsentämiselle (Tynjälä 1999, 72).

Paremminkin konstruktivistina tunnetun Jean Piaget'n (1896–1980) toteamat oppimisesta ja käsitysten muodostumisesta ovat osittain yhtenevät Kantin ajatusten kanssa. Nyt ajatukset eivät perustu vain ihmistiedon aprioristen (kokemusta edeltävien) ehtojen rationaaliseen tarkasteluun vaan Piaget'lla on takana myös empiirisiä tutkimuksia lapsen ajattelun kehityksestä. Hän toteaa kognitiivisen toiminnan olevan sopeutumiseen ja tasapainoon pyrkivää toimintaa. Keskeistä siinä ovat *sulauttamisen* (assimilaatio) ja *mukauttamisen* (akkommodaatio) käsitteet. Ihminen pyrkii sulauttamaan ulkoisesta maailmasta saamansa kokemukset jo aiemmin omaksumaansa tietoon ja laajemmin omiin tietorakenteisiin. Samalla ihminen joutuu koko ajan myös mukauttamaan omia tietorakenteitaan, jotta sulauttaminen olisi paremmin mahdollista. Tätä sulauttamisen ja mukauttamisen vuorovaikutusta Piaget kutsuu sopeutukseksi (Piaget 1988, 26–27). Hän erottaa havainnot käsitteistä: Havainto koskee fyysistä maailmaa, mutta havaintoa vastaava käsite ei ole pelkästään havainnon vastine ihmisen mielessä. Käsite on paljon rikkaampi, ja se sisältää ihmisen tietorakenteissa laajempia viittauksia muihin merkityksiin (Piaget 1988, 115–116). Huomaamme, että Kantin tapaan myös Piaget korostaa ihmisen jo aiemmin omaksumia tietorakenteita perustana uusille kokemuksille. Piaget ei ole yhtä ehdoton kuin Kant siinä, etteikö ihminen voisi tietää jotain ulkoisesta todellisuudesta. Silti hänkin korostaa inhimillisen kokemuksen olevan havainnosta irrallinen kokonaisuus. Sama näkemys on vallassa edelleen ja esiintyy nykyaikaisissakin oppimista käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Uljens 1997, 170–174).

Tietoteoriassa ja oppimisen psykologiassa puhutaan *käsitteistä* ja niiden kehittymisestä. Me kuitenkin olemme ilmaisseet tutkimamme *käsityksiä*. Onko niillä mitään eroa? Muun muassa Vygotski (1982, 103) tekee eron siihen, kuinka jäsentyneestä tiedosta on kyse. Käsitykset ovat pääosin spontaanisti arkisissa askareissa henkilölle muodostuneita tietorakenteita. Käsitysten perustana ovat lähinnä henkilön omat havainnot. Käsitysten jäsentyneisyys vaihtelee huomattavasti, mutta usein ne jäävät melko epämääräisiksi. Spontaaneista käsityksistä eroavat käsitteet puolestaan ovat loogisia, täsmällisesti määriteltyjä, ja niillä on jokin tietty selvästi jäsentynyt suhde muihin käsitteisiin. Täsmällisillä käsitteillä operoiva henkilö usein myös tiedostaa operoivansa kä-

sitteillä ja voi tarvittaessa kuvailla käsitteen sisältöä. Käsitteet sen sijaan voivat olla täysin tiedostamattomia ajattelutapoja. (Vygotski 1982, 189–191.)

Me emme tässä tutkimuksessa ota kantaa siihen, kuinka jäsenyneitä ajattelutapoja tai tietoa tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla on koulunkäyntiavustajista. Puhumme vain *käsityksistä* ja tarkoitamme sillä kaikkea tutkimushenkilöiden esiin tuomia näkemyksiä, huomioita, mielipiteitä, asenteita ja mielikuvia, jotka koskevat tutkimuksemme aihepiiriä.

1.2. Metodiset lähtökohdat

Koska konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan jokainen ihminen luo kokemustensa perusteella omat yksilölliset käsityksensä asioista, ei kahden ihmisen käsitys samasta asiasta ole koskaan täysin samanlainen. Voidaan jopa kysyä, onko edes olemassa mitään ”samaa”, jos todellisuuden ilmiöt kerran saavat aina yksilöllisen tulkinnan ihmisten mielissä. Onko olemassa vain lukemattomia erilaisia kokemuksia ja käsityksiä mutta ei mitään ihmisen saavutettavissa olevaa objektiivista todellisuutta? (Varto 1992, 39.) Jos vastaus on ”kyllä”, niin ajattelutapa ainakin hylkää kokonaan tieteellisen positivismin, jonka mukaan ilmiöt ovat havaittavissa todellisuudesta sellaisenaan. Kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimusperinteen tutkimusmenetelmät olettavat objektiivisen todellisuuden olemassaolon ja käsittelevät todellisuuden ilmiöitä muuttujien ja numeerisen tiedon avulla. Yleistä määrällisissä tutkimuksissa on olemassa olevaan tieteelliseen tietoon perustuvien uusien hypoteesien testaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 129).

Sikäli kuin tiedämme, ei luokanopettajien erilaisten koulunkäyntiavustajan työtä koskevien käsitysten kirjoja ole Suomessa aiemmin tutkittu lainkaan. Näin ollen ei voida etukäteen tietää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on asiasta. Tutkijan on vain mentävä ”tutkimuksen kentälle” avoimin mielin ja katsottava, millaisia käsityksiä asiasta ilmenee. Tästä syystä katsomme, että meidän tutkimuksemme sopii positivistista ajattelutapaa paremmin kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimusperinteessä omaksutut lähtökohdat. Toisin kuin määrällinen tutkimus, laadullinen tutkimus ei pyri selvittämään, missä määrin jotain ilmiötä esiintyy, vaan sitä, millaisia ilmiöt ovat (Hirsjärvi ym. 2000, 151, 155). Aiheeseemme liittyvän empiirisen tutkimustie-

don puuttuminen ei anna meille mielekästä pohjaa muodostaa kovin tarkkoja hypoteesejä tutkimastamme ilmiöstä. Näin ollen muodostamme vain yleisen teoreettisen perustan koulunkäyntiavustajien työtä koskevien käsitysten muodostumiselle ja tarkastelemme keräämäämme empiiristä tutkimusaineistoa tuota perustaa vasten. Tavoitteenamme on luokanopettajien omaksumien käsitysten ymmärtäminen ja käsitysten kirjon kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

1.3. Fenomenografia

Omassa tutkimuksessamme käytämme menetelmänä fenomenografiaa selvittäessämme luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien erilaisia käsityksiä. Fenomenografia on laadulliseen tutkimusperinteeseen kuuluva menetelmä, joka tutkii ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. Menetelmä perustuu tietoteoreettisilta lähtökohdiltaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Menetelmän avulla tutkija pyrkii löytämään laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää todellisuuden ilmiöitä. Kantin tietoteoriasta poiketen fenomenografia ei kiellä sitä, etteivätkö todellisuuden ilmiöt olisi olemassa sellaisenaan. Fenomenografia ei kuitenkaan ole kiinnostunut mahdollisesti olemassa olevasta objektiivisesta todellisuudesta, vaan siitä miten yhteinen todellisuus ilmenee ihmisten käsityksissä. (Ahonen 1994, 116.) Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä oletuksesta, että ihminen on tietoinen olento, joka myös tietoisesti muodostaa käsityksensä. Lisäksi menetelmä katsoo, että ihminen kykenee kielen avulla ilmaisemaan kaikki tiedostamansa käsitykset. (Ahonen 1994, 121–122.) Menetelmä koostuu erilaisista työvaiheista. Seuraavaksi tarkastelemme niiden keskeisimpiä piirteitä.

1.3.1. Teoriaan tutustuminen

Fenomenografinen tutkimus edellyttää, että tutkija perehtyy tutkimusaiheensa teoreettiseen perustaan. Teoriaan perehtymisen tarkoituksena on oppia ymmärtämään, millä tavalla tutkimuksen aihepiiriin liittyvät käsitykset – käsitykset koulunkäyntiavustajan työstä – muodostuvat opettajille. Oman tutkimuksemme kohdalla olemme valinneet teoreettiseksi lähtökohdaksi konstruktivisen oppimiskäsityksen, jossa vaikuttavia tekijöitä ovat opettajien tiedot sekä heidän käytännön kokemuksensa, havaintonsa ja tulkintansa koulunkäyntiavustajan työstä. Käsitysten rakentumisessa

olennaista on se, millaista yhteistyötä opettajat tekevät koulunkäyntiavustajan kanssa, millaisessa sosiaalisessa roolissa he näkevät koulunkäyntiavustajan sekä millaisia odotuksia ja normeja he koulunkäyntiavustajaan liittävät nykyisessä koulukäytännössä ja nykyisessä koulu- ja opetustyön yhteiskunnallisessa kontekstissa. Katsomme, että nämä ilmiöt antavat kohtuullisen hyvän viitekehyksen koulunkäyntiavustajan työtä koskevien käsitysten muodostumiselle.

1.3.2. Tutkimusongelmien määrittely

Seuraava vaihe fenomenografisessa tutkimuksessa on tutkimusongelmien määrittely. Ongelmat määritellään teoreettisten lähtökohtien pohjalta, ja niiden tehtävä on ikään kuin rakentaa silta empiirisen tutkimusaineiston ja teoreettisen tiedon välille. Tutkimusongelmat ovat jatkuvasti apuna empiirisen tutkimusaineiston jäsentämisessä (Ahonen 1994, 134). Viitaten menetelmän tietoteoreettisiin perusteisiin voidaan kenties todeta, että yleisessä muodossa tutkimusongelma fenomenografiassa on aina: ”millaisia käsityksiä tutkimushenkilöt ovat itselleen konstruoineet”. Käytännön tutkimuksen kannalta on kuitenkin mielekästä määritellä tutkimusongelma konkreettisemmin. On käytännössä mahdotonta kuvata ihmisen käsityksistä aivan kaikkea. Jokainen käsitys kantaa mukanaan yhteyksiä myös henkilön muihin käsityksiin ja lopulta valtaviin merkitysverkostoihin. Me lähestymme koulunkäyntiavustajan työtä koskevia käsityksiä ensisijaisesti sosiaalisten roolien näkökulmasta ja tutkimme, miten tutkimusaineistosta ilmenee erilaiset koulunkäyntiavustajalle annetut sosiaaliset roolit luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien kielenkäytössä. Esittelemme tutkimusongelman tarkemmin luvussa 5.

1.3.3. Aineiston hankinta

Menetelmiä tutkimusaineiston hankkimiseksi on useita. Fenomenografiassa ja laadullisessa, sosiaaliin ilmiöihin liittyvässä tutkimuksessa yleensäkin aineistonhankintamenetelmän tulee olla sellainen, että tutkittavien henkilöiden omat ajatukset tulevat mahdollisimman hyvin esiin. Tutkijan tulee pyrkiä luomaan mahdollisimman hyvin sellaiset puitteet, että itse tutkimustilanne ei vaikuttaisi tutkimushenkilöiden vastauksiin. Tässä tutkijan oman persoonan merkitys on paradoksaalinen. Toisaalta tutkija läsnäolollaan ja tutkittaville esittämiensä kysymysten kautta vaikuttaa itse tut-

kittavaan ilmiöön ja siten myös tutkimuksen lopputulokseen. Toisaalta inhimillisten kokemusten ja käsitysten ymmärtäminen väistämättä vaatii toisen ihmisen, joka on asiaan riittävän perehtynyt ja kykenee näkemään sen, minkä tutkittavatkin näkevät. Inhimillisen kokemuksen voi ymmärtää vain toinen ihminen – oman tulkintansa kautta. (Varto 1992, 26–27.)

1.3.4. Tulkinta

Aineiston tulkinta fenomenografisessa tutkimuksessa kohdistuu sen sisällössä ilmeneviin ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. Aineistosta etsitään mielekkäitä kokonaisuuksia, nk. tulkintayksiköitä, joihin sisältyy kaikki tiettyä aihetta käsittelevä vastauksesta esiin tullut tieto. Aineistosta ilmeneviä merkityksiä ei koskaan tarkastella asiayhteydestä irrallisina, vaan tutkija koettaa ikään kuin elää uudelleen tutkittavan kokemukset mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Etukäteen ei voida tietää, kuinka suuria tulkintayksiköitä joudutaan käsittelemään. Lause tai puheenvuoro voi sisältää viittauksia haastattelussa tai kirjoitelmassa aiemmin mainittuihin asioihin tai kulttuurin ja yhteiskunnan tunnettuihin ilmiöihin. Kaikki pitää pyrkiä huomioimaan. Käytännössä tutkija joutuu käymään aineistoa läpi useaan kertaan ja tarkastelemaan sitä tutkimusongelmien kautta. Vähitellen aineistosta hahmottuvat tutkimusongelmien ja teoreettisen viitekehyksen kannalta merkitykselliset tulkintayksiköt. Koko aineistoa ei tarvitse hyödyntää. Viittaukset sellaisiin merkityksiin, jotka jäävät tutkimuksen aihepiirin ulkopuolelle, jätetään tulkitsemaan. (Ahonen 1994, 124, 143–145.)

Aineistossa ilmenevät erilaiset käsitykset jaetaan luokkiin niissä ilmenevien laadullisten erojen perusteella. Luokkia kutsutaan yleensä *käsitysluokiksi* tai *merkitysluokiksi* ja niitä muodostetaan niin monta kuin aineiston sisällön perusteella on tulkittavissa. Sisällöltään samanlaista käsitystä ilmentävät merkitykset muodostavat yleensä oman luokkansa. Luokka ei kuitenkaan ole vain samankaltaisten käsitysten lokero, vaan sen avulla osoitetaan käsitysten teoreettiset yhteydet. Tutkija voi myös etsiä perusteiltaan samankaltaisille käsitysluokille yhteisiä yläkäsitteitä ja näin yhdistää aineistossa ilmeneviä käsityksiä suurempiin kokonaisuuksiin. Tulkinta on kuitenkin tehtävä aineiston itsensä ehdoilla, eikä tutkija saa väkisin luokitella mahdollisia rajatapauksia jo ennalta määriteltuihin luokkiin. Yksikin rajatapaus saattaa tarkoittaa, että

kategoriat on kenties mietittävä kokonaan uudelleen (Ahonen 1994, 145–146; Alasuutari 1999, 42.)

1.3.5. Luotettavuuden osoittaminen

Yleinen tieteellisiä tutkimuksia koskeva periaate on, että tutkijan tulee tutkimusraportissa kertoa lukijalle, millaisia valintoja hän on tutkimuksensa eri vaiheissa tehnyt. Tarkoituksena on antaa raportin lukijalle mahdollisuus arvioida valintojen pätevyyttä ja siten myös koko tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta. Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tarkan raportoinnin tehtävä on tuoda näkyviin se, että tutkija tiedostaa tutkimukseen liittyvän paljon subjektiivisia valintoja ja tulkintoja. Vain tarkan ja avoimen raportoinnin kautta muiden on mahdollista arvioida valintojen ja tulkintojen pätevyyttä. (Eskola & Suoranta 1996, 165.) Toisaalta tutkija ei tee kaikkia valintoja itse. Hän voi käyttää jotakin yleisesti tunnettua ja (tietysin ehdoin) päteväksi katsottua tutkimusmenetelmää – esimerkiksi fenomenografiaa – ja noudattaa sen periaatteita tarkasti.

Kokonaisuudessaan tutkimus tulee luonnollisesti järjestää siten, että sen avulla saadaan tietoa juuri siitä ilmiöstä, mistä sitä halutaan saada. Tätä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun osa-aluetta kutsutaan *validiteetiksi*. Sosiaaliset ilmiöt ovat luonteeltaan usein sellaisia, ettei niitä voida suoraan mitata. Ilmiö voi olla olemassa ainoastaan ihmisten tulkinnoissa. Tällöin juuri validiteetti joutuu koetukselle, koska mukaan astuvat tutkijan omat, subjektiiviset tulkinnat. Mittaako tutkimus tarkoitettua todellisuuden ilmiötä, vai kertooko se vain tutkijan omista tulkinnoista?

Fenomenografisessa tutkimuksessa validiteettia voidaan arvioida esimerkiksi *aitouden* ja *relevanssin* käsitteiden avulla. Aitous tässä yhteydessä tarkoittaa, että tutkijan ja tutkimushenkilöiden välille on syntynyt luottamus ja että heillä on yhteisymmärrys käsillä olevasta asiasta. Tämä voidaan saavuttaa kunnolla vain haastattelun yhteydessä, jossa tarkentavat kysymykset ja avoin itsen ilmaiseminen ovat mahdollisia. Tutkimusraportissa tämä yhteisymmärrys pyritään osoittamaan siten, että raporttiin lainataan otteita tutkimusaineistosta ja kuvataan niiden laajempia asiayhteyksiä. (Eskola & Suoranta 1996, 167; Ahonen 1994, 153–154.) Pelkkä aito, luottamuksellinen suhde tutkimushenkilöiden kanssa ei kuitenkaan vielä tee tutkimuksesta tieteellisesti validia. Tutkimusaineiston täytyy myös olla relevanttia eli sen tulee sisältää tie-

toa, joka liittyy kiinteästi tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkimuksen kannalta irrelevantti aineisto hylätään. Syvällinenkään haastatteluaineisto ei ole relevanttia, ellei sillä ole sisällöllistä yhteyttä tutkimuksen aiheeseen ja teoriapohjaan. Jos tutkittavaan ilmiöön liittyviä teoreettisia taustatekijöitä ei osattu tarpeeksi hyvin ennakoita, voidaan jälkikäteen joutua muokkaamaan tutkimuksen teoreettista lähestymistapaa. Sen sijaan hyvät haastattelukysymykset kysyvät tutkimusongelmien ja teoreettisen viitekehyksen kannalta oleellisia asioita ilmiöstä. (Ahonen 1994, 153–154.)

Tutkimushenkilöiden määrä fenomenografisessa tutkimuksessa on usein melko pieni. Tarkoituksena ei olekaan saada tietoa, joka olisi tilastollisesti yleistettävissä suurempaan ihmisjoukkoon (nk. populaatioon). Sen sijaan tarkoituksena on löytää tutkittavan ilmiön teoreettiset selitykset ja tätä kautta ilmiön teoreettinen yleisyys. Fenomenografisen tutkimuksen yleistettävyyttä syntyy siitä, että yksittäisten käsitysten taustalta löytyy hyvin usein joitakin universaaleja teoreettisia yhtäläisyyksiä. Tutkijan tehtävänä on osoittaa nämä yhtäläisyydet. Hän ei ole ensisijaisesti kiinnostunut yksittäisistä käsityksistä vaan siitä, millaisia universaaleja merkityksiä niiden taustalla on (Ahonen 1994, 152). Totesimme jo aiemmin, että teoreettiset yhtäläisyydet osoitetaan muodostamalla laadullisesti samanlaisista käsityksistä luokkia. Aineiston tulokinnan aitous riippuu tutkijan muodostamien käsitysluokkien ja tutkimushenkilöiden tarkoittamien merkitysten yhteneväisyydestä. Tutkijan muodostamien luokkien täytyy luonnollisesti ilmentää niitä merkityksiä, joita tutkimushenkilöt ovat tarkoittaneet. Lisäksi luokat ovat relevantteja, mikäli ne liittyvät tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Validiteetin lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös *reliabiliteetin* käsitteen avulla. Se sisältää ajatuksen, että tutkimuksen tekemiseen kuuluu aina joitakin satunnaisia, ennustamattomia tekijöitä, jotka vääristävät tutkimuksen lopputulosta. Reliabiliteetti vaikuttaa siihen, kuinka hyvin tutkimus on toistettavissa samanlaisena käyttäen samaa menetelmää. Jos esimerkiksi tutkimushenkilöt valittiin harkitsemattomasti, voi uusintatutkimus tuoda aiemmasta poikkeavia tuloksia. Jos tutkimuksen tulkintavaiheessa on liikaa tiedostamattomia, subjektiivisia tekijöitä mukana, ei uusintatutkimus todennäköisesti päädy samoihin tulkintoihin ja lopputuloksiin. Toisin sanoen uusintatutkimuksessa ei välttämättä päädytä samoihin fenomenografisen tutkimuksen käsitysluokkiin, vaikka tutkimusaineisto olisikin sama. Luonnollisesti

kaikki tämän kaltaiset satunnaiset virhetekijät on pyrittävä tiedostamaan ja minimoimaan. (Eskola & Suoranta 1996, 166; Sandberg 1995, 158.)

Fenomenografiassa – ja laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin – tutkimuksen toistettavuus on aina vähän ongelmallinen asia. Periaatteessa pyritään objektiivisiin, tutkijasta riippumattomiin tuloksiin, mutta tutkimuksen kohteena ovat kuitenkin sosiaaliset ilmiöt, joista ei edes ole saavutettavissa mitään objektiivista tietoa. Tutkimuksen luotettavuus merkityksessä 'toistettavuus samanlaisena' ei täysin voikaan toteutua; tutkija ei pääse pakoon omaa subjektiivisuuttaan (Sandberg 1995, 160). Tämä johdattaa väistämättä siihen, että laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu hyvin pitkälle tutkijan kykyyn ymmärtää oma asemansa subjektiivisten valintojen tekijänä. Tutkija, joka työskentelee voimakkaiden ennakoasenteiden varassa ja joka ei näitä asenteita tiedosta, tekee hyvin epäammattimaista työtä. Luotettavaan tutkimukseen päästään, kun tutkija osaa tietoisesti sulkea erilaiset subjektiiviset häiritteijät tulkin-
taprosessin ulkopuolelle. Tutkimusraportissa tulee lukijalle osoittaa, että tutkija ymmärtää, milloin ja millä perusteilla subjektiivisia valintoja on tehty. Lisäksi yleensä tutkija arvioi tutkimuksensa luotettavuutta vielä erillisessä tutkimusraportin luvussa. (Sandberg 1995, 161–162.)

1.4. Fenomenografian soveltaminen tähän tutkimukseen

Tämän tutkimuksen aineistona ovat kyselylomakkeille annetut vastaukset. Kyselylomakkeella on esitetty avoimia kysymyksiä koulunkäyntiavustajien työhön liittyvistä asioista, ja vastaajat ovat vapaasti voineet kirjoittaa näkemyksistään. Fenomenografisessa tutkimuksessa kyselylomakkeen käyttöön saattaa liittyä tiettyjä ongelmia, koska menetelmä on usein yksisuuntainen: tutkimushenkilöt kirjoittavat vastauksensa itsenäisesti, ja tutkija näkee vasta lopputuloksen. Mahdollisten epäselväksi jääneiden kohtien tarkistaminen myöhemmin on vaikeaa. Esimerkiksi avoin, keskustelunomainen haastattelu on siinä mielessä edullisempi menetelmä, että tutkija voi aina pyytää tarkennusta epäselväksi jääneisiin kohtiin. Haastattelun aikana esitetyillä tarkentavilla kysymyksillä on myös mahdollista päästä syvemmälle henkilön käsityksiin. Kyselylomakkeiden avulla kerätyssä aineistossa ei tällaista mahdollisuutta ole.

Toisaalta kyselylomakkeella annetut vastaukset voivat olla tarkemmin harkittuja kuin haastattelutilanteessa annetut, ja siten ne voivat antaa todellisemman kuvan henkilön käsityksistä. Kirjallinen vastaaminen jo sinälläänkin vaatii enemmän harkintaa, ja jos vastaamiseen käytettävää aikaa ei ole rajoitettu, ovat kyselylomakkeella annetut vastaukset todennäköisesti paremmin jäsennettyjä ja ristiriidattomampia kokonaisuuksia kuin spontaanisti haastattelutilanteessa annetut vastaukset. Tällöin tutkijan on helpompi tulkita, millaisia tutkimusaiheeseen liittyviä käsityksiä vastausten takaa löytyy. Fenomenografiahan ei kuvaa sitä, mitä henkilöt vastaavat vaan sitä, millainen käsitys vastausten takana on.

Tässä tutkimuksessa lähestytään tutkimushenkilöiden käsityksiä hieman eri tavalla kuin fenomenografiassa yleensä. Tavallisesti fenomenografinen tutkimus pyrkii selvittämään jokaisen tutkimushenkilön oman käsityksen kokonaisuutena. Tutkimushenkilö (tai pikemminkin häneltä saatu aineisto) muodostaa siis tavallaan yhden tulkintakokonaisuuden. Tältä osin oma tutkimuksemme poikkeaa fenomenografian tutkimusperinteestä. Tämän tutkimuksen aineisto ei anna riittävän luotettavaa kuvaa kenenkään yksittäisen henkilön kokonaiskäsityksestä, emmekä voi tarpeeksi luotettavasti tulkita lomakkeille annetuista vastauksista, mikä henkilön vastausten taustalla oleva kokonaiskäsitys on koulunkäyntiavustajan työstä ja roolista koulussa. Olemmekin valinneet kokonaan toisenlaisen tutkimusnäkökulman ja rakennamme tutkimuksen luotettavuuden muiden asioiden varaan.

Oman aineistomme kohdalla hylkäämme kokonaan ajatuksen yksittäisten henkilöiden käsityksistä. Häivytämme eri tutkimushenkilöiden vastausten väliset rajat ja ajattelemmme koko aineiston yhtenä kokonaisuutena. Tästä tietenkin seuraa, että tämä vastausten suuri kokonaisuus ei sisällä mitään yhtenäistä, ristiriidatonta käsitystä koulunkäyntiavustajien työstä. Sen sijaan se sisältää useita erilaisia näkökulmia asiaan, kun eri henkilöt käsittelevät aihetta eri näkökulmista – erilaisiin käsityksiin perustuen. Tutkimusmenetelmän kannalta tämä tarkoittaa, että mitä pienempiä tulkintayksiköitä aineiston tarkasteluun käytetään, sitä suurempi määrä erilaisia käsityksiä tulee esiin. Tämä onkin tavoitteemme: tuomme tutkimuksellamme esiin mahdollisimman laajasti sen käsitysten kirjjon, mikä koulunkäyntiavustajien työhön liittyy. Pienennämme tulkintayksikön ihan tietoisesti pieniin kokonaisuuksiin – jopa yksittäisiin lauseisiin – ja tulkitsemme niistä aina jonkin koulunkäyntiavustajan työhön

liittyvän merkityksen. Se ei varsinaisesti ole kenenkään henkilön käsitys asiasta vaan yksi tapa esittää koulunkäyntiavustajan työhön liittyvä yksittäinen merkitys.

Kun koko aineisto on tällä tavoin pieniä yksiköitä käyttäen tulkittu läpi, on tuloksena suuri määrä erilaisia koulunkäyntiavustajan työhön liittyviä merkityksiä. Tästä eteenpäin jatkamme perinteisemmän fenomenografian linjalla: luokittelemme yksittäiset merkitykset laajemmiksi kokonaisuuksiksi, käsitysluokiksi. On oletettavissa, että pienistä, yksittäisistä merkityksistä löytyy runsaasti yhteisiä piirteitä. Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen avulla yksittäisistä merkityksistä muodostetaan mielekkäitä teoreettisia yhteyksiä omaavia kokonaisuuksia. Näin syntyy käsitysluokkia, jotka eivät yksinään edusta kenenkään vastaajan käsitystä kokonaan mutta jotka teoreettisten yhteyksiensä ansiosta ilmentävät jotakin mielekästä ja olemassa olevaa näkökulmaa koulunkäyntiavustajan työhön. Muodostetut käsitysluokat eivät ole henkilöiden käsityksiä vaan ikään kuin pienempiä ”rakennuspalikoita” erilaisille kokonaiskäsityksille. Kunkin tutkimushenkilön kokonaiskäsitys muodostuu aina useammasta käsitysluokasta. Kullakin on niistä oma yhdistelmänsä, jossa eri käsitysluokat painottuvat eri tavoin. Tämä tutkimus ei ota kantaa siihen, millaisia käsitysluokkien yhdistelmiä tutkimushenkilöillä ilmenee; tutkimus vain kuvaa kaikki löytyneet laadullisesti erilaiset luokat ja osoittaa niiden teoreettisen sisällön.

Valitsemaamme tutkimusnäkökulmaan kirjallinen kysely sopii mielestämme erittäin hyvin, koska kirjakielen rakenteissa esiintyvät yksittäiset merkitykset ovat yhdenmuukaisempia kuin puhekielessä, jossa puolestaan on paljon alueellisia ja henkilökohtaisia eroja. Puhekielen vaihtelevammista ilmaisuista olisi todennäköisesti hieman vaikeampi tulkita yksittäisiä merkityksiä, ja varsinkin niiden luokittelu ryhmiin vaatisi tutkijalta enemmän omien tulkintojen tekemistä, mikä lisää epävarmuutta tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Kirjallisissa vastauksissa tutkimushenkilöt ovat tehneet yhden vaiheen tutkijan puolesta, joten virhetulkinnan vaara hieman pienee. Tulkintaprosessia käsittelemme vielä tarkemmin luvuissa 6.5. Aineiston analysointi ja 9. Tutkimuksen luotettavuus.

2. Koulunkäyntiavustajan työ

2.1. Koulunkäyntiavustajan työn perusta

Perusopetuslain (628/1998) 37 § määrittelee koulun henkilöstöön kuuluvaksi rehtorin ja opettajat, minkä lisäksi koululla voi työskennellä tuntiopettajia, koulunkäyntiavustajia sekä muuta henkilökuntaa.

Perusopetuslain (628/1998) 31 §:n mukaan vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada maksutta opetuksen osallistumisen edellyttämät tulkittamis- ja avustajapalvelut, opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet.

2.2. Koulunkäyntiavustajan työn määrittely

Koulunkäyntiavustajan työn viitekehys on vahvasti yhteiskunnallinen ja se painottuu sekä humanistiseen opetusalaan että sosiaali- ja terveysalaan. Suomessa on 1970-luvulta lähtien noussut sosiaali- ja vammaishuollossa sekä erityisopetuksessa toiminnan periaatteiksi ja tavoitteiksi tasa-arvo, normalisuus, integraatio ja inkluusio. Nämä periaatteet ovat johtaneet työn uudelleen organisointiin opetuslalla, kun avun ja avustamisen tarpeessa olevien oppilaiden määrä on kasvanut. Erityisoppilaiden tarpeisiin vastaamaan on syntynyt uusi ammatti, koulunkäyntiavustaja. (Opetushallitus 1995, 7.)

Koulunkäyntiavustajan työ on luonteeltaan eettistä ja kestäviin arvoihin pohjautuvaa auttamista. Työn tarkoituksena on tukea asiakkaan (oppilaan) optimaalista toimintakykyä erilaisissa toimintaympäristöissä. Koulunkäyntiavustajan työn lähtökohtana ovat asiakkaiden erityispiirteet ja -tarpeet. Avustamistilanteissa avustajalta vaaditaan havainnointikykyä ja tilanteiden tunnistamis- ja arviointitaitoa sekä harkintaan perustuvaa kriittistä ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. Avustajan tehtävissä painottuvat toisaalta avustettavan yksilön tai pienryhmän itsenäistymisen ja omatoimisuuden tukeminen, toisaalta kasvatusympäristön toimivuudesta ja pedagogisten tavoitteiden toteutumisesta huolehtiminen. Koska erityislasten tukeminen perusopetukses-

sa on moniammatillista yhteistyötä eri tahojen kesken, kuuluu myös koulunkäyntiavustajan työhön monipuolista yhteydenpitoa asiakkaiden, heidän perheidensä sekä kasvatuksen, opetuksen, sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus 1995, 8; Opetushallitus 2003, 38–39.)

Koulunkäyntiavustajan työnkuva on hyvin moninainen. Koulunkäyntiavustaja voi toimia kaupungin koulutuslautakunnan päätöksellä oppilaan henkilökohtaisena avustajana, hän voi työskennellä yhteen luokkaan sitoutuneena yleisenä avustajana tai hänellä voi olla useamman luokan oppilaita avustettavanaan. Lyhyesti sanottuna koulunkäyntiavustajan tehtävänä koulussa on oppilaan auttaminen opetustilanteissa ja niiden ulkopuolella. Tämän vuoksi avustamisen tarve ei rajoitu yksinomaan luokkahuoneen seinien sisäpuolelle, vaan tarpeen tullessa avustamisen on jatkuttava myös välituntien, kouluruokailun ja kotimatkojen aikana. Avustamisen laadun ja määrän rajat riippuvat oppilaan suorituskyvystä kouluympäristössä. (Maunula 2000, 14.)

Vuonna 2004 Suomen eri kunnissa on ollut yhteensä n. 7 000 koulunkäyntiavustajaa, joista kaksi kolmasosaa vakituisissa työsuhteissa (KTV 2005). Koulunkäyntiavustajan vähimmäisperuspalkka on 1367,30 euroa kuukaudessa. Mikäli avustajalta edellytetään ammatillista perustutkintoa tai ammatti- tai erikoisammattitutkintoa, vähimmäispalkka on 1519,76 euroa kuukaudessa 1.9.2004 lähtien. Koulunkäyntiavustajien viikoittainen työaika on enintään 38 tuntia 15 minuuttia ja yhden kokonaisen työpäivän pituus saa olla enintään 9 tuntia. (KTV 2004, 14, 16.)

Kunta-alan ammattiliitto KTV on yrittänyt jo tovin muuttaa koulunkäyntiavustajan tutkintonimekkeen *koulunkäynnin ohjaajan* nimikkeeksi. Muutosehdotus on kuitenkin kaatunut toistaiseksi eräiden muiden ammattiliittojen vastustukseen. KTV:n mielestä nimimuutos selkeyttäisi ammattilaisten asemaa päiväkodeissa, perusopetuksessa ja ammatillisissa oppilaitoksissa, koska koulunkäynnin ohjaus kuvaisi paremmin työn sisältöä kuin koulunkäynnin avustaminen. Muutamassa kunnassa koulunkäyntiavustajan nimike onkin jo muutettu koulunkäynnin ohjaajaksi. (KTV 2004, 23.)

Käytännössä perusopetuksessa toimii myös muita kuin koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittaneita avustajia. Kunnat palkkaavat työllistämistuella kouluihin paljon mm. välivuottaan pitäviä nuoria, joilla ei ole muodollista pätevyyttä las-

ten avustamisessa. Tässä tutkimuksessaamme tarkoitamme *koulunkäyntiavustajalla* kuitenkin kaikkia koulussa toimivia henkilökohtaisia, luokkakohtaisia ja koulukoh-
taisia avustajia riippumatta heidän koulutustaustastaan. Viralliset ammattitutkinnon
perusteet antavat kuitenkin selkeän kuvan koulunkäyntiavustajan työstä ja työn aset-
tamista vaatimuksista, joten esittelemme seuraavaksi Opetushallituksen vahvistamat
näyttötutkinnon perusteet.

2.3. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto

Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto on sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen
näyttötutkinto (Opetushallitus 1995, 5). Opetushallitus on vuonna 1994 ammatti-
tutkintolain perusteella muodostanut kriteerit koulunkäyntiavustajien koulutuksesta.
Tämän jälkeen näyttötutkinnon perusteet on päivitetty vuonna 2003 vastaamaan
paremmin erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten tarpeita (Opetushallitus
2003). Koulutus on näyttötutkintomuotoinen ja se vie suorittajaltaan aikaa noin
puoli vuotta. Koulutuksen laajuus on 40 opintoviikkoa.

Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto jaetaan neljään pakolliseen osaan. Tutkinto
on valmis, kun tutkinnon suorittaja on näytöillään osoittanut hallitsevansa kaikki
neljä osa-aluetta. Tutkintoon kuuluvat osat ovat 1) koulunkäyntiavustajan työn toi-
mintaympäristöt, 2) ihmisen kasvun tukeminen, 3) oppimisen ohjaaminen ja 4) toi-
mintakyvyn tukeminen (Opetushallitus 2003, 6). On mielenkiintoista huomata, mi-
ten uusi määräys eroaa aiemmista näyttötutkinnon perusteista. Aiemmat perusteet
(Opetushallitus 1995) määrittivät työn yhdeksi peruspilariksi avustamisen, mutta
nykyisestä määräyksestä se puuttuu. Avustamisen periaate on häivytetty sen sijaan
muiden neljän peruspilarin alaisuuteen. Toinen merkittävä muutos on työn toimin-
taympäristöjen mukaanotto omaksi kategoriakseen. Vuoden 1995 perusteissa määri-
teltiin koulunkäyntiavustajan työn keskiöksi asiakaslähtöisen auttamisen periaate,
mutta nykyisessä mallissa se on korvattu asiakaslähtöiseksi tueksi ja ohjaamiseksi.
Nämä voivat olla käytännössä pelkkiä termien vaihdoksia, mutta ainakin virallisten
tekstien painotus on siirtynyt avustamisen korostamisesta kohti ohjaamista ja tuke-
mista. KTV:n nimikevaihdosyritys (ks. luku 2.2. Koulunkäyntiavustajan työn mää-
rittely) on ymmärrettävä tätä taustaa vasten tarkasteltuna.



Kaavio 1. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon osat (Opetushallitus 2003, 6).

Koulunkäyntiavustajan työn toimintaympäristöihin luetaan kuuluvaksi oman työn taustalla vaikuttavien arvojen ja ihmiskäsitysten tunnistaminen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulunkäyntiavustajan on käytettävä moraalista harkintaa ratkaisuisissaan sekä tunnistettava ja kontrolloitava omia tunteitaan työssään. Lisäksi pidetään tärkeänä, että koulunkäyntiavustaja tuntee työnsä taustalla olevat lait ja säädökset, joiden puitteissa hän toimii. Aktiivinen yhteistyö moniammatillisessa tiimissä on erittäin merkittävä osa koulunkäyntiavustajan työnkuva. Erityisesti avustettavan asiakkaan itsensä ja hänen perheensä huomioiminen kuntoutusprosessin aikana on oleellisen tärkeää. Jatkuva oman työn kehittäminen, eli uusien tietojen ja taitojen hankkiminen, kuuluu myös toimintaympäristöjen alaisuuteen. (Opetushallitus 2003, 7–14.)

Ihmisen kasvun tukemisen osa-alue pitää sisällään ihmisen psyykkisen, fyysisen, sosiaalisen ja kielellisen kokonaiskehityksen ymmärtämisen. Koulunkäyntiavustajan on toimittava työssään yksilöllisesti ja vastuullisesti ottaen huomioon asiakkaansa sairaudet ja toimintakyvyn esteet. Hänen tulee myös toimia asiakkaansa minäkuvan ja itse-tunnon positiivista kehittymistä vahvistaen. (Opetushallitus 2003, 14–20.)

Oppimisen ohjaajana koulunkäyntiavustajan on tiedostettava oppimisprosessien keskeiset periaatteet sekä tunnettava eri oppimisteorioita ja niiden käyttömahdollisuuksia käytännössä. Koulunkäyntiavustajan tulee lisäksi tietää keskeisimmät aistivamat, oppimis- ja kommunikaatiovaikeudet sekä käytöshäiriöt, niiden taustalla olevat syyt sekä niiden vaikutus asiakkaan oppimiseen ja muuhun työskentelyyn. Ilman hyviä vuorovaikutustaitoja ohjaustilanne ei myöskään ole toimiva. Tärkeä huomioitava sisältö on myös se, että koulunkäyntiavustajalla tulee olla mahdollisuus osallistua asiakasta koskevaan opetuksen ja kasvatuksen suunnitteluun. Näin ollen oppimisen ohjaajalla on perinteistä avustajaa aktiivisempi ja vastuullisempi rooli myös virallisissa teksteissä. (Opetushallitus 2003, 21–28.)

Koulunkäyntiavustajan on osattava tukea asiakkaan optimaalista toimintakykyä ja itseenäistä tehtävien suorittamista. Toimintakyvyn tukemiseen kuuluu myös perus- ja erityishoitotilanteisiin osallistuminen ja niissä avustaminen, tämä vaatii koulunkäyntiavustajalta jonkinasteista sairaanhoidollista tietämystä ja ensiaputaitojen hallintaa. Koulunkäyntiavustajan on myös huolehdittava asiakkaan tarvitsemista apuvälineistä ja hallittava niiden käyttö. (Opetushallitus 2003, 29–37.)

Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittanut tekee työtään sekä opetusala-
lla että sosiaali- ja terveystieteiden alalla. Kaiken toiminnan pohjalla on asiakaslähtöisyys ja palvelumyönteisyys, vuorovaikutuksellinen osallistuminen, moraalinen harkinta sekä kestävän kehityksen työlle asettavien ehtojen noudattaminen. Työn kasvatuksellisena tavoitteena on omien edellytystensä mukaisesti selviytymiskykyinen, aktiivinen ihminen ja kansalainen. Koulunkäyntiavustajan työtä ohjaavat toisaalta yksilö- ja ryhmäkohtaiset pedagogiset tavoitteet, toisaalta kasvatuksellinen, kuntoutuksellinen ja hoidollinen tietoperusta. (Opetushallitus 2003, 38–39.)

2.4. Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto

Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto on suhteellisen uusi tutkinto. Koulutus on normaalia koulunkäyntiavustajan tutkintoa eriytyneempi. Koulutukseen haakeutuvilta vaaditaan vähintään sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen koulutusta, koulunkäyntiavustajan ammattitutkintoa tai vastaavien tutkintojen taseisia tietoja ja taitoja sekä vähintään viiden vuoden työkokemusta alalta. Koulunkäyntiavustajan eri-

koisammattitutkinto antaa suorittajalleen valmiudet tehdä työtä oppimisen ohjaamisen ja toimintakyvyn tukemisen erikoisosaamista vaativissa tehtävissä. Koulunkäyntiavustajien tehtävien lisäksi hänellä on mahdollisuus työskennellä koulunkäyntiavustajien työn koordinaattorina, työhön perehdyttäjänä ja työpaikkaohjaajana sekä suunnitella toimintaa moniammatillisen tiimin jäsenenä. Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinnon suorittanut henkilö voi työskennellä varhaiskasvatuksen, perus- ja lisäopetuksen, toisen asteen ja ammatillisen koulutuksen tai vapaa-ajan toimintaympäristöissä. (Opetushallitus 2004, 52–53.)

PAKOLLISET OSAT

Koulunkäyntiavustajan työn toimintaympäristöt
Toiminnallisuus ja vuorovaikutustaidot
Yleisen tuen tarpeessa olevien ryhmien ohjaaminen, tukeminen ja avustaminen

VALINNAISET OSAT

Tuen tarpeessa olevien ohjaaminen, tukeminen ja avustaminen	Erityisen tuen tarpeessa olevien ohjaaminen, tukeminen ja avustaminen
Aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaamiseen osallistuminen	Yrittäjyys

Kaavio 2. Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinnon osat (Opetushallitus 2004, 7).

Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto jakautuu kolmeen pakolliseen ja neljään valinnaiseen osa-alueeseen. Tutkinto on valmis, kun suorittaja on näytöillään todistanut hallitsevansa kaikki kolme pakollista ja tämän lisäksi kaksi valinnaista osa-alueita. (Opetushallitus 2004, 6.)

Valinnaiset opinnot ohjaavat koulunkäyntiavustajaa kohti omia kiinnostuksen kohteita ja erikoisosaamista. Tavalliseen koulunkäyntiavustajan ammattitutkintoon verrattuna erikoisammattitutkinnon suorittanut henkilö paneutuu enemmän ohjaamistilanteen didaktiseen puoleen. Tämän lisäksi hänellä on työssään tarvittavia toiminnallisia kädentaitoja ja hän pystyy käyttämään tietoteknisiä sovelluksia. (Opetushallitus 2004, 52–53.)

3. Yhteistyö

Luokanopettajan käsitykset koulunkäyntiavustajan työstä vaikuttavat suuresti siihen, millaista yhteistyötä hän haluaa työyhteisössään toteutettavan. Toisaalta aiemmin saadut myönteiset tai negatiiviset kokemukset koulunkäyntiavustajan kanssa toteutuneesta vuorovaikutuksesta vahvistavat sitä, millaisena luokanopettaja näkee avustajan työnkuvan. Historiallisesti ajatellen yhteistyö on varsin uusi piirre suomalaisessa koulukulttuurissa. Vieläkään kaikki opettajat eivät koe yhteistyötä luontevaksi osaksi työtään vaan kantavat mieluummin vastuun luokkansa kasvatuksesta yksin. Suurenevat luokkakoot, erityisoppilaiden inkluusio normaaliopetukseen ja ajatus yhteisestä kasvatustavasta ovat kuitenkin muuttaneet peruuttamattomasti opettajuuteen liitettyjä arvoja ja käytänteitä. Sen lisäksi, että uudet haasteet ovat tuoneet luokanopettajan arkeen lisääntyneen yhteistyön koulun kasvatusyhteisössä, on yhteistyön määrä kasvanut myös ulkopuolisen ammattihenkilökunnan sekä etenkin lapsen kodin kanssa. Mikäli luokanopettajan työyhteisöön kuuluu koulunkäyntiavustaja, on ensisijaisesti opettajan vastuulla, millaista yhteistyötä arjessa toteutetaan. Koulunkäyntiavustajan vastuulla puolestaan on se, miten tähän haasteelliseen kutsuun vastataan ja tehtävään sitoudutaan.

3.1. Yhteistyön määritelmä

Yhteistyö-käsitteen määrittely tyhjentävästi ja lyhyesti ei ole aivan yksinkertaista. Tieteenalasta ja tutkimussuunnasta riippuen yhteistyötä voidaan lähestyä monin eri ulottuvuuksin. Määrittelijästä ja hänen taustastaan riippumatta yhteistyölle on kuitenkin ominaista ihmisten sosiaalinen kanssakäyminen, *vuorovaikutus*. Sosiologiassa yhteistyötä määriteltäessä lähdetään yleisesti liikkeelle yhteisöstä käsin. Tämä kytkee määritelmän sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja koskeviin käsitteisiin, kuten esimerkiksi normeihin, rooleihin ja sosiaaliseen kontrolliin (näitä käsittelemme tarkemmin luvussa 4. Sosiaaliset normit ja roolit). Psykologiassa puolestaan ilmiötä lähestytään yksilön sosiaalisen käyttäytymisen suunnalta, jolloin korostetaan yhteistyöhön haluavan ja pystyvän yksilön ominaisuuksia, kuten tarpeita, motiiveja ja persoonallisuutta. (Koski & Nyyssönen 1998, 33.)

Eroja eri lähestymistapojen välillä voidaan löytää myös siinä, ajatellaanko yhteistyötä tiettyyn tulokseen johtavana käyttäytymisenä, vai tietyt ehdot täyttävänä tilanteena (Koski & Nyyssönen 1998, 34). Lähes samaa ongelmaa pohtii myös Pohjola (1993, 115), jonka mukaan keskeinen tulkintaero yhteistyön käsitteen määrittelyssä syntyy siinä, mille kohtaa sanassa yhteistyö asetetaan ajatuksellinen painopiste. *Yhteistyö* korostaa ihmisten välistä kanssakäymistä, keskinäistä vuorovaikutusta ja sen laatua. Keskeiseksi tällöin nousee osapuolten välinen suhde ja ilmapiiri. Mikäli määrittelijä unohtaa käsitteen toisen puolen, *yhteistyön*, jätetään samalla huomioimatta toiminnan tavoitteellisuus ja tarkoituksellisuus. Näin ollen pelkkä vuorovaikutus (yhteys) ei vielä synnytä yhteistyötä. Samaa käsite-eroa voidaan pohtia myös kooperaation ja interaktion käsitteiden kautta. Pohjola (1993, 115–116) näkisi viranomaisten kesken tapahtuvan yhteistyön ennemmin kooperaationa kuin interaktiona. Kooperaatio on laajempaa, kokonaisvaltaisempaa ja tavoitteellisempaa toimintaa kuin interaktio, jota tapahtuu välittömästi yksilöiden kesken jonkin osatavoitteen tai osatoiminnon suhteen.

Yhteistyön käytännön monimuotoisuus kumpuaa juuri käsitteellisen ymmärtämisen erilaisuudesta. Käytännössä yhteistyötä voi syntyä monesta eri inhimillisestä tekijästä alkaen vaistonvaraisesta koordinoinnin tarpeesta hallita konkreettisia tilanteita edeten tietoiseen palveluiden kehittämiseen riittämättömyyden uhan alla. Yhteiskunnassa tapahtuva yhteistyö on pääosin vielä ainoastaan yhteyden pitoa: läheteitä, kirjeitä, puheluja. Tästä kehittyneempänä muotona ovat erilaiset neuvottelut, kuten puhelinneuvottelut, keskustelut, palaverit ja kokoukset. Tämänkin tason toiminta voi helposti jäädä vain nimelliseksi yhteistyöksi eli yhteydeksi, mikäli osapuolilta edellytetyt kriteerit eivät toteudu käytännössä (ks. luku 3.2. Yhteistyön edellytykset). Vaativimpia yhteistyön muotoja ovat nykyään hyvin suosittu tiimityöt ja projektit sekä varsinaisen yhteistyön eli *yhteistoiminnallinen työ*. (Pohjola 1993, 119.)

Yhteistyö mielletään keskusteluissa positiiviseksi, tavoitelluksi ja itsestään selväksi asiaksi. Kuitenkaan yhteiskunnassa suurin osa suoritettavasta yhteistyöstä ei ole varsinaista yhteistyötä vaan yhteyden pitoa. Tämän vuoksi yhteistyötä luullaan tehtävän paljon todellisuutta enemmän. Monesti unohdetaan pohtia sitä, miksi yhteistyötä tehdään, mikä on sen kohde ja mihin se lopullisesti tähtää. Yhteistyöstä on tullut itseisarvoista toimintaa, jolloin itse yhteistyötä on alettu kummallisesti pitää varsinaisena työn kohteena. Mitä enemmän korostetaan yhteistyön institutionaalista roolia,

sitä enemmän ollaan unohtamassa varsinainen yhteistyön kohde, joka on monesti asiakas, koulumaailmassa lapsi. Yhteistyö helposti toimii asiakkaan ylitse, vaikkakin kuvitteellisesti tavoitetasolla hänen edukseen. Todellisuudessa asiakas jää useasti varsinaisen yhteistyön ulkopuolelle tai ainakin kokee prosessissa olonsa ulkopuoliseksi. (Pohjola 1993, 114, 120.)

3.2. Yhteistyön edellytykset

Yhteistyö ei siis synny työyhteisössä itsestään, vaan se vaatii yhteyden ja konkreettisen yhteisen työn lisäksi osallistujiltaan paljon muutakin. Pohjola (1993, 121) nostaa yhteistyön edellytyksiksi osapuolten tietoisuuden sitoutumisen tavoitteelliseen toimintaan, tasa-arvon osapuolten välillä, yhteisten pelisääntöjen luomisen ja niiden noudattamisen sekä toisen osapuolen työn tuntemisen ja sen arvostamisen. Näiden lisäksi yhteistyön tulee olla jatkuvaa, suunnitelmallista sekä vastuullista. Vastuullisuutta ja sitoutumista yhteistyössä korostaa myös Virkkunen (1983, 22–23), jonka mukaan useiden henkilöiden tietoinen yhteistoiminta edellyttää jonkinasteista yksimielisyyttä toiminnan motiivista ja päämäärästä. Tämän lisäksi osapuolilta edellytetään orientoitumista (sitoutumista) itse prosessiin. Osapuolten orientoituminen yhteistyöhön on kuitenkin yksilöllistä: jokainen asianosainen suhtautuu prosessiin omien intressiensä pohjalta. Tämäkään ei vielä riitä, vaan osapuolten sitoutumisen on ulotuttava itse yhteistyön lisäksi myös vastapuoleen. Yhteisen työn tekijät luovat omien yksilöllisten näkökulmien pohjalta yhteisen käsityksen yhteistyön tavoitteista, ehdoista ja kulusta sekä osapuolten työosuuksista.

Hakanen (1997, 7) lähestyy yhteistyön edellytyksiä erityisesti onnistuneen vuorovaikutuksen kautta. Hänen mielestään tärkeää on havaita se, millaiseksi toinen osapuoli vuorovaikutustilanteessa ajatellaan: yhteistyökumppaniksi vai kilpailijaksi ja vastustajaksi. Kilpailu ja yhteistoiminnallisuus ovat vastakkaisia perusasenteita, joiden kautta ihmiset suuntautuvat yhteistyötilanteisiin ja toisiin ihmisiin. Osapuolten kilpaileva asenne saattaa johtaa siihen, että itse yhteistyöprosessia tai toista osapuolta käytetään hyväksi omien tavoitteiden läpiviemisessä. Kilpailullinen asenne johtaa juurensa usein negatiivisesta minäkuvasta, jonka vuoksi minää on suojattava ja puolustettava vuorovaikutustilanteessa. Hakanen (1997) listaa teoksessaan onnistuneen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden edellytyksiksi erilaisia taitoja, joista osa liittyy

ihmistuntemukseen ja empatiaan ja osa itse vuorovaikutustilanteeseen. Ihmissuhdetaidot, kuten hyvä itseluottamus, avun antaminen sekä myönteisyys, avoimuus ja vastuullisuus elämässä ovat kaiken pohjalla. Mikäli ihminen ei tunne oloaan hyväksi ja hyväksytyksi, on hänen mahdotonta myöskään toteuttaa tasa-arvoista vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutustaidot rakentuvat ihmissuhdetaitojen vaaraan. Ihmisen on mahdollista kehittää keskusteluun liittyviä taitojaan yhä eteenpäin. Vuorovaikutustaitoihin luetaan kuuluvaksi puhumisen ja kuuntelemisen taidot mutta myös sanattoman viestinnän lähettäminen ja vastaanotto. Näiden lisäksi tärkeitä ovat myös palautteen antamiseen ja sen saamiseen liittyvät asiat, kuten kyvyt rohkaista ja kiittää vastapuolta sekä myös suvaita ulkoapäin tulevaa kritiikkiä. Minäkäsitykseen liittyvää totuudenmukaista palautteen antamista itselle voi ja kannattaa myös kehittää. Tämä antaa pohjan toisen työn reilulle arvioinnille.

3.3. Ammatilliset vuorovaikutussuhteet kasvatusyhteisössä

Opetushenkilökunta tekee nykyään yhteistyötä monien tahojen kanssa ja näin ollen vuorovaikutus kuuluu luonnollisena osana opettajuuteen. Yhteisten kasvatustavoitteiden vuoksi luokanopettajat, koulunkäyntiavustajat, erityisopettajat, oppilaiden vanhemmat ja monet muut tahot tekevät työtä yhdessä. Vuorovaikutuksen ammatillisuus tekee peruskoulun kaltaisesta kasvatusyhteisöstä hyvin erityislaatuisen. Itse vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa kasvatustyöntekijöiden ammattia ja vuorovaikutus täytyy hoitaa ammatillisesti. Kiesiläisen (1998, 39) mukaan vuorovaikutuksen ammattilainen ei voi valita yhteistyökumppaneitaan henkilökohtaisin perustein, vaan työn ammatillisuuteen kuuluu työn päämäärien pitäminen ensisijaisena. Peruskoulun osalta tämä tarkoittaa, että henkilökunnan tulee pyrkiä laadukkaaseen yhteistyöhön kaikkien osapuolten kanssa, jotka työskentelevät samojen päämäärien eteen. Lasten opetus ja kasvatusta menevät henkilökohtaisten suhteiden edelle. Kiesiläinen (1998, 81) katsoo myös, että opettajalla on vuorovaikutuksen ammattilaisena suurempi vastuu yhteistyön sujumisesta kuin esimerkiksi oppilaiden vanhemmilla, joilla vuorovaikutus ei välttämättä ole osa ammattia. Opettajalla on koulutuksensa ja ammattinsa puolesta kyky vaalia hyviä vuorovaikutussuhteita ja siten hänellä on niistä suurempi vastuu.

Samoja ajatuksia voidaan aivan hyvin soveltaa myös luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyöhön. Molemmat ovat kasvatustieteen ammattilaisia ja työskentelevät samojen päämäärien eteen. Ikosen, Kunnaksen ja Leväniemen (1999, 355) sekä Ikosen (2001, 305–306) mukaan luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välisen yhteistyön sujuminen on erityisen tärkeää paitsi oppilaiden mutta myös koko työyhteisön toimivuuden ja hyvinvoinnin kannalta. Sujuva ja hedelmällinen yhteistyö edellyttää hyviä yhteistyötaitoja molemmilta osapuolelta sekä molempien työnkuvien joustavuutta ja sopeutuvuutta. Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen toimiva yhteistyö perustuu suuresti henkilökemioihin ja niiden yhteensopivuuteen, mutta kirjoittajien mielestä yhteistyötaitoja voidaan myös kehittää sopivan koulutuksen ja työnohjauksen avulla. Opettajalle ja avustajalle tulisi tarjota yhteistä täydennyskoulutusta läpi koko työtoveruuden ajan ja heidän tulisi pyrkiä luomaan yhteissuunnittelun avulla selkeät tavoitteet, säännöt ja käytännöt kasvatukselle. Toimiva yhteistyö edellyttää myös ilmapiirin puhdistamista ennako-odotuksista (luvussa 4.3. Sosiaaliset roolit ja rooli-odotukset käsittelemme ennako-odotuksia sosiaalisten roolien näkökulmasta) sekä kunnioittavan asenteen omaksumista toisen työnkuvasta. Ongelmia kohdatessa opettajan tulisi vastuullisempaan osapuoleksi osata ratkaista herkkä tilanne tasapuolisesti. Tasapuolisuutta tulisi noudattaa myös työtehtävien jaossa: kummallekaan osapuolelle ei saisi kasata kohtuutonta painolastia opetustuokioiden valmistelusta tai järjestämisestä.

Luokanopettajan ja avustajan toimiva yhteistyö ei ole hedelmällistä ainoastaan kasvatustieteen näkökulmasta katsottaessa, vaan myös molemmat yhteistyötä toteuttavat osapuolet voivat hyötyä siitä. Sahlbergin (1997, 159) mukaan kasvatustieteen yhteistoiminnallisuuden taustalla vaikuttaa keskinäinen oppimisriippuvuus, joka tarkoittaa sitä, että osapuolten kehittyminen työssään riippuu vastapuolen kehitymisestä. Mitä vahvempi yhteistoiminnallisuuden aste työyhteisössä vallitsee, sitä vahvemmin kasvatustieteilijät toisiltaan oppivat ja näin ollen kehittyvät eteenpäin omassa työssään (ks. myös 3.3.3. Jaettu asiantuntijuus).

3.3.1. Itsenäisen opettajan myytti

Monet koulut ovat yhä individualistisia; opettaja mieltää opettavansa ”minun oppilaitani minun luokassani minun oppiaineessani” (Naukkari 2001, 348). Luok-

kien suljetut ovet ovat olleet omiaan pitämään yllä myyttiä hyvästä opettajasta, mutta samalla ovi on sulkeutunut avoimelta keskustelulta, yhteistyöltä ja mahdolliselta avunsaannilta (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 39).

Opettaja kohtaa yhden työpäivänsä aikana keskimäärin tuhat sosiaalista vuorovaikutustapahtumaa. Yleensä nämä tapahtumat ovat satunnaisia ja edeltä käsin suunnittelelmattomia. Vuorovaikutuksen määrän runsaudesta huolimatta opettajan työtä kuvataan eristäytyneeksi ja ammatillisesti yksinäiseksi. Opettajan ammattikuvan tunnusomaisiin piirteisiin kuuluu vankka yksintyöskentelyn perinne. Opettajan on odotettu pysyvätyvän omalla erikoisalueellaan ja olemaan sekaantumatta kollegoidensa töihin. Opettajan työhön on kautta aikojen liitetty alan kirjallisuudessa käsitteitä, jotka määrittelevät opettajuuden enemmän tai vähemmän yksinäiseksi puurtamiseksi. Opettajan *yksilöllisyydellä* (individuality) tarkoitetaan yleensä sitä, että hänen toimintansa perustuu oman sielunelämänsä ilmiöihin ja vuorovaikutukseen vastakohtana jonkinlaiselle ihmiskunnan yhteiselle, jaetulle tahdolle. *Eristyneisyydestä* (isolation) puhuttaessa tarkoitetaan yksilön sulkeutumista sosiaalisen yhteisön vaikutusten ulkopuolelle, jolloin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle on vain vähän, jos ollenkaan, tilaa. Opettajan *yksityisyys* (privatism) kuvastaa puolestaan yksilön suverenisuuden korostamista ja sosiaalista riippumattomuutta. Kolmesta termistä eristyneisyydellä on kaikkein kielteisin arvolataus; yksilöllisyys ja jonkinasteinen yksityisyys ovat välttämättömiä opettajan työssä. On luonnollista ajatella, että millä tahansa ammattialalla eristyneisyys aiheuttaa ongelmia työyhteisössä. Eristyneen opettajan on vaikea pysyä mukana koulukulttuurin muutoksen mukanaan tuomissa uudistuksissa, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä tai erityislasten inkluusiossa normaaliopetukseen. Tämä johtaa siihen, että eristynyt opettaja on yleensä epävarma työssään. Sen lisäksi, että eristyneisyys aiheuttaa ongelmia paitsi opettajalle itselleen, tekee se sitä myös hänen ympäristölleen. Muun työyhteisön on vaikea suhtautua epäsosiaaliseen opettajaan. On tutkittu myös, että epävarman opettajan ja lasten oppimistulosten välillä vallitsee negatiivinen riippuvuussuhde, eli toisin sanoen mitä epävarmemmaksi opettaja tuntee itsensä opetustilanteessa, sitä huonommin oppilaat oppivat. (Sahlberg 1997, 130–135.)

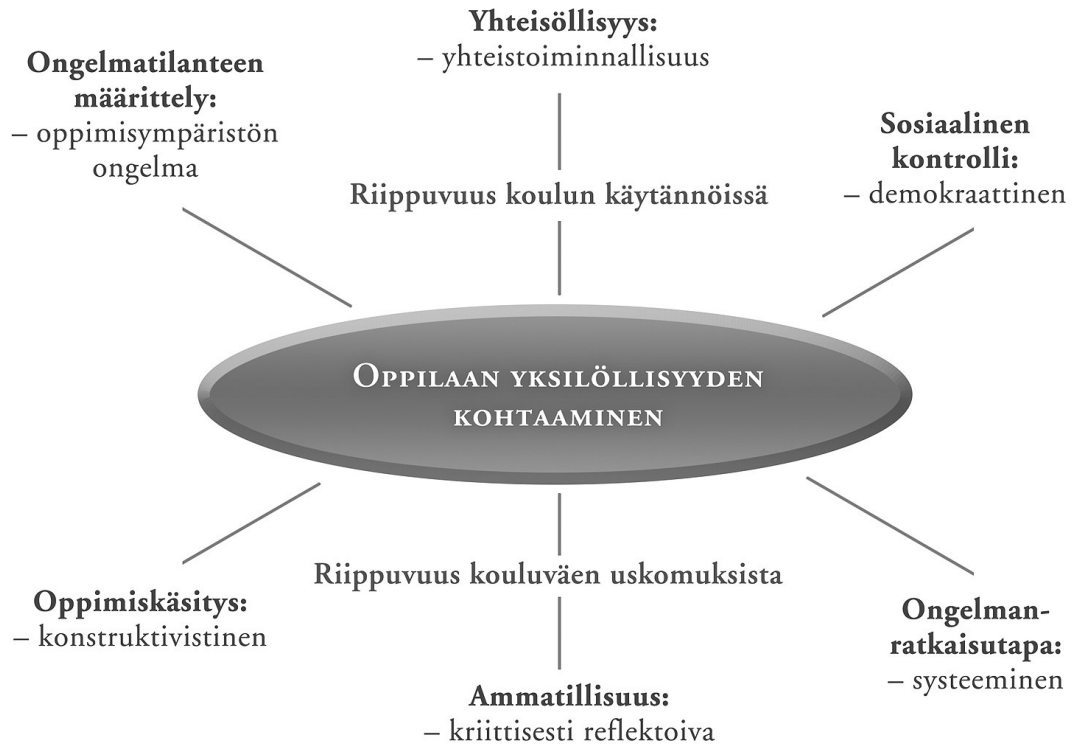
3.3.2. Oppiva organisaatio

Oppiva organisaatio eroaa perinteisestä hierarkkisesta organisaatiosta siten, että se kykenee muuttamaan omaa rakennettaan joustavasti tilanteen mukaan, ts. sopeutumaan eri tilanteiden mukanaan tuomiin haasteisiin ja vaatimuksiin. Organisaation yhteiset päämäärät ohjaavat toimintaa ja jopa organisaation rakenne asetetaan alisteiseksi niille. Käytännössä se tarkoittaa luopumista käsityksestä, että asiantuntijuus kuuluu pysyvästi vain tietyille henkilöille. Oppiva organisaatio uskaltaa tunnustaa, että asiantuntijuuden taso vaihtelee henkilöillä tilanteesta toiseen, eikä kukaan voi olla hyvä kaikissa asioissa. Sen mukaan asiantuntijuutta on perinteisen hierarkian kaikilla tasoilla. (esim. Länsisalmi 1996.)

Voisiko peruskoulu olla oppiva organisaatio? Voisivatko henkilöiden vastualueet muuttua aina sen mukaan, miten kussakin tilanteessa parhaiten saadaan toteutettua hyvää lasten kasvatusta ja opetusta? Hyytiäisen (2003, 68) mukaan tätä on yritetty mutta melko laihoihin tuloksiin. Esteenä muutokselle ovat eri ammattikunnille tarkkaan määritellyt tehtävät ja vastualueet sekä kenties jonkinasteinen yhteistyötradition puute. Itsenäiset asiantuntijat varjelevat omaa asiantuntijuuttaan eivätkä tunnusta sen suhteellisuutta, vaihtelevuutta tilanteiden mukaan. Tästä syystä koulun muuttuminen oppivaksi organisaatioksi on hyvin hidasta.

Kaaviossa 3 on Naukkarisen (2001, 351–352) käsitys oppivasta koulusta. Hänen mukaansa oppiva koulu on hyvin paljon sellainen, joka peruskoulun virallisestikin halutaan olevan. Oppivassa koulussa yhteistoiminnallisuudella on tärkeä rooli: opettajat ja muut kasvattajat yhdessä toimivat määrättyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kaiken toiminnan pohjalla oppivassa koulussa ovat oman toiminnan määrittely ja tilanteen uudelleen määrittely. Oman toiminnan määrittelyllä Naukkarinen tarkoittaa omien uskomusten tarkastelua. Tilanteen uudelleen määrittelyn tärkeys nousee esiin siinä, kun koulun kasvatushenkilöstö pyrkii näkemään kohdatut ongelmat uudella tavalla ja antamaan tilanteille uusia merkityksiä sekä soveltamaan näitä käytännön työssään. Koulun tulee siis uudistua ajassa. Omien vakiintuneiden tapojen huomaaminen ja niihin puuttuminen vaativat itsereflektiotaitoja. Oppivan koulun ajatuksen kuuluu myös se, että kouluyhteisön ongelmat pyritään näkemään merkkinä oppimisympäristön kehittämisen tarpeesta, ja ne ratkaistaan kaikkien ongelmatilanteiden

seen osallisten kesken. Muutokseen koulun käytännöissä pyritään koulun sääntöjä, menettelytapoja ja vuorovaikutussuhteita kehittämällä ja muuttamalla.



Kaavio 3. Oppiva koulu (Naukkariinen 2001, 353).

3.3.3. Jaettu asiantuntijuus

Yhteistyössä ja omaa asiantuntijuuttaan jakamalla ihmiset pystyvät ratkaisemaan vaikeampia ongelmia kuin kukaan yksin. Jaettu asiantuntijuus – tai yleisemmin ilmaistuna sosiaalisesti hajautettu kognitio – tarkoittaa ihmisten älyllisten voimavarojen jakamista muiden kanssa ja ongelmien ratkaisua yhdessä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 143.)

Kaikki oivallukset ja keksinnöt perustuvat aina kulttuurissa jo ennestään olevaan tietoon. Kukaan keksijä ei ole luonut keksintöjään täysin tyhjästä. ”Jos olenkin pystynyt katsomaan muita kauemmas, se johtuu vain siitä, että olen seissyt jättiläisten harteilla”, lausui Isaac Newton ja tarkoitti juuri edellä mainittua. Samaa ”jättiläisten harteilla seisomista” on tutkittu myös kahdenkeskisessä ongelmanratkaisussa. Kun kaksi henkilöä ryhtyy ratkaisemaan ongelmaa, usein asiasta enemmän tietävä ottaa

ensin päävastuun prosessista ja esittää olettamuksiaan ongelman ratkaisusta (vrt. hypoteesit tieteessä). Työparin toiselle osapuolelle on tyypillistä, että hän pyytää asiasta enemmän tietävää selittämään tilannetta tarkemmin. Kysymyksillään hän tulee pakottaneeksi enemmän ymmärtävää jäsentämään tietonsa selkeään verbaalisesti ilmaistavaan muotoon. Lisäksi toisen kysymykset voivat tuoda esiin työparin tiedoissa mahdollisesti olevia aukkoja. Näin keskustellen osapuolet kehittävät jatkuvasti uusia ajatuksia ongelmasta ja rakentavat omaa päättelyään eteenpäin siitä, mihin toinen jäi. Tällä tavoin ongelmanratkaisuprosessi syvenee ja tietämys asiasta tarkentuu koko ajan. Toinen toimii toisen ajatusten testaajana ja edelleen kehittäjänä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 145.)

Koulunkäyntiavustaja ei ole vain oppilaan vaan myös opettajan tukihenkilö. Yhteistyö kuitenkin usein ontuu. Helpottaako vai lisääkö koulunkäyntiavustaja opettajan työtä? Onko opettaja valmis ja halukas jakamaan taakkaansa? – Avustajakunnalla voi olla erityisosaamista, jota kannattaa ehdottomasti hyödyntää opetuksessa. – Päävastuu luokassa tapahtuvasta toiminnasta, oppilaista ja yhteistyöstä on pidemmän koulutuksen omaavalla opettajalla. Avustajan tehtävä on tukea opettajaa. Mutta onko mielekästä toimia opetustilanteissa niin, ettei avustajan osaamista käytetä edesauttamaan oppilaiden oppimista? (Kellokumpu 2005, 22.)

Edellinen Opettaja-lehden artikkelista otettu lainaus tuo esiin näkökulman, jonka mukaan koulunkäyntiavustajan asiantuntijuuden laiminlyöminen on hukkaan heitetty voimavara, ei vain lapsia, vaan myös opettajaa ajatellen. Pitkään työssä olleiden, kokeneiden avustajien tiedot, taidot ja ideat rikastuttavat opetusta, toisaalta avustajien on myös helpompi sitoutua tehtäviinsä, jos he ovat olleet itse suunnittelemassa toimintaa (Ikonen 2001, 305). Näin ollen joustava töiden jaottelu ammattilaisten kesken auttaa molempia osapuolia jaksamaan ja nauttimaan enemmän työstään. Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan väliselle toimivalle yhteistyölle olisi suotavaa järkipäinen työtehtävien jakaminen osapuolten kesken ottaen huomioon kunkin erityistaidot (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 355). Työnjaossa voidaan helposti liikkua pois perinteisestä opettaja opettaa – avustaja avustaa -kaavasta, kunhan vain molemmat osapuolet ovat siihen valmiita. Opettajan tulisi osata luopua hetkeksi omasta opetuksellisesta autonomiastaan, kun taas avustajan puolestaan tulisi pystyä asettumaan pedagogiksi. Täytyy kuitenkin muistaa, että lopullinen vastuu lasten opetuksen järjestämisestä ja oppimisesta on kuitenkin aina opettajalla, ei avustajalla.

3.4. Yhteistyön merkitys tässä tutkimuksessa

Onnistunut yhteistyö luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä ei ole itsessään selvää kouluyhteisössä, vaan vaatii toteutuakseen paljon sekä yhteistyöhön osallistuvilta osapuolilta että ympäröivältä kulttuurilta. Yhteistyö on siis paljon muuta kuin vain kahden tai useamman tahon välistä yhteydenpitoa, se vaatii konkreettista sitoutumista yhteiseen työhön. Opettajan ja avustajan välinen henkilökemia on tärkeällä sijalla siinä, miten vuorovaikutus heidän välillään onnistuu. Kahden ammattilaisen välinen tavoitteellinen yhteistyö ei voi kuitenkaan riippua pelkästään heidän luonteidensa yhteensopivuudesta, vaan työtehtävään sitoutuminen vaatii molemmilta osapuolilta vastuullista suhtautumista yhteiseen työhön. Keskinäistä vuorovaikutusta on mahdollista kehittää, mikäli molemmat tahot ovat siihen valmiita. Ympäröivän kulttuurin ja ajan merkitys luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan väliselle vuorovaikutukselle tulee ilmi siinä vaiheessa, kun tarkastellaan kouluyhteisön yleistä yhteistyökulttuuria ja valtasuhteita. Opettajan työhön on kautta aikojen liitetty itsenäisyyttä ja yksinäistä työtä korostavia piirteitä, jolloin tasa-arvoiselle yhteistyölle on jäänyt kovin huonot mahdollisuudet toteutua. Nykyään koulut pyrkivät lisäämään vuorovaikutuksellisuutta kasvatushenkilökunnan kesken uusien kasvatushaasteiden edessä, mutta hienot pyrkimykset voivat helposti jäädä ajatuksellisen muutoksen hitauden alle.

Tutkimusongelmamme eivät suoraan pureudu opettajan ja koulunkäyntiavustajan väliseen yhteistyöhön, vaan luokanopettajan avustajalle määrittämiin sosiaalisiin rooleihin. Yhteisön määrittämällä rooleilla on kuitenkin suuri merkitys siinä, millaista yhteistyötä jäsenet haluavat ja kykenevät toistensa kanssa toteuttaa. Esimerkiksi se, ajatteleeko opettaja avustajan olevan ennemminkin tiellä luokassa kuin toinen tasa-vertainen kasvattaja, vaikuttaa myös yhteistyön laajuuteen ja laadukkuuteen. Voidaankin aina pohtia, missä määrin ”oikeaa” yhteistyötä luokassa loppujen lopuksi tapahtuu, siis sellaista *yhteistyötä*, jossa toteutuvat kaikki siltä edellytetyt kriteerit. Paaneudumme myöhemmin tutkimusraportin pohdintaosuudessa luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välisen yhteistyön muotoihin tutkimustulostemme pohjalta.

4. Sosiaaliset normit ja roolit

All the world's a stage,
And all the men and women merely players:
They have their exits and their entrances;
And one man in his time plays many parts, – –

– William Shakespeare, ”As you like it”

Näytelmäkirjailija William Shakespeare (1564–1616) tulee komediassaan ”Kuten haluatte” (*As you like it*) ottaneeksi kantaa ihmisen sosiaalisiin rooleihin. Kirjailija asettaa Jaques-nimisen henkilön suuhun sanat, jotka kuvaavat maailmaa näyttämönä, jonne ihmiset astuvat ja josta he poistuvat. Tälle elämän näyttämölle ihminen astuu useita kertoja esittäen useita erilaisia rooleja. Jaquesin pitkässä repliikissä käydään lävitse koko ihmisen elämä ja tärkeimmät roolit elämän aikana (ks. Shakespeare 1999, 622).

Shakespeare tuskin pohdiskeli varsinaista sosiologian ja sosiaalipsykologian luomaa sosiaalisen roolin käsitettä. Tämä metaforan mestari toi Jaquesin suulla lähinnä lohtua ja uutta näkökulmaa näytelmän seurueen epätoivoiseen tilanteeseen. Oma viisautensa näytelmän ja elämän rinnastamisessa kuitenkin on, ja tuskin Shakespeare on ainoa näytelmämetaforaa käyttänyt henkilö. Draamaan ja näytelmään kuuluu olennaisesti *roolin* ja *roolihahmon* käsitteet. Näyttelijä omaksuu roolin ja astuu verhojen takaa näyttämölle esittämään sitä. Näyttämö on siinä mielessä julkinen paikka, että yleisö (yhteisö) seuraa sen tapahtumia. Sama näyttelijä esiintyy uransa aikana useissa rooleissa, ja hän saa aina kokea uusia kohtauksia uusien hahmojen kautta. Näyttelijä ei kuitenkaan itse täysin voi vaikuttaa esittämiinsä roolihahmoihin. Hän voi ehkä valita, ottaako jonkun osan näyteltäväksi vai ei. Lisäksi hän voi oman tulkintansa kautta tuoda roolihahmoon oman persoonallisen mausteensa. Kuitenkin näytelmän käsikirjoittaja, tuottaja ja ohjaaja ovat jo muovanneet hahmon hyvin pitkälle etukäteen. Voidaan sanoa, että näyttelijälle annetaan roolihahmo muiden toimesta, joskin sitä sitten kehitetään eteenpäin näyttelijän ja ohjaajan yhteistyönä.

Millaisia sitten ovat ne todellisen elämän sosiaaliset roolit, joihin aiemmin viittasimme? Niistä löytyy monia yhtäläisyyksiä näytelmän rooleihin. Erojakin tosin on. Ennen kuin käymme tarkemmin pohtimaan sosiaalisia rooleja, meidän on ensin hie-man tarkasteltava normeja ja sosiaalisia asemia.

4.1. Normit

Ihmisten sosiaalinen kanssakäynti perustuu hyvin moniin kirjoittamattomiin sääntöihin tai sopimukseen toivotuista ja vähemmän toivotuista toimintatavoista. Nämä säännöt – tai tässä yhteydessä *normit* – ohjaavat esimerkiksi henkilön ulkoista käyttäytymistä, pukeutumista ja puhetapoja. Ne vaikuttavat myös henkilön ajattelutapoihin, mieltymyksiin ja asenteisiin. Suurinta osaa normeista ei kukaan ole varsinaisesti tietoisesti luonut; niitä vain tuntuu syntyvän ihan itsestään, kun ihmiset toimivat keskenään yhdessä. (Laine 2002, 150.)

Sosiologiassa tätä on pohdittu ja koetettu selvittää, miksi ihmiset muodostavat normeja ja miksi niitä on olemassa. Yksi selitys on *evoluutioteoreettinen*: normit ovat sellainen inhimillisen toiminnan muoto, joka on tehokas monistamaan itseään. Samaa tapaan kuin eliölajien evoluutio suosii ravinnonhankinnan ja lisääntymisen suhteen tehokkaimpia yksilöitä myös ihmisen käyttäytymisen evoluutio suosii tehokkaimpia käyttäytymisen muotoja. Normit ovat tehokkaita leviämään; ihmiset luovat ja omaksuvat niitä helposti ja nopeasti. (Bendor & Swistak 2001, 1497.)

Käytännönläheisempi teoria – jo nimensäkin puolesta – on *funktionalistinen teoria*. Sen mukaan normeja on olemassa, koska ne ovat ihmisyhteisöille käytännöllisiä. Normien tehtävänä on vähentää ristiriitoja ihmisten välillä ja tehdä sosiaalisesta kanssakäymisestä helpompaa. Kun asiaa tarkastellaan yksilön näkökulmasta, normien ansiosta toisten ihmisten toiminta tulee ennustettavaksi ja toisaalta itsekin tietää, kuinka eri tilanteissa tulee toimia (Bendor & Swistak 2001, 1495; Laine 2002, 150). Ilman yleisesti hyväksytyjä normeja esimerkiksi siitä, miten kaupan kassajonossa käyttäydytään, saattaisi kulua runsaasti aikaa ja hermoja ihmisten välienselvittelyyn. Olemassa olevien normien ansiosta ostokset sujuvat yleensä hyvässä järjestyksessä, kun ihmiset automaattisesti olettavat, että ensiksi paikalle tulleet ovat oikeutettuja suorittamaan ostoksensa ensin.

Normien noudattamista valvotaan, eli niihin liittyy *sosiaalinen kontrolli*. Yhteisten pelisääntöjen rikkominen voi johtaa erilaisiin sanktioihin; rikkojaa rangaistaan hänen ei-toivotusta käytöksestään. Kyse ei ole vain rikkomuksen tekijän ja tekemisen kohteen välisestä asiasta. Ihmisillä on taipumus pitää normien noudattamista vahvasti koko yhteisön asiana (Bendor & Swistak 2001, 1494). Sanktiot voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään: Yhteisöillä ja yhteiskunnan instituutioilla on usein ihan julkisia, virallisia ja kaikkia jäseniä velvoittavia lakeja ja sääntöjä. Näiden virallisten sääntöjen rikkomuksesta seuraa myös myös virallinen sanktio, joka voi olla melko täsmällisesti laissa etukäteen määritelty (Tuomela & Bonnevier-Tuomela 1992, 8). Toisena sanktion muotona ovat varsinaiset sosiaaliset sanktiot. Ne tarkoittavat yhteisön jäsenten eri tavoin ilmaisemaa suoraa paheksuntaa tai epäsuoraa vihjailua henkilön ei-toivotusta käytöksestä. Joskus normeja rikkova henkilö jätetään kokonaan vaille huomiota, ja näin hänen rangaistuksenaan on tulla jätetyksi sosiaalisen yhteisön ulkopuolelle. Tällä tavoin sanktiot tuovat sosiaalisen yhteisön jäsenille paineita toimia tietyllä tavalla (Laine 2002, 151). Usein ihmiset sosiaalisia rangaistuksia välttääkseen pyrkivätkin toimimaan vallitsevien normien mukaisesti.

Normeja rikkova henkilö voi saada osakseen muiden sanktioiden lisäksi myös maineen sosiaalisesti heikkotaitoisena henkilönä. Vastaavasti hyvin tilanteeseen kuin tilanteeseen sopeutuva ja vallitsevat normit omaksuva henkilö koetaan sosiaalisesti taitavana (Argyle & Henderson 1985, 44). Usein onkin niin, että puhuttaessa ”hyvästä käytöksestä” tarkoitetaan itse asiassa ’vallitsevien normien noudattamista’. Käytös ei ole hyvää tai huonoa sinällään. Emme ryhdy tässä yhteydessä arvioimaan, onko siten olemassa joitakin absoluuttisia, yleismaailmallisia arvoja, joiden kautta hyvä ja huono käytös voitaisiin absoluuttisesti määrittää. Ihmisyhteisöjen toimintaa tutkitessa on kuitenkin huomattu, että hyvin tiiviisti yhteiseen toimintaan sitoutuneissa yhteisöissä koetaan jonkun jäsenen erilainen, yksilöllinen ja omaehtoinen käytös nimenomaan huonona käytöksenä – vain käytöksen erilaisuus riittää. Vastaavasti ryhmän toimintaa tukeva käyttäytyminen nähdään hyvänä käytöksenä (McAuliffe, Jetten, Hornsey & Hogg 2003, 58).

Vaikka yhteisön harjoittama sosiaalinen kontrolli luokin yksilöille paineita toimia tietyllä tavalla, ei tämä paine välttämättä luo ahdistavaa tunnetta. Ilmiö liittyy siihen, että yksilö sisäistää vallitsevan normiston ja pitää itsekin sitä hyvänä asiana. Normia saatetaan noudattaa ihan vain yksinkertaisesti järkeilemällä, että ”se vaan on tapa”.

Yksilö voi kokea, että jo normin olemassaolo riittää järkeväksi syyksi noudattaa sitä. Normit kunnolla sisäistettyään yksilö alkaa sitoutua niihin myös tunnepohjaisesti. (Tuomela & Bonnevier-Tuomela 1992, 2; Hellman & McMillin 1993, 262.)

4.2. Sosiaaliset asemat

Ihmiset kuuluvat samanaikaisesti useisiin erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin. Toisilleen läheiset ihmiset muodostavat oman yhteisön omine arvoineen ja pelisääntöineen. Oma perhe muodostaa omansa ja kaveri- ja tuttavapiirit omansa. Työ- tai opiskelupaikka on myös yksi sosiaalinen yhteisö, jonka kanssa monet ovat päivittäin tekemisissä. Edellisten lisäksi voimme kuulua erilaisiin harrastusryhmiin, poliittisiin liikkeisiin tai hyväntekeväisyysjärjestöihin, jotka toimivat oman sosiaalisen logiikkansa mukaisesti. Eri yhteisöihin muodostuu erilainen normisto siitä, kuinka jäsenten tulee toimia ja kuinka asioihin tulisi suhtautua (Laine 2002, 153). Tällaista sosiaalista yhteisöä tai sosiaalisen elämän osa-aluetta kutsutaan *sosiaalisiksi asemaiksi*. Voidaan esimerkiksi sanoa, että on olemassa presidentin, koulunkäyntiavustajan, aviopuolison, Suomen kansalaisen, työttömän henkilön tai jalkapallojoukkueen valmentajan asemat. Asemat usein leikkaavat toisiaan, mutta eivät kata kokonaan toista (Dahrendorf 1969, 37). Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan asemat leikkaavat esimerkiksi kasvatustyöntekijän tai kunnallisen työntekijän aseman kanssa. Ei voida kuitenkaan sanoa, että kunnallisen työntekijän asema kertoisi vielä kovin paljoa esimerkiksi koulunkäyntiavustajan asemasta.

Ihminen saa osan asemistaan ilman omaa myötävaikutustaan. Esimerkiksi (biologisen) sukupuolen tai iän tuomiin asemiin ei itse voi vaikuttaa. Toisaalta monet asemat hankitaan oman aktiivisuuden kautta. Tällaisia ovat esimerkiksi koulutus, työpaikka ja harrastukset. On kuitenkin todettava, että yhteiskunnan koulutusjärjestelmä jonkin verran valikoi ihmisiä eri työelämän sosiaalisiin asemiin, joten täysin henkilön oman valinnan tulosta nekään eivät ole (Dahrendorf 1969, 67–68). Joka tapauksessa yhteiskunnassa toimivan henkilön eri asemat vaihtelevat sen suhteen, kuinka sidottu ihminen niihin on ja kuinka paljon hän voi itse niihin vaikuttaa.

Asema ei vielä kerro kovin paljoa henkilöstä, joka aseman kautta toimii. Asema ei myöskään ole sidoksissa yksittäiseen henkilöön. Luokanopettajan asema ei yhteis-

kunnasta katoa, vaikka niissä toimivat henkilöt vaihtuvatkin (Dahrendorf 1969, 37). Asema on vain muodollinen yhteiskunnan sosiaalisen elämän yksikkö. Asema määrittää siinä toimivan henkilön sosiaalisia suhteita yhteiskunnan sosiaalisissa järjestelmissä. Näin ollen ihmisen voidaan sanoa olevan vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa nimenomaan asemiensa kautta, ei ”puhtaasti” omana itsenään. (Dahrendorf 1969, 39–40.) Yksittäinen koulunkäyntiavustaja on vuorovaikutuksessa toisten kouluyhteisön jäsenten kanssa paitsi oman persoonansa kautta, mutta hän on yhteisössä mukana myös koulunkäyntiavustajan aseman kautta.

4.3. Sosiaaliset roolit ja rooli-dotukset

Sosiaaliset roolit liittyvät hyvin läheisesti asemiin, mutta samaa ne eivät kuitenkaan tarkoita. Jos asema on muodollinen yksikkö yhteiskunnan sosiaalisessa verkostossa, on rooli saman asian laadullisempi puoli. Sosiaalinen rooli on kaikki se, mitä henkilö asemansa kautta esittää (Dahrendorf 1969, 40). Samassa asemassa toimivien henkilöiden – näytelmäsananastoa käyttäen – *roolisuoritus* vaihtelee. Kouluissa on esimerkiksi nähtävissä monia erilaisia ”roolisuorituksia” luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan asemissa. Tästä johtuen *sosiaalinen rooli* on meille hieman aseman käsitettä tärkeämpi. Sosiaalisen roolin käsite antaa meille mahdollisuuden pohtia saman aseman erilaisia ilmenemismuotoja.

Palataan nyt hetkeksi näytelmämetaforan pariin. Kun uutta esitystä aletaan valmistella, ryhtyy näyttelijä tietoisesti rakentamaan esittämäänsä roolia yhdessä ohjaajan, ehkä myös käsikirjoittajan, kanssa. Hän on alusta saakka aina tietoinen, että kyseessä on rooli, jonka mukaan hän tulee näyttämöllä elämään. Vaikka itse roolisuoritus tempaakin näyttelijän usein mukaansa, niin että hän ei joka hetki koe näyttelevänsä, on näytelmän loputtua kuitenkin aina selvä paluu näyttelijän todelliseen persoonaan. Todellisessa elämässä ei kysymys roolin ja todellisen persoonan rajasta ole näin yksinkertainen. Ei oikein voida sanoa, että henkilö menee aamulla työpaikalleen esittämään koulunkäyntiavustajaa ja jättää työpäivän jälkeen roolinsa pois palaten johonkin ”todelliseen” persoonaansa. Tavallisesti henkilö varmasti kokee olevansa ihan sama henkilö sekä työpaikalla että sen ulkopuolella, esimerkiksi kotona. Kyse ei ole näyttelemisestä tai teeskentelystä. Silti henkilö ei toimi eikä välttämättä ajattelekaan

ihän samalla tavalla kotonaan ja koulunkäyntiavustajan työssä. Jokainen tiedämme tälle ilmiölle arkisen selityksen, mutta miten se selittyy sosiaalipsykologian avulla?

4.3.1. Sosiaaliseen asemaan kohdistuvat rooli-dotukset

Käsittelimme sosiaalisten normien ja asemien yhteydessä sitä, kuinka eri yhteisöihin muodostuu erilaisia lakeja, sääntöjä ja ohjeita toivotuista ja ei-toivotuista toimintatavoista; sosiaalisiin asemiin muodostuu omia sisäisiä normeja. Tämän lisäksi asemat asettavat myös toisilleen normeja ja odotuksia siitä, kuinka asemassa tulisi toimia. Koulunkäyntiavustajan asemassa toimiva henkilö on tekemisissä ainakin oppilaiden, luokanopettajien, lasten vanhempien, erityisopettajien sekä rehtorin kanssa. Nämä eri tahot (tai asemat) asettavat kukin omia odotuksiaan siitä, kuinka koulunkäyntiavustajan asemassa tulisi toimia. Samaan tapaan minkä tahansa aseman normisto ja merkitys määräytyy yhteiskunnan sosiaalisessa järjestelmässä: asemat määrittävät itseään ja toisiaan (Dahrendorf 1969, 63).

Tästä ilmiöstä johtuen yksilö joutuu sosiaalisen paineen vuoksi ”esittämään” sitä roolia, mikä hänelle hänen oman asemansa ja sen kanssa vuorovaikutuksessa olevien muiden asemien puolesta annetaan. Tässä kohtaa näytelmävertaus on ihan toimiva. Näyttelijän odotetaan esittävän samaa roolia lähes samalla tavalla näytelmän eri esitysten välillä. Toiset näyttelijät, muu teatterihenkilökunta ja yleisökin odottavat tietynlaista suoritusta näyttelijältä. Kuitenkin toisessa näytelmässä hänen tulee esiintyä ihan toisella tavalla; toisessa näytelmässä kaikki muutkin käyttäytyvät eri tavalla. Näyttelijä rikkoo pahasti vallitsevia normeja, jos hän vie Jaquesin roolin William Shakespearen näytelmästä ”Kuten haluatte” vaikkapa Joseph Steinin näytelmään ”Viulunsoittaja katolla”. Muiden olisi vaikeaa suhtautua tällaiseen yllättävään tilanteeseen, ja jonkinlaisia sanktioita olisi varmasti tiedossa. Hieman samaan tapaan ihminen ei oikeassa elämässäkään vie kokonaan yhtä rooliaan toiseen tilanteeseen. Toisessa tilanteessa häneen kohdistuu toisenlaiset rooli-dotukset.

Tähän mennessä olemme määritelleet sosiaalisen roolin tarkoittamaan henkilön toimintaa tietyn aseman kautta. Roolin sisällön määrittäjiksi olemme esittäneet paitsi ko. asemaan liittyvän yhteisön itsensä mutta lisäksi myös kaikki muut asemat, joiden kanssa ko. asema on vuorovaikutuksessa. Hankkimalla tietoa siitä, millaisten muiden asemien kanssa jokin asema on vuorovaikutuksessa, voimme selvittää, millaisia rooli-

odotuksia asemaan kohdistuu (Dahrendorf 1969, 90). Osittain tähän perustuu kiinnostuksemme tutkia luokanopettajien käsityksiä koulunkäyntiavustajista: luokanopettajan asema on yksi tärkeä koulunkäyntiavustajan asemaa määrittävä tekijä. Määritelmä ei kuitenkaan ole omaan käyttöömme vielä riittävä. Yhteiskunnan yleisen asemakentän kautta muodostuvat rooli-odotukset antavat tietoa vain kunkin aseman muodollisista rooli-odotuksista. Ne ovat luonteeltaan yleisiä eivätkä vielä kerro asemassa toimivan yksittäisen henkilön persoonallisen roolin rakentumisesta. Seuraavaksi käsittelemme sitä, kuinka asemien ennalta määräytyvästä vuorovaikutussuhteesta huolimatta yksilöt luovat rooleistaan kuitenkin melko yksilöllisiä.

4.3.2. Yksilöön kohdistuvat epäviralliset rooli-odotukset

Virallisten tai muodollisten rooli-odotusten lisäksi yksilöt voivat saada tai luoda itselleen monia epävirallisia rooleja. Tietyn perheenjäsenen oletetaan esimerkiksi huolehtivan kodin kukkien kastelemisesta. Jos radio menee rikki, saatetaan odottaa, että jokin tietty perheenjäsen alkaa tehdä asian hyväksi jotain. Henkilöt voivat myös itse ottaa itselleen erilaisia epävirallisia rooleja. Työpaikalla kokenut työntekijä saattaa tuntea, että hänen tehtävänänsä on vaalia työpaikan perinteitä ja neuvoa uudempia tulokkaita. Epäviralliset roolit kytkeytyvätkin läheisesti henkilön persoonallisuuspiirteisiin, ja ihminen itse osallistuu omien rooliensa rakentamiseen (Laine 2002, 153).

Epäviralliset rooli-odotukset ovat asemien välisiä rooli-odotuksia dynaamisempia, ja roolien rajat voivat muuttua nopeasti. Yleisesti ottaen roolien rajat elävät niin, että henkilö tekee ensin jotain yhteisön kannalta yllättävää. Näin hän tavallaan koettelee roolinsa rajoja. Jos toiminta hyväksytään, eikä siitä seuraa sanktioita, voidaan katsoa roolin rajojen muuttuneen toiminnan seurauksena. Uudenlaisen toiminnan vakiinnuttua tarpeeksi sen poisjättäminen voi johtaa sanktioihin. (Tuomela & Bonnevier-Tuomela 1992, 30.)

Toisiin kohdistetut rooli-odotukset perustuvat vuorovaikutussuhteeseen liittyviin motiiveihin. Sosiaalisella asemalla ja sen edustajilla voi olla yhteinen motiivi kohdistaa toiseen asemaan tietynlaisia rooli-odotuksia. Samaan tapaan myös yksilöiden toisiin kohdistamat rooli-odotukset ovat sidoksissa motiiveihin (Sivan 1986, 226). Mitä tärkeämmäksi henkilö kokee vuorovaikutussuhteen, sitä vahvemmin hänellä on taipumus arvioida toista hänen persoonallisten piirteittensä perusteella. Vähemmän tär-

keäksi koetussa vuorovaikutussuhteessa olevat henkilöt arvioivat toista enemmän kaavamaisien yleistyksien kautta (Schwarz 1998, 248–249). Rooliteorioiden näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että jos ihmisten vuorovaikutussuhde on etäinen ja vähemmän tärkeänä koettu, pitäydytään hyvin muodollisissa, stereotyyppisissä ja koko toisen sosiaalista asemaa koskevissa rooli-odotuksissa. Tärkeäksi koettu vuorovaikutussuhde vaikuttaa toista koskeviin arvioihin siten, että hyväksytään ja huomataan toisen persoonallisia piirteitä paremmin ja jätetään hänen asemaa koskevat muodolliset rooli-odotukset taka-alalle. Lisäksi ihmisten välillä mahdollisesti oleva valtasuhde vaikuttaa arviointeihin toisista ihmisistä. Henkilöillä, joilla on valtaa muihin nähden, on taipumus arvioida alamaisiaan kaavamaisesti heidän asemansa perusteella. Heillä on jopa taipumus olla kokonaan huomaamatta kaikki kaavoista poikkeava käyttäytyminen; henkilön yksilölliset piirteet jäävät esimiehiltä helposti huomaamatta. Valta ja riippumattomuus toisista altistavat siis arvioimaan toisia pinnallisesti ja stereotyyppisesti (Schwarz 1998, 249).

Emme usko, että luokanopettajan hierarkkisesti korkeampi asema koulunkäyntiavustajaan nähden tekisi kahdenkeskisestä vuorovaikutussuhteesta pelkästään jotenkin muodollisen ja kaavamaisen, vain asemien välisissä rooli-odotuksissa pitäytyvän. Uskoaksemme samassa luokkahuoneessa ja opetusryhmässä työskentelevät aikuiset yleensä kokevat suhteen niin tärkeäksi, että toisen henkilökohtaiset piirteet ovat enemmän muokkaamassa rooli-odotuksia kuin muodollisemmat asemahierarkian tuomat odotukset. Asia voi kuitenkin olla toinen, kun sitä tarkastellaan yksilövuorovaikutuksen ulkopuolella. Omassa tutkimuksessammekin voi tulla esiin, että osa luokanopettajista arvioi koulunkäyntiavustajia yleisesti, ts. arvioi enemmän koulunkäyntiavustajan asemaa kuin kokemusta yksittäisestä koulunkäyntiavustajasta. Pidämme mahdollisena, että tällaisessa näkökulmassa valtahierarkia korostuu ja sosiaalisten asemien vuorovaikutussuhteet tulevat esiin. Tutkimuksen tulokset esittelemme luvussa 7. Koulunkäyntiavustajan roolit.

4.3.3. Ristiriitaiset rooli-odotukset

Eri yhteisöt voivat poiketa arvostuksiltaan ja toimintatavoiltaan hyvinkin paljon toisistaan. Joskus sama henkilö joutuu eri tilanteissa mukautumaan jopa keskenään täysin ristiriitaisiin rooli-odotuksiin. Ajankohtainen esimerkki tästä voisi olla vaikka työ-

roolin ja omien lasten kasvattajan roolin yhdistäminen. Lasten kasvatukseen kuuluu paljon lähimmäisenrakkauteen ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä arvoja – ja hyvä niin. Markkinavetoinen työelämä saattaa kuitenkin vaatia henkilöä omaksumaan myös itsekään ja yhtiön etua ajattelevan henkilön roolin. Yleensä työrooli ja kasvattajan rooli eivät kohta, eikä niitä tarvitse koskaan ”esittää” yhtä aikaa. Voi hyvin olla, että henkilö ei itsekään tiedosta toteuttavansa täysin ristiriitaisia arvoja eri tilanteissa. Tällainen tiedostamaton ristiriita voidaan selittää kognitiivisten oppimisteorioiden avulla. Ihmisen oppiminen on vahvasti sidoksissa niihin käytännön tilanteisiin, missä oppiminen tapahtuu. Se tarkoittaa, että ihminen ei opi – ainakaan ihan helposti – asioita yleisesti, vaan hän oppii tiettyjä asioita tietyssä asiayhteydessä. Opiteen asian muistaminen ja soveltaminen jossakin toisessa asiayhteydessä voi olla hankalaa. Oppiminen ja tieto eivät siis ole irrallinen osa ihmisen konkreettisisa asiayhteyksissä tapahtuvaa toimintaa ja tekemistä (Tynjälä 1999, 128; Dewey 1916, 168). Näin ollen tietyssä tilanteessa opitut arvot ja toimintatavat eivät välttämättä kulje henkilön mukana johonkin toiseen tilanteeseen. Oppimisen tilannesidonnainen luonne ei kuitenkaan tarkoita, että henkilö olisi aina täydellisen tietämätön eri asemiansa kautta toteuttamistaan rooleista. Se voi kuitenkin tehdä rooliristiriidoissa elämisen helpommaksi: ilmiö, joka vain heikosti tiedostetaan, ei aiheuta murhetta ja henkisiä paineita.

Ristiriitaisia rooliodotuksia joutuu kuitenkin silloin tällöin kokemaan ihan tietoisesti. Ihmiset ovat mukana niin monissa yhteisöissä, että jo pelkästään ajankäytön ja sitoutumisen suhteen täytyy tehdä valintoja. Edellinen esimerkki sopii tähänkin. Työnantaja voi odottaa vahvaa sitoutumista ja panostusta yhtiön toimintaan. Samaan aikaan myös henkilön perheenjäsenet odottavat sitoutumista yhdessäoloon. Tämän kaltaisesta ristiriitatilanteesta aiheutuu henkisiä paineita, jos henkilö pyrkii hakemaan yhtäläistä hyväksyntää molemmista ryhmistä, työyhteisöltä ja perheeltä. Tilanteesta voi seurata riittämättömyyden tunteita ja vakavassa tapauksessa mielenrauhan järkkymistä (Laine 2002, 158). Ristiriitaisten odotusten paineessa ihmiset yleensä omaksuvat sellaiset toimintatavat, jotka tuottavat vähiten sanktioita. Sanktiot siis luovat henkilölle motiivin valita tietyt toimintatavat (Kuokkanen 1987, 15). Kyse ei välttämättä ole pelkästään sosiaalisista sanktioista. Henkilö voi kokea myös tietyt henkilökohtaiset normit ja huonon omatunnon kautta vaikuttavat henkilökohtaiset sanktiot velvoittavina. Moraalisesti orientoituneella henkilöllä on vahvoja per-

soonallisia normeja, joita hän noudattaa, vaikka kukaan ei olisi valvomassa (Laine 2002, 152; Kuokkanen 1987, 14).

Olemme käsitelleet paljon sitä, kuinka yksilö joutuu mukautumaan vallitseviin rooli-odotuksiin. Joskus kuitenkin yksilö kieltäytyy mukautumasta toisten odotuksiin ja asettuu tietoisesti vastustamaan yhteisön normeja. Ristiriidat eivät välttämättä johdu heikoista sosiaalisista taidoista, vaan asia voidaan selittää aiemmin mainitulla usean erilaisen yhteisön jäsenyydellä. Toiset ryhmät koetaan tärkeämmiksi kuin toiset, ja siten mahdollisissa arvoriididoissa valitaan sellaiset toimintatavat, joihin samaistutaan läheisimmin (Burr 2004, 50; Laine 2002, 151). Toisen yhteisön sanktioita ei pelätä, koska yhteisöä ei koeta itselle tärkeäksi.

4.4. Ihminen sosiaalisten normien ja roolien maailmassa

Yksilön suhdetta sosiaalisiin rooleihin voidaan lähestyä kahdesta eri suunnasta. Tähän saakka olemme painottaneet enemmän sitä, että yksilö kohtaa ulkoapäin tulevia rooli-odotuksia ja pyrkii yleensä mukautumaan niihin. On myös mahdollista tarkastella asiaa puhtaasti yksilön sisäistämien roolimallien kautta: ihmisen toimintaa eivät ohjaa ulkoapäin kohdistetut rooli-odotukset, vaan hän toimii sisäistämiensä mallien mukaan. Tämä näkökulma hävittää kokonaan ajatuksen sosiaalisesta paineesta toiminnan ohjaajana. Sen kautta on myös vaikea nähdä aiemmin mainittua sosiaalisten asemien välistä vuorovaikutusta ja normien asettamista toisille. (Dahrendorf 1969, 80.)

Kumpikaan näkökulma ei yksinään ole riittävä: roolit eivät ole vain ulkoapäin annettuja käyttäytymismalleja, vaan ne ovat vahvasti myös osa henkilön persoonallisuutta; toisaalta roolit eivät myöskään ole pelkkää yksilön omaa aikaansaannosta, häneen kohdistuu monenlaisia odotuksia myös ulkoapäin. Todellisuudessa ei voida tehdä selkeää eroa yksilön persoonan ja kulttuurin tarjoamien mallien välille, koska yksilön persoonakin kehittyy alusta saakka sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Dwairy 2002, 348). Sosiaalisen roolin käsite on mielekästä määritellä jonkinlaiseksi yksilön ja kulttuurin kohtaamispisteeksi. Ihminen on sosiaalisten rooliensa kautta vuorovaikutuksessa kulttuurin ja yhteiskunnan kanssa. Hän tavallaan luo itsensä sosiaalisten roolien kautta. Rooliton ihminen ei ole yhteiskunnan kannalta olemassa. Ihmisen on

mahdotonta olla sosiaalisesti olemassa jotenkin ”puhtaasti omana itsenään”. Hän on olemassa vain näiden rajapintojen, ts. sosiaalisten rooliensa, kautta. (Dahrendorf 1969, 23, 70; Burr 2004, 72.)

4.5. Koulunkäyntiavustajien asema ja roolit tässä tutkimuksessa

Sosiaalisten asemien näkökulmasta voidaan todeta, että oma tutkimuksemme selvittää, millaiseksi luokanopettajan asemassa olevat henkilöt määrittävät koulunkäyntiavustajan aseman. Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien näkemykset koulunkäyntiavustajan asemasta perustuvat ainakin heidän käsitykseensä koulunkäyntiavustajien työn yhteiskunnallisista puitteista. Näitä tekijöitä käsittelemme luvussa 2. Koulunkäyntiavustajan työ. Aseman kuvaaminen sosiaalisesta näkökulmasta on kuitenkin ennen kaikkea sen kuvaamista, millaisia rooliodotuksia asemaan ja sen kautta työskenteleviin henkilöihin kohdistetaan. Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan asemat ovat kiinteästi vuorovaikutuksessa keskenään, ja siten molemmat toimivat toistensa määrittäjinä. Me katsomme, että luokanopettajan vakiintuneempi ja hierarkkisesti korkeampi asema (koulutus, palkkaus, yhteiskunnallinen arvostus) tuovat luokanopettajan asemalle vahvemmat edellytykset määrittää koulunkäyntiavustajan asemaa ja konkreettista työnkuvaa kuin toisinpäin. Näin ollen eräästä näkökulmasta me tavallaan selvitämme, kuinka luokanopettajat tätä määrittäjän valtaa käyttävät. Koulunkäyntiavustajan asemaa määrittävät yhteiskunnassa toki muutkin tahot. Esimerkiksi koululaisten vanhemmat muodostavat yhden muodollisen aseman, joka jollain tavalla rooliodotusten muodossa vaikuttaa myös koulunkäyntiavustajan asemaan. Tällainen laajempi asemien vuorovaikutussuhteiden tarkastelu jää kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Keskitymme vain luokanopettajien esittämiin näkemyksiin asiasta.

Luokanopettajien käsitykset koulunkäyntiavustajien työstä perustuvat asemien lisäksi myös niihin sosiaalisiin rooleihin, joita kunkin opettajan omaan työyhteisöön on muodostunut. Myös monella luokanopettajaksi opiskelevalla on omakohtaista kokemusta luokanopettajan tai koulunkäyntiavustajan työstä. Aiemmin totesimme, että sosiaalinen rooli on yksittäisen henkilön omaksuma toimintatapa hänen asemansa kautta. Yksilöiden ”roolisuoritukset” saman aseman sisällä vaihtelevat. Näin ollen on muistettava, että koulunkäyntiavustajan yhteiskunnallinen asema ei yksinään selitä

luokanopettajien käsityksiä koulunkäyntiavustajien työstä ja roolista koulussa. Myös käytännön kokemukset yhteistyöstä ja oman työyhteisön kullekin jäsenelle muodostuneista rooleista vaikuttavat.

Tämän tutkimuksen menetelmänä olevaan fenomenografiaan kuuluu laadullisesti erilaisten käsitysten jakaminen omiin luokkiinsa. Luokkajaon tekeminen perustuu tutkijoiden omiin tulkintoihin ja kykyyn erottaa toisistaan erilaiset tavat käsittää tutkittava ilmiö. Teoreettinen perehtyneisyys auttaa käsitysten sisällön tulkitsemisessa, ja tämän tutkimuksen kohdalla esimerkiksi teorit sosiaalisista normeista, asemista ja rooleista näkyvät yhtenä muodostettujen luokkien määrittäjänä. Ennen kuin menemme varsinaiseen rooliluokkien kuvaukseen, muotoilemme vielä tutkimuksemme varsinaisen tutkimusongelman sekä selvitämme, kuinka aineisto on kerätty ja analysoitu.

5. Tutkimusongelma

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja fenomenografisen tutkimuksen tietoteoreettisiin perusteisiin viitaten tutkimuksemme pääongelmana on tavallaan selvittää, millaisen koulunkäyntiavustajan sosiaalista ja ammatillista roolia koskevan käsityksen luokanopettajat ja luokanopettajaksi opiskelevat ovat itselleen konstruoineet. Totesimme kuitenkin jo luvussa 1.4. (Fenomenografian soveltaminen tähän tutkimukseen), että emme tutki yksittäisten luokanopettajien käsityksiä kokonaisuutena vaan pitäydymme vastaustekstien analysoinnissa hyvin pienissä tulkintayksiköissä ja selvitämme, millaisia yksittäisiä koulunkäyntiavustajan rooleja koskevia merkityksiä niissä esiintyy. Tutkimushenkilöiltä ei ole suoraan kysytty koulunkäyntiavustajan rooleja, vaan he ovat vastanneet erilaisiin avoimiin koulunkäyntiavustajan työtä koskeviin kysymyksiin. Samalla he kuitenkin väistämättä – ainakin epäsuorasti – tulevat antaneeksi koulunkäyntiavustajalle erilaisia sosiaalisia ja ammatillisia rooleja. Tutkimusongelmamme toimii työvälineenä näiden roolien löytämiseksi. Aineiston analysoinnin ensimmäistä vaihetta varten tarvitsemme tutkimusongelman, jolla yksittäisiä koulunkäyntiavustajan rooleja koskevia merkityksiä voidaan vastausteksteistä löytää. Kysymykseksi muotoilemme sen seuraavasti:

Millaisia rooleja tutkimushenkilöt tulevat koulunkäyntiavustajalle antaneeksi, kun he kuvaavat koulunkäyntiavustajan työtä?

Tämän kysymyksen avulla aineistosta saadaan suuri määrä yksittäisiä koulunkäyntiavustajan työtä ja työrooleja koskevia merkityksiä. Analyysin toisessa vaiheessa yksittäiset merkitykset luokitellaan suuremmiksi kokonaisuuksiksi niissä ilmenevien teoreettisten yhteyksien perusteella. Näin syntyneitä luokkia kutsutaan fenomenografisessa tutkimuksessa yleensä merkitysluokiksi tai käsitysluokiksi. Itse käytämme niistä nimitystä *rooliluokat*, koska se kuvaa paremmin luokkien sisältöä tässä tutkimuksessa. Työvaiheena luokittelu on kokonaisvaltaista tutkijan omaan harkintaan ja teoreettiseen perehtyneisyyteen perustuvaa tulkintaa. Luokittelussa on edelleen mukana ajatus koulunkäyntiavustajalle annetuista rooleista. Näin ollen käytämme uudelleen samaa tutkimusongelmaa ja roolin käsitettä mutta aiempaa teoreettisemmalla tasolla. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusongelma liittyy tekstin analysointiin ja merkitysten löytämiseen sieltä. Toisessa vaiheessa tarkastelemme sen avulla, millaisia

koulunkäyntiavustajan rooleja valitsemamme teoreettinen viitekehys mahdollistaa ja millaisia teoreettisia kokonaisuuksia aineistosta löydetty yksittäiset merkitykset käytännössä muodostavat.

6. Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineistonhankintavaiheessa tuli vastaan monia ongelmia. Alun perin tarkoitus oli tutkia vain Rovaniemen seudun luokanopettajien käsityksiä. Emme kuitenkaan saaneet heiltä riittävästi vastauksia, joten laajensimme kyselyn koskemaan muitakin Pohjois-Suomen kuntia. Valitettavasti vielä tämänkin jälkeen aineisto jäi melko suppeaksi. Ratkaisimme ongelman liittämällä aineistoon mukaan aiemmin proseminaaritutkielmamme varten kerätyn aineiston. Tutkielman aihe ja tutkimusmenetelmä oli tuolloin sama kuin tämän nyt käsillä olevan pro gradu -tutkielman. Erona oli vain tutkimushenkilöjoukon erilaisuus. Proseminaaritutkielmassamme tutkimme Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulunkäyntiavustajien työstä. Nyt kun nämä molemmat aineistot on yhdistetty, tämän pro gradu -tutkielman lopulliseksi aineistoksi muodostui sekä Pohjois-Suomen kunnissa työskentelevien luokanopettajien antamat vastaukset että Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevien vastaukset. Tässä luvussa kuvaamme tarkemmin, kuinka aineiston hankinnassa käytetyt kyselylomakkeet on suunniteltu, kuinka aineisto on kerätty ja kuinka se on analysoitu.

6.1. Kyselylomakkeiden suunnittelu

Tutkimusongelmamme esittää kysymyksen, joka liittyy koulunkäyntiavustajan sosiaalisiin rooleihin. Ei kuitenkaan tunnu mielekkäälle kysyä tutkimushenkilöiltä suoraan koulunkäyntiavustajan rooleja. Sosiaalisen roolin käsite on hyvin teoreettinen, ja ihmiset voivat ymmärtää sen monin eri tavoin. Konkreettinen koulunkäyntiavustajan työn ja yhteistyön kuvaaminen on todennäköisesti useimmille paljon luontevampaa. Myös tutkijan näkökulmasta tässä on tietty etu: konkreettiset ilmaisut on helpompi tulkita oikein – siis tutkimushenkilön tarkoittamalla tavalla – kuin abstraktit. Niinpä pyysimme tutkimushenkilöitä vain kuvaamaan koulunkäyntiavustajan työhön ja heidän kanssaan tehtävään yhteistyöhön liittyviä asioita. Meidän tehtävänä sitten on tulkita, millaisia rooleja he oman kuvauksensa kautta samalla tulevat koulunkäyntiavustajalle antaneeksi.

Tutkimusnäkökulmamme kannalta paras kyselylomake olisi sellainen, että se yhtäältä ohjaa vastaajia pohtimaan koulunkäyntiavustajan työtä mahdollisimman laajasti

mutta toisaalta antaa heille kuitenkin vapauden kertoa asioista omia näkemyksiään. Tässä voi olla tietty ristiriita. Suuri määrä kysymyksiä, jotka käsittelevät hyvin monia eri koulunkäyntiavustajan työn näkökulmia, voisi kyllä tuoda yksityiskohtaista tietoa. Toisaalta kysymykset aina jonkin verran ohjaavat vastaamista, joten voidaan kysyä, tulisiko tutkimusaineistosta esille vastaajien omat käsitykset vai muistuttaisiko aineisto vain esitettyjä kysymyksiä. Lisäksi suuri määrä kysymyksiä on aina vastaajien kannalta suurempi rasite. Pyrimme siten löytämään jonkinlaisen kompromissin kysymysten kattavuuden sekä vastaamisen avoimuuden ja helppouden välillä.

Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleville tarkoitettuna kyselylomakkeen (Liite 1) neljä ensimmäistä kysymystä tiedustelivat vastaajien taustatietoja: sukupuolta, vuosikurssia sekä työkokemusta opettajana tai koulunkäyntiavustajana. Laitoimme taustakysymykset mukaan lähinnä omasta uteliaisuudestamme: jos vaikka niiden avulla nousisi esiin jotain mielenkiintoisia yhtäläisyyksiä tutkimuksemme pääongelman näkökulmasta. Taustatietojen käsittely ei kuitenkaan kuulu tähän tutkimukseen, eikä näin pienellä aineistolla mitään tieteellisesti päteviä johtopäätöksiä nk. taustamuuttujien vaikutuksesta voisi tehdä.

Muotoilimme varsinaista tutkimusongelmaamme varten neljä kysymystä: *5. Kuvaile koulunkäyntiavustajan tärkeimpiä työtehtäviä koulussa; 6. Kuvaile luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä työsuhdetta/vuorovaikutusta; 7. Haluaisitko tulevaisuudessa tehdä yhteistyötä koulunkäyntiavustajan kanssa omassa luokassasi? Miksi? Miksi et?* sekä *8. Miten luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen suhde eroaa kahden luokanopettajanvälisestä suhteesta vai eroaako mitenkään?* Kahdella ensimmäisellä kysymyksellä haetaan yleistä, neutraalia tietoa koulunkäyntiavustajan työstä ja hänen kanssaan tehtävästä yhteistyöstä. Kysymys 7 selventää vastaajien asennoitumista koulunkäyntiavustajiin ja heidän työnsä merkitykseen, ja kysymys 8 tuo tietoa koulunkäyntiavustajan ja luokanopettajan sosiaalisten asemien suhteesta.

Noin puoli vuotta myöhemmin aloimme suunnitella samankaltaista kyselyä luokanopettajille (Liite 2). Koimme aiemmin tehdyn, opiskelijoille tarkoitettuna kyselylomakkeen hieman ongelmalliseksi, koska vastaamista varten oli kiinteä ja melko pieni vastaustila. Halusimme nyt aiempaa syvällisempää tietoa tutkimushenkilöiden käsityksistä, joten teimme kyselylomakkeen rakenteesta avoimemman. Jätimme valmiit vastausviivat pois, jotta vastaajille jäi mahdollisuus pohdiskella asiaa siinä laajuudessa

kuin kukin itse halusi. Jätimme osan taustakysymyksistä pois mutta tiedustelimme kuitenkin vastaajien työkokemusta luokanopettajana sekä kokemuksen määrää koulunkäyntiavustajan kanssa tehdystä yhteistyöstä.

Tutkimusta varten muodostimme neljä kysymystä, joista kaksi oli vapaaehtoisia. Kahdella ensimmäisellä kysymyksellä haimme tietoa koulunkäyntiavustajan työtehtäviin ja yhteistyöhön liittyvistä sosiaalisista rooleista: *1. Mitkä ovat koulunkäyntiavustajan tärkeimmät työtehtävät koulussa? Mitkä työtehtävät eivät kuulu koulunkäyntiavustajalle?* ja *2. Millainen on onnistunut jaltai epäonnistunut luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus?* Opiskelijoille suunnattuun kyselyyn verrattuna nyt kysyttiin myös asioiden negatiivista puolta eli sitä, mitkä tehtävät eivät kuulu koulunkäyntiavustajalla ja millainen on epäonnistunut yhteistyösuhde. Näin tutkimushenkilöt joutuivat pohtimaan käsityksistään monipuolisemmin ja toisaalta tutkimuksen kannalta koulunkäyntiavustajalle (epäsuorasti) annetun sosiaalisen roolin rajat tulivat ehkä paremmin esiin. Kaksi vapaaehtoista kysymystä otimme mukaan selventääksemme vastaajien asennoitumista ja toiveita liittyen koulunkäyntiavustajiin ja heidän työnsä merkitykseen pidemmällä aikavälillä: *3. Millainen on hyvä koulunkäyntiavustaja? Entä millainen on huono tai sopimaton koulunkäyntiavustaja?* ja *4. Millaisena näet koulunkäyntiavustajan työn tulevaisuuden?* Käytännössä jokainen vastaajista kommentoi myös vapaaehtoisia kysymyksiä.

6.2. Kysely luokanopettajaksi opiskeleville

Kuten aiemmin totesimme, luokanopettajaksi opiskeleville suunnatun kyselyn toteutimme osana proseminaaritutkielmaamme. Kysely toteutettiin syksyllä 2004. Koska tutkimusnäkökulmaamme liittyy mahdollisimman laaja koulunkäyntiavustajan työtä koskevien käsitysten selvittäminen, halusimme myös tutkimushenkilöiksi mahdollisimman kattavan joukon opiskelijoita. Päätimme tehdä kyselyn kolmelle eri opiskelijaryhmälle, jotka edustivat kukin pääosin eri vuosikursseja luokanopettajan koulutusohjelmassa. Kysyimme luvat kolmelta tiedekuntamme didaktiikan lehtorilta, ja he suostuivat ystävällisesti järjestämään meille aikaa opiskelijoille pitämässään didaktiikan harjoituksissa.

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat vastasivat kyselyymme heille pakollisissa äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan harjoituksissa. Toisen vuosikurssin opiskelijoille suunnatun kyselyn toteutus ei mennyt suunnitelmiamme mukaan, sillä ennakkosopimustemme vastaisesti meille ei järjestynyt riittävästi aikaa didaktiikan harjoitusten yhteydessä. Opiskelijat vastasivat kyselyyn omalla ajallaan ja palauttivat vastaukset myöhemmin. Luultavasti juuri tästä johtuen saimme ryhmältä ainoastaan viisi vastausta, vaikka opiskelijoita olikin yhteensä noin kaksikymmentä. Kolmas ryhmä koostui esi- ja alkuopetuksen sivuaineen opiskelijoista. He olivat enimmäkseen kolmannen vuosikurssin opiskelijoita; mukana kuitenkin muutama opiskelija toiselta vuosikurssilta.

6.3. Kysely luokanopettajille

Toinen osa tutkimusaineistostamme koostuu luokanopettajien vastauksista. Toteutimme kyselyn Rovaniemen seudun luokanopettajille ensimmäisen kerran huhtikuun lopussa 2005. Haimme aluksi tutkimuslupaa sekä Rovaniemen kaupungin kouluvirastolta että Rovaniemen maalaiskunnan koulutoimelta. Saatuamme luvat lähestyimme kahdenkymmenen rovaniemeläisen peruskoulun rehtoria tai koulun johtajaa sähköpostitse. Kartoitimme koulun opettajien halukkuutta lähteä mukaan tutkimukseemme. Suurin osa rehtoreista jätti vastaamatta pyyntöömme ja osa kieltäytyi vedoten huonoon ajankohtaan. Loppujen lopuksi saimme kutsun ainoastaan yhden koulun opettajienkokoukseen. Siellä kerroimme opettajakunnalle tarkemmin tutkimuksestamme ja jätimme kyselylomakkeet opettajille. Kyseisen koulun lisäksi saimme sähköpostitse vastauksia myös kahden muun koulun opettajilta. Jouduimme pian kuitenkin toteamaan, ettemme saisi tällä tavoin tarvittavaa määrää vastauksia aineistoomme. Ongelmana oli myös saapuneiden vastausten laatu. Osa henkilöistä oli vastannut hyvinkin tunnollisesti, mutta mukana oli myös pinnallisia, kahdella kolmella sanalla annettuja vastauksia. Tämä tuottaisi vaikeuksia aineiston analysoinnissa ja laskisi tutkimuksen luotettavuutta. Tarvitsimme siis lisää laadukasta aineistoa.

Seuraavana syksynä toteutimme toisen sähköpostikampanjan Rovaniemen seudun luokanopettajien käsitysten selvittämiseksi. Nyt lähestyimme kolmenkymmenen koulun rehtoria tai koulun johtajaa. Vastaussalis ei tälläkään kerralla ollut kovin

kummoinen: vain pari opettajaa lähetti meille vastauksensa. Olimme epätoivon vallassa. Jotain uutta piti keksiä, sillä rovaniemeläiset opettajat eivät olleet innokkaita vastaajia. Laajensimme tutkimuksemme koskemaan myös muita Pohjois-Suomen luokanopettajia. Lähestyimme sähköpostitse muutaman Lapin kunnan koulutoimenjohtajia ja saimme luvat tutkimuksen toteuttamiseen Kemistä, Tornioista ja Sodankylästä. Näiden kuntien opettajat eivät olleet juurikaan innokkaampia vastaajia, ja lopullinen luokanopettajilta saamamme vastausten määrä jäi kuuteentoista. Niistä osa oli vain muutamalla sanalla vastattuja. Tässä vaiheessa teimme päätöksen ottaa mukaan proseminaaritutkielmaa varten keräämämme aineiston.

Olisi mielenkiintoista tietää, miksi tutkimuspyyntöömme yleensä ottaen suhtauduttiin niin innottomasti kouluissa. Oliko kyse huonosta ajankohdasta, liiallisesta työmäärästä, viitsimättömyydestä vai mistä? Syitä on varmasti monia. Osa rehtoreista koki laatimamme kyselylomakkeen liian työlääksi opettajille vastata; eräs henkilö kehotti tutustumaan virallisiin koulunkäyntiavustajan työtä käsitteleviin asiakirjoihin (!), jotta saisimme haluamamme tiedot. Rovaniemen seudun koulujen opettajat ovat luultavasti hieman väsyneitäkin vastaamaan epäilemättä hyvin lukuisiin kasvatustieteen opiskelijoiden tutkimuksiin. Tästä huolimatta oli niitäkin, jotka suhtautuivat tutkimukseen mielenkiinnolla ja pitivät tutkimuksen aihetta tärkeänä. Kaiken kaikkiaan opimme kokemuksestamme sen, ettei opettajia ole kovin helppoa saada mukaan koulun ulkopuoliseen tutkimustyöhön.

6.4. Yleiskatsaus vastaajiin

Saimme vastaukset yhteensä 54 henkilöltä. Heistä 16 oli luokanopettajia ja 38 luokanopettajaksi opiskelevia. Osa vastauksista oli hyvin pinnallisia, mutta pidimme ne silti mukana analyysissämme. Kaikki vastaukset – lyhyetkin – kuitenkin palvelivat tarkoitustamme tutkia mahdollisimman laajasti koulunkäyntiavustajan työhön liittyviä merkityksiä ja niiden taustalla olevia käsityksiä. Luokanopettajat työskentelivät vastaushetkellä Rovaniemellä, Rovaniemen maalaiskunnassa, Kemissä, Torniossa tai Sodankylässä. Luokanopettajilla oli työkokemusta 4–30 vuotta. Jokaisella luokanopettajalla oli kokemusta yhteistyöstä koulunkäyntiavustajan kanssa. Joillakin oli kokemusta vain satunnaisesta yhteistyöstä; joillakin oli taustalla vuosia kestänyt yhteistyö. Luokanopettajaksi opiskelevista ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita oli 16,

toisen vuosikurssin opiskelijoita 9 ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita 13. Työkokemukseltaan opiskelijat olivat erilaisia: osalla ei ollut lainkaan kokemusta koulunkäyntiavustajan eikä luokanopettajan työstä, osalla oli kokemusta jommastakummasta ja osa oli harjoittanut molempia ammatteja ennen luokanopettajan opintoja tai niiden aikana. Jos opiskelijalla työkokemusta oli, sitä oli yleensä 1–2 vuotta.

Kun tutkimusaineisto tällä tavoin muodostuu kahdesta erilaisesta vastaajaryhmästä, opiskelijoista ja opettajista, herää monia kysymyksiä liittyen vastausten mahdolliseen erilaisuuteen. Eroavatko näiden kahden vastaajaryhmän koulunkäyntiavustajan työtä koskevat käsitykset toisistaan? Vastausten perusteella emme eroa huomanneet. Yhtenä näkökulmaerona on kuitenkin syytä mainita se, että melko suurella osalla opiskelijoista oli omakohtaista kokemusta koulunkäyntiavustajan työstä. Luokanopettajien kokemusmaailma oli puolestaan peräisin opettajan ammatista käsin. Näin ollen samaa ilmiötä tarkasteltiin tavallaan vastakkaisista kokemustaustoista. Kuitenkin melkein kaikki luokanopettajaksi opiskelevat pitäytyivät vastauksessaan nimenomaan luokanopettajan näkökulmassa. Ilmeisesti opiskelijat olivat osittain jo omaksuneet luokanopettajan identiteetin, sillä tähän näkökulmaanhan luokanopettajan opinnot hyvin pitkälle keskittyvät. Kaiken kaikkiaan mitään oleellista eroa emme huomanneet vastaajajoukkojen välillä, joten vastaukset käsiteltiin vain yhtenä kokonaisuutena. Olemme identifioineet jokaisen tutkimukseen osallistuneen henkilön vastauksen numeroin 1–54. Käytämme tätä numerointia aina, kun lainaamme otteita vastauksista. Lisäksi aineistosta poimitut lainaukset on esitetty kursivoidulla tekstillä.

6.5. Aineiston analysointi

Perustelimme jo aiemmin luvussa 1.4. (Fenomenografian soveltaminen tähän tutkimukseen), että oman tutkimusaineistomme käsittelyyn sopii parhaiten pienten tulkintayksiköiden käyttö analyysin ensimmäisessä vaiheessa. Käytännössä tämä tarkoittaa, että tutkimme yksittäisiä lauseita ja tulkitsimme niistä jonkin tai joitakin koulunkäyntiavustajan rooliin liittyviä merkityksiä. Jos esimerkiksi vastaaja oli ilmaissut koulunkäyntiavustajan tehtävänä olevan ”*Opettajan johdolla oppilaiden tukeminen [32]*”, tulkitsimme sen antavan koulunkäyntiavustajalle 1) opettajan johdolla toimijan roolin (ainakin oppilaiden tukemisessa) sekä 2) oppilaiden tukijan roolin. Ly-

hyetkin tekstikappaleet voivat sisältää paljon koulunkäyntiavustajan rooleihin liittyviä merkityksiä. Tästä esimerkkinä seuraava lainaus:

Onnistunut yhteistyö on sitä, että avustaja on apuna luokan toiminnoissa. Rauhoittaa vilkkaimpia oppilaita – avustaa heikoimpia oppilaita opinnoissa. Onnistunut vuorovaikutus on sitä, että avustaja ja opettaja ovat ”samalla aaltopituudella”. Eli avustaja seisoo open takana –ei ala sooloilemaan (eli on yhtä jämääkkä kurin kanssa kuin ope). Epäonnistunut yhteistyö on sitä, jos avustajaa joutuu patistelemaan töihin. Tai jos avustaja ottaa liikaa opettajan roolin luokassa. [3]

Lainaus sisältää tulkintojemme mukaan ainakin seuraavat roolimerkitykset: koulunkäyntiavustaja on 1) luokan toiminnoissa apuna olija, 2) vilkkaimpien oppilaiden rauhoittelija, 3) heikoimpien oppilaiden avustaja (opinnoissa), 4) ”samalla aaltopituudella” olija opettajan kanssa, 5) opettajan toiminnan tukija (”takana seisija”), 6) ei-omapäinen toimija (”sooloilija”), 7) opettajan kanssa yhtä jämääkkä kurin pitäjä, 8) mahdollinen (työntekoon) patistelua vaativa henkilö sekä 9) mahdollinen (liikaa) opettajan roolin ottaja. Lisäksi tekstin voidaan katsoa epäsuorasti antavan muitakin merkityksiä. Koulunkäyntiavustaja on myös mahdollinen onnistuneen ja epäonnistuneen yhteistyön osapuoli sekä mahdollinen onnistuneen ja epäonnistuneen vuorovaikutuksen osapuoli. Jätimme tällaiset epäsuorat tulkinnat kuitenkin tekemättä ja pysyttelimme vain ilmeisimmissä.

Kirjasimme ylös kaikki yksittäiset merkitykset ja liitimme mukaan tiedon asiayhteydestä tai ilmaisun sävystä, jotta vastauksesta irrotettu merkitys säilyisi mahdollisimman oikeana mahdollisimman pitkään. Liitimme mukaan myös vastauslomakkeen numeron, jotta siihen olisi helpompi palata myöhemmin ja pohtia merkitystä vielä uudelleen alkuperäisessä yhteydessä. Tämän analyysivaiheen tuloksena syntyi suuri määrä pieniä, yksittäisiä koulunkäyntiavustajan rooleihin liittyviä merkityksiä. Tässä vaiheessa selvisi, että jo ennen kuin puolet vastauslomakkeista oli käsitelty, alkoivat löytyneet merkitykset toistaa itseään. Jälkimmäinen puolisko ei tuonut enää juuri lainkaan uusia merkityksiä. Voidaan katsoa, että aiemmin tulkitut merkitykset vain vahvistuivat entisestään.

Analyysin seuraavassa vaiheessa aloimme järjestellä samankaltaisia merkityksiä yhteen. Aluksi vähänkin erilaiselta vaikuttavat merkitykset pidettiin erillään, jotta tietoa ei vielä tässä vaiheessa katoaisi harkitsemattomien yleistysten vuoksi. Luokkia

muodostui alustavassa ryhmittelyssä 20–25 kpl. Seuraavaksi aloimme pohtia, millaisia yhtenäisiä teoreettisia teemoja merkitykset voisivat muodostaa. Tässä vaiheessa ryhmille mietittiin täsmällisempiä perusteita ja käsitteellistä sisältöä. Pidimme vaatimuksena, että ryhmät oli myös kyettävä erottamaan toisistaan hyvin perusteiden. Näin perustellut luokat muodostavat samalla fenomenografisen tutkimuksen käsitysloukat. Ihan jokaiselle yksittäiselle merkitykselle ei löytynyt omaa luokkaa, koska jotkut ilmaukset olivat hyvin yleisluontoisia ja niissä tuntui olevan yhtä aikaa viittauksia useampaan ryhmään. Katsoimme, että tällaisen yleisluontoisen ilmauksen sisältämät merkitykset ovat jo löytyneet ja että niitä varten oli jo oma luokka. Toisaalta niin kuin aiemmin siteerattu tekstikappale osoitti, yksittäisiä merkityksiä on mahdollista löytää hyvin paljon. Kaikki pienet roolimerkitykset eivät kuitenkaan anna koulunkäyntiavustajalle käsitteellisesti kovin sisältörikasta roolia. Esimerkiksi monet vastaajista tulivat antaneeksi koulunkäyntiavustajalle jonkinlaisen oma-aloitteisen toimijan roolin. Oma-aloitteisuuden liittyviä asioita on toki mahdollista käsitellä teoreettisesti hyvinkin paljon, mutta roolina se ei kerro juuri mitään koulunkäyntiavustajan asemasta ja olemassaolon tavasta koulussa. Oma-aloitteisuus ilmenee muiden toimintojen kautta. Näin jätimme käsittelemättä myös roolien näkökulmasta kaikkein mitätöimmät merkitykset, sillä nekin voidaan katsoa kuuluvaksi muihin, käsitteellisesti laajempiin rooleihin. Luokittelematta jäi noin 10 % merkityksistä, kun niitä kaiken kaikkiaan tulkitsimme aineistossa olevan noin 550 kappaletta.

Kun yksittäiset merkitykset oli luokiteltu jonkin yläkäsitteen alle, oli jäljellä luokkien kuvausten kirjoittaminen, niiden käsitteellisen sisällön pohdinta tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta sekä lopullisen nimen valinta kullekin luokalle. Näitä käsittelemme seuraavassa luvussa. Käytämme muodostamillamme luokille nimitystä *rooliluokka*, koska se kuvaa niiden sisältöä paremmin kuin fenomenografisessa tutkimuksessa yleensä käytetyt nimitykset käsitysloukka tai merkitysloukka.

7. Koulunkäyntiavustajan roolit

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme varsinaiset tulokset eli kuvaamme, millaisia rooleja luokanopettajat ja luokanopettajaksi opiskelevat antoivat (tai tulivat epäsuorasti antaneeksi) koulunkäyntiavustajalle. Vielä ennen sitä kertaamme kuitenkin lyhyesti, mitä nämä roolit tai rooliluokat käytännössä tarkoittavat. Koska rooliluokat on muodostettu yksittäisistä, pienistä tulkintayksiköistä löytyneistä merkityksistä (ks. luku 6.5. Aineiston analysointi), eivät ne sellaisenaan esiinny ihmisten käsityksissä. Sen sijaan kukin rooliluokka antaa vain yhden näkökulman koulunkäyntiavustajan työhön. Näkökulma on sikäli todellinen, että se on muodostettu tutkimushenkilöiden esittämistä merkityksistä. Rooliluokka ilmaisee myös jonkin teoreettisen teeman ja käsitteistön, jonka kautta se liittyy todellisuuteen ja aiempaan tieteelliseen tietoon. Koska jokainen tutkimushenkilö tuli antaneeksi useampia koulunkäyntiavustajan rooleihin liittyviä merkityksiä, on jokaisen tutkimushenkilön koulunkäyntiavustajan työtä koskeva kokonaiskäsityskin jakautunut useamman rooliluokan kesken. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että rooliluokat ovat tavallaan rakennuspalikoita, joista kunkin tutkimushenkilön kokonaiskäsitys on muodostunut. Rooliluokat eivät sulje toisiaan pois, vaan kullakin henkilöllä on niistä omanlaisensa yhdistelmä, jossa eri rooliluokat painottuvat eri tavoin. Erilaiset koulunkäyntiavustajan työtä koskevat käsitykset voidaan siis ajatella selittyvän siten, että eri henkilöt ovat tiedostamattaan poimineet erilaisen rooliluokkien yhdistelmän ja painottavat niitä eri tavoin. Tämä tutkimus ei ota kantaa siihen, millaisia roolien yhdistelmiä tai painotuksia tutkimushenkilöillä esiintyy.

Tulkitsimme aineistosta löytyvän yhteensä kymmenen erilaista roolia koulunkäyntiavustajalle. Suurin osa rooliluokista edustaa normatiivista näkökulmaa koulunkäyntiavustajan työhön. Toisin sanoen ne kuvaavat, millainen rooli koulunkäyntiavustajalla on koulussa tai millainen sen ainakin pitäisi olla tutkimushenkilöiden mielestä. Osa rooliluokista esittää negatiivisen normin näkökulman, eli ne edustavat kuvauksia siitä, millainen koulunkäyntiavustajan ei toivota olevan, mutta jollainen hän kuitenkin saattaa joskus olla. Tällaisten ei-toivottujen mutta silti mahdollisten rooliluokkien nimissä on sana *mahdollinen*. Seuraavassa kuvassa näkyvät kaikki koulunkäyntiavustajalle tulkitut roolit.



Kuva 1. Koulunkäyntiavustajan roolit.

7.1. Ammatilainen

Tämän rooliluokan keskeisinä teemoina ovat koulunkäyntiavustajan ammattilaisuus ja työn ammatillisuus. Koulunkäyntiavustajan työ on kaikessa monimuotoisuudessaan ammatti muiden muassa. Hänen työnsä on turvattu laissa ja asetuksissa, ja työ-sopimus sitoo häntä työnantajaansa. Tutkimuksessamme ne vastaajat, jotka kuvailevat koulunkäyntiavustajan oman alansa ammattilaiseksi, eivät rinnasta hänen työtään opettajan ammattiin, vaan näkevät sen erilaisena ja erisisältöisenä. Palkatun avustajan hallussa on yhä yleisemmin virallinen koulunkäyntiavustajan tutkinto ja näin olen myös pätevyys kyseiseen avustustyöhön. Tähän rooliluokkaan luemme kuuluvaksi myös näkemykset erityistaitoja tai -tietoja omaavasta ja hyödyntävästä koulunkäyntiavustajasta. Koulunkäyntiavustaja ammattilaisena -rooliluokka kuvaa avustajan ammattipätevyyden omaavana ja ammatillisesti oman sosiaalisen asemansa kautta toimivana henkilönä koulussa.

Kuvatessaan opettajan ja avustajan välistä suhdetta eräs opiskelijoista tulee antaneeksi koulunkäyntiavustajalle ammattilaisen roolin: *”Koulunkäyntiavustaja on eri asioiden ’ammattilainen’ – – avustaminen, yksilöllinen tuki yms. ovat hänen erikoisalaansa [34]”*. Vaikka edellinen tutkimushenkilö on merkinnyt sanan *ammattilainen* lainausmerkein, emme koe, että hän on tehnyt sen vähätelläkseen koulunkäyntiavustajan ammattia. Vastauksessaan hän erottaa avustamisen opettamisesta mutta ei kuitenkaan pyri arvottamaan ammatteja keskenään. Erään luokanopettajaksi opiskelevan mielestä osapuolten ammattimaisuudella on merkitystä kasvattajien väliselle suhteelle: *”Vuorovaikutuksen tulisi olla saumatonta – onnistuu jos molemmat [luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja] ovat ammattilaisia [31]”*. Onnistuneeseen opettajan ja avustajan väliseen vuorovaikutukseen myös kuuluu, että pari osaa kunnioittaa ja hyödyntää toistensa erityistaitoja ja -tietoja työssään: *”Avustajilla on varmasti joitakin erityistaitoja, mitä minulta itseltä tai opettajilta yleensä puuttuu [17]”*. Kuvaukset ammattilaisuudesta nousivat esille luokanopettajien vastauksissa etenkin silloin, kun he kuvasivat koulunkäyntiavustajan työn tulevaisuutta: *”Ammattitaitoisten koulunkäyntiavustajien tarve varmasti kasvaa kaiken aikaa oppilasaineksen monenlaisten ongelmien vuoksi. – – Tuleva työ saattaa olla niin vaativaa, että siitä ei selviä ilman yliopistollista tutkintoa – – [7]”*; *”Todelliseen kaikille yhteiseen kouluun, jonne kaikilla taidoista riippumatta olisi mahdollisuus tulla, ei ole mahdollista päästä ilman luokkaan tulevia lisä-*

henkilöitä – koulutettuja koulunkäyntiavustajia [11]”. Edelliset vastaukset rinnastavat koulunkäyntiavustajan ammattilaisuuden hänen muodolliseen, koulutuksella hankittuun pätevyyteensä. Avustajan työn koetaan varsinkin tulevaisuudessa olevan jo niin haasteellista, että sen ammattimainen hoitaminen edellyttää alaan liittyvää koulutusta.

Yleisesti ottaen ammattitaidolla ymmärretään kykyä hallita koko työprosessi ajattelun tasolla ja toimia oikein vaihtuvissa tilanteissa; myös jatkuva itsensä kehittäminen on ominaista ammattilaiselle (STM 2002). Ammattimainen työn tekeminen on siis paljon muutakin kuin vain työn ”oikein” hoitamista. Ammattimainen avustaja tietää työnsä sisällön; hän tietää, mitkä työtehtävät hänelle kuuluvat ja mitkä puolestaan eivät. Mikään yhteiskunnassa suoritettava työ ei ole koskaan aivan stabiilia, mutta luullaksemme lasten kanssa tehtävässä työssä päivittäiset työn vaihtelut ja muutokset ovat normaalia yleisempiä. Koska jokainen päivä on erilainen avustajan työssä, ovat tilannetaju ja oman työskentelyn sopeuttaminen erityisen tärkeitä ammattimaiselle koulunkäyntiavustajalle. Kuten luokanopettajan, myös avustajan ammattitaito on aina osittain sidoksissa aikaan. Jatkokouluttaminen ja muunlainen itsensä kehittäminen antavat työntekijälle uusien tietojen ja taitojen lisäksi uusia näkökulmia suhtautua koulun arkeen.

Ammatillisesti työhönsä suhtautuva avustaja nähdään luokanopettajien toimesta sitoutuneena ja omatoimisena aikuisena luokassa. Näitä hyvälle avustajalle miellettyjä ominaisuuksia käsittelemme tarkemmin *kasvattajan* rooliluokassa. Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välisessä yhteistyössä osapuolten ammattimaisuus näkyy molemminpuolisena arvostuksena ja työn kunnioituksena (vrt. *arvokkaan työn tekijä*). Ammattimaiselle yhteistyölle on ominaista se, että osapuolet osaavat jättää henkilökohtaiset suhteensa taka-alalle ja keskittyvät niiden sijaan itse työn päämääriin, tässä tapauksessa lapsiin ja kasvatukseen (ks. esim. Kiesiläinen 1998, 39). Pelkkien vuorovaikutuksellisten tekijöiden yhteensopimattomuus ei siis riitä esteeksi hyvän ammattimaisen yhteistyön syntymiselle ja sen kehitykselle.

Ammattimaiselle työskentelylle on myös ominaista omien henkilökohtaisten erityistaitojen ja -tietojen ts. omien vahvuuksien sisällyttäminen työhönsä. Näin on myös koulumaailmassa. Kuten jo aiemmin luvussa 3.3.3. (Jaettu asiantuntijuus) totesimme, voi eri yksilöiden omakohtaisen osaamisen hyödyntäminen koulussa olla hedel-

mällistä sekä henkilökuntaa että lapsia ajatellen. Arjen rikastaminen avustajan erityisosaamisella paitsi elävöittää opetusta myös sitouttaa avustajan tiiviimmin yhteisöön (ks. esim. Ikonen 2001, 305).

Inklusion myötä erityislasten ja näin ollen myös erityistarpeiden huomioiminen luokassa lisää opettajien haasteita luoda turvallinen ja aktivoiva oppimisympäristö. Ennen niin itsenäinen opettaja on joutunut tunnustamaan sen, ettei enää selviä yksin alati suurenevien haasteiden edessä. Työtaakkaa jakamaan otetaan mieluusti osaava ammattimainen avustaja (vrt. *opettajan työn helpottaja*). Yhteiskunnassamme ja työelämässä yleensäkin arvostetaan koulutusta ja ammattitutkintoa pidetään merkkinä hyvästä osaajasta. Näin myös tutkimuksessamme, jossa luokanopettajat määrittivät usein hyvän koulunkäyntiavustajan ominaisuudeksi koulutuksen mukanaan tuoman pätevyyden. Osa luokanopettajista oli ehkä itse työssään havainnut koulutetun ja työmarkkinatuella työllistetyin avustajan eron työhön sitoutumisessa ja yleisessä osaamisessa. Siihen kuinka ammattimaisemmin koulutetut koulunkäyntiavustajat työskentelevät verrattuna työllistämistuin palkattuihin avustajiin, emme ota kantaa tutkimuksessamme.

7.2. Arvokkaan työn tekijä

Koulunkäyntiavustaja arvokkaan työn tekijänä -rooliluokka kuvastaa luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä avustamisesta arvokkaana, tarpeellisenä ja haasteellisenä työnä. Koulunkäyntiavustajan työ koetaan arvokkaaksi ja tarpeelliseksi alati kasvavien kasvatuksellisten haasteiden vuoksi. Avustaja työskentelee usein erityislasten parissa tehden arvokasta työtä heidän kasvunsa tukemiseksi. Tähän rooliluokkaan luemme kuuluvaksi myös tutkimushenkilöidemme kuvaukset koulunkäyntiavustajan työn haasteellisuudesta, sillä kasvatuksellisen työn haasteellisuuden osaltaan koettiin nostavan myös sen arvokkuutta.

Tutkimuksessamme vastaajat näkivät yleisesti koulunkäyntiavustajan työn ja roolin luokassa hyvin tarpeellisenä: ”*Avustajien tarve luokissa kasvaa, syynä suuret luokkakoot ja oppilaiden lisääntyneet tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeudet – – [14]*”; ”*Koulunkäyntiavustajia tullaan inklusion ja integraation takia tarvitsemaan koulussa yhä enemmän [15]*”. Osa vastaajista rinnasti avustajan tarpeellisuuden luokassa hänen pä-

tevyyteensä ja ammattitaitoonsa (vrt. *ammattilainen*): ”Tarvetta on aina enemmän, mutta ehdottomasti pitää olla koulutettuja [10]”; ”Koulutettuna ammattikuntana kovin tarpeellinen lisääntyvässä määrin [4]”. Erään luokanopettajan mukaan tulevaisuudessa haasteiden yhä suuretessa opettajalle työparin saaminen voi olla jopa elinehto: ”[Koulunkäyntiavustaja on] Välttämättömyys jokaisessa luokassa [13]”. Ammatin arvostuksen taustalla ovat näkemykset lapsen auttamisesta ja avustamisesta merkityksellisenä työnä: ”Lasten kanssa tehtävä työ on arvokasta [2]”; ”Erityisoppilaille avustaja on korvaamaton [32]”. Myös työn haastava luonne nostaa sen arvokkuutta: ”Työ on haastavaa ja vaativaa (ihmissuhdetaitoja kysyvää) [14]”.

Erityisoppilaiden määrän lisääntyminen sekä kunnan säästötoimista johtuva luokkakokojen suureneminen johtavat luokanopettajan työkentän laajentumiseen sekä työn kuormittavuuden kasvuun. Koulunkäyntiavustajan työ nähdään tarpeellisena jo senkin vuoksi, että hän antaa paremmat mahdollisuudet opettajalle keskittyä omaan työhönsä. Tutkimuksessamme koulunkäyntiavustajan koulutus nousi näkyvästi esille työn arvostusta kuvattaessa (ks. *ammattilainen*). Sama avustukseen tähtäävä toiminta nähdään tavallaan eriarvoisena sen mukaan, millainen tausta työn tekijällä on. Kieltevästi, kun ajatellaan erityisoppilasta ja hänen erityistarpeitaan, on merkitystä sillä, kuinka paljon avustava henkilö on hänen oireistoonsa tutustunut. Koulunkäyntiavustajan työtehtävät ulottuvat kuitenkin myös lapsen henkilökohtaisen ohjaamisen ulkopuolelle, jolloin ne ovat mitä moninaisimmat. Vastauksia tarkastellessa tuleekin miettineeksi, kuinka arvokkaaksi työntekijäksi vastaajat kokevat työmarkkinatuella työllistetyin avustajan, mikäli heidät rajataan tulevaisuudenkuvien ulkopuolelle.

Vaikka työnkuvat ovatkin luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan ammattien välillä erilaiset, on työympäristö molemmille sama. Luokanopettajat ja alalle aikovat opiskelijat tietävät, millaista lasten kanssa työskentely parhaimmillaan ja pahimmillaan voi olla. He näkevät työn vaihtelevan luonteen yhtenä sen arvostusta lisäävänä seikkana. Vastaajat arvostavat nimenomaan sellaista avustajaa, joka osaa antaa arvon puolestaan lapsen ja opettajan työlle, ts. toimii lapsen eteen mutta ei hänen puolestaan ja kunnioittaa opettajan tekemiä valintoja.

Tutkimuksessamme koulunkäyntiavustajat nähdään siis merkityksellisenä ammattikuntana. Koulumaailmassa ja myös sen ulkopuolella tästä ei kuitenkaan olla aina samaa mieltä, vaan arvostuksen taso voi olla toisinaan hyvinkin matala. Ammattikun-

nan asemaa horjuttaa ainakin osittain sen nuoruus. Ensimmäiset koulunkäyntiavustajat palkattiin tosin jo 1970-luvulla mutta näkyvästi avustajia on maamme kouluissa ollut vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana inkluusioajattelun herättyä (Matti-Aalto 2004, 27). Uuden ammattikunnan jäsentymättömyys, hajanainen toimenkuva, koulutuksen ristiriitainen merkitys sekä matala palkkaus eivät nekään anna alasta kovin imartelevaa kuvaa. Yhteiskunnassa yleensäkin eri ammatteja arvostetaan ja arvotetaan eri tavoin. Airaksinen (1994, 25–27) jakaa ammatit varsinaisiin professioihin, puoli- ja alaprofessioihin sekä liike-elämän ammatteihin. Professiot erotetaan muista ammattikunnan tiedeperustaisen osaamisen, aseman ja auktoriteetin perusteella. Alaprofessiot ovat puolestaan alisteisessa asemassa professioihin nähden. Vaikka ”ala-ammattilaisten” tekemää työtä ohjaisivat samat päämäärät kuin aidoilla professioilla, puuttuu heiltä kuitenkin tieteellistä koulutusta ja sen tuomaa valtaa. Airaksisen määrittämä jako voidaan ajatella myös opettajan ja koulunkäyntiavustajan välille. Molemmat osapuolet tekevät töitä oppilaan kasvun eteen, mutta ammattien tieteellinen tausta ja sosiaalinen status ovat erit. Olisiko avustajien ammattikunnalla mahdollista järjestäytymisen ja selkeämmän työnkuvan jälkeen karistaa ala-ammattilaisen leima itsestään? Ainakin osalla tutkimushenkilöistämme, jotka siis kuuluvat ”professionaaleihin” ja näin ollen ovat myös korkeammassa sosiaalisessa asemassa, olisi valmiuksia jo nyt alan suurempaan noteeraamiseen. Yhteiskunnassamme avustajan ammatin yleisen arvostuksen nostaminen vaatii auktoriteettien hyväksynnän ohella kuitenkin ensin sen, että koulunkäyntiavustajat tunnustavat ensin itse oman työnsä arvon entistä kuuluvammin ja näkyvämmiin.

7.3. Lasten avustaja

Koulunkäyntiavustaja on jo työnimikkeensäkin puolesta jonkinlainen avustaja. On hyvin luonnollista, että koulunkäyntiavustajalle tultiin tämänkin tutkimuksen valossa antaneeksi avustajan rooli. Tässä rooliluokassa tärkein näkökulma on, että oppilaiden koulunkäynnissä syntyy jonkinlainen tarve auttamiselle, ja koulunkäyntiavustajan roolina on olla tähän tarpeeseen vastaava henkilö. Toisin sanoen ajatuksena on, että koulunkäyntiavustajan näkökulmasta joku muu on oman toimintansa kautta synnyttänyt tarpeen auttamiselle. *Lasten avustajan* roolia toteuttava koulunkäyntiavustaja ei juurikaan suunnittele ja toteuta yleisempiä kasvatustavoitteita. Hän kor-

keintaan ennakoi joitakin melko konkreettisia avustustarpeita tietyn oppilaan kohdalla ja pyrkii vastaamaan niihin.

Vastauksissa koulunkäyntiavustaja oppilaiden avustustarpeisiin vastaavana henkilönä ilmeni pääasiassa sen kautta, että luokassa on joitakin tavallista enemmän apua tarvitsevia lapsia, jotka eivät ilman tukea pysyisi oppitunnin toiminnassa muiden mukana. Koulunkäyntiavustajan tehtävä on esimerkiksi *”Toimia henkilökohtaisena avustajana erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle, huolehtia siitä, että tällainen oppija pysyy toisten mukana tunnilla [15]”;* *”– henkilökohtaisen ohjattavan tukeminen ja ohjaaminen siten, että oppiminen + koulutehtävien tekeminen mahdollistuu [11]”;* *”Auttaa oppilasta vielä erikseen ymmärtämään opitun asian, jonka opettaja on opettanut [28]”;* *”Olla erityistä tukea tarvitsevan lapsen apuna luokassa [47]”*. Näkökulmana edellä on yhden, esimerkiksi luokkaan integroidun erityisopetukseen kuuluvan, oppilaan henkilökohtainen tukeminen. Näkökulma painottuu siihen suuntaan, että jokin opettajan koko luokalle tarkoittama sisältö vaatii tietyn oppilaan kohdalla enemmän henkilökohtaista apua ja että koulunkäyntiavustajan tehtävänä on tämä apu tarjota. Samalla tavalla oppilaslähtöinen avustaminen voi liittyä useampaankin oppilaaseen, ja koulunkäyttäjän tärkeimpänä työtehtävänä on esimerkiksi *”Auttaa oppilaita, jotka tarvitsevat tukea tehtäviinsä selvitäkseen normaalissa luokassa [45]”*. Monet tutkimushenkilöt määrittelivät koulunkäyntiavustajan avustustehtävän hyvin lyhyesti vain jonkinlaiseksi avustamiseksi: koulunkäyntiavustajan tärkeimpänä tehtävänä on esimerkiksi *”Avustaa erilaisissa käytännön opetustilanteissa oppilaita [46]”,* *”Olla erityistä tukea tarvitsevan lapsen apuna luokassa [47]”* tai *”Auttaa ja avustaa lapsia oppitunnin aikana [53]”*.

Avustaminen ja avustustyö voidaan nähdä hyvinkin laajana, toisten ihmisten eteen tehtävänä, kokonaisvaltaisena auttamistyönä. Tämä rooliluokka tarkoittaa kuitenkin koulunkäyntiavustajan roolia vain toisen melko välittömiin tarpeisiin vastaavana henkilönä. Tulkitsimme aineistostamme koulunkäyntiavustajalle myös roolin *kasvattaja*, joka sekin käsitteenä sisältää monenlaista kasvatettavien hyväksi tehtävää auttamista. Koulunkäyntiavustajan rooli *lasten avustajana* eroaa *kasvattajan* roolista mm. siinä, että kasvattajalla itsellään on tiettyjä kasvatuspäämääriä, joiden eteen hän aktiivisesti toimii. Näin tarve ei synny pelkästään toisten tavoitteista ja toiminnasta vaan kasvattaja tavallaan on itsekin muodostamassa kasvatettavien kehitykseen liitty-

viä tarpeita. Lisäksi *kasvattajan* rooli on kokonaisvaltaisempaa vastuun ottamista omista toimista ja jopa omasta kasvattajan persoonallisuudesta.

Käytännössä varmasti useimmille koulunkäyntiavustajille kuuluu sekä *lasten avustajan* että ainakin jonkinasteinen *kasvattajan* rooli. Aineistostamme kävi kuitenkin ilmi, että asiaan on erilaisia painotuksia. Joissakin ilmaisuisissa koulunkäyntiavustaja näyttäytyy hyvinkin itsenäisenä ja vastuullisena kasvatustyöntekijänä. Joissakin vastauksissa avustaja kuvataan vain yksinkertaisesti toisten tukijana ja auttajana, ja siten tulkitsimme näissä ilmenevän avustajakuvan tarkoittavan ensisijaisesti autettavan melko välittömistä tarpeista lähtevää toimintaa. Kyseessä on kenties rooliluokkien muodostamisvaiheen kaikkein eniten tutkijan omaa tulkintaa sisältävä ratkaisu, sillä tutkimusaineistomme perusteella emme pääse tarkemmin tutkimaan, mitä kaikkea kukin tutkimushenkilö katsoo *avustajan* käsitteeseen sisältyvän; tässä se olisi nimenomaan tärkeää. Joka tapauksessa uskallamme väittää, että tämän painotuseron olemassaolo on todellinen. Kumpaakin rooliluokkaa – *kasvattajaa* ja *lasten avustajaa* – tarvitaan, jotta koulunkäyntiavustajan roolien kirjo voitaisiin kunnolla esittää. Niin kuin aiemmin olemme todenneet, rooliluokat eivät sulje toisiaan pois vaan kunkin luokanopettajan käsitys koostuu aina omanlaisestaan rooliluokkien yhdistelmästä ja eri rooliluokkien keskinäisistä painotussuhteista.

Tämän rooliluokan kuvaama koulunkäyntiavustajan rooli löytyy myös Kunta-alan ammattiliitto KTV:n julkaisemasta koulunkäyntiavustajan oppaasta (KTV 2004). Opas antaa mallityönkuvauksen siitä, mitä koulunkäyntiavustajan työ voi käytännössä olla. Se jaottelee kuvaukset kolmeen ryhmään: 1) vaativat ammattitehtävät, 2) ammattitehtävät sekä 3) perustehtävät. Kahteen ensimmäiseen katsotaan vaadittavan koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto, sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto tai muu soveltuva tutkinto. Jälkimmäiseen eli koulunkäyntiavustajan perustehtäviin riittää peruskoulun suorittaminen. Tässä yhteydessä kiinnostavin kohta ovat nimenomaan mainitut perustehtävät, sillä ne antavat samankaltaisen näkökulman koulunkäyntiavustajan työhön kuin tämä rooliluokkakin. Oppaan mukaan perustehtäviin kuuluu esimerkiksi auttaa oppilasta pukeutumisessa ja riisuuntumisessa, auttaa välineiden käytössä oppitunnin aikana sekä monistaa oppimateriaalia (KTV 2004, 54). Tehtävät liittyvät hyvin konkreettisiin avustamistilanteisiin. Sen sijaan ammattitehtävät ja vaativat ammattitehtävät sisältävät ilmaisia koulunkäyntiavustajan osallistumisesta esimerkiksi erilaisten oppijoiden kasvatukseen ja opetukseen sekä oppilaan

opetusta ja kuntoutusta koskevaan suunnitteluun (KTV 2004, 48–53). Mainitun oppaan näkökulmasta tämä *lasten avustajan* rooliluokka ilmentää pääasiassa vain koulunkäyntiavustajan perustehtäviä – asioita joihin ei katsota varsinaista ammattikoulutusta tarvittavan.

Mikä voisi olla selityksenä, että aineistostamme ilmeni tällainen melko vähän varsinaista ammattitaitoa vaativa avustajakuva? Tärkein selitys on varmasti se, että edellä mainitut perustehtävät kuuluvat yhtä lailla koulutetuille kuin kouluttamattomillekin koulunkäyntiavustajille – myös luokanopettajille – ja siten sen painottuminen tuntuu luonnolliselta. Yhtenä selityksenä voi olla sekin, että koulunkäyntiavustajan työ on melko uusi eikä työn ammattimainen luonne ole vielä kovin vakiintunut. Ehkä tutkimushenkilöiden omat kokemukset tukevat sitä, että koulunkäyntiavustajat ovat pätevyydeltään hyvin eritasoisia (vrt. *ammattilainen* ja *mahdollinen lisärasite*), ja siten koulunkäyntiavustajalle määritellään (myös) melko yksinkertainen toisten auttajan rooli.

7.4. Kasvattaja

Koulunkäyntiavustaja ilmeni joissakin kuvauksissa lasten kasvattajan roolissa tai hyvänä aikuisen roolimallina lapsille. Näkemys sisältää ajatuksen, että koulunkäyntiavustaja on omalta osaltaan lasten kokonaisvaltaista kehitystä edistävä henkilö ja että hänelle kuuluu myös moraalinen vastuu hyvänä esimerkkinä olemisesta. Vaikka koulunkäyntiavustaja ei virallisesti olekaan vastuussa koulun opetuksen ja kasvatuksen järjestämisestä, tämä seikka ei kuitenkaan tässä rooliluokassa näy. Lasten näkökulmasta koulunkäyntiavustaja on aikuinen, ja siten hän todennäköisesti hahmottuu monille lapsille auktoriteettina, roolimallina, heistä huolehtijana yms. Lapsi ei välitä virallisesta vastuusta vaan siitä, kuinka häntä kohdellaan, ja tätä kautta koulunkäyntiavustaja voidaan ajatella kasvattajana siinä missä jokainen lasten kanssa vuorovaikutuksessa oleva henkilö.

Kasvatustyöntekijään kohdistuu odotus jonkinlaisesta kokonaisvaltaisesta lapseen kohdistuvasta huolenpidosta, jossa ei voida tarkkaan erotella, mitkä tehtävät kuuluvat työnkuvaan ja mitkä eivät. Inhimillinen huolenpito voi tarkoittaa hyvin monia asioita. Vastausten perusteella tällainen kokonaisvaltaisen huolehtijan rooli voi kuu-

lua myös koulunkäyntiavustajalle: ”*Oppilaiden avustaminen, kasvattaminen, heistä kokonaisvaltaisesti huolehtiminen on avustajan(kin) työnkuva [2]*”. Huolenpito voi yksinkertaisimmillaan olla vain lapsen huomioimista ja läsnä olemista lapselle: ”– – *aikuinen antaa oppilaalle omaa aikaa → opettajalla n. 20 muutakin [22]*”. Tämä liittyy myös perusturvallisuuteen eli kasvattajan rooliin olla turvan antaja lapselle. Siten yhtenä koulunkäyntiavustajan tärkeimmistä tehtävistä on esimerkiksi ”*Olla turvallisenä aikuisena aina lapsen lähellä ja ulottuvilla [37]*”. Sama näkemys ilmenee myös seuraavassa lainauksessa: ”– – *kaksi kuuntelevaa, turvallista aikuista on parempi kuin yksi [46]*”. Koulunkäyntiavustaja saa myös kasvattajalle kuuluvan moraalisen ja oikeudenmukaisen ohjaajan roolin, johon voi kuulua myös rajojen asettaminen lapselle. Hyvän koulunkäyntiavustajan täytyy osata ”*asettaa oppilaille selkeät rajat, mutta olla kuitenkin turvallinen aikuinen oppilaille [9]*”. Lisäksi hänen tehtävänä on olla ”*ohjaajana, yliminänä oppilaalle [4]*”.

Välttämättä kuka tahansa aikuinen ei voi lapsen tarvitsemaa turvaa ja kokonaisvaltaista huolenpitoa antaa, vaan henkilöltä edellytetään jonkinlaista henkistä kypsyyttä. Tällainen tulee ilmi esimerkiksi seuraavista lainauksista: ”*Hyvä avustaja on – – aikuisen malli luokassa – – Esim. avustajan on muistettava koko ajan asiallinen kielenkäyttö – – [14]*”; yhteistyö luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä toimii, kun koulunkäyntiavustaja osaa ”*olla kypsä aikuinen luokassa – ja siten ansainnut myös oppilaiden kunnioituksen ja arvostuksen [6]*”. Eräs tutkimushenkilö näki, että koulunkäyntiavustajan työ liittyykin pääasiassa juuri kasvatukseen ja että kasvatuksessa luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja ovat yhtä tärkeitä: ”*Mielestäni hänen [koulunkäyntiavustajan] tehtävä on enemmän kasvatuksellinen kuin opetukseen liittyvä – – Kasvatustyössä opettaja ja avustaja ovat yhtä tärkeässä asemassa [31]*”.

Koulunkäyntiavustaja rooli *kasvattajana* sisältää melko tavalla enemmän ulkoa asettuja vaatimuksia kuin esimerkiksi *lasten avustajan* tai *opettajan työn helpottajan* roolit. Toisin sanoen kasvattajan asemaan ja sosiaaliseen rooliin kohdistuvat rooli-odotukset ovat suurempia. Asia liittyy yhteiskunnan ja kulttuurin kasvatusarvoihin ja -päämääriin. Varsinkin peruskoulun kaltaisiin yhteiskunnan virallisiin kasvatusinstituutioihin kohdistuu voimakas sosiaalinen paine toimia yleisten kasvatusarvojen mukaisesti. Osittain tämä paine ilmenee lakien kautta, jotka puolestaan perustuvat esimerkiksi kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin. Monet kasvatustyöntekijään kohdistuvat odotukset ovat kuitenkin epävirallisia, siis sellaisia, joita mikään viralli-

nen laki tai ohje ei ainakaan suoraan määrittele. Kasvatustyöntekijällä odotetaan olevan tietynlaisia persoonallisia ominaisuuksia, kuten esimerkiksi empaattisuutta ja jonkinasteinen hoivaava suhtautuminen lapsiin.

Sosiaalisesta paineesta huolimatta kasvatukseen liittyy myös paljon itsenäisyyttä. Varsinkin kasvatuksen menetelmissä ja käytännön vuorovaikutuksessa kasvattajalla on henkilökohtaisia vapauksia. Sosiaalinen paine ei sanele täsmällisiä ohjeita, kuinka kasvattajan täytyy toimia kasvatettavien kanssa. Kasvatustilanteiden moninaisuudesta johtuen kasvattaja ei voisi olla henkilö, joka toimii joidenkin täsmällisten, ennalta määrättyjen ohjeiden mukaisesti, vaan hänelle kuuluu henkilökohtainen harkintakyky ja ainakin jonkintasoiset valtuudet ohjata lasten toimintaa itsenäisesti. Koulunkäyntiavustajan rooli kasvattajana voidaan nähdä tässä valossa joko riskinä tai voimavarana. On mahdollista ajatella, että koulunkäyntiavustaja ei ole riittävän pätevä tulemaan opettajan rinnalle koulun kasvatustyöntekijäksi. Koulun kasvatustyön voidaan katsoa vaativan tietynlaista pätevyyttä. Yhtenä näkökulmana voisi olla esimerkiksi se, että kasvattaja on aina jonkinlainen vallankäyttäjä, koska hän aina omalla toiminnallaan vaikuttaa kasvatettaviin. Kun tällainen vallankäyttö yhdistyy peruskouluun – yhteiskunnan viralliseen kasvatustilanteeseen – on kyseessä yksi julkisen, virallisen vallankäytön muoto. Millainen henkilö voidaan asettaa näin vastuulliseen asemaan? Millainen koulutus häneltä vaaditaan? Vallankäyttö voidaan nähdä positiivisena, jos sillä edistetään eettisesti hyväksytyjä asioita ja jos vallankäytön menetelmät ovat eettisesti kestäviä (ks. esim. Puolimatka 1997). Koulunkäyntiavustaja kasvattajan roolissa asettuu monien eettisten vaatimusten piiriin, joista hän ei välttämättä ole tietoinen. Luokanopettajan koulutukseen tällaista asioiden pohdinta kuitenkin kuuluu.

Toisaalta koulunkäyntiavustaja, jolle sallitaan kasvattajan rooli ja joka tämän roolin tiedostaen itselleen ottaa, voi olla suuri voimavara koulussa. Tällaisesta työntekijästä voi olla paljon apua lasten kehityksen kannalta, opettajan työn kannalta ja koko koulun toiminnan kannalta. Vaikka edellä painotimmekin yhteiskunnan virallisiin kasvatustilanteisiin kuuluvaa suurta vastuuta julkisen vallan käytöstä, voidaan silti kyseenalaistaa minkään koulutuksen kyky vaikuttaa aikuisen ihmisen persoonallisuuteen ja antaa hänelle pätevyys rakentavaan vuorovaikutukseen lasten kanssa. Tällaiset asiat nähdään usein henkilön persoonaan liittyvinä, ja siten kasvattajan työn katsotaan sopivan ihmisille, joilla jo alun alkaen – siis ilman koulutusta – on tietyn-

laiset persoonalliset ominaisuudet. Tästä näkökulmasta koulunkäyntiavustaja voi olla aivan yhtä pätevä kasvattaja kuin luokanopettajakin. Virallisen vastuun puute koulun opetuksen ja kasvatuksen järjestämisessä ei tietenkään tarkoita, että koulunkäyntiavustaja ei olisi mistään vastuussa. Hän on normaalisti vastuussa työsopimukseen sisältyvien asioiden asianmukaisesta hoitamisesta (työsopimuslaki 55/2001 3. luku 1 §). Luonnollisesti häntä sitovat myös Suomen lait, jotka takaavat mm. lasten ihmisarvoisen kohtelun (esim. Suomen perustuslaki 731/1999 6 § ja lastensuojelulaki 683/1983 1 §). Näin ollen vaikka koulunkäyntiavustaja ei vastaakaan koulukasvatuksen järjestämisestä laajemmassa mielessä, on hänellä aina normaali aikuisen vastuu lapsesta. Jo pelkästään lain mukaan lapsista huolehtiminen kuuluu kaikille.

7.5. Opettajan yhteistyökumppani

Koulunkäyntiavustaja opettajan yhteistyökumppanina -rooliluokka pitää sisällään käsitykset avustajasta oma-aloitteisena ja aktiivisena yhteisen työn tekijänä. Tutkimuksessamme osa luokanopettajista ja opettajaksi opiskelevista kuvasi avustajan olevan osa opettajan työparia, jonka yhteisenä työmaana on pyörittää koulun arkea. Tasa-arvoisena yhteistyökumppanina avustaja osallistuu niin oppilasarviointiin, opetusjaksojen suunnitteluun kuin luokan työrauhan valvontaan. Yhteistyökumppanina avustajalla on arvokasta tietoa luokan toiminnasta sekä erityistaitoja, joita opettaja pystyy opetuksessaan hyödyntämään. Keskeisenä näkökulmana tässä rooliluokassa on kahden ammattilaisen tasa-arvoinen ja toisiaan kunnioittava rinnakkainen toiminta yhteisen päämäärän, ts. kasvatuksen eteen.

Tutkimuksessamme vastaajien kuvailemat opettajan ja avustajan väliset yhteistyömuodot ja sen tasot vaihtelevat yleisestä ajatustenvaihdosta yhteiseen opetuksen järjestämiseen: ”*luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja yhdessä pohtivat oppilaan/oppilaiden koulunkäyntiä helpottavia asioita [16]*”; ”*Yhteistyössä parhaimmillaan molemmat osallistuvat työskentelyprosessin suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja sen perusteella taas seuraavan jakson/oppitunnin suunnitteluun [11]*”. Yhteisarvioinnin ja -suunnittelun ohella yhdeksi melko näkyväksi koulunkäyntiavustajan työtehtäväksi luokanopettajat ja opettajaksi opiskelevat nostavat työrauhan säilyttämisen ja sen vaatimisen luokassa yhdessä opettajan kanssa: ”*Tärkeimpänä työtehtävänä avustajalla on olla rauhoittamassa luokkatilannetta. Eli avustaja pystyy huolehtimaan vilkkaimmis-*

ta lapsista, rauhoittelee heitä – – [3]”. Työrauhan valvonnan ohella avustajalta odotetaan myös luokan sosiaalisen maailman tarkkailua: *”Neljä silmää ja korvaa pysyvät paremmin asioista perillä kuin kaksi [17]*”. Eräs opettaja kuvaa luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä onnistunutta yhteistyötä ja vuorovaikutusta seuraavasti: *”Opettajan ja k.k.a:n [koulunkäyntiavustajan] yhteistyö on hedelmällisintä, kun työnjako on selkeää: opettaja opettaa ja kumpikin aikuinen luokassa avustaa lasta. Aikuisista muodostuu hyvä työpari, kun he tukevat toistensa työtä [1]*”. Opettaja kiteyttää vastauksessaan *opettajan yhteistyökumppanin* roolin keskeisimmän sisällön: ammattimaisen yhteistyön pohja rakentuu molemminpuoliselle kunnioitukselle ja tietoisuudelle omaan työpanokseen kohdistetuista odotuksista.

Luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja ovat työssään aina jonkinasteisessa yhteydessä (ks. luku 3.1. Yhteistyön määritelmä) riippumatta siitä, miten he jakavat työt keskenään tai mitä he toisistaan ajattelevat. Tässä rooliluokassa tuo yhteys on kuitenkin syventynyt ja tiivistynyt niin, että kahdesta erikseen tai eri tasolla työskentelevästä ihmisestä on muodostunut yhtenäinen työpari. He näkevät lasten kasvatuksen ja opetuksen yhteiseksi työmaakseen, jossa molempien taitoja ja tietoja tarvitaan mahdollistamaan hyvä oppimis- ja kasvuympäristö.

Opettajan antaessa ”oikeata vastuuta” koulunkäyntiavustajalle tulee hän samalla sitouttaneeksi häntä arjen pyörittämiseen (ks. luku 3.2. Yhteistyön edellytykset). Käskytettävältä avustajaltahan omakohtainen orientaatio, sitoutuminen työn prosesseihin sekä sen tavoitteisiin ja tuloksiin, voi jäädä puuttumaan jopa kokonaan, mikäli hän kokee täyttävänsä työssään vain muiden tahtoa. Opettajan ja avustajan suorittaessa yhdessä luokan suunnitteluun ja arviointiin liittyviä töitä kahden ammattilaisen muodostama työpari ei toimi vain tässä hetkessä, vaan käyttää hyväksi mennyttä ja suuntaa tulevaan. Vastauksissa hyvän koulunkäyntiavustajan erääksi ominaisuudeksi määriteltiin juuri sitoutuneisuus omaan työhön. Omasta työstään pitävä ja sen tärkeäksi kokeva antaa itsestään enemmän sekä lapselle että myös opettajalle. Työhönsä sitoutunut avustaja ulottaa työorientaationsa myös itse avustustapahtuman ulkopuolelle, jolloin hän kokee olevansa vastuussa lapsista luokan ovien ulkopuolellakin (ks. *kasvattaja*).

Työhönsä vastuullisesti suhtautuvan koulunkäyntiavustajan odotetaan tekevän itsenäisiä havaintoja oppilaista ja heidän oppimisestaan. Luokan takaa avustaja voi huo-

mata oppilaista ja heidän oppimisestaan sellaisia asioita, joita opettaja ei opettamiseltaan juurikaan havaitse. Kuten opettajalle, kehittyä ajan kanssa myös koulunkäyntiavustajalle oppilaantuntemusta luokan lapsista. Avustajan suhde lapseen voi olla erilainen kuin opettajan ja oppilaan välinen suhde, sillä avustajan on usein helpompi lähestyä lasta ”kaverina” oman sosiaalisen asemansa vuoksi. Opettajan ja oppilaiden kaveeraaminen häiritäisi todennäköisesti opettajan asemaa lasten silmissä, jolloin hänen opetuksellinen roolinsa voisi tulla epäuskottavaksi. Opettajan ja avustajan suorittama todellinen yhteistyö tuottaa tulosta lapsenkin parasta ajatellen, sillä opettajan ja avustajan yhdistäessä voimansa heidän valmiutensa havainnoida lapsen kasvua ja hyvinvointia suurenee. Kahden aikuisen voimin myös lasten sosiaalisten suhteiden tarkastelu on helpompaa. Näin ollen eteen tulleisiin asioihin pääsee myös puuttumaan aiemmin, mikäli siihen on tarvetta.

Lapsia koskevan informaation ohella opettajat ja opiskelijat arvostavat koulunkäyntiavustajan omia henkilökohtaisia erityistaitoja tai -tietoja ja niitä halutaan myös hyödyntää luokan opetuksessa. Oppivan organisaation ja jaetun asiantuntijuuden teorioihin (ks. luvut 3.3.2. ja 3.3.3.) sisältyy ajatus asiantuntijuuden hajautumisesta hierarkian kaikille tasoille. Käytännössä opettajan ja avustajan yhteistyössä tämä tarkoittaisi sitä, että avustaja ottaisi vetovastuun tilaisuuden tullen opettajan puolestaan avustaessa oppilaita. Niin kauan kun vastuu ajatellaan olevan luokassa pelkästään opettajan harteilla, ei asiantuntijoiden välinen suhde voi olla täydellisen tasa-arvoinen. Kuten jo aiemmin kerroimme *kasvattajan* roolin kohdalla, virallisen vastuun lisäksi kasvatushenkilöillä on lapsista myös aikuisen vastuuta. Kahden sitoutuneen ja vastuullisen aikuisen ihmisen johtamassa luokassa on lasten kannalta merkityksentä, kumpi heistä loppujen lopuksi omaa virallisen vastuun. Jo pelkästään vaihtelun tuomat uudet ajatukset ja näkökulmat opetustyössä rikastuttavat arkea.

On tärkeää tarkastella *opettajan yhteistyökumppanin* rooliluokkaa myös opettajan roolin kannalta. Mikäli opettaja näkee avustajan omatoimiseksi, aktiiviseksi ja tasa-arvoiseksi (ks. *arvokkaan työn tekijä*) työparikseen, on hänen oltava samalla valmis antamaan avustajan toiminnalle enemmän tilaa. Perinteisesti opettajan työhön liittynyt itsenäisen ja hieman eristäytyneenkin aikuisen rooli (ks. luku 3.3.1. Itsenäisen opettajan myytti) joutuu koetukselle, kun rinnalle astelee toinen kasvattaja. Naukkarisen (2001, 348) esittelemä käsitys opettamisesta ”minun oppilaani minun luokasani minun oppiaineessani” vaihtuu *meidän*-muotoon, kun opettaja jakaa konkreet-

tisen luokkahuonetilan, kasvatuksellisen vastuun ja jopa osittain opetuksellisenkin aineksen avustajansa kanssa. Sitä miten helpoksi tai hyödylliseksi opettajat kokevat roolinsa muutoksen, emme aineistostamme kykene suoraan tulkitsemaan. Voidaan kuitenkin olettaa, että yhteistyöstä saatu kasvatuksellinen hyöty ajaa liiallisen sosiaalisten roolien rajojen suojelun edelle (ks. *mahdollinen opettajan työhön soikeutuja*). Vaikka osapuolten roolien rajat ovatkin häilyvämpiä tässä rooliluokassa, pitävät useat vastaajat kuitenkin tärkeänä sujuvan yhteistyön kannalta sitä, että molemmat osapuolet tietävät roolinsa ja työtehtävänsä luokassa sekä antavat tukensa toistensa työpanokselle. Näin ollen vaikka avustaja määritelläänkin aktiiviseksi ja omatoimiseksi työntekijäksi monine opettajan työtä sivuavine tehtävineen, hänen on silti tiedettävä oma päätoiminen vastuualueensa eli lasten avustaminen. Tämän näkemyksen kanssa samoilla linjoilla on myös KTV:n (2004, 29) koulunkäyntiavustajalle tekemä opas, jonka mukaan avustajan on pyrittävä työyhteisössään rakentamaan yhteistyöhön ja löydettävä tasapaino oman tehtävänsä ja muiden kasvatusyhteisössä työskentelevien tehtävien välillä.

7.6. Opettajan työn helpottaja

Yksi merkittävä vastauksista esiin tullut teema oli, että koulunkäyntiavustaja nähdään opettajaa auttavana henkilönä. Tässä rooliluokassa näkökulmana on, että opettaja esiintyy varsinaisena aktiivisena toimijana, joka asettaa tavoitteet ja ohjaa toimintaa. Koulunkäyntiavustajan roolina on avustaa opettajaa saavuttamaan tavoitteensa; koulunkäyntiavustajan työn vaikutus ilmenee siis tavallaan opettajan työn kautta. Kyseessä voi olla pelkkä näkökulmaero rooliluokkaan *lasten avustaja*, sillä lasten auttaminenkin helpottaa opettajan työtä – kuuluuhan se myös opettajalle. Moni tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kuitenkin kuvasi koulunkäyntiavustajan nimenomaan opettajaa auttavana henkilönä – opettajan työn helpottumisen kautta – joten toimme tämän näkökulmaeron esiin myös omana rooliluokkana. Lisäksi *opettajan työn helpottajan* työkenttä on erilainen kuin *lasten avustajan*. Tässä rooliluokassa koulunkäyntiavustaja toimii esimerkiksi oppimateriaalin valmistajana opettajalle tai muutoin opettajan pyytämien tehtävien suorittajana yleisissä koulun asioissa.

Tutkimushenkilöiden vastauksissa esiintyi runsaasti kuvauksia siitä, miten koulunkäyntiavustajan työskentely tulee vaikuttaneeksi heidän omaan työhönsä. Toisin

kuin *mahdollisen lisärasitteen* tai *mahdollisen opettajan työhön sokeutujan* rooleissa tässä rooliluokassa vaikutus nähdään positiivisena, omaa työtä helpottavana ja tukevana asiana: *”Open ja avustajan suhde toimiessaan helpottaa ja keventää opettajan työtaakkaa [37]”*. Koulunkäyntiavustaja on suureksi avuksi varsinkin erityisoppilaan avustajana, sillä avustajan olemassaolon myötä opettajan kapasiteetti riittää paremmin koko luokan huomiointiin: *”Oma työtaakka helpottuu jäsentyy, kun tietää että tukea tarvitsevilla lapsella on avustaja [25]”*; *”Tämä [avustajan heikompien oppilaiden tukeminen] helpottaa myös opettajan työtä, kun voimavarat eivät mene vain muutama oppilaaseen [19]”*. Konkreettista opettajan työn helpottamista kuvaavat opettajien ja opiskelijoiden vastaukset, jotka erittelevät suoraan avustajalle kuuluvia opetustyötä valmistelevia työtehtäviä: *”Avustaja auttaa opettajaa oppituntien valmistelussa [12]”*; *” – – avustaja toimii apuna opelle. Eli valmistele askartelutehtäviä sekä kopioi [3]”*.

Luokanopettajan työ on kokenut viime aikana suuria muutoksia. Opettajalta vaaditaan ammattilaisena aina vain enemmän, oli kyse sitten erityisoppilaiden inkluusiosista, vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, resurssipulasta, informaatioteknologian esiinmarssista kouluun tai kodin kasvatusvastuun laiminlyönnistä. Luokanopettajien valmiuksia erityisoppilaan kohtaamiseen selvittänyt tutkimus (Nissilä 2004) raportoi, että lähes kaikkien vastanneiden mielestä normaaliopetuksessa ei pystytä kohtaamaan riittävän hyvin erityisoppilaiden tarpeita nykyresursseilla. Laajeneva työkenttä ja uudet haasteet uudistavat opettajan perinteistä opetuksellista roolia jopa niin paljon, että joka viides opettaja uupuu paineen alla (Silde 2004). Yhtenä opettajan työtaakan keventäjänä ovat kuntien palkkaamat joko henkilökohtaiset tai yleiset koulunkäyntiavustajat. Vaikka avustajat palkataankin kouluun aina lapsia varten, kuuluu käytännössä heidän työhönsä sekä oppilaiden että opettajien avustamista (Maunula 2000, 40). Tätä taustaa vasten onkin luontevaa, että aineistostamme löytyi opettajan avustamista painottava rooliluokka.

Mikkolan ja Tolvasen (1998, 52) tekemästä koulunkäyntiavustajan työtä kartoittavasta tutkimuksesta käy ilmi, että avustajat itse arvostavat opettajan avustajana toimimista. Perusteluina tälle avustajat mainitsevat olevansa tärkeä tukipilari koulutoiminnassa. Heidän avullaan opettajat saavat tehdä opetustyönsä täydellä teholla: ilman heitä opetusryhmän opettaminen olisi erittäin hankalaa, jopa mahdotonta. Osittain tulos voidaan selittää opettajan ja avustajan tekemällä yhteistyöllä ja sen vai-

kutuksella avustajan ammattiminään ja työhön sitoutumiseen (ks. *opettajan yhteistyökumppani*). Se että koulunkäyntiavustajat itsekin ikään kuin roolittavat itsensä opettajien avustajiksi, antaa vankan perusteen tutkimuksessamme *opettajan työn helpottajan* rooliluokan olemassaololle.

Sitä, millainen käskytyssuhde opettajan ja avustajan välillä luokassa on, tämä rooliluokka ei suoraan kerro. Toisaalta suhde voi olla autoritääriin opettajan patistaessa avustajaa kopioimaan opetusmateriaalia itselleen (ks. *hierarkkisesti alemmantasoinen*), toisaalta avustaja voi itsekin aktiivisesti edesauttaa opettajan työtä. Näkökulmana tässä rooliluokassa kuitenkin on, että itse kasvatus ja opetus tapahtuvat opettajan kautta eikä avustajan toimesta. Avustajan tehtävänä on toimia niin, että avustamisellaan tulee helpottaneeksi opettajan työtä.

7.7. Näkymätön toimija

Joissakin kuvauksissa koulunkäyntiavustajan roolina on olla hiljaa, huomaamatta ja taka-alalta vaikuttava henkilö, kuvainnollisesti ilmaistuna näkymätön toimija. Näkökulma tässä rooliluokassa on, että koulunkäyntiavustaja ei aktiivisena subjektina vaikuta opetukseen eikä oppitunnin kulkuun, vaan hän ainoastaan näkymättömästi parantaa sen sujuvuutta. Kun koulunkäyntiavustaja käsitetään näkymättömänä avustajana, sisältää se samalla ajatuksen, että kaikki aloitteellisuus on lähtöisin muista, lähinnä siis opettajasta ja oppilaista. Koulunkäyntiavustaja vain huomaamattomasti tukee toisten alulle panemaa toimintaa.

Koulunkäyntiavustajaan kohdistuva näkymättömyyden rooliodotus näkyy opettajien kuvauksissa esimerkiksi hyvän koulunkäyntiavustajan piirteitä kuvattaessa: *”Hyvä kka [koulunkäyntiavustaja] on tunnollinen, oma-aloitteinen, koulutettu, miltei näkymätön luokkatilanteessa – – [4]”*. Hiljaisuuden rooliodotus voi ilmetä myös neutraalissa koulunkäyntiavustajan tehtävien luetteloinnissa: *”[tehtävänä on] opettajan työn tukeminen ’hiljaa taka-alalta’ [6]”*. Osa aineistostamme muodostuu luokanopettajaksi opiskelevien vastauksista. Niiden kautta samaa ilmiötä on nähtävissä koulunkäyntiavustajan kokemana, kun luokanopettaja ei ole sallinut koulunkäyntiavustajalle näkyvyyttä luokassa. Eräs jo pitkällä opinnoissaan edennyt opiskelija koki aikoinaan voimakkaasti opettajan taholta tulleen vaientamisen: *”Olin ’ei mitään’. Istuin päiväs-*

sä kuusi/seitsemän tuntia luokan perällä tekemättä yhtään mitään ja jos tein, niin tein sen aina väärin tai sitä ei olisi saanut tehdä [37]”.

Näkymättömän toimijan rooli odotus voi kytkeytyä myös pedagogiikkaan. Oppilaita ei joka hetki tarvitse eikä edes kannata olla ohjaamassa, vaan heitä pitää kasvattaa myös itsenäiseen työskentelyyn. Näin ollen koulunkäyntiavustajan (ja luonnollisesti myös opettajan) näkymättömyys tai taka-alalle siirtyminen voi olla oppilaan omaehtoisesta työskentelystä tukeva asia. Tällainen pedagoginen näkökulma tulee esiin seuraavassa lainauksessa: *”Hyvä koulunkäyntiavustaja osaa auttaa tarvittaessa, mutta ei tee liikaa lasten puolesta. Hän osaa olla ’tapettia’ silloin kun oppilas pärjää omillaan. Avustajan tulisi pyrkiä siihen, ettei häntä enää tarvita [5]*”. Edellisessä lainauksessa on mukana myös rooliluokkaan *lasten avustaja* liittyviä merkityksiä. Sen sijaan tätä rooliluokkaa edellä esitetty näkemys tukee siltä osin, että se ei anna koulunkäyntiavustajalle näkyvää tai aktiivista roolia lapsen henkilökohtaisen avustamisen ulkopuolella, vaan avustajan kuuluu osata olla ”tapettia”, kun avustamistarve lakkaa. Avustaminen saa näin ollen päämääräkseen vain lapsen itsenäistämisen. Tämä onkin yksi monista koulunkäyntiavustajan työn tavoitteista (Opetushallitus 2003, 29; KTV 2004, 31).

Käsitys koulunkäyntiavustajasta näkymättömänä toimijana on yhdenmukainen sen käsityksen kanssa, että opettaja on itsenäinen oman luokkansa toimintaa hallitseva henkilö (ks. luku 3.3.1. Itsenäisen opettajan myytti). Näkymätön koulunkäyntiavustaja ei ole ”häiritsemässä” opettajan johdolla tapahtuvaa työskentelyä, ja opettaja voi viedä tunnin läpi omien suunnitelmiansa mukaisesti ja vain omaan työhönsä keskittyen. Sosiaalisten roolien teorian näkökulmasta tämä tarkoittaa, että luokanopettaja ei halua koulunkäyntiavustajan vaikuttavan luokassa vallitseviin rooleihin. Näkymätön koulunkäyntiavustaja ei juurikaan osallistu roolien muokkaamiseen, vaan hän koettaa löytää hiljaisen tien luokan toiminnan ja oppilaiden tukemiseen. Hän koettaa löytää vallitsevien roolien kentästä aukon itselleen samalla varoen astumasta toisten omaksumien roolien päälle. Näkymättömän koulunkäyntiavustajan oma rooli voi jäädä muilta huomaamatta.

Käsityksessä on tietyllä tavalla kyse vanhojen tuttuun roolimallien suojelemisesta. Käytännössä tilanne voikin olla sellainen, että luokanopettaja ja luokka ovat toimineet keskenään yhdessä ehkä jo useita vuosia, ja koulunkäyntiavustaja liittyy mukaan vasta myöhemmin. Uuden tulokkaan ei haluta vaikuttavan jo vakiintuneisiin roolei-

hin. On tavallista yleensäkin sosiaalisissa yhteisöissä, että jälkeenpäin mukaan liittyvien henkilöiden on sosiaalisen paineen vuoksi pyrittävä mukautumaan vakiintuneisiin normeihin ja rooleihin (ks. luku 4.1. Normit). Toisaalta koulunkäyntiavustajalle annettu *näkymättömän toimijan* rooli viittaa muuhunkin kuin tavanomaiseen sosiaalisten yhteisöjen toimintatapaan. Tässä nimenomaan luokanopettaja tietoisesti antaa koulunkäyntiavustajalle näkymättömänä, hiljaisena tai huomaamattomana olevan työntekijän roolin. Ei uusilta tulokkailta kaikissa sosiaalisissa yhteisöissä vaadita vastaavaa, eikä se välttämätöntä ole koulussakaan. Juuri tästä syystä tämä rooliluokka liittyy vakiintuneiden roolimallien säilyttämiseen ja luokanopettajan pyrkimykseen suojella omaa itsenäisen toimijan rooliaan luokassa. Onko tämä perusteltua vai ei, siihen emme tässä yhteydessä ota kantaa. Joka tapauksessa roolimallien suojelemisen näkökulmasta koulunkäyntiavustaja tavallaan näyttäytyy mahdollisena opettajan roolin rajojen haastajana. Palaamme roolirajojen rikkomisen näkökulmaan tarkemmin roolissa *mahdollinen opettajan työhön sotkeutuja*.

7.8. Hierarkkisesti alemmantasoinen

Koulutuksen ja työelämän monella tapaa hierarkkinen rakentuminen näkyy myös koulunkäyntiavustajan roolissa. Luokanopettajaan nähden koulunkäyntiavustajan koulutus on lyhempi, ja se katsotaan tasoltaan alhaisemmaksi kuin luokanopettajan yliopistopohjainen koulutus. Näistä taustatekijöistä johtuen onkin varsin luonnollista, että sama ilmiö näkyy myös tässä tutkimuksessa yhtenä koulunkäyntiavustajalle annettuna roolina. Tässä rooliluokassa koulunkäyntiavustaja näyttäytyy luokanopettajaa hierarkkisesti alemmantasoisena työntekijänä toimivaltaa ja vastuuta koskevissa kysymyksissä. Lisäksi näkemys asiantuntemuksen painottumisesta hierarkian yläpäähän kuuluu tähän rooliluokkaan.

Koulunkäyntiavustaja näyttäytyy tässä rooliluokassa opettajan ohjeiden vastaanottajana ja niiden tarvitsijana: ”*Avustaja tarvitsee työhönsä opettajan tukea ja ohjeita [36]*”; ”*Opettaja vastaa opetuksesta ja koulunkäyntiavustaja toimii hänen ohjeidensa mukaan ja niiden varassa [7]*”. Koulunkäyntiavustajan vähäisempi vastuu ja pedagoginen tietämys ilmeisesti selittävät näkökulman, jonka mukaan koulunkäyntiavustaja tarvitsee työhönsä opettajan ohjeita. Vastuu mainitaan mm. seuraavassa lainauksessa: ”*Vastuu erottaa, opettajalla on enemmän vastuuta [40]*”. Toisaalta luokanopettajan antama tu-

ki voi hyvinkin olla henkistä kannustamista eikä siis välttämättä vain konkreettisten ohjeiden antamista. Kuitenkin työsuhteeseen saattaa liittyä yksisuuntaista ja ehkä tarkkojenkin ohjeiden sanelua: *”Luokanopettaja selkeästi antaa ohjeet koulunkäyntiavustajalle, mitä hänen tulee tehdä ja kuinka [33]”*. Joissakin kuvauksissa melko voimakkaasti asetetaan koulunkäyntiavustaja suoraan opettajan määräysvallan alaiseksi: *”— molempien tulisi tietää se, että opettaja on se, joka kertoo, mitä tehdään [18]”*; *”[yhteistyösuhteessa] on selvä hierarkia. Opettaja määrää avustajaa [50]”*.

Ajatus koulunkäyntiavustajan vähäisemmästä vastuusta liittyy koulumaailmassa myös neuvotteluihin ja päätöksentekoon. Joissakin vastauksissa lopullinen päätöksenteko näyttäytyy kuuluvaksi yksinomaan opettajalle: *”Thanteellisessa tilanteessa työsuhde on joustava ja molemmin puolin kunnioittava, mutta opettaja tekee loppujen lopuksi päätökset [35]”*. Joissakin vastauksissa asiaa kommentoidaan laajemmin ja ilmaistaan koulunkäyntiavustajan olevan yleensäkin koulun neuvottelujen, palaverien ja päätöksenteon ulkopuolinen henkilö: *”Neuvotteluissa/päätöksissä kuunnellaan vain opettajia, ei avustajaa [25]”*. Työelämään on ainakin perinteisesti kuulunut ajatus, että hierarkiassa ylempänä olevat voivat ”pomottaa” alempana olevia ja määrätä heille vähemmän arvokkaiksi katsottuja työtehtäviä. Myös tällaista esiintyi vastauksissa. Kyse voi olla esimerkiksi koulunkäyntiavustajan määräämisestä työtehtäviin, joita opettaja ei itse viitsi tehdä: *”[Koulunkäyntiavustajan tehtävänä on] Hoidella kaikkia sellaisia pieniä ja vähän isompiakin hommia, joita luokanopettaja ei ehdi/jaksalviitsi tehdä — [34]”*. Eräs itsekin koulunkäyntiavustajana työskennellyt henkilö kertoi aiemmista kokemuksistaan hanttihommien tekijänä: *”Olin ’koira’, joka kutsuttiin auttamaan kun tarvittiin kahvipöydän kattajaa tai oppilaan oksennuksen siivojaa — Minua oli helppo käskää ja komentaa. Toista opea ei koskaan [37]”*.

Tutkimuksen teoreettista taustaa vasten voidaan tämä rooliluokka selittää sosiaalisten asemien kautta (ks. luku 4.2.). Kyseessä on kahden sosiaalisen aseman välinen suhde, joka puolestaan toimii kehyksenä yksittäisten koulu yhteisössä työskentelevien henkilöiden sosiaalisten roolien omaksumiseen. Luokanopettajan asema nauttii korkeampaa arvostusta, koska se on jo vakiinnuttanut oman paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa. Arvostus saattaa liittyä osittain myös nykyisen luokanopettajakoulutuksen tieteellisyyteen, koska länsimainen tiedekin on vakiinnuttanut auktoriteetti asemansa yhteiskuntien suunnannäyttäjänä (ks. esim. Kiilakoski 2005, 146). Näin ollen koulunkäyntiavustajan asema on käytännössä hyvin pitkälle luokanopettajan

aseman kautta määräytyvä. Toisilla asemilla on valtaa määrittää toisia. Tämä yhteiskunnan tasolla ilmenevä asemien vuorovaikutussuhde voi periytyä myös kouluuyhteisöön ja sen yksittäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Toisaalta mahdollista on sekin, että yksittäiset ihmiset eivät omaksu omalla kohdallaan asemien välisen vuorovaikutussuhteen ominaisuuksia vaan luovat sosiaalisista rooleistaan hyvin yksilölliset. Joka tapauksessa edellä mainitun kaltaiset asiat selittävät, miksi tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi, että koulunkäyntiavustajan yhtenä roolina on olla opettajan ohjeiden mukaan toimija. Toisin sanoen kyselyyn vastanneet henkilöt toivat esiin samankaltaisia merkityksiä koulunkäyntiavustajan työlle kuin mitä on nähtävissä näiden kahden aseman välisessä vuorovaikutussuhteessa yhteiskunnan tasolla. Sitä emme voi tietää, ajatteliko jokin yksittäinen vastaaja koko koulunkäyntiavustajan asemaa, vai oliko hänellä mielessään jossakin tietyssä kouluuyhteisössä muodostuneet tietynlaiset sosiaaliset roolit.

Kunta-alan ammattiliitto KTV:n julkaisema ”Koulunkäyntiavustajan oma opas” on tietyllä tavalla samoilla linjoilla tämän tutkimuksen teoreettisen näkökulman kanssa. Opas jättää koulunkäyntiavustajan ja luokanopettajan keskinäisen suhteen avoimeksi eli tavallaan antaa sosiaalisten roolien muodostua aina tilanteen ja ihmisten mukaan:

Työnkuva vaihtelee tilanteen, tarpeen ja työntekijän osaamisen sekä persoonan mukaan. Asiaan vaikuttaa merkittävästi opettajan ja koulunkäyntiavustajan keskinäinen suhde. Parhaimmillaan koulunkäyntiavustajan työ on hienoa yhteistyötä opettajan kanssa niin, että oppituntien suunnittelukin tehdään yhdessä. Joissakin luokissa koulunkäyntiavustaja toimii opettajan ohjeiden mukaisesti taustaihmisena. (KTV 2004, 6.)

Opas ei tarkemmin määrittele, mitkä asiat luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan keskinäisessä suhteessa vaikuttavat jälkimmäisen työnkuvaan, mutta yksi vastaus kysymykseen on juuri edellä mainittu sosiaalisten asemien vuorovaikutussuhde sekä ihmisten omaksuvat tietynlaiset henkilökohtaiset sosiaaliset roolit. Mainittu opas jättää roolit avoimeksi myös yhteistyön laatua kuvatessaan. Se kylläkin esittää arvottavan toteamuksen, että parhaimmillaan tehdään yhteistyötä oppituntien suunnittelussakin; samalla koulunkäyntiavustaja kuitenkin saa (joissakin luokissa) opettajan ohjeiden mukaan toimijan roolin sekä taustaihmissen roolin (vrt. *näkymätön toimija*).

7.9. Mahdollinen lisärasite

Tässä rooliluokassa koulunkäyntiavustaja esiintyy epäitsenäisenä, liikaa opettajan ohjeita tarvitsevana työntekijänä tai huonosti työntekoon motivoituneena, passiivisena työntekijänä. Koulunkäyntiavustajan mahdollinen heikko työmotiivi ja välinpitämättömyys antavat hänelle myös mahdollisen kasvatustyön vaikeuttajan sivumerkityksen, koska hän saattaa olla huono esimerkki lapsille. Kaikki tämä koetaan luokanopettajan näkökulmasta lisärasitteena eli oman työn vaikeutumisenä. Selittävänä tekijänä tälle on koulunkäyntiavustajan mahdollisesti puutteellinen ammattitaito. Suomen kouluissa työskentelee koulunkäyntiavustajina koulutustaustaltaan hyvin erilaisia henkilöitä. Monet heistä ovat saaneet asiaan kuuluvan koulutuksen mutta kaikki eivät. Luokanopettaja ei aina voi tietää, kuinka pätevän henkilön hän saa luokkaansa, eli asiaan liittyy epävarmuutta. Tämän vuoksi koulunkäyntiavustajan koetaan mahdollisesti olevan lisärasite.

Liiallista epäitsenäisyyttä ja tarvetta opettajan ohjeille pidetään huonon koulunkäyntiavustajan merkinä: *”Huono avustaja on jatkuvasti ohjeistettavana, ei pysty oma-aloitteisesti tarttumaan tehtäviin ja vie tilaa ja aikaa oppilaiden oppimiselta [10]”*. Pätevän koulunkäyntiavustajan ja sopivan henkilön saaminen omaan luokkaan ei ole itsestään selvää, mikä voidaan nähdä vakavana ongelmana: *”Pahimpana puutteena pidän koulunkäyntiavustajan osaamattomuutta, koska sellaisesta voi tulla opettajalle lisärasite. Osaamattomuus ei välttämättä johdu puuttuvasta koulutuksesta [7]”*. Tämän näkemyksen mukaan pelkkä koulutus ei tuo sopivuutta koulunkäyntiavustajan työhön, ja tulkitsemme sillä viitattavan epäsuorasti myös henkilön persoonallisten piirteiden sopivuuteen. Joissakin vastauksissa viitataan luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan luonteenpiirteiden yhteensopivuuteen: *”ikä ja henkilökemiat varmasti vaikuttavat [yhteistyöhön], esim. jos avustaja on kovin nuori ja kokematon [24]”*. Joissakin vastauksissa kommentoidaan koulunkäyntiavustajana työskentelevän henkilön mahdollisia negatiivisia asenteita: *”Huono kka [koulunkäyntiavustaja] on välinpitämätön, passiivinen, harjoittelu- tai muulla rahalla hankittu epämotivoinut, isoääninen, arvosteleva [4]”*. Ilmeisesti osa koulunkäyntiavustajista on palkattu töihin valtion maksamalla työllistämistuella. Osa heistä voi olla jopa pitkäaikaistyöttömiä, jotka on tällaisen tuen avulla ”pakkotyöllistetty” koulunkäyntiavustajiksi. Tämä tulee esiin seuraavissa lainauksissa: *”Huono avustaja on sellainen, joka ei tiedä, miksi on töissä koulussa. Eli, jos hommiin laitetaan esim. työkkäristä pakolla ja motivaatio on nollassa ollaan hukas-*

sa! [3]”; ”Kadulta’ töihin tulleet opiskelijat, kouluavustajat, ovat pahimmillaan kokonaan toista maata [kuin koulutetut]. He ovat työllistyneet koulutyöhön työttömyystoimiston kautta, eivät välttämättä omasta halusta. Heidän työskentelyssään motivaatiotaso ja oman työn arvostus on heikko [11]”. Edellä mainitut asiat koetaan luonnollisesti lisärasitteena, ja siten koulunkäyntiavustajaa pidetään joskus jopa täysin turhana työntekijänä koulussa. Suoraan tällaisiakin ilmauksia vastauksista löytyi: ”Kehnolla’ avustajalla ei tee mitään. Mieluummin toimin silloin yksin. Kahden koulunkäyntiavustajan viralla, voisi palkata yhden pätevän open [8]”.

Näkemyks koulunkäyntiavustajasta mahdollisena opettajan lisärasitteena implisiitisti sisältää ajatuksen, että opettajan työ jo sinällään voi olla raskasta. Koulunkäyntiavustajan ei tietenkään haluta tekevän työtä yhtään raskaammaksi vaan helpottavan sitä (ks. *opettajan työn helpottaja*). Näkemyksen taustalla on lisäksi ajatus, että koulun opetus- ja kasvatustyötä tekevältä henkilökunnalta vaaditaan tietynlaista ammattitaitoa ja persoonallisia taipumuksia alalle. Ammattitaito todennäköisesti tuo koulunkäyntiavustajalle kaivattua oma-aloitteisuutta eikä (rasitteena koettuja) opettajan ohjeita enää tarvita.

Mutta niin kuin eräs tutkimushenkilö ilmaisi, koulutus ei välttämättä ole tae sille, että henkilö on työhön sopiva. Koulutuksen tuoma ammattitaito on kenties jotenkin mahdollista määrittellä, mutta jäljelle jää silti vielä paljon määrittelemätöntä, henkilön persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvää. Millaisia persoonallisia ominaisuuksia koulunkäyntiavustajana työskentelevällä henkilöllä pitäisi olla, jotta häntä ei koettaisi lisärasitteena? Tätä emme tutkimushenkilöiltä suoraan kysyneet emmekä siten saa asiaan suoraa vastausta. Epäsuorasti se kuitenkin ilmenee ainakin rooliluokista *kasvattaja* ja *opettajan yhteistyökumppani*. Asiaa kannattaa hieman pohtia tässäkin yhteydessä.

Kun ihminen arvioi jonkin toisen henkilön sopivuutta yhteistyöhön itsen kanssa, on näkökulmassa helposti mukana nimenomaan henkilöiden persoonallisten luonteenpiirteiden sopimisesta yhteen. Tätä näkökulmaa on mahdollista soveltaa myös luokanopettajien arvioihin koulunkäyntiavustajien sopivuudesta. Voidaan ajatella, että luokanopettajien arvioidessa koulunkäyntiavustajan sopivuutta he arvioivatkin itse asiassa koulunkäyntiavustajan persoonan sopivuutta omaksi työkaveriksi. Varsinaiseen työhön liittyvä ammattitaito ja yleinen sopivuus kasvatusalalle jäisivät siten osit-

tain taka-alalle. Lisärasite olisi sellainen henkilö, jonka kanssa ei itse tule kunnolla toimeen. Tämä on vain pelkkää spekulointia, ja tässä kohtaa onkin syytä todeta, että tämän tutkimuksen aineiston perusteella mitään tällaista ei voi päätellä. Me emme väitä esimerkiksi edellä siteerattujen henkilöiden toimivan näin. Toteamme vain, että edellä mainittu näkökulma on mahdollinen ihmisten välisissä suhteissa.

Totesimme luvussa 3.3. (Ammatilliset vuorovaikutussuhteet kasvatusyhteisössä), että kasvatustyössä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa ammattia. Tämä koskee niin luokanopettajaa kuin koulunkäyntiavustajaakin. Totesimme myös, että työn ammatillisuuteen kuuluu kasvatuspäämäärien pitäminen ensisijaisena ja että ne menevät tärkeysjärjestyksessä esimerkiksi henkilökohtaisten ihmissuhteiden edelle. Ehkä siten tämän rooliluokan osalta voidaan todeta, että molempien osapuolten riittävä ammattitaito sekä edellä mainitun näkökulman pitäminen mielessä riittää pitämään yhteistyön sujuvana. Ehkä seurauksena tällöin on, että kumpikaan ei koe toistaan lisärasitteena.

7.10. Mahdollinen opettajan työhön sotkeutuja

Vastauksissa ilmeni näkökulma, että koulunkäyntiavustaja saattaa joissakin tilanteissa puuttua häiritsevällä tavalla opettajan työhön. Kyseessä on nimenomaan negatiivisena koettu ilmiö, jossa koulunkäyntiavustajan katsotaan ylittävän omat valtuutensa ja siirtyvän tekemään opettajan vastuualueelle kuuluvia tehtäviä. Koulunkäyntiavustaja on tässä roolissa siis mahdollinen omien toimivaltuuksiensa ylittäjä ja opettajan työtehtäviin sotkeutuja. Selityksenä tälle kokemukselle voivat olla koulunkäyntiavustajan epävarmuus omista tehtävistään ja vastuualueistaan tai luokanopettajan tarve suojella omaa statustaan ja oman sosiaalisen roolinsa rajoja.

Seuraava sitaatti antaa esimerkin siitä, että koulunkäyntiavustajan valtuuksiin ei välttämättä koeta kuuluvan omin päin toimiminen, esimerkiksi oppilaiden ohjeistaminen ja puhutteleminen: ”*[Epäonnistuneessa yhteistyössä] avustaja ottaa opettajan roolin (antaa ohjeita omin päin, pitää puhutteluja oppilaille jne.) [14]*”. Ilmeisesti puhuttelu on merkityksessä ’(toruva) kuulustelu’ ja omin päin ohjeiden antaminen jotain, mistä opettaja ei ole tietoinen. Toisaalta sama henkilö kirjoitti koulunkäyntiavustajan tehtävistä myös, että ”*[koulunkäyntiavustaja] ei ota opettajan roolia, mutta hänellä on*

aikuisen auktoriteetti ja ohjausvalta luokassa [14]”. Näin ollen auktoriteetin ja ohjausvallan kuuluu olla opettajan sallimissa rajoissa, ja niiden ylittäminen tekee avustajasta opettajan työhön sotkeutujan. Eräs vastaaja kuvasi huonosti toimivan työsuhteen yhtenä osatekijänä olevan sen, että ”*Avustaja puuttuu opettajan työhön [7]*”, mutta ei määritellyt asiaa tarkemmin.

Aiemmin esitellyn *näkymättömän avustajan* rooliluokan tavoin myös tässä on kyse tiettyjen roolimallien suojelemisesta. Kyseessä on kokemus, että jotkut tehtävät kuuluvat luokanopettajalle ja että koulunkäyntiavustaja ei ole oikeutettu näihin tehtäviin puuttumaan. Kyseessä voi olla ajattelutapa ”jokainen pysyköön lestissään”, niin että ainakaan työyhteisön hierarkiassa alempana olevat eivät saa ryhtyä liikaa suurentelemaan oman roolinsa rajoja. Luokanopettajan työtehtävät useimmiten kattavat kaikki koulunkäyntiavustajalle kuuluvat tehtävät, ja näin ollen tuskin voidaan edes ajatella, että luokanopettaja jotenkin negatiivisessa mielessä tunkeutuisi koulunkäyntiavustajan tehtävien alueelle. Toisin päin on mahdollista tapahtua, ja se ilmentääkin yhden sosiaalisen aseman valtaa määrittää toisen aseman rajoja.

Toisaalta tämä rooliluokka voidaan nähdä myös siitä näkökulmasta, että koulunkäyntiavustaja ei kunnolla tunne omia tehtäviään eikä osaa löytää sopivaa toimintatapaa yhteistyössä opettajan kanssa. Onnistunut yhteistyö vaatii, että osapuolet ovat suunnilleen tietoisia niin omasta kuin toistenkin rooleista. Näin he tietävät, mitä odottaa toisilta ja mikä kuuluu kenenkin vastuulle. Jos työntekijä kokee, että joku toinen tunkeutuu liikaa oman roolin alueelle, ei yhteistyöhön kuuluva vastuun ja tehtävien jakaminen ole toiminut kunnolla. Jokainen osapuoli voi olla tähän yhtä lailla syyllinen.

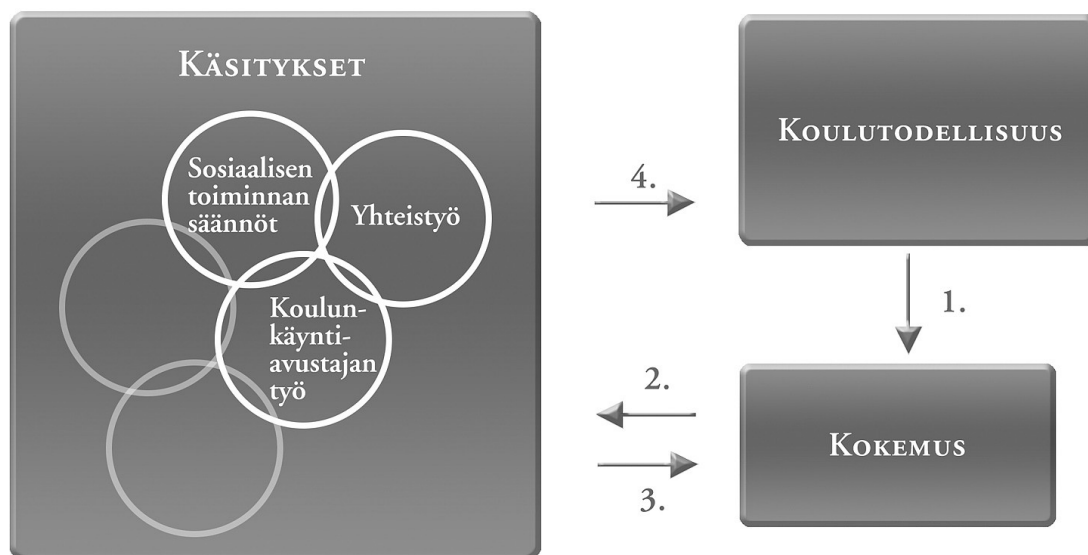
Asiassa on siis ainakin kaksi näkökulmaa. Jos luokanopettaja liiaksi suojelee omaa asemaansa ja rooliaan, saattaa olla, että koulunkäyntiavustajan kyvyt eivät tule kunnolla hyödynnetyiksi. Työhönsä motivoitunut koulunkäyntiavustaja (ja kuka tahansa) on kiinnostunut oppimaan uutta ja etsimään uusia haasteita. Yhteistyön ja kasvatustyön kannalta voi olla ihan hedelmällistä antaa motivoituneelle koulunkäyntiavustajalle mahdollisuus välillä vieraillla myös opettajan vastuualueella. Lisäksi koulunkäyntiavustajalla voi olla joitakin erityistaitoja, joita luokanopettajalle ei ole (vrt. *ammattilainen*). Toisaalta voi olla oikeutettua suojella luokanopettajan roolia siinä tapauksessa, että luokassa työskentelevä koulunkäyntiavustaja ei ole riittävän pätevä

ottamaan vastuuta tietyistä asioista. Vallankäyttö voidaan nähdä positiivisena asiana, mikäli sen avulla ylläpidetään kasvatuspäämäärien kannalta johdonmukaista toimintaa ja luodaan samalla demokraattinen ja tasapuolinen yhteistyöilmapiiri kouluun (ks. esim. Ylläsjärvi 2003, 46). Asia on aina tapauskohtainen, mutta yleisesti voitaneen todeta, että kasvatuspäämäärien pitäisi olla ensisijainen sosiaalisten roolien määrittäjä koulussa – ei ainakaan oman statuksen suojeleminen.

8. Rooliluokat, käsitykset ja koulutodellisuus

Tämän luvun tarkoitus on selventää, kuinka edellä kuvatut koulunkäyntiavustajan roolit sekä tutkimuksemme teoreettinen viitekehys sijoittuvat osaksi laajempaa teoreettista kokonaisuutta. Esitämme konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvan mallin, joka yhdistää koulunkäyntiavustajan työtä, sosiaalisia rooleja sekä yhteistyötä koskevat käsitykset osaksi koulutodellisuudessa tapahtuvaa yksilön käsitystenmuodostamisprosessia. Malli luo samalla pohjaa tutkimuksen käytännön merkityksen tarkastelulle, joka käydään tämän tutkimusraportin pohdintaosuudessa.

Konstruktivistisen oppimiskäsitykseen perustuvan fenomenografisen tutkimuksen lähtökohta voidaan tiivistää esimerkiksi seuraavasti: Ihminen rakentaa todellisuudesta saamistaan kokemuksista itselleen käsityksiä. Ihminen ei voi tarkastella todellisuutta suoraan, vaan hän saa siitä jonkinlaisen kokemuksen, jota hän sitten tietoisesti mielessään käsittelee. Tuloksena ei ole objektiivinen kuva todellisuudesta vaan henkilön itsensä rakentama käsitys siitä. Tätä periaatetta oman tutkimusaiheemme kohdalla selventävät oheisessa kaaviossa käsitteet *koulutodellisuus*, *kokemus* ja *käsitykset*.



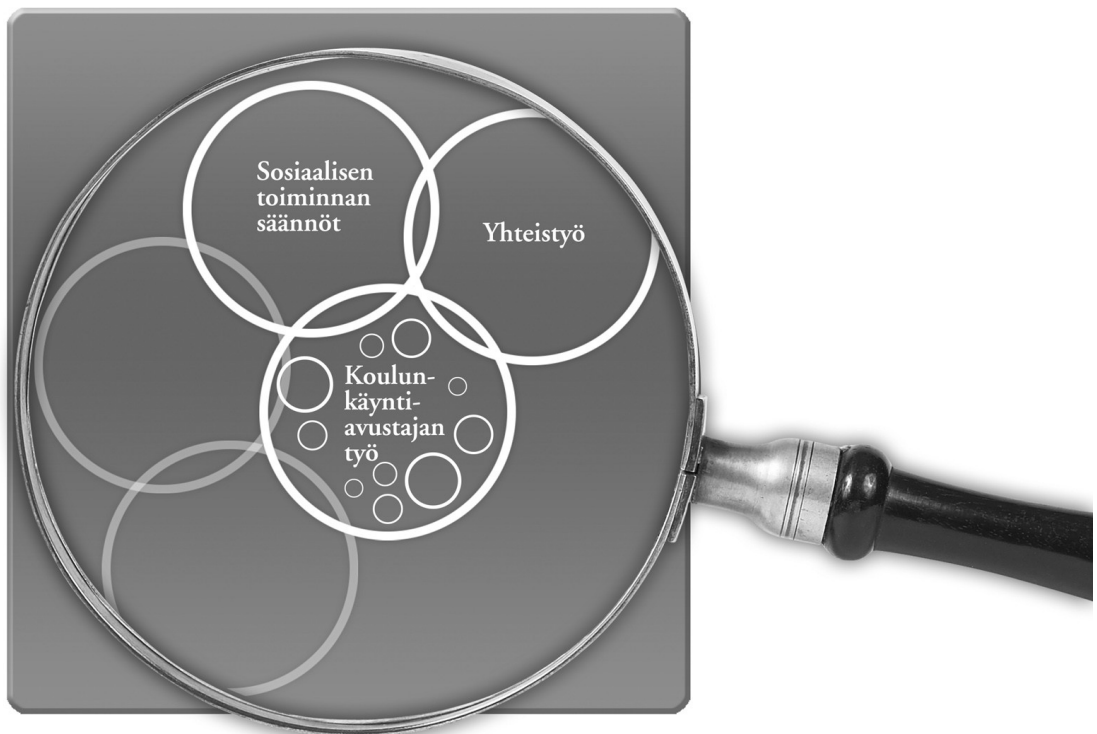
Kaavio 4. Käsitteiden väliset yhteydet.

Koulutodellisuus tarkoittaa tässä yhteydessä yksilön ulkopuolista ja hänestä osittain riippumatonta koulun todellisuutta, johon kuuluvat paitsi koulutyön arkiset käytän-

nöt mutta myös yhteiskunnan ja kulttuurin tasolla kouluun liittyvät merkitykset, kuten opetussuunnitelma tai yleiset kouluun liittyvät arvostukset. Aiempaan viitaten tätä koulutodellisuutta ei kukaan yksilö voi tarkastella suoraan, vaan todellisuus antaa tai mahdollistaa henkilölle siitä erilaisia kokemuksia (Kaavio 4, nuoli 1). Koulunkäyntiavustajan kanssa yhteistyötä tekevä luokanopettaja saa paitsi omakohtaisia kokemuksia yksilöiden välisestä yhteistyöstä, mutta hän kohtaa myös koulunkäyntiavustajan työtä koskevaa informaatiota toisten ihmisten kokemusten kautta. Näitä kokemuksia henkilö käyttää oman koulunkäyntiavustajan työtä koskevan käsityksen muodostamiseen eli hän muokkaa käsitystään kokemustensa perusteella (nuoli 2). Toisaalta aiemmat käsitykset vaikuttavat myös itse kokemisen tapaan, sillä kokemus ei ole vain fysiologinen aistiärsyke, vaan se jäsentyy aiempien käsitysten perusteella (nuoli 3). Näin ollen yksilön kokemus on riippuvainen sekä ulkoisesta todellisuudesta että aiemmista käsityksistä ja tietorakenteista. (Esim. Piaget 1988, 26–27.)

Nämä konstruktivismiin yleiset periaatteet liittyvät yhteen oman tutkimuksemme keskeiset käsitteet. Samaan tapaan kuin aiemmat koulunkäyntiavustajan työtä koskevat käsitykset ovat vaikuttamassa uusien käsitysten jäsentämiseen, myös sen kanssa läheisesti yhteydessä olevat käsitykset vaikuttavat. Läheisesti toisiinsa liittyvät käsitykset myös kehittyvät osittain yhdessä. Kaavioissa 4 ja 5 tätä käsitysten yhteisvaikutusta kuvaavat toisiaan leikkaavat ympyrät. Tässä tutkimuksessa olemme erityisesti huomioineet käsitykset sosiaalisen toiminnan pelisäännöistä (normit, roolit ym.) sekä yhteistyöstä ja perehtyneet teoreettisesti niihin. Moniin muihinkin asioihin liittyvät käsitykset vaikuttavat, mutta katsomme oman valintamme olevan riittävä nimenomaan meidän tutkimuksen näkökulman kannalta.

Tähän tutkimukseen kuuluu koulunkäyntiavustajan työtä koskevien käsitysten tarkastelu sosiaalisten roolien näkökulmasta. Koulunkäyntiavustajan roolit kuuluvat käsitteellisesti koulunkäyntiavustajan työtä koskevan käsityksen piiriin (Kaavio 5), ja siten ne antavat käsityksen sisällöstä tarkempaa tietoa. Muodostamamme rooliluokat ovat yhdenlainen analyysi koulunkäyntiavustajan työtä koskevaan kokonaiskäsitykseen.



Kaavio 5. Rooliluokat osana henkilön käsityksiä.

Roolit eivät kata käsitystä kokonaan, mutta yhdessä ne antavat monipuolisen ja käytännönläheisen näkökulman koulunkäyntiavustajan työhön. Yhteys käytäntöön syntyy sitä kautta, että ihmisen tietoinen toiminta perustuu aina hänen käsityksiinsä ja tietoihinsa. Koulunkäyntiavustajan roolit luokanopettajien käsityksissä ovat samalla koulunkäyntiavustajaan kohdistuvia rooli-odotuksia, ja käytännön työhön nämä rooli-odotukset todennäköisesti heijastuvat tavalla tai toisella. Merkittävää tässä on se, että luokanopettajilla on hierarkkisesti korkeamman asemansa vuoksi valtaa vaikuttaa koulunkäyntiavustajan työhön. Tätä tietoista tai tiedostamatonta vallankäyttöä määrittää väistämättä se, millaisena työntekijänä (ts. millaisissa rooleissa) koulunkäyntiavustaja nähdään ja millaisia rooli-odotuksia häneen kohdistetaan. *Vallankäyttö* ei tässä yhteydessä välttämättä tarkoita yhteistyösuhdetta, jossa toinen osapuoli yksipuolisesti jakaa käskyjä toiselle ja rajoittaa tämän toimivaltaa. Luokanopettajalla on myös valtaa määrittää koulunkäyntiavustajan rooli hyvin monipuoliseksi ja itsenäiseksi. Joka tapauksessa rooli-odotusten ja tämän määrittäjän vallan vuoksi luokanopettajien käsitykset koulunkäyntiavustajan rooleista heijastuvat käytännön toiminnan kautta takaisin koulutodellisuuteen ja koulunkäyntiavustajan työhön (Kaavio 4, nuoli 4), ja

näin ollen käsityksistä ja käytännön koulutodellisuudesta muodostuu yksilön näkökulmasta kehämäinen, itseään muokkaava prosessi. Vaikka tämän tutkimuksen ydin on vain koulunkäyntiavustajan rooleissa, on edellä esitetyn kokonaisprosessin ymmärtäminen tärkeää, jotta tutkimuksen merkitys käytännön koulutyön kannalta voidaan kunnolla hahmottaa. Tähän palaamme vielä tutkimusraportin pohdintaosudessa.

9. Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisen toiminnan keskeisenä periaatteena on antaa luotettavaa ja totuudellista tietoa todellisuudesta. Tieteelliselle tiedolle on kuitenkin ominaista sen uusiutuvuus, eli aiemmin tosina pidetyt tieteelliset teoriat korvataan ennemmin tai myöhemmin uusilla. Mikä sitten on loppujen lopuksi luotettavaa ja totuudellista tietoa, kun keran kaikki tieto saatetaan joskus hylätä epätotuudellisenä ja jopa epätieteellisenä? Tähän ei ole lopullista vastausta. Tiede kuvastaa aina omaa aikaansa ja niitä kriteerejä, joiden mukaan luotettavaa ja totuudellista tutkimusta tehdään. Näin ollen vaikka todennäköisesti ei voida tuottaa mitään lopullisia totuuksia, voidaan tutkimus kuitenkin perustaa kulloinkin tieteessä vallitsevien kriteerien varaan. Luonnollisesti tähän olemme mekin pyrkineet. Tutkimusraportin alkupuolella, luvussa 1.3.5. (Luotettavuuden osoittaminen), käsitelimme sekä fenomenografiaan että yleisesti laadulliseen tutkimukseen liittyviä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun periaatteita. Esitimme mm. keskeisimpiä luotettavuuden tarkastelussa käytettäviä käsitteitä. Tässä luvussa tarkastelemme tärkeimpiä nimenomaan tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

9.1. Teorettiset lähtökohdat

Koska fenomenografinen tutkimus tutkii johonkin todellisuuden ilmiöön liittyviä käsityksiä, on tutkijalla itsellä oltava ymmärrys, kuinka ko. ilmiöön liittyvät käsitykset ihmisille muodostuvat. Muutoin tutkija ei oikein kunnolla voisi edes käsitellä omaa tutkimusaihettaan, ja tutkimuksen luotettavuus jäisi aika kyseenalaiseksi. Tämän tutkimuksen kohdalla kysymys on siitä, kuinka koulunkäyntiavustajan työtä koskevat käsitykset muodostuvat luokanopettajille ja luokanopettajaksi opiskeleville. Käytännössä ihmisen koko elämä ja kaikki kokemukset vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä hän muodostaa itselleen. Muuttujia – jos niin voidaan sanoa – on ääretön määrä. Käytännössä aivan kaikkea ei mitenkään voida tutkia ja tutkijan on rajattava tutkimuksen näkökulma ja teorettinen viitekehys jollain tavalla. Tässä kohtaa astuu mukaan yksi tutkimuksen validiteettiin liittyvä kysymys: onko valittu tutkimusnäkökulma ja teorettinen viitekehys sellainen, että sen avulla voidaan tutkittavaa ilmiötä ymmärtää? Omat tutkimusnäkökulmaan ja teorettiseen viitekehykseen liittyvät va-

lintamme olemme perustelleet luvussa 1. Käsitusten tutkiminen. Tutkimusprosessin aikana ei tullut eteen umpikujia tai epävarmoja tilanteita, jotka olisivat johtuneet teoreettisen lähestymistavan sopimattomuudesta selittämään tutkimaamme ilmiötä. Vaikka teoreettista tietoa on aina mahdollista tarkentaa, uskomme, että sosiaalisten normien ja roolien teorit yhdistettynä koulunkäyntiavustajan työn yhteiskunnallisiin puitteisiin sekä erilaisiin yhteistyön teorioihin antoivat hyvän pohjan ymmärtää koulunkäyntiavustajan työhön liittyviä käsityksiä.

9.2. Aineistonhankintamenetelmä

Tutkimuksen empiirinen osuus, aineiston hankinta, sisältää paljon kysymyksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Kun kyselylomakkeiden avulla haetaan vastauksia tutkimusongelmaan, täytyy pohtia tarkkaan, kuinka hyvin esitetyt kysymykset hakevat tietoa nimenomaan tutkimusongelmien ja teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. Kysymykset tuottavat aina tietoa jostakin, mutta tutkimuksen kannalta kyselylomake on validi vasta, kun se on yhdenmukainen tutkimusongelmien kanssa. Oman tutkimuksemme kohdalla tämä tarkoittaa, että kyselylomakkeen tulisi tuottaa koulunkäyntiavustajan rooleihin liittyvää tietoa. Tämä ei sinällään ole mikään ongelma. Kaikki koulunkäyntiavustajaan jollain tavalla viittaavat kielelliset ilmaisut väistämättä asettavat hänet jonkinlaiseen rooliin, esimerkiksi jonkin tehtävän tekijän rooliin tai jonkinlaisena henkilönä olijan rooliin. Roolimerkityksiä on suhteellisen helppo tulkita mistä vain.

Kyselyn suunnittelun mahdollinen validiteettiongelma syntyy sitä kautta, että vastaukset perustuvat paitsi tutkimushenkilöiden käsityksiin mutta myös esitettyihin kysymyksiin. Näin ollen tutkimus saattaa tuottaa vain kysymyksenasettelun mukaisia rooleja koulunkäyntiavustajalle. Jos tutkimushenkilöiltä kysytään suoraan, onko koulunkäyntiavustaja kasvattaja, tuotetaan (tutkimuksen kannalta) hänelle täydellä varmuudella kasvattajan rooli ja lisäksi mahdollisesti myös ei-kasvattajan rooli. Tilanne on kasvattajan roolin kohdalla selvä, mutta periaatteessa ei voida aina olla varmoja, vastaako kysymyksen tuottama rooli todellisuutta – siis tutkimushenkilöiden käsityksiä – vai onko kyseessä ainoastaan kuviteltavissa oleva rooli. Tämänkaltaisen validiteettiongelman olemme pyrkineet ratkaisemaan siten, että yleisluontoisilla kysymyksillä pyysimme tutkimushenkilöiltä kuvauksia koulunkäyntiavustajan työstä ja

heidän kanssaan tehtävästä yhteistyöstä. Näin tutkimushenkilöille jää vapaus itse tuottaa omanlaisiaan vastauksia ja niiden kautta omanlaisiaan roolimerkityksiä. Kysessä on kuitenkin tietynlainen kompromissi, sillä erilaisia kysymyksiä täytyi esittää, jotta koulunkäyntiavustajan roolien kirjo tulisi paremmin esiin.

Tältä osin käyttämämme tutkimusmenetelmän luotettavuutta voitaisiin ehkä parantaa siten, että pyydetään useilta tutkimushenkilöiltä avoimia, mielellään ainakin kahden sivun mittaisia esseevastauksia, joiden otsikkona on esimerkiksi vain ”Koulunkäyntiavustajan työ”. Tällä tavoin kysymyksenasettelu ei pääse vaikuttamaan vastauksiin. Toisaalta omat kokemuksemme aineiston hankinnasta osoittavat, että luokanopettajilta on lähes mahdotonta saada näin syvällisiä vastauksia tutkimukseen. Useampi kohdennettu, neutraali kysymys on tutkimuksen tekemisen kannalta käytännöllisempi ja myös validiteetin kannalta kohtalaisen hyvä ratkaisu.

9.3. Aineiston hankinta

Kyselyyn liittyy itse kyselylomakkeen lisäksi myös vastaustilanteessa tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Vastaustilannetta voidaan tarkastella esimerkiksi aitouden ja relevanssin käsitteiden avulla (ks. luku 1.3.5. Luotettavuuden osoittaminen). Mielestämme aineiston relevanssi ei tämän tutkimuksen kohdalla ole lainkaan ongelma. Tutkimushenkilöt pysyivät kuvauksissaan hyvin aiheessa ja kaikki koulunkäyntiavustajan rooleihin viittaavat ilmaukset liittyvät väistämättä tutkimuksemme teoriapohjaan, ainakin sosiaalisten roolien teorioihin mutta usein myös yhteistyöhön ja koulunkäyntiavustajan työn muodollisiin puitteisiin. Sen sijaan vastaa- mistilanteen aitoutta emme pääse kunnolla varmistamaan. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että emme voi tietää, ovatko kyselyyn vastanneet henkilöt ilmaisseet todella omia näkemyksiään asiasta. Tämä jää meille täysin arvoitukseksi, mutta vastausten suuri määrä saattaa puoltaa ajatusta, että ainakin suuri osa vastauksista on rehellisiä.

Vastaustilanteen aitous liittyy myös tutkijan ja tutkimushenkilön väliseen yhteisymmärrykseen. Toisin sanoen kysymys on siitä, ymmärtääkö vastaaja kysymykset oikein ja ymmärtääkö tutkija, mitä henkilö vastauksellaan tarkoittaa. Niin kuin luvussa 6.1. (Kyselylomakkeiden suunnittelu) totesimme, pitäytyminen konkreettisesti kielenkäytössä todennäköisesti lisää asian ymmärrettävyyttä. Kyselylomake onkin raken-

nettu pääosin konkreettisten koulunkäyntiavustajan tehtävien kuvaamisen ympärille. Mukana on myös kysymyksiä, jotka käsittelevät abstraktimpia asioita, kuten yhteistyösuhdetta ja vuorovaikutusta. Arvelemme kuitenkin, että näistäkin käsitteistä valitsee riittävä yhteisymmärrys.

Reliabiliteetin käsite liittyy tutkimuksessa mahdollisesti ilmeneviin satunnaisiin, enustamattomiin virhetekijöihin. Varsinkin aineistonhankinnassa voi tapahtua paljon sellaista, mitä ei huolellisellakaan suunnittelulla osattu ennakoida. Kysely voi sattua tutkimushenkilöiden kannalta huonoon ajankohtaan, jolloin esimerkiksi työkiireet haittaavat vastaamiseen keskittymistä. Jonain toisena ajankohtana sama kysely voisi periaatteessa tuottaa toisenlaisia tuloksia. Emme oikein osaa sanoa, miten ajankohtaan liittyvä mahdollinen satunnaisvirhe vaikuttaa oman tutkimuksemme aineistonhankinnan kohdalla. Luokanopettajat olivat sekä loppukeväästä että alkusyksystä melko passiivisia tutkimukseen osallistumisessa. Passiivisuus ainakin vaikutti saamiemme vastausten määrään ja luultavasti joidenkin laatuun. Toisaalta kyselyyn sai vastata omalla ajalla, ja sen sai palauttaa milloin kukin halusi. Näin ollen on ainakin mahdollista ajatella, että ne jotka vastasivat, tekivät sen (enimmäkseen) huolella. Suurin osa luokanopettajaksi opiskelevista vastasi kyselyyn didaktiikan harjoitustuntien aikana. Didaktiikan lehtori keskeytti tunnin, ja kyselyyn oli ainakin tämän asian puolesta mahdollista keskittyä.

Tutkimuksen reliabiliteetti on vaarassa myös silloin, kun tutkimushenkilöt valitaan harkitsemattomasti. Jos esimerkiksi tutkimushenkilöt valitaan vain yhden koulun opettajakunnasta, on periaatteessa mahdollista, että sama tutkimus toisen koulun opettajille tuottaisi erilaisia tuloksia. Eri kouluihin voi kehittyä erilaisia käytäntöjä esimerkiksi koulunkäyntiavustajien työhön liittyen, ja tutkimus heijastaisi siten vain kyseisen koulun piirissä vallitsevia käsityksiä, ei kaikkien luokanopettajien. Vaikka laadullinen tutkimus ei pyri tutkimustulosten tilastolliseen yleistettävyyteen, meillä oli kuitenkin lähtökohtana toteuttaa kysely monissa kouluissa, jotta yksittäisten koulujen erot ja tähän mahdollisesti liittyvät satunnaisvirheet tasoittuisivat. Vastauksia luokanopettajilta tuli vähän, mutta niitä tuli kuitenkin monista eri kouluista. Luokanopettajaksi opiskelevat pyrittiin valitsemaan eri vuosikursseilta ja mielellään sekalaisista opiskelijaryhmistä. On kuitenkin mahdollista ajatella, että esi- ja alkuopetuksen sivuaineen opiskelijoista koostuva ryhmä oli jollain tavalla homogeenisempi kuin muut kaksi opiskelijaryhmää, joille kysely toteutettiin. Voidaan siis kysyä, ovatko

esi- ja alkuopetukseen erikoistuneet luokanopettajaksi opiskelijat jotenkin valikoitunut vastaajajoukko ja vaikuttaako tämä (mahdollinen) valikoituneisuus heidän koulunkäyntiavustajia koskeviin käsityksiin. Arvelemme itse, että sillä ei tässä asiassa ole mitään merkitystä.

Eräs kyselyyn liittyvä mahdollinen satunnaisvirhe liittyy tutkijan oman persoonan läsnäoloon vastaustilanteessa. Tutkimukseen osallistuneet ensimmäisen ja toisen vuosikurssin luokanopettajaksi opiskelijat eivät olleet meille ennestään tuttuja eivätkä hekään tunteneet meitä. Näin ollen tutkijan persoonan läsnäolo vastaamistilanteessa ei todennäköisesti juuri vaikuta. Sen sijaan toinen meistä opiskeli kyselyn toteutuksen aikaan itsekin sivuaineenaan esi- ja alkuopetusta, joten tutkija oli tälle vastaajaryhmälle ennestään tuttu henkilö. Tutkijan persoonan on ainakin teoriassa mahdollista vaikuttaa vastauksiin, koska vastaajat voivat kokea vastaavansa paitsi kysymyksiin mutta myös niiden kautta olevansa jonkinlaisessa keskusteluyhteydessä tutun henkilön kanssa. Annetaanko tutulle henkilölle toisenlaisia vastauksia kuin vieralle? Ainakaan saaduissa vastauksissa ei näytä olevan eroa muihin vastaajaryhmiin. Vastaajilta toki pyydettiin rehellisyyttä mielipiteissä. Luokanopettajiin olimme yhteydessä vain sähköpostitse, joten tutkijan persoonan ei pitäisi vaikuttaa vastaamiseen heidän osaltaan.

9.4. Aineiston analysointi ja tulkinta

Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysluokkien muodostaminen perustuu tutkijan omiin tulkintoihin, joita hän aiheeseen perehtyneenä tekee tutkimusaineistosta. Muodostetut käsitysluokat ovat tieteellisesti valideja, mikäli ne vastaavat tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä. Käytimme luvussa 1.3.5. (Luotettavuuden osoittaminen) tästä myös nimitystä aineiston tulkinnan *aitous*. Tavallisesti fenomenografiassa pyritään ymmärtämään kunkin tutkimushenkilön käsitys mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Me teimme tässä kohtaa kuitenkin toisin. Käytimme aineiston tulkinnassa hyvin pieniä tulkintayksiköitä, jotka siten eivät edusta kenenkään henkilön koko käsitystä asiasta. Tällaisten merkitysten tulkinta on varsin helppoa, ja katsomme, että tämän suhteen tutkimukssamme ei ole validiteettiongelmaa. Pienten, yksittäisten roolimerkitysten tulkinta oikeastaan perustuu vain suomen kielen rakenteen ymmärtämiseen. Koulunkäyntiavustajaa koskevat kielelliset ilmaisut sisäl-

tävät lähes aina jonkinlaisen ilmaisun koulunkäyntiavustajan roolista. Jos tutkimushenkilö ilmaisee koulunkäyntiavustajan tehtävänä olevan ”lapsen tukeminen koulu-tehtävissä”, hän samalla antaa koulunkäyntiavustajalle lapsen tukijan roolin (koulu-tehtävissä). Uskomme, että lähes kuka tahansa hyvin suomen kieltä ymmärtävä päätyisi tekemään hyvin samanlaiset tulkinnat ilmaisujen sisältämistä roolimerkityksistä. Me analysoimme osan aineistosta kumpikin itsenäisesti ja löysimme lähes samat roolimerkitykset.

Seuraavassa analyysivaiheessa yksittäiset merkitykset luokiteltiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Luokittelu on helppoa silloin, kun merkitykset ovat kielelliseltä asultaan yhdenmukaisia. Pelkästään kielelliseen yhtäläisyyteen perustuva luokittelu olisi tuottanut arviolta pari sataa rooliluokkaa, joten ainakaan lopputuloksena se ei olisi puhutellut ketään. Joka tapauksessa tärkeää oli huomata tällainenkin yhtäläisyys, sillä sen kautta voidaan ajatella saavutetun saturaatiopisteen aineiston käsittelyssä. Aineisto alkoi toistaa itseään ennen kuin puolet siitä oli tällä tavoin käsitelty. Voidaan ajatella, että jos olisimme jakaneet aineiston kahteen osaan, molemmat puoliskot olisivat antaneet saman tutkimustuloksen.

Merkitysten luokittelu vielä suuremmiksi, yhtenäisiä teoreettisia teemoja sisältäviksi kokonaisuuksiksi, on edellistä huomattavasti ongelmallisempaa. Tämä onkin kenties oman tutkimuksemme luotettavuuden suurin kysymys. Rooliluokat pyrkivät edustamaan jotakin teoreettista teemaa, mutta samalla ne kuitenkin ovat tutkimushenkilöiden esittämien merkitysten ilmentymiä. Voimmeko väittää, että kaikki tutkimushenkilöt hyväksyvät heiltä itseltään peräisin olevien yksittäisten roolimerkitysten liittämissä muodostamiimme rooliluokkiin? Emme voi, sillä rooliluokat eivät käsitteellisesti sisällä kaikkia niihin niputettuja yksittäisiä roolimerkityksiä. Sen sijaan ne pyrkivät löytämään yksittäisten merkitysten joukossa vallitsevan yleisen teoreettisen teeman. Tai sama toisinpäin ilmaistuna (sillä asiaa tarkasteltiin jatkuvasti molempiin suuntiin): kun jokin teoreettinen teema tuntui löytyvän, niin mitkä yksittäiset merkitykset näyttivät tukevan sitä? Tällaisessa tulkintaprosessissa on hyvin mahdollista, että kaikki tutkimushenkilöt eivät tutkijan tulkitsemaa yleistä teemaa ihan kokonaisuudessaan allekirjoita. Tämä on käsittääksemme perusongelma kaikessa laadullisen tutkimusaineiston luokittelussa.

Validiteetin kannalta muodostamamme rooliluokat saavat siis tukensa kahdelta suunnalta: 1) ne perustuvat hyvin pitkälle yksittäisten roolimerkitysten joukossa ilmeneviin yleisiin teemoihin; 2) teemat ovat relevantteja, eli ne ovat kytkettävissä aikaisempaan tieteelliseen tietoon, esimerkiksi tämän tutkimuksen teoriapohjaan. Niin kuin totesimme, tässä on omat ongelmansa. Asia ei kuitenkaan ole niin ongelmallinen, kun muistaa mikä on tutkimuksemme varsinainen näkökulma. Emme pyrikään selvittämään yksittäisten ihmisten kokonaiskäsitteitä koulunkäyntiavustajan työstä. Sen sijaan olemme tutkimushenkilöiden ja teoreettisen tiedon avulla tehneet koulunkäyntiavustajan kokonaisroolista analyysin ja pilkkoneet sen pienempiin osiin, rooliluokiksi. Nämä osat toimivat työvälineinä, jos halutaan pohtia, mikä on koulunkäyntiavustajan asema ja olemassaolon tapa suomalaisessa koulutodellisuudessa.

10. Pohdinta

Tutkimme luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulunkäyntiavustajan työstä. Näkökulmana olivat koulunkäyntiavustajan sosiaaliset roolit tutkimushenkilöiden käsityksissä, ja siten tutkimusongelmana oli kysymys: ”Millaisia rooleja tutkimushenkilöt tulevat koulunkäyntiavustajalle antaneeksi, kun he kuvaavat koulunkäyntiavustajan työtä?” Tulkitsimme aineistosta löytyvän yhteensä kymmenen erilaista rooliluokkaa: ammattilainen, arvokkaan työn tekijä, lasten avustaja, kasvattaja, opettajan yhteistyökumppani, opettajan työn helpottaja, näkymätön toimija, hierarkkisesti alemmantasoinen, mahdollinen lisärasite sekä mahdollinen opettajan työhön sotkeutuja. Roolien sisällöt kuvasimme luvussa 7.

Tutkimuksemme tulokset kertovat, että luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien keskuudessa esiintyy melko vaihtelevia näkemyksiä koulunkäyntiavustajan työstä. Tämä tarkoittaa samalla sitä, että koulunkäyntiavustajat työskentelevät vaihtelevien rooliodotusten keskellä. Jotta tuloksia voitaisiin soveltaa käytäntöön, täytyy tarkemmin pohtia koulunkäyntiavustajan roolien merkitystä koulun kasvatus- ja opetustyön kannalta. Tulkitsemamme rooliluokat ovat ensisijaisesti analyysi luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsityksistä. Näin ollen rooliluokkien ensisijainen merkitys on auttaa luokanopettajia (ja miksei muitakin koulun työntekijöitä) nimenomaan omien käsitysten pohtimisessa. Olemme nyt tarjonneet yhden tavan koulunkäyntiavustajan työtä koskevien käsitysten tietoiseen tarkasteluun ja jäsentämiseen. Toissijaisesti rooliluokat ovat myös yhteydessä koulutodellisuuteen. Yhtäältä ne heijastavat todellisuutta eli antavat tietoa siitä, millaisessa asemassa koulunkäyntiavustajat työskentelevät. Toisaalta rooliluokat luokanopettajan toiminnan ja koulunkäyntiavustajaan kohdistettujen rooliodotusten kautta ovat lähtökohta koulutodellisuuden muokkaamiselle. Ne siis heijastuvat takaisin todellisuuteen.

Luokanopettajan rakentama käsitys koulunkäyntiavustajasta heijastuu mm. tapaan toimia yhteistyössä avustajan kanssa. Havainnollistamme muutaman esimerkin kautta, miten erilaiset käsitykset (ts. erilaiset rooliluokkien yhdistelmät ja niiden painotukset) todennäköisesti heijastuvat luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan väliseen yhteistyöhön. Jos esimerkiksi luokanopettajan käsitys painottuu vahvasti *ammattilaisen* ja *opettajan yhteistyökumppanin* rooleihin, pyrkii hän todennäköisesti

myös käytännössä ammatilliseen yhteistyöhön avustajansa kanssa. Parhaimmillaan luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja muodostavat työparin, joka päivittäin keskustelee oppilaiden koulunkäynnin kysymyksistä. Työparin on mahdollista nähdä kasvatuksen ja opetuksen kysymykset molempien yhteisenä ongelmanratkaisuprosessina, jossa molemmat tuovat oman näkökulmansa esiin ja rakentavat päättelyään toisen päättelyn varaan jaetun asiantuntijuuden teorian mukaisesti (ks. luku 3.3.3.).

Edellisen vastakohtaksi voidaan ajatella tilanne, jossa opettaja ei näe tarpeelliseksi tehdä tavoitteellista yhteistyötä koulunkäyntiavustajan kanssa. Kaksi oman alansa osaajaa tekee ikään kuin rinnakkain itsenäistä työtä omien tavoitteidensa eteen. Tällaisessa käsityksessä painottuisi luultavimmin *näkymättömän toimijan, lasten avustajan* ja *kasvattajan* roolit. Työsuhde voi näinkin olla ihan toimiva. Toisaalta vuorovaihtus opettajan ja avustajan välillä voi helposti muodostua toispuoliseksi, jos opettaja korostaa avustajan olevan ensisijaisesti *opettajan työn helpottaja* ja *hierarkkisesti alemmantasoinen*. Asetelmassa ei ole kyse enää rinnakkain työskentelemisestä, vaan hierarkiasuhteesta tulee yhteistyön muotoja määrittävä tekijä. Esimerkiksi asiantuntijuus ajatellaan melko staattiseksi ja vain toisen osapuolen ominaisuudeksi. Tällainen käsitys voi kokonaan estää luokanopettajaa huomaamasta koulunkäyntiavustajan mahdollisia erityistaitoja. Valta ja riippumattomuus toisista tekevät henkilön taipuvaiseksi arvioimaan toisen ominaisuuksia vain pintapuolisesti ja näin ollen persoonalliset piirteet jäävät huomaamatta (ks. luku 4.3.2. Yksilöön kohdistuvat epäviralliset rooli-odotukset).

Luokanopettajan mahdolliset huonot kokemukset koulunkäyntiavustajista voivat saada hänet omaksumaan rooliluokkien *mahdollinen lisärasite* tai *mahdollinen opettajan työhön sotkeutuja* mukaiset käsitykset. Koulunkäyntiavustaja nähdään mahdollisena uhkana ja oman työn teon vaikeuttajana. Tällaista, ehkä hieman negatiivisesti sävyttynyttä käsitystä ei voi tuomita, koska sekin epäilemättä on yksi näkökulma valitsevaan koulutodellisuuteen: koulunkäyntiavustajina työskentelee monenlaisia ja -tasoisia henkilöitä. Negatiivisissa käsityksissä on kuitenkin vaarana, että myöhemmin kaikkiin koulunkäyntiavustajiin suhtaudutaan ylivarautuneesti. Uudenlaisten roolikäsitysten muodostaminen voi olla vaikeaa ja uusi, pätevä koulunkäyntiavustaja voi joutua yhteistyön alkuaikoina tekemään runsaasti työtä todistaakseen olevansa kykenevä kasvatustyöhön ja vastuun ottamiseen.

Kaiken kaikkiaan koulunkäyntiavustajien työtä arvostetaan ja sitä pidetään hyvin tärkeänä. Vaikka emme voi tämän (fenomenografisen) tutkimuksen puitteissa ottaa kantaa koulunkäyntiavustajien nauttiman arvostuksen määrään, ilmeni aineistossa kuitenkin vahvasti rooliluokka *arvokkaan työn tekijä*. Tulos ei ole mitenkään yllättävä. Nykyaikana merkit viittaavat selvästi siihen, että koulunkäyntiavustajan työn tärkeys kasvaa edelleen. Kymmenessä vuodessa erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on kaksinkertaistunut (Ojala 2006, 25). Tämän suuntauksen myötä todennäköisesti myös koulutettujen koulunkäyntiavustajien määrä kasvaa ja ammattikunnan arvostus lisääntyy.

Tämä tutkimus on hyvällä menestyksellä kartoittanut koulunkäyntiavustajan työhön liittyviä rooleja opettajien käsitysten kautta. Vertailun vuoksi voisi olla mielenkiintoista selvittää, millaisiin rooleihin koulunkäyntiavustajat itse asettavat itsensä. Kuinka hyvin luokanopettajien ja koulunkäyntiavustajien käsitykset kohtaavat? Vertailevan tutkimuksen avulla voisi kenties vielä paremmin kehittää käytännön yhteistyötä ammattikuntien välillä. Ehkä joku sellaisenkin tutkimuksen vielä tekee. Me sen sijaan olemme tarjonneet luokanopettajille käsitteellisiä välineitä – rooliluokkia – omien ajattelutapojen, näkemysten ja asenteiden tarkasteluun. Toivottavasti koulunkäyntiavustajan roolien uudelleen arviointi auttaa kehittämään ammattikuntien välistä yhteistyötä ja tekee suomalaisesta koulusta entistäkin paremman.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Airaksinen, T. (1994). Arvojen yhteiskunta: erään taistelun kuvaus. Porvoo: WSOY.
- Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Argyle, M. & Henderson, M. (1985). *The Anatomy of Relationships and the Rules and Skills to Manage Them Successfully*. London: William Heinemann Ltd.
- Bendor, J. & Swistak, P. (2001). The Evolution of Norms. *American Journal of Sociology*, 106 (6), 1493–1545.
- Burr, V. (2004). *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Dahrendorf, R. (1969). *Homo Sociologicus*. Tampere: Tampereen Kirjapaino-Oy.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dwairy, M. (2002). Foundations of Psychosocial Dynamic Personality Theory of Collective People. *Clinical Psychology Review*, 22, 343–360.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hakanen, J. (1997). *Vuorovaikutustaidot ryhmässä. Taskumatti-sarja*. Helsinki: TSL-opintokeskus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2001). Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hellman, C. & McMillin, W. (1993). Newcomer Socialization and Affective Commitment. *The Journal of Social Psychology*, 134 (2), 261–262.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hyytiäinen, A. (2003). *Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi - Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ikonen, O. (2001). Kehitysvammaisuus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Lastensuojelun Keskusliitto. Juva: WS Bookwell Oy, 293–308.

- Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. (1999). Ohjaus- ja opetustaidot. Teoksessa Ikonen, O. (toim.). Kehitysvammaisten opetus – Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 335–362.
- Kellokumpu, M. (2005). Koulunkäyntiavustaja avuksi myös opettajalle. Opettaja, opetusalan järjestö- ja ammattilehti. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 100 (6a), 22.
- Kiesiläinen, L. (1998). Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator Oy.
- Kiilakoski, T. (2005). Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 139–165.
- Koski, R. & Nyssönen, N. (1998). Koulunkäyntiavustajan ja opettajan välinen yhteistyö. Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- KTV (2004). Koulunkäyntiavustajan oma opas. Kunta-alan ammattiliitto KTV ry. Työelämän kehittämisosaston opas C2. 6. uudistettu painos. Turenki: Jaarli Oy. Luettu 19.3.2005. http://www.ktv.fi/materiaalipankki/index_ew.phtml
- KTV (2005). Arjen ammattilaiset. Koulunkäyntiavustajat. Kunta-alan ammattiliitto KTV ry. Luettu 11.11.2005. <http://www.ktv.fi/fi/741/100701>
- Kuokkanen, M. (1987). Scientific Realism and Social Psychological Theorizing. A Generalization and Critical Analysis of the Role Expectation Conflict Theory. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1997). Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Laine, K. (2002). Sosiaalinen käyttäytyminen ja muiden odotukset. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava, 149–161.
- Lastensuojelulaki (683/1983). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830683>
- Länsisalmi, H. (1996). Oppiva organisaatio – taruista totta. Työterveiset. Työterveyslaitoksen tiedotuslehti, 16 (4), 11–13. Luettu 23.6.2005. <http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Tiedonvalitys/Verkkolehdet/Tyoterveiset/1996-04/05.htm>

- Mattila-Aalto, M. (2004). Koulunkäyntiavustajan tehtävä – Tutkielma peruskoulun inklusiosta ja avustajapalvelujen käytännöistä. Yhteiskuntapolitiikan pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Maunula, J. (2000). Koulunkäyntiavustaja erityisluokassa – avustajan ja opettajan näkökulmia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- McAuliffe, B., Jetten, J., Hornsey, M. & Hogg, M. (2003). Individualist and Collectivist Norms: When It's OK to Go Your Own Way. *European Journal of Social Psychology*, 33, 57–70.
- Mikkola, M. & Tolvanen, R.-L. (1998). Koulunkäyntiavustaja – Opettajan vasen käsi. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 82–94.
- Naukkarinen, A. (2001). Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtajana. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Lastensuojelun Keskusliitto. Juva: WS Bookwell Oy, 345–355.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. (2004). Yhteinen koulu kaikille. EDU.fi. Opetushallitus. Luettu 8.1.2006.
<http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,527,6980,8914>
- Nissilä, M.-L. (2004). Erityisopetus uuvuttaa luokanopettajia. *Opettaja, opetusalan järjestö- ja ammattilehti*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 99 (42), 20–21.
- Ojala, U. (2006). Erityisopetukseen laatua ja yhtenäisyyttä. *Opettaja, opetusalan ammatti- ja järjestölehti*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 101 (1–2), 24–26.
- Opetushallitus (1995). Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. Näyttötutkinnon perusteet. Määräys 98/011/1995. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2003). Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. Näyttötutkinnon perusteet. Määräys 28/011/2003. Helsinki. Luettu 20.3.2005.
http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/naytot/koulunk_avustajan_at.pdf

- Opetushallitus (2004). Koulunkäyntiavustajan erikoisammattitutkinto. Näyttötutkinnon perusteet. Määräys 24/011/2004. Helsinki. Luettu 20.3.2005.
<http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/naytot/koulunkayntiavustajaneat.pdf>
- Perusopetuslaki (628/1998). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piaget, J. (1988). Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Helsinki: WSOY.
- Pohjola, A. (1993). Yhteistyöstä yhteiseen työhön. Teoksessa Hokkanen, L., Kinnunen, P., Pohjola, A., Urponen, K. & Väärälä, R. Palvelutilkuista yhteiseen työhön – Kemijärven hyvinvointipalveluprojektin osaraportti. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. N:o 32. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 111–126.
- Puolimatka, T. (1997). Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Saarinen, E. (2001). Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. (1997). Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000 -sarja. Juva: WSOY.
- Sandberg, J. (1995). Are Phenomenographic Results Reliable? *Nordisk Pedagogik*, 15 (3), 156–163.
- Schwarz, N. (1998). Warmer and More Social: Recent Developments in Cognitive Social Psychology. *Annual Reviews of Sociology*, 24, 239–264.
- Shakespeare, W. (1999). As You Like It. Teoksessa *The Complete Works of William Shakespeare*. Ware: Wordsworth Edition Ltd, 611–640.
- Silde, M. (2004). Työstään pitävä opettajakin väsyy. *Opettaja, opetusalan järjestö- ja ammattilehti*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 99 (42), 38–39.
- Sivan, E. (1986). Motivation in Social Constructivist Theory. *Educational Psychologist*, 21 (3), 209–233.
- STM (2002). Kansalaisten tarpeista sosiaalialan erityisosaamiseen. Luku VI: Osaamisen ja asiantuntijuuden rakentuminen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. Helsinki. Luettu 16.11.2005.
http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/eritosaamis/osa6_8.htm#6
- Suomen perustuslaki (731/1999).
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

- Tuomela, R. & Bonnevier-Tuomela, M. (1992). Social norms, tasks, and roles. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja, 1. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Työsopimuslaki (55/2001). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055>
- Uljens, M. (1997). School Didactics and Learning. Hove, East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virkkunen, J. (1983). Ryhmäteoriat ja henkilöstökoulutus. Yhteistyö opetuksen tavoitteena ja keinona. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 22. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vygotski, L. S. (1982). Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 12–28.
- Ylläsjärvi, H. (2003). Viranomaisten yhteistyö ”Perheistä pönkkää” -projektissa vammaisperheiden tukemiseksi. Aikuiskasvatuksen pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kysely koulunkäyntiavustajista

Tämä kirjallinen haastattelu on osa proseminarityötämme syksyllä 2004. Keräämme vastauksia Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta liittyen luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan työsuhteeseen. Vastaminen on vapaaehtoista. Käsittelemme vastaukset luottamuksella.

Kiitos vaivannäöstäsi!

– Marjut Manninen & Teemu Likonen

Ympyröi oikea vaihtoehto, ja täytä tarvittaessa puuttuvat tiedot:

1. Sukupuoli: mies nainen
2. Vuosiluokka: 1 2 3 4 4+
3. Opettajakokemus: ei ole on → Kuinka kauan? _____
4. Koulunkäyntiavustajakokemus: ei ole on → Kuinka kauan? _____

Vastaa lyhyesti seuraaviin kysymyksiin:

5. Kuvaile koulunkäyntiavustajan tärkeimpiä työtehtäviä koulussa.

6. Kuvaile luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä työsuhdetta/vuorovaikutusta.

7. Haluaisitko tulevaisuudessa tehdä yhteistyötä koulunkäyntiavustajan kanssa omassa luokassasi? Miksi? Miksi et?

8. Miten luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen suhde eroaa kahden luokanopettajan välisestä suhteesta vai eroaako mitenkään?

Käsitykset koulunkäyntiavustajista

Opiskelemme kasvatustieteiden maistereiksi luokanopettajan koulutusohjelmassa Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Teemme pro gradu -tutkimuksemme aiheesta *luokanopettajien käsitykset koulunkäyntiavustajien työstä*. Ohjaajanamme toimii kasvatuspsykologian professori Kaarina Määttä.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää luokanopettajien kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä koulunkäyntiavustajien työstä ja heidän kanssaan tehtävästä yhteistyöstä. Tutkimustulokset voivat olla hyödyksi suunniteltaessa luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä yhteistyötä ja työnjakoa. Tulokset voivat myös auttaa kehittämään molempien ammattikuntien työtä.

Pidämme tärkeänä saada vastauksia erilaisilta luokanopettajilta, myös sellaisilta opettajilta, jotka eivät koskaan ole urallaan tehneet yhteistyötä koulunkäyntiavustajan kanssa. Kaikki vastaukset ovat meille tärkeitä, ja siksi pyydämmekin, että löytäisitte aikaa kyselyyn vastaamiseen opetuskiireittenne keskellä. Käsittelemme vastauksenne luottamuksella ja nimettömästi. Vastaamme mielellämme mahdollisiin lisäkysymyksiin.

Yhteistyöstä kiittäen

Marjut Manninen
xxxxxxxxx xx x x
xxxxx ROVANIEMI
Puh. xxx xxx xxx
Sähköposti: xxxxxxxx@ulapland.fi

Teemu Likonen
xxxxxxxxxxxxx xx x xx
xxxxx ROVANIEMI
Puh. xxx xxx xxx
Sähköposti: xxxxxxxx@ulapland.fi

Pyydämme teitä vastaamaan seuraaviin kysymyksiin joko erilliselle paperille tai sähköpostitse.

Taustatiedot:

Kuinka kauan olet toiminut opettajana?

Kuinka paljon sinulla on kokemusta koulunkäyntiavustajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä?

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä ovat koulunkäyntiavustajan tärkeimmät työtehtävät koulussa? Mitkä työtehtävät eivät kuulu koulunkäyntiavustajalle?
2. Millainen on onnistunut ja/tai epäonnistunut luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus?

Voit halutessasi vastata myös seuraaviin kysymyksiin:

3. Millainen on hyvä koulunkäyntiavustaja? Entä millainen on huono tai sopimaton koulunkäyntiavustaja?
4. Millaisena näet koulunkäyntiavustajan työn tulevaisuuden?