

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia

Teksti julkaistu e-Erikan numerossa 1/2021

<https://journals.helsinki.fi/e-erika>

Erityistä tukea ilman avustajia? Kehittämisprosessin kuvaus

Tässä artikkelissa kuvaillaan erään suomalaisen peruskoulun erityisluokan kehittämisprosessia, joka kohdistui kyseisen erityisluokan opettajan, oppilaiden ja henkilökohtaisten avustajien (ohjaajien) väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksessa hyödynnettiin Helsingin yliopiston Erityispedagogiikan tutkimusryhmän kahta erityyppistä aineistoa, joista toinen on erään suomalaisen erityisluokan luokkahuonetoimintaa koskeva pitkittäisaineisto ja toinen siihen liittyvä haastatteluaineisto.

Teksti Irene Rämä

Opettajan rinnalla työskentelevät kouluavustajat, tulkit, oppilaan henkilökohtaiset ja muut avustajat tai ohjaajat ovat useissa maissa lakiin perustuvia oppilaan henkilökohtaisia oikeuksia tai muutoin julkisesti rahoitettuja tukitoimia. Yksi avustaja yhtä oppilasta kohtaan avustamista/ohjaamista suositetaan erityisesti sellaisten oppilaiden opetuksessa, joilla on kehitysvamma-diagnoosi. Suomessakin avustajia löytyy lähes joka koulusta, sillä vain kolme prosenttia kouluista ei ollut palkannut koulunkäyntiavustajia (Kumpulainen, 2014, 69), ja avustajien määrä ylitti jo 1990-luvulla erityisopettajien määrän (Saloviita, 2017). – Artikkelissa käytetään tietoisesti termiä avustaja, koska pitkittäisaineistossa se oli vallitseva termi.

Vaikka avustajien roolit ja tehtävät voivat olla hyvin vaihtelevia eri kouluissa

ja eri maissa, niissä on myös yhteisiä piirteitä. Avustajille kuuluu oppilaan auttaminen esimerkiksi itsestä huolehtimisen asioissa, pedagogisia tehtäviä sekä erilaisten järjestelyjen toteuttamista (esim. luokkahuoneen valmistelu opetusta varten) ja opettajan tukena toimimista, kuten materiaalin valmistamista (Rubie-Davies et al., 2010; Takala, 2007). Oppilaiden keskittymisen tukeminen ja oppilaiden auttaminen seuraamaan opetusta kuuluvat heidän velvollisuuksiinsa. Avustajan työtä voi toisaalta leimata myös odottelu. Takala (2007) havaitsi, että usein avustajat lähinnä istuivat oppilaan vieressä ja kuuntelivat opettajaa. Koulupäivän aikana ei aina myöskään ole tilaisuutta suunnitella työtä yhdessä opettajien kanssa, tai avustajien työ on muuten huonosti johdettua tai suunniteltua (Symes & Humphrey, 2011; Takala, 2007). Esimerkiksi autismiopetuksen yhtey-



Kuvituskuva: Pixabay.

dessä on havaittu, että avustajat käyttivät vain hieman enemmän kuin puolet ajastaan oppilaan ohjaamiseen tai tukemiseen (Azad, Locke, Downey, Xie & Mandell, 2015). Tärkeä resurssi oli siten tehottomassa käytössä.

Vaikka henkilökohtaiseen kouluavustajaan luotetaan hyvin paljon ja avustajia saatetaan pitää täysin välttämättöminä korkealaatuisen opetuksen onnistumiseksi, asiasta on esitetty myös toisenlaisia näkökulmia. Esimerkiksi Giangreco (2010; Giangreco ym., 2010) on sitä mieltä, että oppilas ei saa solmittua suhteita muihin oppilaisiin, hän leimautuu ja saattaa joutua kiusatuksi, oppilas saattaa menettää kontrollin omiin asioihinsa ja ajan myötä voi kehittyä liiallinen riippuvuus avustajasta. Oppilas voi tulla myös riippuvaiseksi avustajan ohjaustyylistä. Kontakti opettajaan voi häiriintyä, ja jopa käyttäytymisen ongelmia voi ilmaantua. Koska avustaja on lähinnä oppilasta, hän toimii usein myös välittäjänä oppilaan asioissa opettajan ja muiden oppilaiden suuntaan (Chopra & French, 2004). Eriytisesti kommunikaation, tarkkaavuuden

ja käyttäytymisen kontrollointiin liittyvät kysymykset saattavat jäädä avustajan ratkaistaviksi, ja niihin tilanteisiin avustajilta saattaa puuttua riittävä koulutusta, summaavat vielä Martin and Alborz (2014). Tutkimuksissa on myös ilmennyt, että opettajan työ kohdistuu oppimiseen ja ymmärtämiseen, kun taas avustajat keskittyvät tehtävien loppuun suorittamiseen tai jopa tekevät tehtävän loppuun oppilaan puolesta. Avustajat luovat kuitenkin rentoutuneen ja mukavan ilmapiirin oppilaiden kanssa toimiessaan. Myös oppilaat arvostavat avustajia, ja pitävät heitä luotettavina ja tärkeinä aikuisina. (Howes, 2009; Rubie-Davies ym., 2010; Bland & Sleightholme, 2012.)

Kehittämisen lähtötilanne ja toteuttamisympäristö

Tässä artikkelissa kuvaillaan erään suomalaisen peruskoulun erityisluokan kehittämisprosessia, joka kohdistui kyseisen erityisluokan opettajan, oppilaiden ja henkilökohtaisten avustajien (ohjaajien) väliseen vuorovaikutukseen. Luokan oppilaskokoonpano on pysynyt

lähes samana koko peruskoulun ajan, ja oppilaat ovat olleet pitkän kokemuksen omaavan, pätevän erityisluokanopettajan vastuulla koko tämän ajan. Kaikilla luokan oppilailla oli autismin kirjon diagnoosi tai käyttäytymisessään autistisia piirteitä. Jokaisella oppilaalla oli myös oma henkilökohtainen avustajansa, mikä kertonee haasteiden vaikea-asteisuudesta. Oppilailla ei ollut vuorovaikutukseen liittyen merkittäviä kuuloon tai näköön liittyviä aistiongelmia eikä myöskään pakkoliikkeitä tai muuta liikkumista haittaavaa oireilua.

Aineistot ja niiden käsittely

Tutkimuksessa käytettiin Helsingin yliopiston ISE-tutkimusryhmän kahta erityyppistä aineistoa. Ensimmäinen aineisto koostuu havainnoista, jotka on poimittu erään suomalaisen erityisluokan luokkahuonetoimintaa koskevan pitkäaikaisaineiston (2007–2016) videoinneista (yhteensä n. 110 h). Videoinneista (9 videointia, yhteensä 8 h) valittiin sellaiset näytteet, joissa kuvatuissa tilanteissa ei ollut avustajaa, niissä oli selvästi esillä opettaja ja oppilaat ja heidän välisensä vuorovaikutus, ja lisäksi esimerkkinäytteiden kuvaamisen välillä tuli ollut olla riittävästi aikaa mahdollisten muutosten havaitsemiseksi ja kommentoimiseksi.

Toinen aineisto sisältää kyseisen luokan erityisopettajan *stimulated recall*-tyyppiset avoimet teemahaastattelut, jotka liittyvät vastaaviin videointeihin. Haastateltavana on kokenut pedagogi, joka on työvuosiensa aikana osallistunut monenlaiseen kehittämiseen. Hän on toiminut vuosia paitsi opettajana myös koulun johtajana. Hänellä on pää-

tösvaltaa ja kokemusta useista koulureformeista sekä koulun että kunnan ja valtakunnan tasolla.

Opettajan haastatteluissa esiin tulleet kehittämisprosessin vaiheiden kuvaus ja hänen esittämänsä perustelut kehittämisen suunnasta ja muutoksista yhdistettiin opetustilanteissa tehtyihin videointeihin. Kehittämisprosessia koskeva kokonaiskuvaus saatiin tästä videointien ja haastattelujen yhdistelmästä.

Opettajan havainnot kehittämistyön lähtökohtana

Tutkimuksen kohteena olevassa luokassa toimivan opettajan alkuperäinen huolenaihe oli se, että vaikka luokassa oli paljon vuorovaikutuksellista toimintaa, kaikki ei kuitenkaan mennyt toivotusti avustajien, opettajan ja oppilaiden suhteen. Oppilaat seurasivat avustajaa, eivät juurikaan toisiaan tai opettajan puhetta. Usein avustajat myös vastasivat oppilaan puolesta oppilaan niin pyytäessä. Oppilaat näyttivät myös varmistavan avustajalta, milloin olisi heidän vuoronsa reagoida vuorovaikutukseen ryhmässä. Nämä opettajan havainnot tukevat aiemmin mainittuja Giangrecon väitteitä avustajien roolista luokassa.

Ryhmän opettaja päätti alkaa kehittää paitsi omaa myös avustajien ja oppilaiden toimintaa tavoitteenaan oppilaiden aloitteellisuuden ja itsenäisyyden lisääminen luokkahuonetyöskentelyssä. Kokeilu aloitettiin luokan päivittäisissä aamukokoontumisissa (päivänavaukset, aamupiiri).

Ensimmäiset havainnoinnit

luokkahuonetyöskentelystä

Ensimmäisillä havainnointikerroilla luokassa kaikki näytti sujuvan oikein hyvin: opettaja, oppilaat ja avustajat toimivat kukin tehtäviensä mukaisesti. Häiriöitä ei juuri esiintynyt, ja päivän-avaukset etenivät suunnitellusti. Opettaja kuitenkin kiinnitti huomiota siihen, että oppilaiden välinen vertaisvuorovaikutus oli erittäin niukkaa tai sitä ei jopa ollut ollenkaan. Tämä oli helposti todennettavissa myös videoidulla aineistolla. Suurin osa vuorovaikutuksesta tapahtui kunkin oppilaan ja hänen henkilökohtaisen avustajansa välillä. Opettajan kuvaamana tilanne näytti tältä:

”Et heti paikal kun avustaja istuu oppilaan viereen, se on heijän välinen tilanne. Eikä se oppilas paljo ees katso mitä siellä muualla luokas tapahtuu. ja mää olen siel yksinäni siel edes.”

Kehittämisen prosessin ensimmäinen vaihe: opettajan ja oppilaiden lähentyminen

Luokan erityisopettaja päätti kokeilla, miten avustajien toiminnan muuttaminen vaikuttaisi oppilaiden vuorovaikutukseen. Avustajat vetäytyivät luokkahuoneesta fyysisesti kauemmas avustettavasta oppilaastaan. Kukaan ryhmän lapsista ei tarvinnut jatkuvaa tukea, esimerkiksi asennon korjaamista tai hengityksen apuvälineiden tarkistamista, joten kauemmas siirtyminen oli mahdollista ja turvallista lapsen kannalta. Käytännössä yksittäinen avustaja saattoi kokeilun alkuvaiheessa aktiivisesti auttaa oppilasta seuraamaan ja pysyttelemään paikoillaan luokkahuo-

netilanteissa.

Ensimmäisen vaiheen aikana opettajan ja oppilaiden välinen kommunikaatio vilkastui ja joidenkin oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus näytti selvästi lisääntyvän. Vuorovaikutus kehittyi myönteisesti juuri niin kuin opettaja olikin ajatellut ja toivonut.

”Ja sit must tuntuu että mä en pystyis opettamaan noit oppilaita, jos mä olisin niistä sillai kaukana, että toi ryhmätunti aamulla, kun mä olen yksin oppilaitten kanssa niin sitä kautta mä olen päässyt oppilaita lähemmäksi, että mä olen oppinut tuntemaan heitä paremmin. Ett jos mä olisin luokan edessä ja avustajat olisi oppilaan vieressä ja tekis mitä mää käsken niin mun miestä se ei onnistuis.”

Toisaalta avustajan kannalta tilanne näyttäytyikin toisenlaisena: Avustajan työ muuttui odotteluksi ja varalla olemiseksi. Joissain tilanteissa kävi jopa niin, että avustaja ja opettaja palasivat aiempaan tapaan toimia eli siihen, mistä oli lähdettykin ja mihin oltiin lähdetty hakemaan muutosta. Avustajien työ ei kuitenkaan muuttunut tarpeettomaksi, koska koulupäivässä sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan vastuuhenkilöinä heillä oli ilman muuta runsaasti työtä.

Kehittämisen prosessin toinen vaihe: oppilaiden välisten suhteiden vahvistaminen ja oppilaiden osallisuuden systemaattinen lujittaminen

Edellä kuvaillun kokeilun tuloksena syntynyt käyttäytymisen muutos ei kuitenkaan täysin tyydyttänyt opet-

tajaa, koska hän oli toivonut vuorovaikutukseen määrällisyyden lisäksi myös enemmän laadullista muutosta. Niinpä opettaja jatkoi kehittämistyötä suuntaamalla huomionsa oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Opettaja lähetti avustajat kokonaan pois luokasta mutta kuitenkin niin lähelle, että he olivat tarvittaessa saatavilla. Hän myös muutti aamupiirin ajaksi omaa opetustyyliään jakamalla vastuuta oppilaille. Tämä tapahtui siten, että hän ei enää asettunut yksin oppilaiden eteen ja huolehtinut yksin puhumisesta vaan aktivoi oppilaita ja edellytti myös heiltä osallisuutta aamupiirin sujumisesta. Opettaja ja oppilaat olivat kaikki tietoisia aamupiirin etenemisestä ja sitä kautta myös vastuun jakaminen tuntui luontevalta ja tasa-arvoiselta.

Käytännössä muutos toteutui siten, että opettaja valitsi yhden oppilaista kerrallaan vetämään jonkin tietyn osan aamupiirin rutiineista. Oppilaan tarvitessa tukea opettaja auttoi ja ohjasi. Oheisessa lainauksessa opettaja kuvaillee oppilaiden käyttäytymisessä havaitsemaansa muutosta.

”Mun mielestä sellanen, jonkilainen ryhmäytyminen. Emmä tiiä voiks sitä semmoseks sanoo. Jopa Eero, sieltä metrin päästä. Joka ei ulkonaisesti osoita olevansa ryhmää, niin sieltä hän selvästi seurasi”

”Ja Martti. Tosi erilainen, selkee jäsen” Ja Martti ja Janne alko auttaa Roopea, joka ei tienny että tehdään niin, ja korjamaan ku hän teki väärin et ei ei ei noin.”

”Tai esimerkiks nyt kun Roopella ei viel oo omaa kommunikaattoria, niin se, et kun Martti ja Roope käyt-

tää yhteist kommunikaattoria niin se, et kun Martti on omas kirjottnut hän vie sen Roopel” (oppilaiden nimet muutettu)

Toisaalta kaikki eivät koululla olleet niin innostuneita kokeilusta vaan näkivät sen itsekorostuksena. Kokeilun aloittanut opettaja kuitenkin pyrki avaamaan kokeilun merkitystä ja tarkoitusta muille opettajille ilmeisesti osin ainakin onnistuen siinä.

”Et kyl meil [koulussa] toskin on kysytty et mitää mä yritän esittää et mää tule luokan kans yksinäni toimeen. Et kyl me ollaan siit puhuttu. Mut mää olen selittänyt et siin ei oo tärkeint se tuotos vaan se mitä tehdään. Et siin ei oo niinku (tulos)ta voite vaan sosiaalistuminen. Ja kyl se sit on ymmärtänyt ihan hyvin.”

Opettajan havainnot sosiaalistumisen näkymisestä ja kehittymisestä ovat konkreettisia ja herkkävaistoisia. Opettajan innostus ja mielenkiinto oppilaiden käyttäytymisen muuttumista kohtaan kannusti häntä edelleen pitäytymään uudessa aamupiiriä koskevassa järjestelyssä.

”Et he istuu puolikaares, kylki kyljes. Mut se on niin hyvä tilanne, että mää en olis millään valmis luopumaan siitä. Siinä on koko ajan sitä sähkölinkii, sättäämist. He ovat fyysisest niinku lähel toisias. Siin tulee semmost, et laita yht’ äkkiä käsi toisen kaulalle, ja toinen voi olla ettei siedä sitä ollenkaan ja työntää sen pois, tai sit niinku hyvin varovasti kestää sen, et se on siel. Mää oon siel, et jes tosi hieno; nyt se teki tollai.”

Kokeilun lopputuloksena vuorovaiku-

tus ja kommunikaatio luokassa lisääntyi sekä opettajan että oppilaiden mutta myös oppilaiden välillä. Vuorovaikutus oli spontaanimpaa, eloisampaa, ja opettaja koki olevansa paremmin yhteydessä oppilaisiinsa, kun välittävät henkilöt eli avustajat olivat muualla. Vertaisvuorovaikutuksen lisääntyminen on havaittavissa myös videoilla verrattaessa aiempia ja myöhempiä tallenteita toisiinsa (Rämä, Kontu & Pirttimaa, 2014).

Yhteenvetoa ja muita ajatuksia

Edellä on seurattu yksittäisen opettajan toteuttamaa opetuksen kehittämisprosessia, jonka tavoitteena oli saada näkyväksi kehitystyö, joka kohdistui dynaamisempaan luokkahuonevuorovaikutukseen. Merkittävin opettajan tekemä muutos koski avustajien toimintaa: avustajien suorat kontaktit ja fyysinen läheisyys minimoitiin aamupiirin aikana. Kokeilun kehittänyt erityisopettaja antoi tietoisesti oppilailleen mahdollisuuden sitoutua toimintaansa, ottaa siitä vastuuta ja samanaikaisesti auttoi myös selviytymään siitä. Hän ei jättänyt oppilaita omilleen mutta ei toisaalta tehnyt kaikkea valmiiksikaan. Opettaja tuki oppilaiden liittymistä ryhmään, antoi tilaa kommunikoida ja osoittaa tahtonsa ja tehdä aloitteita tavalla, joka saattoi ulkopuolisesta näyttää ”sählämiseltä”. Lapset saivat tilaisuuden yhteistoimintaan, he saivat osoittaa osaamistaan ja olla autonomisia.

Käsitteellisesti kokeilun vuorovaikutukseen liittynyttä avustajien toiminnan muuttamista voidaan tarkastella Alan Fogelin (1993) molemminpuolisen yhteisen säätelyn teorian kautta: vuorovaikutus ymmärretään sosiaalisena prosessina, jonka avulla yksilöt dynaa-

misesti muuttavat toimintojaan ottaen huomioon toisen osapuolen toiminnot (tai ennakoitavissa olevat toiminnot). Fogelin yhteisen molemminpuolisen säätelyn teoria myös huomioi oppilaan ulkopuolelta tulevia toiminnan kannusteita enemmän oppilaan sisäisen maailman ja motivaation. Esimerkiksi kokeilussa avustajien poissaolo ja opettajan toiminnan muuttuminen (vastuun jakaminen, tietoinen passiivisuus) pakottavat tai kannustavat oppilaat hakemaan toimintaansa vihjettä jostain muusta suunnasta, mikä näkyi oppilaan aloitteellisuutena (ks. myös Rämä, 2015).

Vuorovaikutuksen joustavuus on sujuvan kommunikoinnin eräs reunaehto, mikä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutuksen osapuolten tulee osata muokata kommunikaatiotaan dynaamisesti itse tilanteessa. Tämän on usein katsottu olevan haaste autismikirjossa, mikä puolestaan saattaa johtaa liiankin yksinkertaistettuun kommunikointiin. Tämän tutkimuksen sivujuonteena voisi esittää, että hieman välittömämmät vuorovaikutustilanteet voivat edistää muun muassa oppimisessa tarvittavia vuorovaikutustaitoja mahdollistamalla luonnollisemmat ja spontaanimmat suorat yhteydet osapuolten välillä.

Emme tietenkään ehdota henkilökohtaisista avustajista tai ohjaajista luopumista, mutta saattaa olla hyödyllistä harkita heidän toimenkuviansa sisältöjä. Henkilökohtaisten avustajien/ohjaajien toimenkuvaan ei kuulu tehdä oppilaista avustajista riippuvaisia vaan avustajien tulisi tukea ja edistää oppilaiden kommunikatiivisia valmiuksia sekä tukea oppilaita kehittämään taitoja, joita tarvitaan ystävyyssuhte-

den hankkimisessa ja ylläpitämisessä. Avustajien tulisi siten auttaa heitä elämään mahdollisimman itsenäistä elämää yhteisöissään. Opettajat ovat kuitenkin ”työnjohtajina” vastuussa siitä, mitä luokassa tapahtuu ja miten he suuntaavat ryhmässä työskentelevien muiden aikuisten työtä.

Artikkelin tarkoitus on herättää ajatuksia opetuksen erilaisista toimintatavoista ja siitä, miten pedagogista muutosta voi hakea tavallisen koulutyön ohessa. Tutkimuksemme tarkoitus ei sen sijaan ole kehottaa tekemään sattumanvaraisia kokeiluja. Kyseisen opettajan opetukseensa kohdistuva kehittämistyö perustui opettajan vankkaan tietämykseen ja kokemukseen sekä pitkäkestoi-

seen suhteeseen oppilaiden ja heidän perheidensä sekä avustajien kanssa. Luottamus ja avoimuus yhteistyössä on ollut kehittämistyön perusta. Huoltajilta on myös saatu asiaankuuluvat tutkimusluvut. Kuvauksen välittämää tietoa voidaan hyödyntää opettajien osaamisen kehittämisessä. Esimerkiksi opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyvien taitojen kehittäminen opetuksessa, joissa samanaikaisesti toimii oppilaiden lisäksi useita aikuisia, voisi olla yksi kohde. Jotta tämä kokeilu ei jäisi vain yksittäisen opettajan yksittäiseksi harjoitukseksi, pitäisi miettiä, voisiko siitä löytyä jotain, mikä toimisi muuallakin.

Yllä esitellystä tutkimuksesta on julkaistu tieteellinen artikkeli:

Rämä, I., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2020). Special education without teacher assistants? The development process for students with autism. *Journal of Education and Learning*, 9(6), 163–172. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n6p163>

Lähteet

Lähdeluettelossa on lueteltu artikkelin keskeisimmät lähteet. Täydellinen lähdeluettelo saatavilla kirjoittajalta.

Azad, G. F., Locke J., Downey M. M., Xie M. & Mandell D.S. (2015). One-to-one assistant engagement in autism support classrooms. *Teacher Education and Special Education* 38(4), 337–346.

Brown, L., Farrington, K., Knight, T., Ross, C., & Ziegler, M. (1999). Fewer paraprofessionals and more teachers and therapists in educational programs for students with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 24, 250–253.

Chopra, R. V., & French, N. K. (2004). Paraeducator relationships with parents of students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, 25, 240–251.

Fogel, A. (1993) *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. New York, NY: Harvester/Wheatsheaf.

Giangreco, M. F. (2010). One-to-one Paraprofessionals for Students With Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities* 48(1), 1–13.

Giangreco, M. F., Suter, J., C. & Doyle M.B. (2010). Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41–57.

Kumpulainen, T. (2014). (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Opetushallitus: Helsinki.

Rubie-Davies, C., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M. & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429–449.

Rämä, I. (2015). *Yhdessä luotua – Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 377. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1132-6>

Kirjoittaja



Irene Rämä

KT, tutkijatohtori

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

irene.rama@helsinki.fi