


JOHANNA MÄKI-HAVULINNA

Opettajan merkitys  
tukea tarvitsevan oppilaan  
koulupäivässä





JOHANNA MÄKI-HAVULINNA

Opettajan merkitys  
tukea tarvitsevan oppilaan  
koulupäivässä



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen  
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5, Tampere,  
26. päivänä toukokuuta 2018 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

JOHANNA MÄKI-HAVULINNA

Opettajan merkitys  
tukea tarvitsevan oppilaan  
koulupäivässä

*Acta Universitatis Tamperensis 2377*  
*Tampere University Press*  
*Tampere 2018*

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla  
Tampereen yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2018 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 2377  
ISBN 978-952-03-0736-3 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1883  
ISBN 978-952-03-0737-0 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2018



# ALKUSANAT

Hyvä Watson, en ole koskaan kuulunut niihin, joiden mielestä vaatimattomuus on näissä asioissa hyve. Päätelmientekijän on nähtävä asiat juuri sellaisena kuin ne ovat, ja jos hän arvioi kykynsä liian pieniksi, hän poikkeaa totuudesta yhtä paljon kuin arvioidessaan ne liian suuriksi.

— Sherlock Holmes

(Sir Arthur Conan Doyle)

Aloittaessani väitöstutkimukseni tekemisen vuonna 2011 peruskoulu oli uuden edessä. Erityisopettajana sain huomata, että erityisopetus muuttui oppilaan diagno-soivasta toimintatavasta käytäntöön, jossa oppilaille tarjotaan oppimisen ja koulun-käynnin tukea tarpeen mukaan. Tämä muutos vaikutti opettajien ja erityisopettajan väliseen ammatilliseen yhteistyöhön. Koin kiinnostavana tutkia opettajan ja tukea tarvitsevien oppilaiden vuorovaikutusta oppimisen ja koulunkäynnin tuen viiteke-hyksessä. Kiitän lämpimästi tutkimuskouluni rehtoria, joka katsoi vilpittömästi, että tutkimukseni on tärkeä.

Kiitän Tampereen yliopiston tukisäätiötä apurahan myöntämisestä. Ilman Tam-pereen yliopiston tukisäätiön taloudellista tukea minun olisi ollut hankalaa aloittaa tutkimukselleni välttämätöntä kenttätutkimusjaksoa.

Väitöskirjan työstäminen on pitkäaikainen prosessi, jossa ammattitaitoisella oh-jaajalla on merkittävä rooli. Kiitän ohjaajaani professori Eija Syrjäläistä intensiivi-sestä, asiantuntevasta ja kärsivällisestä ohjausotteesta. Yhteistyö hänen kanssaan on ollut kiinnostavaa, antoisaa ja hauskaa. Olemme monien kiinnostavien keskustelu-jemme päätteeksi nauraneet makeasti maailman menolle – tämä on osoitus siitä, että Eijan kanssa on voinut jakaa asiat rehellisesti. Kiitän myös professori Veli-Matti Vär-riä ja professori Eero Ropoa kiinnostavista keskusteluista yhteisissä tutkimussemi-naareissamme. Lisäksi kiitän esitarkastajiani professori Markku Jahnukaista Helsin-gin yliopistosta ja professori Satu Uusiauttia Lapin yliopistosta kriittisistä ja rakenta-vista kommenteista.

Kiitän nöyrimmin perhettäni, vanhempiani sekä ystäviäni ymmärryksestä ja kärsivällisyydestä – olemme kulkeneet tätä matkaa yhdessä.

Pirkkalassa 1.3.2018

# TIIVISTELMÄ

Tässä etnografisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta koulussa. Tutkimuksen tavoitteena on löytää vastauksia opettajan merkitykseen tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivän arjessa. Tutkimuksessa kysytään, miten opettaja voi omilla toimillaan tukea oppilaiden kouluhyvinvointia ja opettaja-oppilas –vuorovaikutusta sekä millaisista laatutekijöistä hyvä opettajuus rakentuu muuttuneen perusopetuslain hengessä. Tutkimuksessa keskitytään opettajan toimintaan ja paneutumiseen tukea tarvitsevan oppilaan opiskelun eriyttämisen eri tasojen eli opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihteluun, opettajan opetuksen sisältöihin, käytettäviin opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin, työtapoihin sekä koulu- ja kotitehtävien määrään ja käytettävissä olevaan aikaan. Lisäksi kiinnostuksen kohteena ovat oppimisympäristön ja työtapojen muokkaaminen, kuten opettajan tilaisuuksien luominen oppilaiden osallistumiseen, valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen, tilankäytön sääteleminen, oppilaiden joustava ryhmitteleminen ja koulun ulkopuolella tapahtuvien oppimistilanteiden hyödyntäminen.

Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys ja kiinnostavuus perustuvat uuteen perusopetuksen lainmuutokseen, jossa tavoitteena on inklusiivisen opetuksen periaate. Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän perusteina ovat yhteisölliset ja oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut sekä oppilaiden yksilölliset tarpeet. Tutkimuksen kontekstina on yläkoulun yleisopetuksen kaksi opetusryhmää, joissa aineenopettaja opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimusaineistoni opetusryhmät olivat enenevässä määrin heterogeenisiä lähikoulu –periaatteen hengessä, sillä yleisopetuksen opetusryhmissä oli tukea tarvitsevia oppilaita vähintään yksi tai enemmän tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Oppilaan tuen tarve voi olla kielellisellä, sosioemotionaalisella tai muulla oppimisen alueella. Tutkimuskohteeksi valitussa koulussa oli tutkimusajankohtana yli 500 oppilasta. Tarkastelin kolmen aineenopettajan, erityisopettajan ja kahden opetusryhmän toimintaa tiettyjen oppituntien aikana.

Tutkimuksen menetelmäksi valittiin etnografisen lähestymistapa, joka soveltuu hyvin sosiaalisten tilanteiden tutkimiseen. Tutkimuksessa observoitiin opettajaa ja oppilaita luokkahuoneessa, oppilaiden käyttäytymistä luokassa ja käytävillä sekä opettajien tekemisiä opettajanhuoneessa ja käytävillä. Tutkimuksen pyrkimyksenä oli

havainnoida nimenomaan luokkatilanteen ja koulun autenttista toimintaa. Observoinnit toteutettiin nauhoittamalla ja/tai kenttämuistiinpanoja kirjoittaen.

Tutkimustulosten erittely perustuu tutkimuksen analyysin rakenteellisessa rungossa ja aineiston luokittelussa viitattuun Opetushallituksen opetusmenetelmiä ja työtapoja käsittelevään osioon. Osio on jaettu neljään osa-alueeseen. Ensimmäisessä osa-alueessa käsitellään sitä, miten opettaja kohtaa oppilaansa yksilöinä sekä opetusryhmänsä kokonaisuutena. Tämän tutkimuksen perusteella merkittävinä onnistuneen opetuksen tekijöinä ei ole niinkään opetuksen resurssointi, vaan opettajan luoma kiireettömyyden ilmapiiri sekä selkeä ja ennakoitavissa oleva struktuuri. Opettaja tekee opetuksestaan mielenkiintoista ja oppilasta kuuntelevaa nostaessa yhteiseen keskusteluun oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai harrastustoiminnasta saatavaa tietoa. Opettajan henkilökohtaiset arviointikeskustelut oppilaan kanssa rakentavat luotamusta oppilaan ja opettajan välillä. Oppilaat viihtyivät paremmin oppitunneilla, joissa myös heikommin menestyvät oppilaat pystyvät itse omilla toimillaan vaikuttamaan arviointiinsa.

Toisessa osa-alueessa tarkastellaan opettajan paneutumista tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen. Tutkimuksen mukaan oppilaan onnistunut eriyttäminen perustuu vahvaan oppilastuntemukseen. Hyvän opettajan eriyttävät käytänteet tukevat oppilaan oppimista ja pitävät kaikki ryhmän oppilaat mukana oppimisprosessissa. Tukea tarvitsevan oppilaan eriyttäminen on varsin pinnallista, jos opettaja eriyttää oppilasta ilman perusteluita vain eriyttämisen vuoksi, esimerkiksi erilliseen luokkatilaan. Ammattitaitoisella opettajalla on realistinen ja kannustava suhtautuminen oppilaan osamiseen, eikä hän ota henkilökohtaisena loukkauksena sitä, jos oppilas ei olekaan tai doiltaan opettajan odotuksien mukainen.

Kolmas osa-alue tarkastelee opettajan valmiuksia oppimisympäristön ja erilaisten työtapojen toteuttamiseen. Oppimisympäristössä pulpettien asettelulla voi merkittävästi vaikuttaa luokan toiminnallisuuteen ja oppilaiden väliseen yhteistyöhön. Oppilaan tukitoimet voi toteuttaa ilman, että tukea tarvitsevat oppilaat istuvat yhtenä ryhmänä omassa kulmauksessaan. Toisaalta kun luokassa tehdään paljon ryhmätöitä ja pistetyöskentelyä, oppilaat liikkuvat paikasta toiseen toiminnan mukaan. Silloin pulpettien järjestyksellä ei ole merkitystä, sillä tärkeintä on toiminta, eivät fyysiset puitteet luokkatilassa. Tutkimuksen mukaan opettajan opetus voi olla laadukasta ja toimivaa, vaikka opettajalla ei olekaan viimeisintä teknologiaa tai muodikkaita kalusteita luokassaan.

Neljännän osa-alueessa asiat liittyvät siihen, miten opettaja kokee ja hallitsee oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän eli kolmiportaisen tuen seikat työssään. Kun opettajat eivät hallitse oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää



teoriassa ja käytännössä, tuen prosessi ja sen toteuttaminen ulkoistetaan erityisopettajalle. Erityisopettajalla on edessään haastava urakka, jos hänet jätetään yksin ilman kollegiaalista tukea ja apua. Silloin tuen prosessista muodostuu tehtävä, jossa ei voi-kaan onnistua. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen edellyttämä lomakkeiden täyttäminen ei aina takaa tuen siirtymistä opetukseen. Opettaja voi antaa käytännössä laadukasta tukea ja hyvää opetusta, vaikka hän ei olisi erityisen innostunut tuen suunnitelmien laatimisesta.

**Avainsanat:** opettaja-oppilas -vuorovaikutus, kouluhyvinvointi, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, oppilaan tukeminen

# ABSTRACT

This ethnographic case study looks at the interaction between teacher and students at school. The study aims to find answers for the significance of the teacher in the everyday school life of a student who needs support. The study asks how a teacher can act to support the well-being at school of the students and the interaction between teacher and students, and what kinds of quality factors affect good teachership in the spirit of the reformed Basic Education Act. The study concentrates on the actions of the teacher, their concentration on the variation of the differentiation levels for students who need support (the extent, depth, and progressing speed of the studies), the contents of teaching, the materials and methods available, working approaches, amount of school and home assignments, and the available amount of time. Additional objects of interest are editing the learning environment and working approaches, such as the teacher creating opportunities for the students to participate, offering the possibility to choose, regulating space use, grouping the students flexibly, and utilising learning situations outside the school.

The social significance and interest of the study are based on the law reform regarding basic education, which aims for the principle of inclusive teaching. The learning and school attendance support system for students is based on communal solutions related to the learning environment, as well as the individual needs of the students. The context of the study is two secondary school teaching groups of basic education, where subject teachers teach students who need support. The teaching groups in the research material were increasingly heterogeneous in the spirit of the local school principle, because there were one or more students who needed intensified or special support in the basic education groups. The support may be needed in linguistic, socio-emotional, or other areas. At the time of the study, over 500 students attended the school selected for the research. The study looks at the operations of three subject teachers, one special education teacher, and two teaching groups during certain classes.

An ethnographic approach was selected for the study, as it is suitable for studying social situations. The teachers were observed in class, in the corridors, and in the teachers' room, and the students in class and in the corridors. The study aimed to

observe authentic activities in class and at the school in general. The observations were carried out by recording and/or taking field notes.

In the structural frame of the analysis and the classification of the materials, the specification of the research results is based on the referenced teaching and working methods of the Finnish National Agency for Education (OPH). The section is divided into four sections. The first section discusses the ways in which the teacher encounters the students as individuals and the group as a whole. Based on this study, the resourcing of the teaching is not the most significant factor in successful teaching; rather, an unhurried atmosphere and a clear and predictable structure are more important. The teacher makes the teaching interesting and listens to the students while bringing up the students' interests or information from their studies. Personal evaluation discussions with the students help to build trust between the students and teacher. For the students, classes where those with poorer grades could also affect their assessment through their own actions were more comfortable.

The second section studies the teacher's commitment to supporting students who need support. According to the study, successful differentiation is based on knowing the students well. A good teacher's differentiation practices support student learning while including the entire group in the learning process. Differentiation of a student who needs support can be quite superficial if done for the sake of differentiation alone in, for example, a separate classroom. A professional teacher can have a realistic and supportive view of the student's competence, and if the student's skills fail to match their expectations, the teacher will not take it as a personal insult.

The third section looks at the teacher's preparedness for carrying out the learning environment and various working methods. Placement of the tables in the learning environment can have a significant effect on the functionality of the classroom and the cooperation of the students. Support actions for a student can be carried out without those who need support sitting in one group. However, with a lot of group work and other mobile effort in class, the students move round the room, depending on the activity. In this case, the order of the tables is secondary to the action itself. The study shows that there can be high-quality teaching which works, even if the teacher does not have the latest technology or trendy furniture.

The fourth section is related to how the teacher experiences and manages the three-stage support system for learning and school attendance in their practical work. When teachers are not sufficiently familiar with the theory and practice of the support system for student learning and school attendance, the support process is transferred to a special education teacher, who may face quite a challenge if left alone without the support and help of a colleague. This will make the support process an

impossible task. Filling in the forms required for learning and school attendance support does not always guarantee the actualisation of the support in practice. Teachers can also offer high-quality support and teaching, even if they are not particularly keen on drafting support plans.

**Keywords:** teacher-student interaction, well-being at school, learning and school attendance support, supporting students

# SISÄLLYS

ALKUSANAT

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	15
2	TUTKIMUSKOHDE JA -ONGELMA.....	20
3	TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTON ANALYYSIN OSA-ALUEET.....	25
4	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	29
5	OPETUSRYHMIEN ARKI TUTKIMUSKOHTEISSA.....	38
5.1	Seitsemännen luokan opetusryhmä.....	38
5.1.1	Opettaja kohtaa oppilaansa yksilönä ja opetusryhmänä.....	39
5.1.1.1	Opettajan ja oppilaan välisiä ristiriitatilanteita.....	39
5.1.1.2	Oppilaskeskeisyys opettajan ja oppilaan välisissä keskusteluissa.....	42
5.1.1.3	Opettajan emotionaalinen ja tiedollinen tuki oppilaalle.....	44
5.1.1.4	Opettajien välinen yhteistyö opetuksen suunnittelussa.....	47
5.1.2	Oppilaan tukeminen eriyttämällä.....	49
5.1.2.1	Opetuksessa käytettävät sisällöt, opetusmateriaalit ja –menetelmät.....	49
5.1.2.2	Opetuksen työtavat.....	51
5.1.2.3	Ajankäytön huomioiminen opetuksessa.....	54
5.1.2.4	Kotitehtävät.....	54
5.1.3	Oppimisympäristöt ja työtavat.....	56
5.1.3.1	Opetustilat.....	56
5.1.3.2	Oppilaiden ryhmittely.....	58
5.1.3.3	Luokkahuoneen ulkopuolella opiskelu.....	59
5.1.3.4	Oppilaan valinnanmahdollisuudet oppitunnilla.....	59
5.1.4	Kokemukset lainsäädännöstä.....	59
5.1.4.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki eli kolmiportainen tuki.....	59
5.1.4.2	Tuen prosessi.....	61

5.1.4.3	Tuen toteutuminen käytännössä .....	62
5.2	Yhdeksännen luokan opetusryhmä.....	66
5.2.1	Opettaja kohtaa oppilaansa yksilönä ja opetusryhmänä.....	68
5.2.1.1	Opettajan ja oppilaan välisiä ristiriitatilanteita .....	68
5.2.1.2	Oppilaskeskeisyys opettajan ja oppilaan välisissä keskusteluissa .....	71
5.2.1.3	Opettajan emotionaalinen ja tiedollinen tuki oppilaalle .....	74
5.2.1.4	Opetuksen suunnitteleminen.....	76
5.2.2	Oppilaan tukeminen eriyttämällä .....	77
5.2.2.1	Opetuksessa käytettävät sisällöt, opetusmateriaalit ja -menetelmät .....	77
5.2.2.2	Opetuksen työtavat .....	80
5.2.2.3	Ajankäytön huomioiminen opetuksessa .....	81
5.2.2.4	Kotitehtävät.....	82
5.2.3	Oppimisympäristöt ja työtavat .....	83
5.2.3.1	Opetustilat .....	83
5.2.3.2	Oppilaiden ryhmittely .....	85
5.2.3.3	Luokkahuoneen ulkopuolella opiskelu .....	86
5.2.3.4	Oppilaan valinnanmahdollisuudet oppitunnilla.....	87
5.2.4	Kokemukset lainsäädännöstä.....	88
5.2.4.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.....	88
5.2.4.2	Tuen prosessi.....	89
5.2.4.3	Tuen toteutuminen käytännössä .....	89
6	TULOSTEN VERTAILUA JA TULKINNALLISTA POHDINTAA.....	91
6.1	Opettaja kohtaa oppilaansa yksilönä ja opetusryhmänä.....	91
6.2	Oppilaan tukeminen eriyttämällä .....	98
6.3	Oppimisympäristöt ja työtavat .....	102
6.4	Kokemukset lainsäädännöstä.....	108
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS .....	118
7.1	Tutkijan subjektiivisuus .....	118
7.2	Tutkimusaineiston luotettavuus .....	119
7.3	Tutkimustulosten uskottavuus .....	120
7.4	Eettisyys .....	121
8	TULOSTEN TULKINNALLISET JOHTOPÄÄTÖKSET .....	123

8.1	Oppilaan kohtaaminen yksilönä ja opetusryhmänä .....	123
8.2	Oppilaan eriyttäminen .....	125
8.3	Oppimisympäristöt ja erilaiset työtavat .....	126
8.4	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen prosessi ja sen toteutuminen käytännössä.....	127
9	JATKOTUTKIMUSTEEMOJA .....	128
	LÄHTEET.....	130
	LIITTEET	
	Liite 1. Aineenopettaja 2:n haastattelu.....	140
	Liite 2. Oppimateriaalia.....	150
	Liite 3. Tutkimuslupa.....	151
	KUVAT	
	Kuva 1. 7. luokan kielenopetuksen luokka.....	33
	Kuva 2. Erityisopettajan pienluokka.....	34
	Kuva 3. 9. luokan kielenopetuksen luokka.....	34
	Kuva 4. Oppilaiden ryhmätöitä.....	52
	Kuva 5. 7. luokan kielenopetuksen kotitehtävät.....	55
	Kuva 6. Erityisopettajan pienluokka.....	56
	Kuva 7. Aineenopettaja 1:n luokkatilan vasen laita.....	58
	Kuva 8. Aineenopettaja 2:n tarravarasto.....	77
	Kuva 9. 9. luokan oppilaiden kännyköitä.....	79
	Kuva 10. Aineenopettaja 2:n luokkatila.....	84
	Kuva 11. Aineenopettaja 2:n työtuoli.....	85
	KUVIOT	
	Kuvio 1. Tutkimusongelma, tutkimuskohde ja aineistonkeruumenetelmät.....	24
	Kuvio 2. Tutkimusaineisto.....	25
	Kuvio 3. Analyysin osa-alueet.....	28
	Kuvio 4. Oppilaiden istumajärjestys erityisopettajan pienluokassa.....	57
	Kuvio 5. Oppilaan tuen prosessi erityisopettajan mukaan.....	109
	Kuvio 6. Oppilaan tuen prosessi rehtorin mukaan.....	111

## TAULUKOT

Taulukko 1. Tulosten yhteenvetotaulukko I.....	96
Taulukko 2. Tulosten yhteenvetotaulukko II.....	98
Taulukko 3. Tulosten yhteenvetotaulukko III.....	102
Taulukko 4. Tulosten yhteenvetotaulukko IV.....	107
Taulukko 5. Tulosten yhteenvetotaulukko V.....	117



# 1 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tutkimukseni lähtökohtana ovat omat kokemukseni koulumaailmasta. Itselleni koulu on instituutiona hyvinkin tuttu, sillä se on jo pitkään ollut työpaikkani. Koulu oli luonnollisesti myös lapsuuteni ja nuoruuteni ajan kasvun ja kehityksen tapahtumapaikka. Tutkimukset oppilaiden heikosta kouluviihtyvyydestä ovat hälyttäviä. Opettajana koen tärkeäksi kehittää oppilaiden hyvinvointia koulussa. Haluan selvittää niitä toimintatapoja, joilla opettaja kykenee myönteisesti vaikuttamaan oppilaidensa elämään ja oppimiseen. Kaikilla ihmisillä on kysyttäessä jokin kanta koulusta ja omakohtaisia muistoja kouluajoilta. Koulussa vietettyä aikaa muistellaan usein hyvinkin tunteikkaasti. Katson, että kouluaikana lapsen ja nuoren kasvu ja kehittyminen on tärkeä osa ihmisen elämänkaarta. Tutkimukseni rakenteessa olen halunnut kunnioittaa laadulliselle tutkimukselle tyypillistä kontekstoinnin tapaa, jossa en niinkään esittele tutkimusilmiön vahvoja teoreettisia sitoumuksia, vaan aloitan tutkimukseni taustan avaamisen perusopetuksen lainmuutokseen liittyvällä argumentoinnilla.

Oppilaan tukijärjestelmä on muuttunut useasti peruskoulujärjestelmässä. Viimeisin tukijärjestelmän muutos on oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä, joka tuli voimaan vuonna 2011. (Lintuvuori ym. 2017, 14.) Muuttunut erityisopetuksen lainsäädäntö (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) vaikuttaa yleisopetuksen ryhmien koostumukseen siten, että tukea tarvitsevia oppilaita on opetusryhmissä yhä enemmän. Aineen- ja luokanopettajalla tulee olla tarvittavat tiedot ja taidot kohdata tukea tarvitsevia oppilaita, joiden lukumäärä on jatkuvasti kasvanut. (Tilastokeskus 2015.)

Perusopetukseen oppivelvollisuuskoulutuksena osallistuu oppivelvollisista lähes sata prosenttia, mikä on käytännössä tarkoittanut oppilasaineksen muuttumista oppimisedellytyksiltään ja motivaatioltaan yhä heterogeenisemmäksi. Tällainen tilanne ”kaikkien koulusta” on aiheuttanut kasvavan pedagogisen eriyttämisen tarpeen. Tämän tarpeen koordinoinnissa erityisopetuksella on keskeinen funktio. (Jahnukainen 2003, 501.)

Erityisopetuksen kasvun vakauttamiseksi Opetushallitus päätti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksista ja täydennyksistä oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen osalta lokakuussa 2010. Uusi lain muutos (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) edellyttää, että tarvittava tuki annetaan oppilaille

ensisijaisesti omassa koulussa erilaisin joustavin järjestelyin. Lakimuutoksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan mahdollisuutta saada varhaista tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin, parantaa tuen saannin joustavuutta ja suunnitelmallisuutta sekä lisätä eri toimijoiden moniammatillista yhteistyötä. (Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta 109/2009). Oppilaan tukijärjestelmää on kutsuttu oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi vuodesta 2011 alkaen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen perusteena ovat yhteisölliset ja oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut sekä oppilaiden yksilölliset tarpeet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.)

Koulutyössä tulee huomioida monenlaiset oppijat, oppilaiden erilaiset oppimisen lähtökohdat ja heidän kulttuuritaustansa. Koulun tulee kannustaa oppilaita aloitteellisuuteen ja vastuullisuuteen, tarjota heille haasteita kehittymiselle ja antaa onnistumista edistävää ohjausta ja tukea. Jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus omista lähtökohdistaan katsoen onnistua oppimisessa, kehittyä oppijana sekä kasvaa ja sivistyä ihmisenä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.)

Lain muutos (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) tuo haasteita opettajan ammattitaidolle. Oppilasryhmien heterogeenisyys asettaa opettajalle vaatimuksen vankasta aineenhallinnasta, mutta myös oppiaineen eriyttämisen ja soveltamistaidoista. Opettajien tulisi huomioida oppilaiden pedagogiset tarpeet mukauttamalla opetustapojaan oppilaan vahvuuksien, erilaisten oppimistyylien ja kriittisen ajattelun valmiuksien tukemiseksi. (Lappalainen & Mäkihonka 2004, 71.) Ammattitaitoiselta opettajalta edellytetään nykyisin muutakin kuin autoritaarista toimintaotetta tai konkreettisiä taitoja. Opettajalta vaaditaan yhä enemmän vuorovaikutustaitoja sekä kykyä ymmärtää luokkahuoneen ryhmädynamiikkaa. (Nikkola & Räihä 2007, 10.)

Uusi laki (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) tuo haasteita myös opettajan koulutukselle. Opettajan osaamista on perinteisesti arvioitu työn näkyvän osaamisen kautta, mikä näkyy edelleen opettajaopintojen valintakriteereissä. (Nikkola & Räihä 2007, 9-10.) Virta ja Kurikka (2001, 82) katsovat, että opettajan kasvatus-tehtävän laajentuessa viime vuosina opettajalta edellytetään myös diagnostisia ja ohjaavia taitoja. Oppilaiden tukeminen yksilöinä, opetusryhmien sisäisen vuorovaikutuksen lisääminen sekä erilaiset oppilaat huomioon ottavan pedagogiikan toteuttaminen ovat uusia haasteita erityisesti opettajan koulutukselle.

Opettajan ammatillisuuden prioriteetit ovat muuttuneet ajansaatossa. Lindén katsoo, että aiemmin opettajan roolina oli toimia uuden tietoa-ineksen hallitsijana. Opettajalla katsottiin olevan tietoa useammalta aihealueelta, jotta hän kykeni ratkomaan

koulun tilanteita ja vastaamaan uuden oppimisen haasteisiin. Tähän johtopäätökseen opettajan asemasta ja käytänteistä Lindén päätyi tutkiessaan muutamia Hallituksen, Eduskunnan, Opetushallituksen ja OAJ:n virallisia tekstejä vuosilta 1994-1999. (Lindén 2001, 19.) Luukkainen puolestaan katsoo, että hyvän opettajuuden kriteerit ovat muuttuneet sisältöjä korostavasta ja toimintatapoja kapea-alaisesti tarkastelevasta opettajuudesta kohti vaihtoehtoja ja perusteluja etsivää keskustelevaa opettajuutta. Hyvä opettaja on eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. (Luukkainen 2005, 207-209.)

Väljærvi toteaa, että heterogeenisistä opetusryhmistä huolimatta peruskoulun ydintavoite toteutuu: peruskoulu kykenee luomaan mahdollisimman monelle nuorelle edellytykset selviytyä jatko-opintojen ja nykyaikaisen elämän vaatimuksista (Väljærvi 2007, 64). Peruskoulumme on pärjännyt hyvin erilaisissa kansainvälisissä kouluvertailuissa. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat PISA-tutkimukset, joiden mukaan suomalaiset koululaiset pärjäävät erinomaisesti oppimistulosten vertailuissa. (Väljærvi ym. 2007; Vettenranta ym. 2016.) Suomalaisten hyvä menestys herättää kansainvälistä kiinnostusta koulutusjärjestelmäämme kohtaan, sillä kouluissamme käy vuosittain tutustumassa lukuisia kansainvälisiä opetus- ja kasvatusalan vierailijoita.

Suomalainen koulujärjestelmämme sisältää myös toisenlaisen haasteen. PISA-tutkimukset eivät kerro pedagogisesta syrjäytymisestä suomalaisessa koulumaailmassa. (Väljærvi & Kupari 2005.) Pedagogisen syrjäytymisen tutkimus kuvaa tekijöitä, joissa koulu on kasvun ja syrjäytymisen paikka. Tämä ilmenee muiden muassa siinä, että monet oppilaat viihtyvät huonosti koulussa. WHO:n kansainväliset vertailevat tutkimukset osoittavat lasten koulussa viihtymisen heikoksi Suomessa. (Kämpö ym. 2008.)

Kun suomalaiset oppilaat ovat arvioineet viihtymistään koulussa, ovat tulokset heikkoja kansainvälisiä tutkimustuloksia vertailtaessa. Erityisesti pojat viihtyvät huonosti suomalaisessa koulussa, sillä heidän osaltaan syrjäytymisvaara ja koulukielteisyys ilmenevät yhä varhaisemmassa vaiheessa. (Väljærvi & Linnakylä 2002; Väljærvi ym. 2007, Thuneberg 2007.) Lisäksi koulukielteisyys on poikkeuksellisen yleistä. (Ollinora & Mattila 2001, 20.)

Suomen kouluissa oppilaiden erilaiset sosio-emotionaaliset ongelmat ovat kasvaneet voimakkaasti. Lasten ja nuorten koulu-uupuminen on lisääntyvä ongelma, joka ilmenee erilaisina mielenterveysongelmina, kuten väsymyksenä, levottomuutena, masennuksena ja itsetunto-ongelmina. Tutkijat ovat osoittaneet, että koulu-uupumus liittyy vahvasti masentuneisuuteen. (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen 2008; Junttila ym. 2008; Kämpö ym. 2008; Väljærvi & Linnakylä 2002; Väljærvi ym. 2007, Thuneberg 2007.)

Kouluviihtyvyys laskee systemaattisesti ylemmille luokka-asteille siirryttäessä. Turun koulujen oppilaiden kouluviihtyvyyttä koskevien tutkimustuloksien todettiin olevan samansuuntaisia kansallisiin kouluviihtyvyytutkimuksiin verrattuna. Tuloksissa todettiin, että oppilaiden siirtyessä turvallisesta alakoulun luokanopettajavetoisesta mallista yläkoulun aineenopettajajohtoiseen hajautettuun järjestelmään heijastuu olennaisesti oppilas-opettajasuhteen laatuun ja tätä kautta kouluviihtyvyyden heikentymiseen yläkoulussa. (Olkinuora & Mattila 2001, 20; 47.)

Koulun tilanne ei välttämättä tarvitse olla näin haastava. Käytännössä koululla on erilaisten lainsäädäntöjen ja opetussuunnitelmien kautta mahdollisuus vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin monin eri tavoin, esimerkiksi ainekohtaisten ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien avulla. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Kirjavainen ym. (2014, 306) toteavat, että suomalaisessa erityisopetuksessa erityispiirteenä on se, että oppilas saa erityisopetusta myös lievempiin oppimisen ja käyttäytymisen vaikeuksiin, jotka eivät ole diagnosoituja. Kunnat ovat kehittäneet omia erityisopetuksen käytänteitä varsin vapaasti ja käytänteet ovat vaihdelleet paljon kuntakohtaisesti, koska lainsäädäntö Suomessa on ohjannut erityisopetuksen järjestämistä löyhästi. (Kirjavainen ym. 2014, 308.) Pulkkinen ja Jahnukaisen tutkimus osoittaa, että opetuksen kehitystoiminta ja käytänteet kunnissa ja kouluissa ovat perusopetuslain muutoksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) mukaisia. Esimerkiksi pedagogisella asiantuntemuksella on merkittävä rooli päätettäessä oppilaan tuesta ja erityisopetuksesta. (Pulkkinen & Jahnukainen 2016, 183.)

Opetussuunnitelman perusteiden keskeisenä tavoitteena on toimintakulttuurin kehittäminen avoimeksi, vuorovaikutteiseksi ja lasta kuulevaksi. (Kouluhuvinvointityöryhmän muistio 2005, 17). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja 2014 määrittelevät työtapojen valinnan perusteiksi sellaiset tavoitteet, jotka tukevat oppilaiden vuorovaikutteista oppimista sekä edistävät joustavuutta sosiaalisiin taitoihin, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Opetushallituksesta ja opetusministeriöstä käsin oppilaiden sosiaalisen ja tunne-elämän sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin liittyvät seikat ovat viime vuosina useammin nostettu yhdeksi tärkeimmistä kehittämisen alueista koulussa. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 - 2012; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Oppilaan hyvinvointia on pohdittu työryhmätasolla Opetusministeriössä. Opetusministeriön kouluhyvinvointityöryhmä ehdottaa, että kouluhyvinvointia koskevan monialaisen tieteellisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusedellytyksiä tulee vahvistaa. Myös innovatiivisten tutkimusympäristöjen kehittymiselle tulee luoda edellytyksiä muiden muassa tutkimusta tekevien tahojen, Suomen Akatemian ja ministeriöiden yhteisillä toimenpiteillä. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 51.)

## 2 TUTKIMUSKOHDE JA -ONGELMA

Tutkimuksessani tarkastelen opettajan merkitystä tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tutkimuskohteenani on opettaja-oppilas –vuorovaikutus ja kouluhyvinvointi. Sen kontekstina on yleisopetuksen kaksi opetusryhmää, joissa aineenopettaja opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkin opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta koulussa ja sen merkitystä tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivän arjessa. Kenttätyövaiheessa tutkimus sai uusia ulottuvuuksia ja tutkimustehtävän alle muotoutui uusia spesifimpiä tutkimuskysymyksiä. Kiviniemi (2001) sekä Eskola ja Suoranta (2005) ovat todenneet, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset elävät ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä.

Tutkimuskoulua valitessani pidin tärkeänä seuraavia kriteereitä. Tutkimuskouluni piti olla iso, taajama-alueella sijaitseva yläkoulu, jossa oli tutkimuksellista mielenkiintoa juuri sen heterogeenisen oppilasaineuksen vuoksi. Lisäksi tutkimuskoulun piti sijaita kohtuullisen matkustusajan päässä kodistani.

Tutkimuskohteeksi valitussa koulussa oli tutkimusajankohtana yli 500 oppilasta. Tarkastelin kolmen aineenopettajan, erityisopettajan ja kahden opetusryhmän toimintaa tiettyjen oppituntien aikana. Kyseiset tutkimushenkilöt ja opetusryhmät valikoituivat tutkimuskohteikseni koulun rehtorin valinnan kautta. Olin esittänyt rehtorille toiveen, että opetusryhmässä tulisi olla tukea tarvitsevia oppilaita, joille oli laadittuna oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitelma. (vrt. Hoikkala & Paju 2013, 19.) Oli sattumaa, että erityisopettaja toimi samanaikaisopettajana 7. luokan opetusryhmässä aineenopettajan kanssa. Aineenopettajien ja erityisopettajan lisäksi haastattelin opetusryhmien luokanvalvojia sekä koulun rehtoria.

Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys ja kiinnostavuus perustuvat uuteen perusopetuksen lainmuutokseen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010), jossa tavoitteena on inklusiivisen opetuksen periaate. Tutkimusaineistoni opetusryhmät olivat enenevässä määrin heterogeenisiä lähikoulu –periaatteen hengessä. Tutkimuksessani yleisopetuksen opetusryhmissä oli tukea tarvitsevia oppilaita vähintään yksi tai enemmän tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Oppilaan tuen tarve voi olla kielellisellä, sosioemotionaalisella tai muulla oppimisen alueella.

Inklusiivisen opetuksen järjestämisen lähtökohtana on se, että oppilaalla on oikeus opiskella riittävin tukitoimin lähikoulussaan yleisopetuksessa. Lisäksi

inkluusiivisen koulun pitäisi tarjota tukea riittävästi ja varhaisessa vaiheessa kaikille sitä tarvitseville, jolloin oppilas saavuttaa hyvät sosiaaliset ja kehitykselliset oppimistulokset. (Lindh & Siekkinen 2009, 177; Kuorelahti 2009, 10.)

Tulevaisuudessa koulun tulee toimia entistä vähäisemmällä voimavaroilla ja saavuttaa silti laadukasta oppimista. Tästä seuraa se, että opettajan on toimittava yhä enemmän yhteistyössä muiden opettajien kanssa ja jaettava oma asiantuntijuutensa yhteisön hyväksi. (Väljærvi 2007, 68.) Inklusiivisessa koulussa tarvitaan kuitenkin enemmän resursseja kuin perinteisessä koulussa. Inklusiivinen opetus luo haasteita opetustiloihin, opetusryhmiin sekä opettajien yhteistyöhön ja työaikoihin. (Lakkala 2009, 212.)

Opettajan tulee ottaa huomioon oppilaan persoonalliset, moraaliset ja emotionaaliset intentiot pedagogisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi oppilaan ja opettajan kohtaamisissa syntyy emotionaalisia latauksia, jotka vaikuttavat taas seuraaviin kohtaamisiin. (Jokinen 2001.) Näkökulma on mielenkiintoinen. Vuorovaikutuksen yksityiskohtaisempi avaaminen tuo uudenlaista ajattelua kouluviihtyvyyden kehittämiseksi.

Koulun toimintakulttuuri ilmenee ennen kaikkea siinä vuorovaikutuksen tavassa, jolla opettajat ja oppilaat toisensa kohtaavat. Koulun toimintakulttuuriin sisältyvät viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit, arvot, periaatteet sekä kriteerit, joihin koulutyöskentelyn laatu perustetaan. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 17.)

Tutkimusten mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde on ongelmallinen, jos oppilas kokee saavansa vähän mahdollisuuksia omien mielipiteidensä ilmaisuun opitunnilla. Oppilaat katsovat, etteivät opettajat ole heistä kiinnostuneita yksilöinä. Lisäksi kouluviihtymättömyyteen vaikuttavat oppilaiden arvottomuuden kokemukset siitä, etteivät he ole riittävän aktiivisia tekijöitä oppimisprosessissa. (Olkinuora & Mattila 2001, 20; Kannas ym. 1995, 144.) Tilanne on WHO:n koululaistutkimuksen 1994-2006 mukaan muuttunut kuitenkin parempaan suuntaan. (Kämppe ym. 2008, 70.) Mutta miten luokan- tai aineenopettaja kohtaa tukea tarvitsevan oppilaan pedagogisissa vuorovaikutustilanteissa opetuksen kentällä laajemmalti?

Tärkeää opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa on se, miten oppilas tulee kuulluksi. Ongelmallisena seikkana on sekä oppilaiden että opettajien kokema kiire – koulussa ei ole aikaa keskustella. Koulun johdolla on haastavana tehtävänä luoda kouluun toimintatavat ja vuorovaikutukselliset rakenteet (aika, paikka ja tila), jotka antavat tilaa yhteistyölle ja vuorovaikutukselle käytännössä. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 29-30.)

Opettajan ja oppilaan hyvinvoinnin keskeisenä tekijänä on se, että opettajalla on taitoa hallita ja ymmärtää erilaisia opetusryhmiä ja tätä kautta nähdä ryhmädynamiikan merkitys luokan toiminnassa, ilmapiirin rakentamisessa ja oppimiseen ohjaamisessa. (Kouluhuvinvointityöryhmän muistio 2005, 49.) Kontrollioiva opettaja kontrolloi oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, joka käynnistyy ensisijaisesti opettajan aloitteesta. Ohjaava opettaja on oppilaille ennen kaikkea oppilaiden ohjaaja ja resurssi. Ohjaavan opettajan oppitunneilla oppilaat tekevät aktiivisesti aloitteita. (Rasku-Puttonen ym. 2003, 52-53.)

Tutkiessani vuorovaikutustilanteita koulussa tarkastelen yksityiskohtia, jotka nousevat esille Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010:n opetusmenetelmiä ja työtapoja käsittelevästä osiosta. Tarkastelen tutkimuksessani, miten opettaja kohtaa oppilaansa yksilöinä sekä sitä, miten hän kohtaa opetusryhmänsä kokonaisuutena. Havainnoin opettajan toimintaa tilanteissa, joissa yksittäiselle oppilalle tulee ristiriitatilanteita sekä sitä, millaisia seuraamuksia ristiriitatilanteista oppilalle aiheutuu. Tutkin, millaista emotionaalista ja tiedollista tukea opettaja antaa oppilalle sekä miten opettaja hallitsee koulupäivän aikana ajankäyttönsä ja opetusmenetelmälliset resurssinsa arjen paineissa. Tutkimukseni keskittyy tukea tarvitsevan oppilaan kouluhyvinvoinnin ja opettaja-oppilas –vuorovaikutuksen arviointiin. Tutkimusongelmassani tarkastelen, millainen merkitys opettajalla on tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivän arjessa.

Jahnukainen erittelee oppilaiden asettamia kokemuksia hyvästä opettajasta. Hyvä opettaja on muiden muassa oikeudenmukainen, keskusteleva ja vuorovaikutteinen. Lisäksi hyvä opettaja on ihmisenä läsnä oppilaiden kanssa ja osaa luoda välittömän ilmapiirin ja yhteisöllisyyden tunteen oppitunnilla. (Jahnukainen 2001, 20-21.)

Luokan ilmapiirille on tärkeitä, että opettaja korostaa luokkailmapiirin myönteisyyttä ja oppimistuloksia sekä toimii oppilaskeskeisesti. Kohtalokasta luokan ilmapiirille on tietoisesta kasvatuserienä puuttuminen. (Kari 1988, 74-75.) Silloin opettaja keskittyy vain opetettavaan asiaan. Lindh ja Siekkinen (2009, 138) katsovat myös, että positiivisen ilmapiirin ja oppilaiden käyttäytymisen haasteiden välillä on selkeä yhteys. Myönteinen ilmapiiri ehkäisee epäsosiaalista käyttäytymistä, toimii tervettä kehitystä suojaavana tekijänä sekä parantaa oppilaiden koulusaavutuksia.

Oppilaat kokevat oppimisilmapiirin muodostuvan opettajien ja luokkatovereiden suhtautumisesta oppilaisiin (Scheinin & Niemivirta 2000, 14). Lindh ja Sinkkonen (2009, 137) katsovat, että perehdyttäessä koulun ilmapiirin muotoutumiseen ja sen eri yhteyksiin oppilaiden käyttäytymisessä lähestytään havainnollisella tavalla yhteisöllisyyttä.



PISA-tutkimukset eivät avaa kouluhyvinvoinnin kokonaisuutta ja saattavat antaa väärän viestin sen tilanteesta. Monet tutkijat katsovat, että PISA-tutkimuksien valossa sosiaalisella ympäristöllä ei ole suoraa yhteyttä oppilaan kokemaan hyvinvointiin. Esimerkiksi peruskoulujen rehtorit kokevat, etteivät kiusaaminen tai uhkailu ole kovinkaan vakavia työskentelyilmapiiriä vaurioittavia tekijöitä. (Savolainen 2001; Konu ym. 2002; Joronen 2005; Välijärvi & Kupari 2005; Thuneberg 2007).

Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten oppilaskeskeinen opettaja on käytännön opetustilanteissa sekä sitä miten oppilaskeskeinen toiminta vaikuttaa kouluhyvinvoinnin laatuun. Suomalaiselle toimintakulttuurille on ominaista suorituskeskeisyys, tuloksellisuus ja tehokkuus. Yhteiskunnan muutos kohti oppimisyhteiskuntaa vaatii oppijalta tehokkaiden pedagogisten ratkaisujen kehittämistä oppimisen edistämiseksi. Tämän kehityksen tulisi tapahtua kuitenkin hyvinvoinnin ehdoilla eikä sen kustannuksella. Miksi tilanne on muuttunut tällaiseksi? Onko syynä se, ettei oppilaan hyvinvointia tueta riittävän myönteisellä tavalla koulussa?

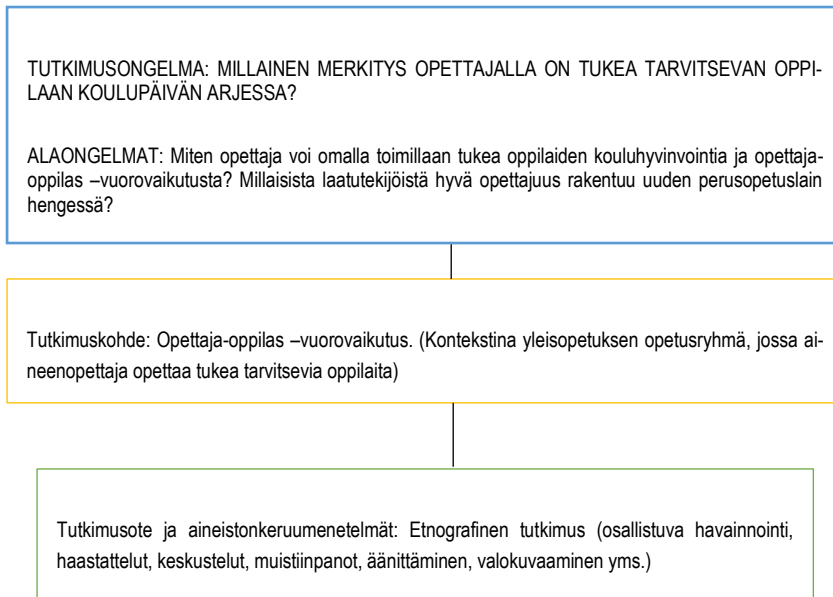
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 hyvä opetus ja ideaaliopettaja määriteltiin opettajan roolin muutoksen ja uuden omaksumisen kautta. Tämän määritelmän taustalla oli konstruktivistisen oppimiskäsityksen ihanteita. (Lindén 2001, 16.) Luukkainen ja Wuorinen (2002, 99) määrittelevät oppimisen siten, että sen keskeisinä tekijöinä ovat ajattelutapojen, strategioiden ja prosessien tunteminen ja tietoinen käsitys itsestä oppijana sekä tietoisuus erilaisten oppimistehtävien vaativuudesta.

Viimeaikaisissa koulumenestykseen liittyvissä tutkimuksissa oppimisen ja hyvinvoinnin suhdetta ei tarkastella erillisinä tekijöinä. Oppiminen ja hyvinvointi ovat hahmotettavissa yksilön kasvu- ja kehitysprosessin eri ulottuvuutena. (Konu, 2002.) Koulun toimijoiden arjen vuorovaikutustilanteet ovat oppimisprosesseja. Savolainen (2001) katsoo, että hyvinvoinnin ja oppimisen tutkimuksien tulokset vahvistavat ajatuksen siitä, että koulun toimijoiden oppimisprosessit ja hyvinvointi liittyvät vahvasti toisiinsa.

Tutkimuksen mukaan myönteisellä palautteella ja tuella on suuri merkitys oppilaan hyvinvointiin. Mitä enemmän yhdeksäsluokkalaiset saavat positiivista tukea opettajalta, sitä vähemmän he kokevat koulu-uupumusta. Huonot kouluterveyspalvelut, negatiivinen opiskeluilmapiiri ja tuen puute lisäävät kouluun sopeutumattomuutta. (Salmela-Aro ym. 2008.) Niemi katsoo, että opetusta rikastuttavana mallina ja samalla hyvinvointia tukevana asiana on toiminut vanhempien ja oppilaiden osallistuminen opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen sekä sen arviointiin (Niemi 2008, 143).

Olen kiinnostunut tutkimaan, millaisista laatutekijöistä hyvä opettajuus rakentuu uuden perusopetuslain hengessä. Opetushallituksen suositusten mukaan opettajan tärkeänä opetusmenetelmänä ja työtapana on eriyttäminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9). Opetushallituksen mukaan ”eriyttäminen edellyttää opettajalta kasvun ja oppimisen prosessien tuntemista, opetusryhmän toiminnan ja ilmapöytäkirjojen sekä oppilaiden kehittymisen seuranta ja oppimisen arviointia” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9).

Tutkimuksessani tarkastelen opettajan toimintaa ja paneutumista tukea tarvitsevan oppilaan opiskelun eriyttämisen eri tasojen eli opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihteluun, opettajan opetuksen sisältöihin, käytettäviin opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin, työtapoihin sekä koulu- ja kotitehtävien määrään ja käytettävissä olevaan aikaan. Lisäksi kiinnostuksen kohteenani ovat oppimisympäristön ja työtapojen muokkaaminen, kuten opettajan tilaisuuksien luominen oppilaiden osallistumiseen, valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen, tilankäytön sääteleminen, oppilaiden joustava ryhmitteleminen ja koulun ulkopuolella tapahtuvien oppimistilanteiden hyödyntäminen.



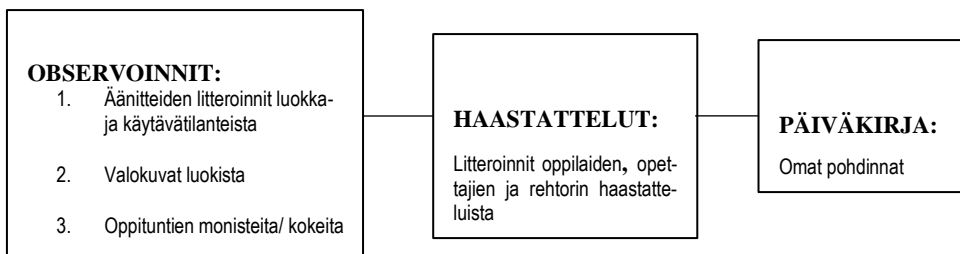
**Kuvio 1.** Tutkimusongelma, tutkimuskohde ja aineistonkeruumenetelmät.

### 3 TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTON ANALYYSIN OSA-ALUEET

Keräsin tutkimusaineistoni väitöstutkimustani varten lukuvuoden 2012 – 2013 aikana. Ensimmäinen observointijaksoni oli 1.10. - 31.12.2012 ja toinen 1.3. – 31.5.2013. Tutkimusaineistoni koostuu observointien dokumentoinneista, tutkimushenkilöiden haastatteluista (esim. Liite 1) ja päiväkirjamerkinnöistä. Observoinnit dokumentoin äänitteillä, valokuvilla sekä oppitunneilla käytetyillä oppimateriaaliotteilla (Liite 2). Haastattelut, keskustelut sekä oppitunnit nauhoitin. Litteroitavia äänitteitä on yhteensä reilut 45,5 tuntia ja valokuvia 26 kappaletta. Kenttäpäiväkirjani sisältää kenttämuistutöitä.

Litteroin tutkimusaineistoni tekstiksi kenttäkirjaan kvalitatiivista analyysia varten. Analyysissa on keskeistä tutkimuskohteen eli opettaja-oppilas -vuorovaikutuksen ymmärtäminen sekä aineistoa kuvaavien käsitteiden ja lainalaisuuksien löytäminen. Etnografisessa tapaustutkimuksessani tutkimusaineistoa on paljon, mutta tutkittavien määrä on vähäinen. Tämän vuoksi koen tärkeäksi pitää kiinni tutkimukseni analyysin monipuolisuudesta, perusteellisyydestä ja syvällisyydestä. Tutkimusaineisto koostuu tutkittavien haastatteluista, keskusteluista sekä havainnoista oppitunnilla, käytävillä ja opettajainhuoneessa. Pyrin tutkimusaineiston analyysissä ns. tiheään kuvaamiseen, jossa tutkijana kuvaan ja analysoin sitä erityistä sosiaalisesti rakentuvaa symbolista järjestelmää eli tutkimuskohdettani koulun arjessa, joka muodostaa inhimillisen toiminnan kontekstin eli koulun arjen tapahtumat. (Geertz 1973.)

Oheisessa kuviossa 2 on eriteltyä tutkimusaineistoni:



**Kuvio 2.** Tutkimusaineisto.

Tutkimukseni analyysissä tutkittavien oppilaiden, rehtorin, luokanvalvojien ja opettajien tapa toimia koulussa on keskeistä. Tutkittavan opettajan opetustyyli ilmenee muun muassa siinä, miten opettaja toimii opetustilanteissa ja tutkimuskontekstissa. Rehtorin, luokanvalvojien ja oppilaiden haastattelut ja oppituntien havainnointi avaavat toimintaa koulussa. Raportoin tutkimuksen tulokset aineistolähtöisesti, jonka jälkeen olen laatinut tulosten pohjalta tulkinnallisen pohdinnan.

Opettajan tulee työssään noudattaa perusopetuslakia ja siihen liittyviä asetuksia ja ohjeita. Opettajan arkeen vaikuttavat koulua koskevat lait ja asetukset, jonka vuoksi on tärkeää, että analyysini rakenteellinen runko ja aineiston luokittelu perustuu pääosin Opetushallituksen opetusmenetelmiä ja työtapoja käsittelevään osioon. (Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.) Nämä Opetushallituksen ohjeistukset ovat keskeinen osa opettajan työtä. Luokittelujen kautta avaan kysymystä, millaisista laatutekijöistä hyvä opettajuus rakentuu muuttuneen perusopetuslain hengessä sekä miten opettaja voi omalla toiminnallaan tukea oppilaiden kouluhyvinvointia ja hyvää opettaja-oppilas –vuorovaikutusta. Analyysin tavoitteena on vastata tutkimusongelmaan, millainen merkitys opettajalla on tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivän arjessa.

Analyysi jaetaan neljään osa-alueeseen asiakokonaisuuksien perusteella. Oppilaiden, rehtorin ja luokanvalvojien tutkimusaineistosta nousevat tavat toimia koulussa on lajiteltu kuhunkin osa-alueeseen.

Ensimmäisessä osa-alueessa käsitellään sitä, miten opettaja kohtaa oppilaansa yksilöinä sekä opetusryhmänsä kokonaisuutena. Osa-alueessa tarkastellaan opettajan toimintaa tilanteissa, kun yksittäiselle oppilaalle tulee ristiriitatilanteita sekä sitä, millaisia seuraamuksia ristiriitatilanteista oppilaalle aiheutuu. Lisäksi eritellään, millaista emotionaalista ja tiedollista tukea opettaja antaa näissä tilanteissa oppilaalle. Osa-alueessa tarkastellaan myös sitä, miten opettaja ottaa oppilaan huomioon käytännön opetustilanteissa ja miten tällainen toiminta vaikuttaa kouluhyvinvoinnin laatuun sekä sitä, miten opettaja käytännössä hallitsee ajankäyttönsä ja opetusmenetelmälliset resurssinsa arjen paineissa.

Toisessa osa-alueessa tarkastellaan opettajan paneutumista tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen. Tätä tarkastellaan opiskelun eriyttämisen kautta. Eriyttämisen kolme keskeistä ulottuvuutta liittyvät opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihteluun (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9). Eriyttämisen tarkastelussa keskitytään opetuksen sisältöihin, käytettäviin opetusmateriaaleihin ja –menetelmiin sekä työtapoihin, koulu- ja koti-tehtävien määrään sekä käytettävissä olevaan aikaan.

Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan eriyttäminen kuuluu hyvään perusopetukseen. Hall (2002) katsoo, että eriyttävä opetus määritellään opetussuunnitelmassa prosessiksi, jossa samassa luokassa olevien erilaisten oppilaiden potentiaali ja kyvyt pyritään saamaan esiin ja kehittymään mahdollisimman hyvin ilman, että oppilaita pakotetaan sovittautumaan opetussuunnitelmaan. Tomlinsonin (2010) mielestä eriyttäminen on sekä opetusfilosofinen asia että arkisten keinojen kokonaisuus.

Eriyttävä opetus ottaa ensisijaisesti huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuuden kaikessa opetuksessa. Eriyttämisessä huomioidaan oppilaille ominaiset oppimistavat ja työskentelyn rytmi, erilaiset valmiudet ja kiinnostuksen kohteet sekä itsetuntoon ja motivaatioon kytkeytyvät emotionaaliset tarpeet. Myös sukupuolen väliset sekä oppilaiden yksilölliset kehityserot ja taustat otetaan huomioon eriyttävässä opetuksessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9.)

Kolmas osa-alue tarkastelee opettajan valmiuksia oppimisympäristön ja erilaisten työtapojen toteuttamiseen. Osa-alueessa eritellään, millä tavalla opettaja luo tilaisuuksia oppilaiden osallistumiseen ja heidän joustavaan ryhmittelemiseen. Osa-alueessa käsitellään, miten opettaja tarjoaa oppilaille erilaisia oppimista tukevia valinnanmahdollisuuksia ja miten opettaja säätelee tilankäyttöä opetustilanteissa. Lisäksi tarkastellaan sitä, hyödyntääkö opettaja koulun ulkopuolella tapahtuvia oppimistilanteita.

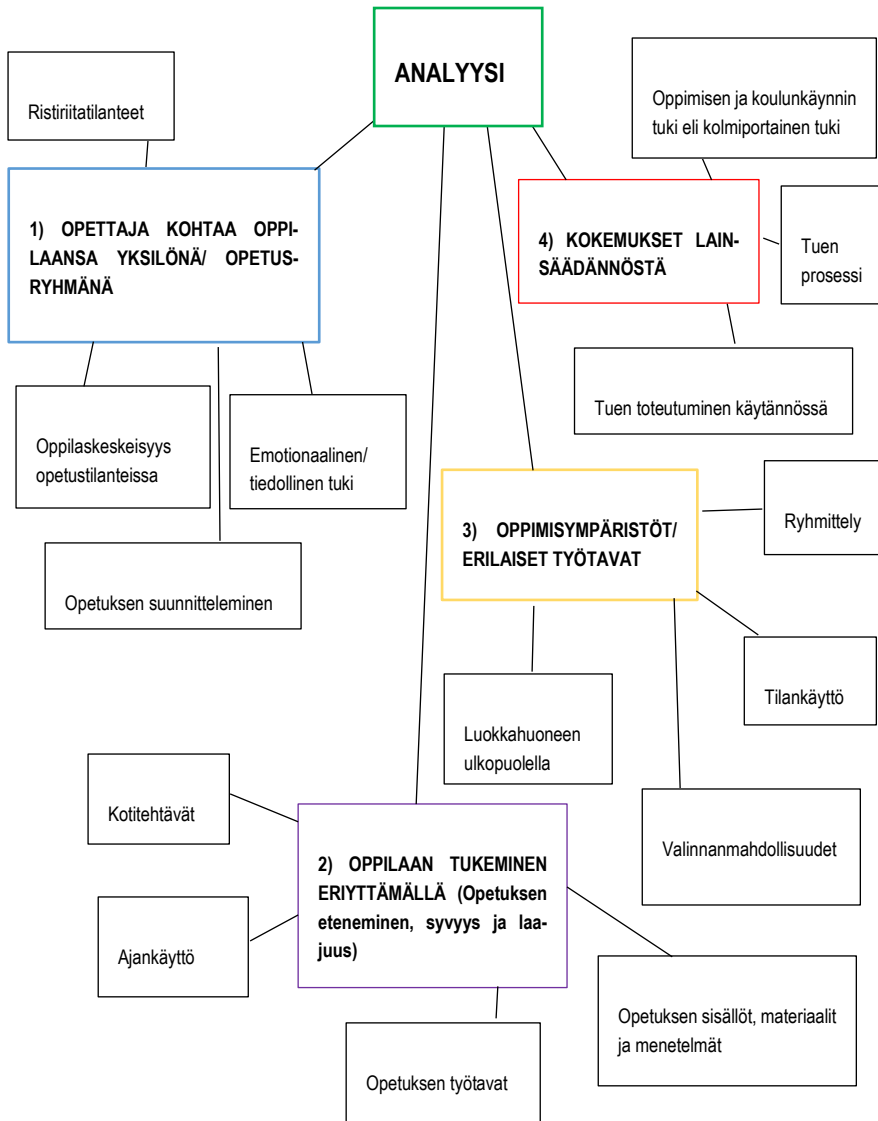
Oppimisympäristöjä ovat tilat ja paikat sekä yhteisöt ja toimintakäytännöt, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Opiskelussa käytettävät välineet, palvelut ja materiaalit kuuluvat lisäksi oppimisympäristöön, johon kaikki yhteisön jäsenet osallistumisellaan vaikuttavat. Valtioneuvoston asetuksen (2012/422 § 4) mukaan oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta sekä ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet, jolloin voidaan ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Oppimisympäristöt, jotka on räätälöity oppilaan tuen tarpeen mukaan, voivat olla osa oppilaan suunnitelmallista tukea. Kun oppimisympäristöjä kehitetään, kouluyhteisö ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi otetaan huomioon. Oppimista tukevat hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri. Toimiessaan tarkoituksenmukaisesti oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Lisäksi ne tekevät mahdolliseksi aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Neljännän osa-alueessa asiat liittyvät siihen, miten muuttunut erityisopetuksen lainsäädäntö (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) käytännössä vaikuttaa

opettajan työnkuvaan, miten opettaja hallitsee oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän eli kolmiportaisen tuen asiat käytännössä sekä millä tavalla opettaja kokee lainsäädännön työssään.

Seuraavassa kuviossa 3 on eritelty tutkimusaineiston analyysin osa-alueet:



**Kuvio 3.** Analyysin osa-alueet.

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkin opettajan merkitystä tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä kahdessa yläkoulun luokassa. Tapaustutkimukseni menetelmäksi valitsin etnografisen lähestymistavan, joka soveltuu hyvin sosiaalisten tilanteiden tutkimiseen. Etnografinen tapaustutkimus mahdollistaa tietynlaisen tutkimustiedon tuottamisen ja siitä on esitetty monia toisiaan täydentäviä määritelmiä. Yin (2003, 13) katsoo, että tapaustutkimuksessa tutkitaan jotain nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä (case) sen todellisessa tapahtumakontekstissa eli siinä ympäristössä, jossa ilmiö tapahtuu. Monien muidenkin tutkijoiden määritelmissä tulee esille tapaustutkimuksen paikallinen, ajallinen ja sosiaalinen konteksti (Cohen ym. 2000, 181; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161; Syrjälä & Numminen 1988, 3–11).

Tapaustutkimuksessa tutkittavia tapauksia on yleensä vain yksi. Omassa tutkimuksessani keskityn yläkoulun opettaja-oppilas –vuorovaikutuksen arvioimiseen. Syrjälä ja Numminen (1988) toteavat, että tapaustutkimuksessa on kysymys ilmiön laadun kokonaisvaltaisesta ja systemaattisesta kuvauksesta. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saavuttamaan syvätulkinta. (Hammersley & Gomm 2000, 2–3.) Syvätulkinnassa tutkittavasta ilmiöstä avautuu yksityiskohtaista tietoa. Tutkittavaa kokonaisuutta eli ilmiötä tarkastellaan eri näkökulmista käsin ja sen subjektiivisia merkityksiä tarkastellaan aina omassa kontekstissaan. Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään samalla, kun tutkija kerää tutkimusaineistoa. (Syrjälä ja Numminen 1988) Tutkimukseni aineisto koostuu suurimmaksi osaksi tutkittavien kanssa käydyistä keskusteluista ja haastatteluista sekä osallistuvasta havainnoinnista, jossa tutkijana olen mukana havainnoimassa tutkittavien ryhmien etukäteen sovittuja oppitunteja sekä opettajainhuoneen ja koulun käytävien tilanteita.

Pohdittaessa tapaustutkimuksen filosofista taustaa Hammersley ja Gomm (2000, 3) katsovat, että useimmiten tapaustutkimus liitetään strukturoimattoman tiedon keräämiseen ja saadun tiedon kvalitatiiviseen analyysiin. Eskola ja Suoranta (2005, 65–66) liittävät myös laadullisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen toisiinsa. Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa on aina tavallaan kyse tapauksesta. Hammersley (1998, 27–30; 52) katsoo, että etnografinen tutkimusote soveltuu tapaustutkimuksiin (case studies). Syrjälä ja Numminen (1988, 27) ovat myös tarkastelleet etnografista tutkimusta yhtenä tapaustutkimuksen lajina.

Etnografian juuret ovat antropologiassa sekä yhteiskuntatieteellisen laadullisen tutkimuksen historiassa (LeCompte & Preissie 1993, 4-6). Sana etnografia tarkoittaa ihmisen kuvaamista ja ihmisestä kirjoittamista. Etnografia on ryhmän tai kulttuurin ns. tiheää kuvausta, jossa tutkija kuvaa ja analysoi sitä erityistä sosiaalisesti rakentuvaa symbolista järjestelmää, joka muodostaa inhimillisen toiminnan kontekstin. (Geertz 1973)

Etnografian tavoitteena on pääasiallisesti yhteisöjen kulttuuristen järjestelmien kuvaileminen. Etnografisen tutkimuksen keskiössä on aina kulttuuri, jonka ihmiset, ryhmät tai erilaiset yhteisöt muodostavat (Patton 1990, 67–68). Etnografinen tutkimus on luonteva valinta silloin, kun tutkimuksen kohde muodostuu tilanteista ja tietyn ryhmän toiminnasta. Tutkimuksessani tutkittavat tilanteet tapahtuivat koulun arjessa ja sen ”tietynä ryhmänä” olivat koulun oppilaat ja sen henkilökunta. Tutkimusryhmä koostui 7. luokan ja 9. luokan kielen opetusryhmän oppilaista, näiden ryhmien aineenopettajista, erityisopettajasta, opetusryhmien luokanvalvojista sekä koulun rehtorista. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja koulun ilmapiiriä sen omasta kontekstista käsin. Tutkimuskohteenani on opettaja-oppilas –vuorovaikutus. Sen kontekstina ovat kaksi yleisopetuksen opetusryhmää, jossa oli mukana tukea tarvitsevia oppilaita.

Etnografinen tutkimus tekee mahdolliseksi arjen kokemusten ja tunteiden tutkimisen (Gordon ym. 2000, 17). Se tarkastelee ihmisen jokapäiväistä ja arkista elämää. (Rantala 2006, 221-223.) Pyrin etnografisessa tutkimuksessani tarkastelemaan koulua uudesta ja ulkopuolisesta näkökulmasta. Etnografian tavoitteena ei ole niinkään yrittää selvittää ”koko totuutta” vaan se yrittää rakentaa tulkintaa tutkijan teoreettisen tietämyksen sekä tutkittavan ja tutkijan näkökulmista ja kokemuksista käsin (Syrjälä 1994, 68).

Inklusiivisessa opetuksessa opetussuunnitelma joustaa oppilaiden mukaan. Siinä opettajalla on tärkeä rooli oppimistapahtumassa, jossa opettaja käyttää useanlaisia ohjausmenetelmiä ja ryhmittelee oppilaita eri tavoin. Tämä on mahdollista sosiokonstruktiivisessa viitekehysessä. (Lakkala 2009, 214-115.) Sosiokonstruktiivisessa oppimisessa oppilaan motivaatio oppimiseen perustuu sosiaalisiin tilanteisiin ja innostaviin vuorovaikutussuhteisiin (Kauppila 2007, 122). Oppilaan oppimista ei nähdä valmiin tiedon siirtymisenä vaan oppimisessa kuvastuu se, mitä oppija on tilanteessa tarkkaillut, tulkinnut ja tehnyt (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Tällaisen tiedon hankkimiseksi on vaikeaa tehdä ennalta luokiteltua tiedonhankintasuunnitelmaa, sillä liian strukturoitu tiedonhankintasuunnitelma saattaa tehdä tutkijan sokeaksi omalle tutkimukselleen ennakkokäsitysten sekä tutkimuksen etenemisen ja tutkimustulosten osalta. (Metsämuuronen 2006, 216.)



Etnografi, tutkimuksen tekijä, toimii tutkimuskohteen ja -tulosten tulkkina ja kääntäjänä. Etnografinen tutkimus ei ole puolueetonta, sillä tutkijalla on rooli ja vaikutus lopullisiin tuloksiin (Blomberg ym. 1993). Omassa tutkimuksessani tutkijan rooliin vaikuttavat omat kokemukset opettajana. Etnografisen tutkimuksen mielenkiintoisena piirteenä on ennalta määräämätön ja strukturoimaton tiedonkeruu. Siinä aineistoa ei koodata suljettujen ja ulkoapäin määriteltyjen analyttisten kategorioiden mukaan. (Metsämuuronen 2006, 95; Rantala 2006, 223.) Tutkimusaineistoni keräämiseen pyrin asennoitumaan avoimesti ja aktiivisesti ollen läsnä luokassa, opettajainhuoneessa ja välituntitilanteissa. Keräsin tutkimusaineistoni lukuvuoden 2012 – 2013 aikana. Ensimmäinen observointijaksoni oli 1.10. - 31.12.2012 ja toinen 1.3. – 31.5.2013. Tutkimukseni aineiston keräsin osallistuvan observoinnin, haastattelujen, keskustelujen ja valokuvaamisen avulla. Haastattelut ja keskustelut sekä oppitunnit nauhoitin. Pidin tutkimukseni ajan myös päiväkirjaa, johon kokosin kenttämuistiinpanoni.

Observointi on lisännyt suosiotaan tiedonkeruumenetelmänä. Kun halutaan koota tietoa sellaisista asioista, joita ei luontevasti kyselylomakkeen tai haastattelun avulla voida saada selville, voidaan tämä tieto saada selville observoinnin avulla. (Kuorelahti 2009, 52.) Observoinnilla on monia myönteisiä piirteitä. Sen etuna on tutkimusympäristön autenttisuus. Tutkittavat toimivat luonnollisesti ja vapautuneemmin omassa ympäristössään.

Observoin opettajaa ja oppilaita luokahuoneessa, oppilaiden käyttäytymistä luokassa ja käytävillä sekä opettajien tekemisiä opettajanhuoneessa ja käytävillä. Pyrkimyksenäni oli päästä havainnoimaan nimenomaan luokkatilanteen ja koulun autenttista toimintaa. Observoinnin toteutin nauhoittamalla ja/tai kenttämuistiinpanoja kirjoittaen. Seuraavassa on ote kenttämuistiinpanoistani liittyen observointiin.

**"Kenttämuistiinpanot perjantai 5.10.2012/ 2. observointi klo 11.00 – 12.00**

Saavuin koululle ajoissa. Menin opettajainhuoneeseen etsimään aineenopettaja 1:tä ja erityisopettajaa. Kumpikin opettaja oli hoitamassa omia työasioitaan talossa. Opettajainhuoneessa oli iloinen ja vireä keskustelun porina. Lähdin opettajainhuoneesta luokkaa kohden, sillä ajattelin, että voisin havainnoida luokan oppilasta jotain mielenkiintoista. Odottelin oppitunnin alkua muutamana minuutina ajan. Luokan edessä ei ollut montaakaan luokan oppilasta. Kaikki näppäilivät keskittyneesti omia kännyköitään. Kun kello vihdoin soi, luokan oppilaita alkoi valua luokan edustalle. Luokan ovi oli lukossa. Käytävällä oli muitakin koulun oppilaita kymmenittäin. Käytävälle alkoi muodostua ruuhkaa ja paljon voimakasta meteliä." (Kenttäkirja 2013, 5.)

Etnografiaa on määritelty monesta eri näkökulmasta käsin. Geertz katsoo etnografian olevan tutkimusstrategia, jolla tavoitellaan tutkittavasta ilmiöstä tiheää kuvausta. (Geertz 1973, 10.) Hammersleyn mukaan etnografia liittyy laadullisen tutkimuksen, tulkitsevan tutkimuksen ja tapaustutkimuksen sekä osallistuvan havainnoinnin käsitteisiin. (Hammersley 1998, 1.) Salo hahmottaa etnografian tietynlaisena lähestymistapana tai tutkimisen tyylinä (Salo 1999, 17). Eskolalle ja Suorannalle (2005, 106) etnografia edustaa kokemalla oppimista. Myös Nisula (1997, 166) katsoo, että etnografia on enemmän ihmisiltä oppimista kuin heidän tutkimistaan.

Suomessa ensimmäisenä varsinaisena etnografisena koulututkimuksena pidetään Eija Syrjäläisen (1990) väitöskirjaa, jossa hän kuvasi opettajien ja oppilaiden roolikäyttäytymistä peruskoulun ja Steinerkoulun 4. luokalla. Kaarlo Laineen (1997; 2000) kasvatussosiologian alaan liittyvissä tutkimuksissa on vahva etnografinen ote. Laine tutki peruskoulun yläasteen nuorten koulukokemuksia. Tutkimuksissa on tarkasteltu nuorten ja koulun välisiä jännitteitä ja ristiriitoja.

Tuula Gordonin ja Elina Lahelman tutkimusryhmän projektit (2000; 2001) ovat edistäneet suomalaisen etnografisen koulututkimuksen kansainvälistä tunnettuutta. Toisaalta Gordonin ja Lahelman tutkimusryhmän tutkimukset (2002, 2004) ovat vieneet etnografista koulututkimusta eteenpäin myös kotimaassa. Lukuisat etnografiset väitöskirjat (esim. Salo 1999; Palmu 2003; Lappalainen 2006, Rantala 2005) ovat merkkejä siitä, että etnografinen tutkimus kiinnostaa tutkijoita ja että se tutkimusotteena vakiintuu kasvatuksen ja opetuksen tutkimukseen Suomessa.

Etnografisen tutkimuksen keskeisenä käsitteenä on kenttä. Landres (2002, 111) katsoo, että tutkijan kenttä ei ole missään tietyssä paikassa, vaan se kulkee paikasta toiseen tutkijan mukana. Atkinson (1992, 6-9) kuvaa etnografisen kentän kolmivaiheisena prosessina (a triple constitution of the field). Ensimmäisessä vaiheessa tutkija kuvaa omia havaintojaan kentästä ja sen tapahtumista. Toisessa vaiheessa kenttä muuttuu kirjoitukseksi, joka ei ole sidoksissa paikkaan, vaan kirjoittaminen keskittyy tutkimus- ja kirjoitusprosessin eri vaiheisiin. Kolmas kentän vaihe on lukijan tulkinta kentästä, jonka lukija konstruoi mielessään.

Tutkija aloittaa tutkimuksensa avauskertomuksella, jossa hän avaa lukijalle sitä, miten hän pääsi kentälle (Salo 1999, 33-34). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, miten tutkimus konkreettisesti alkoi. Omassa tutkimuksessani otin ensin yhteyttä koulun rehtoriin. Lähetin tutkimusluvan (Liite 3) kirjallisesti sekä rehtorille että huoltajille. Seuraavassa on ote kenttämuistiinpanoistani liittyen kenttätutkimusvaiheen aloittamiseen.

### **"Kenttämuistiinpanot maanantai 1.10.2012/ 1. käynti koululla**

Tapasin rehtorin. Hän antoi avaimen sekä info-oppaan koulusta. Hän vahvisti, että aineenopettaja 1:n tilalle tulee pätevä sijainen, mikä hänen mukaansa "lisännee tutkimuksen kiinnostavuutta". Rehtori näytti Wilma –ohjelman kautta huoltajille lähettämäni tutkimuslupakirjeiden vastauksia. Kukaan huoltajista ei vastustanut tutkimustani. Muutama huoltaja ei ollut vielä lukenut ko. kirjettä pitkästä vastausajasta huolimatta. Tutkittavassa luokassa oli muutama tehostetun tuen oppilas. Aloitan kenttätutkimusvaiheeni innokkaana. On vaikeaa tietää, mitä tuleman pitää, mutta koulun rehtori on ainakin erittäin yhteistyökykyinen ja kiinnostunut tutkimuksestani. Hän halusi esitellä minua henkilökunnalleen ja toivoi, että kiertäisin koulun tiloja sekä kannusti minua kysymään tarvittaessa neuvoa ongelmien yhteydessä. Katson, että tämän kenttäkäynnin teemana oli tutustuminen: tapasin rehtorin, tutkittavat opettajat, henkilökunnan jäseniä; tutustuin tiloihin; sain avaimen sekä esittelin myös vastavuoroisesti itseni. Tavoitteeni tälle kerralle on tavata "kenttää" ja hahmottaa kokonaisuutta: tavata rehtori, aineenopettaja, henkilökunnan jäseniä; nähdä fyysinen koulu; saada käsitys konkreetista." (Kenttäkirja 2013, 2.)

Omassa tutkimuksessani kenttä muodostui peruskoulun yläkoulusta, johon kuuluivat vanha koulurakennus ja uusi laajennusosa. Koulussa oli yli 500 oppilasta. Tilanteita ja keskusteluja havainnoin käytävillä, opettajanhuoneessa, neljässä eri luokkatilassa, ruokalassa ja koulun ulkopuolella pihassa. Hankin tutkimusaineistoa tutkittavistani koulun tiloissa yhteisesti sovittujen aikataulujen ja sopimusten mukaisesti. Kuvat 1 – 3 ovat otteita kenttäkirjan valokuvamateriaaleista.



**Kuva 1.** 7. luokan kielenopetuksen luokka



**Kuva 2.** Erityisopettajan pienluokka



**Kuva 3.** 9. luokan kielenopetuksen luokka

Tutkimukseni kenttä käsittää fyysisen ympäristön lisäksi tapahtumien ja havaintojen prosessoinnin ja reflektoinnin, mikä konkretisoitui tiedeyhteisössä käymissäni keskusteluissa. Se oli läsnä myös kirjastossa ja kotona työhuoneessani tutkimusta

kirjoittaessani. Kentän käsitteen mukaisesti kenttä ei edellytä paikkaa tai aikaa. Se on läsnä tutkijassa itsessään.

Omien ennakkoasenteiden, oman position ja roolin pohtiminen on tärkeää koko tutkimusprosessin ajan. On huomattava, että omat käsitykset ja ennakkoasenteet vaikuttavat siihen, miten tutkijana tulkitseen kenttää kokonaisuutena. Tämä tulee esille myöhemmin tutkimuksen analyysivaiheessa. Syrjäläinen (1994, 78) toteaa, että tutkijan rooliin liittyvät etnografisen tutkimuksen ihmis-, todellisuus- ja tietokäsitys. Lisäksi hän katsoo, että tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia ohjaavat tutkimuksen kulkua. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, jossa pohdin omaa tutkijarooliani kenttätutkimusvaiheen alussa:

**"Kenttämuistiinpanot keskiviikko 3.10.2012/ 1. observointi klo 10.00 – 11.00**

Erikoista, että olen luokassa, mutta minulla ei ole mitään funktiota tai roolia. Olen vieras, mutta en kiinnosta nuoria mitenkään. En voi auttaa ketään, enkä ottaa kantaa mihinkään. Ihan kuin en olisi ollenkaan olemassa." (Kenttäkirja 2013, 5.)

Tutkijan itsensä paikantaminen tutkimusprosessissa sisältyy myös osaksi kentän pohdintaa. Kouluetnografisessa tutkimuksessa tutkijan paikan määrittäminen on haastavaa. Lisäksi tutkijaa kohtaan asetetut odotukset paikantavat häntä koulussa (Saikkonen & Miettinen 2005, 209). Tutkimuskoulun henkilökunta suhtautui minuun myönteisesti. He kohtelivat minua ystävällisesti ja auttoivat aina tarvittaessa. Tutkijana koin kuitenkin olevani jonkinlaisessa välitilassa: Toisaalta aikuisena ihmisenä samastuin muihin koulun aikuisiin. Toisaalta tutkijana en ollut opettajan tai rehtorin tavoin auktoriteettiasemassa. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, jossa pohdin omaa rooliani alkavalla observointijaksolla.

**"Keskustelu ruokalassa sijainen (s)/ tutkija (t) 26.10.2012 (KP\_Sijaisentapaaminen 261012/ÄÄNITE1)**

S: Niin, tämäkö on alkanut lokakuun alussa? Ja keväälläkö tulee vielä?

T: Joo. Tämä jakso on alkanut 1.10.2012. En ole aineenopettaja 1:tä kerinnyt havainnoimaan kun kolme kertaa, kun tässä on lomakin ollut välissä. Olen ollut myös kursseilla keskiviikkoisin. Mutta nyt pääsen sitten aina keskiviikkoisin ja perjantaisin sun kanssa. Että kun pääset sisälle, niin voit myös munkin roolia vähän miettiä. Ja voin olla siellä sellaisena apurina tarvittaessa. Se on ehkä luontevampaakin sitten. Saan kontaktia ryhmään.

S: No, niin täytyy lähtee. (Kello soi.)

T: Sulla alkaa siis vartin yli. Ootko sää siellä luokassa 16? Ootko sää nyt menossa opehuoneeseen?

S: Mää meen varmaan suoraan sinne tunnille.

T: No, niin. OK.

S: Oletko sää istunut sitten niin kun paikalla vai millä tavalla sää oot sijoittunut sinne sitten?

T: Mää oon ollut... siellä on sellainen tyhjä pulpetti siinä edessä. Mää olen istunut siinä ja tehnyt muistiinpanoja, mutta me voidaan tietysti, jos sää haluat määhän voin olla apurina, jos tarvii jotain. Tietysti siellä on erityisopettaja ilmeisesti sitä varten, että hän auttaa näitä tukea tarvitsevia. Mutta jos siellä on jotain papereita, mitä tarvii jakaa tai pulpetteja siirrellä, niin oon kyllä käytettävissä.

S: Niin, että tota...

T: Ainahan se, mitä luonnollisempi se tilanne siinä on, se minunkin rooli siinä, niin lapsetkin suhtautuvat minuun luontevammin." (Kenttäkirja 2013, 11.)

Koulun arki etenee virallisten aikataulujen puitteissa, jolloin koulun henkilökunta ja oppilaat tietävät oman paikkansa ja aikataulunsa koulussa. Saikkonen ja Miettinen katsovat, että ilman virallista roolia tutkijan käyttöön ei tarjoudu aikaa koulussa. Tutkijan haasteena on tunnistaa ne hetket, jolloin hänellä on sopiva mahdollisuus keskustella opettajan kanssa tai tehdä tarkentavia kysymyksiä oppilaille. Tilanteita ei voi lähestyä teknisesti ja ulkokohtaisesti. Aineistonkeruuseen koulussa vaikuttavat koulun säännöt, tilat ja tilankäyttö sekä koulun tarkkaan säädelty aikajärjestys. (Saikkonen & Miettinen 2005, 209-210.) Toisinaan tutkittavieni kanssa sovitut haastatteluajat eivät toteutuneetkaan sovittuina ajankohtana, jolloin jouduin odottamaan niiden toteutumista haastateltavien aikataulujen puitteissa. Seuraavassa esimerkki kenttämui-  
stinpanoistani, jossa sovittu haastattelu-aika peruuntui yllättäen tutkittavan kanssa.

**"Kenttämui-  
stinpanot maanantai 29.04.2013/ 38. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppi-  
tunti290413/ÄÄNITE35)**

Tulin koululle ajoissa. Menin ensiksi opettajainhuoneeseen, josta jatkoin matkaani 7. luokan kielinopetuksen luokkaan. Aineenopettaja 1 istui opettajainpöytänsä ääressä. Kysyin mitä oppitunnilla oli tarkoitus tehdä. Hän vastasi, että koko tunti kuluisi elokuvan katseluun. Kysyin aineenopettajalta: voisiko hän keskustella kanssani nyt, kun luokka katsoo elokuvaa, kuten ennakkoon olimme sopineet. Hän kieltäytyi keskustelusta, sillä hän halusi korjata kokeita. Sovimme, että haastattelen häntä seuraavana torstaina oppitunnin jälkeen. Olin pettynyt siitä, etten saanutkaan mahdollisuutta haastatella häntä. Lähdin pois luokasta kohti opettajainhuonetta. Siellä tapasin erityisopettajan. Kysyin häneltä, voisiko hän keskustella kanssani pienen hetken. Hän ei voinut keskustella, koska hänen piti pumpata palloihin ilmaa. Sovimme kalenterin avulla päivän, jolloin palaisin haastatteluun hänen kanssaan. Koska minulla ei ollut mitään tekemistä koululla, otin takkini ja poistuin koululta. (Äänite päättyi.)" (Kenttäkirja 2013, 147.)

Syrjäläinen asettaakin kouluetnografisessa tutkimuksessa tavoitteeksi sen, että tutkija sulautuisi osaksi koulun normaalia toimintaa nimenomaan kouluväen näkökulmasta käsin. Hän tähdentää myös, että tutkijan tulee kunnioittaa tutkimuskohteensa aikatauluja ja käytäntöjä. (Syrjäläinen 1994, 84-85.) Pysin neuvottelemaan haastatteluaikataulut oppituntien ulkopuolelle, jolloin haastateltavillani oli lähtökohtaisesti paremmat mahdollisuudet keskittyä keskusteluunne ilman kiirettä.

## 5 OPETUSRYHMIEN ARKI TUTKIMUSKOHTEISSA

Opetusryhmien arjen kuvaukset on luokiteltu analyysini rakenteellisen rungon ja aineiston luokittelun mukaisesti (kts kuvio 3). Luokittelun lähtökohtana on Opetushallituksen opetusmenetelmiä ja työtapoja käsittelevä osio. (Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.)

### 5.1 Seitsemännän luokan opetusryhmä

Seitsemännän luokan kielen oppitunnilla oli aineenopettaja 1:n kanssa samanaikaisopettajana erityisopettaja. Erityisopettaja koki 7. luokan opetusryhmänsä kivaksi luokaksi, jossa oli taitavia oppilaita, mutta myös paljon tuen tarvitsijoita. Sekä erityisopettajan että luokanvalvojan mielestä luokka oli mukava ja vireä. Aineenopettaja 1 piti luokkaa heterogeenisenä luokkana, koska siellä oli hänen mielestään lahjakkaita oppilaita ja suhteellisen paljon tuen tarpeisia oppilaita. Lisäksi he katsoivat, että luokassa oli hyvä työrauha.

Tukea tarvitsevat oppilaat kertoivat, että he olivat viihtyneet luokassa, jossa oli muutamia oppilaita oman alakoulun luokalta. Oppilaat olivat tulleet luokkaan eri alakouluista, mikä oli erityisopettajan mukaan hyvä asia, sillä tällä tavalla oppilaat saivat 7. luokalla uuden alun koulunkäyntiinsä. Alakoulun kaveritoiveet ja kiusaamistapaukset oli otettu huomioon luokkia tehtäessä. Erityisopettaja arvioi, että oppilaat olivat ”kivasti mukana opetuksessa ja keskustelivat asioista”. Erityisopettajan ja luokanvalvojan mukaan luokka oli ilmapööriltään vakaa ryhmä, koska siellä ei ilmennyt kiusaamista ja koska kaikki otettiin mukaan ryhmätöihin. Myös tukea tarvitsevat oppilaat kokivat samoin. Erityisopettaja arvioi lisäksi, että luokassa oli johtohahmoina pari poikaa, jotka ottivat asiat esille ja kysyivät rohkeasti aikuisilta asioista.



## 5.1.1 Opettaja kohtaa oppilaansa yksilönä ja opetusryhmänä

### 5.1.1.1 Opettajan ja oppilaan välisiä ristiriitatilanteita

Osallistuessaan opetukseen yhdessä aineenopettaja 1:n ja sijaisen kanssa erityisopettaja asetti itsensä taka-alalle niin pedagogisesti kuin kasvatuksellisesti tilanteissa, joissa oppilaan käytös aiheutti häiriötä oppitunnilla. Hän seurasi tapahtumia sivusta ja jätti pedagogisen ja kasvatuksellisen vastuun aineenopettaja 1:lle ja tämän sijaiselle. Sijainen suhtautui oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen välittömästi. Hän eteni nopeasti asiassa eteenpäin, kun oppilaat hiljenivät kuuntelemaan hänen opetustaan. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni esimerkissä sijainen vastaa oppilaiden häiritsevään käytökseen.

**”Kenttämuistiinpanot keskiviikko 14.11.2012/ 9. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_oppitunti141112/ÄÄNITE8)**

Heti oppitunnin alussa oppilaat muistuttivat sijaista, että luokassa vaihdettaisiin paikkoja. Sijainen totesi, että paikkoja vaihdettaisiin sitten, kun koe on pidetty. Oppilaat aloittivat impulsiivisen vastarinnan sijaisen kommenttiin. Moni oppilas huusi sijaiselle oman kantansa toistensa päälle huutaen. Luokassa oli epätavallisen levotonta ja äänekkästä. Sijainen selitti asiansa uudelle pitäen kiinni kannastaan. Luokka rauhoittui hetkellisesti, kunnes ”Kari” äänekkäästi vaati, että ”vaihdetaan paikat, HETI!” Sijainen reagoi tähän kysymällä, että ”miten puhutaan opettajalle”. Sitten sijainen aloitti rauhoittellen oppilaita siitä, että paikkoja vaihdettaisiin varmasti seuraavalla viikolla kokeen jälkeen. Sijainen aloitti nimenhuudon. Samaan aikaan ”Karilla” oli asiaa vieruskavereille ja tästä syntyi levotonta meteliä luokkaan. Sijainen aloitti asian käsittelyn pyytämällä oppilaita ottamaan oppi- ja tehtäväkirjat esille.” (Kenttäkirja 2013, 38.)

Oppilaat kertoivat haastatteluissaan, että kielen opiskelu oli sujunut hyvin. ”Eero” koki, että aineenopettaja 1:n tyyli oli rento ja ettei aineenopettaja 1 ”huutanut heti”, jos ”oppilas teki vähän jotain”. ”Antin” mielestä aineenopettaja 1 oli mukava, koska hän ei hermostunut. Muilla tukea tarvitsevilla oppilailta ei ollut aineenopettaja 1:stä mitään erityistä kommentoitavaa. Aineenopettaja 1 suhtautui usein oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen oppitunnilla ymmärtävästi ikään kuin asiaan kuuluvana asiana. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, jossa on esimerkki vastaavasta tilanteesta.

**”Kenttämuistiinpanot perjantai 5.10.2012/ 2. observointi klo 11.00 – 12.00**

Luokka alkaa tehtävää tehdessään nostaa äänen voimakkuutta. Osassa pienryhmiä ilmapiiri muuttuu levottomaksi, sillä ryhmän jäsenet niin pojat kuin tytötkin alkavat häiritä muita ryhmän

jäseniä kommentoimalla tehdyistä virheistä tai väärin valitusta sanavalinnasta. Oppilaat jatkavat äänestä sanailua toistensa kanssa. Aineenopettaja 1 jää keskustelemaan äänekkäimpien oppilaiden kanssa. Hän käyttää nuorekkaita ilmaisuja ja hänen puhetyyliinsä mukailee nuorten omaa puhetyyliä. Hän ei puutu tilanteeseen oppilaiden metelöidessä häiritsevästi ihan vieressä. Päinvastoin hän kommentoi häiriköiden huutoon ”kaverimeiningillä” ikään kuin ymmärtäen mistä metelöinnissä on kysymys. Tehtävien tarkastusvuoro oli ryhmällä, joka istui luokan takaosassa. Yksi ryhmän jäsenistä lähtee tarkastamaan tehtäviä raahaten äänekkäästi tuolia mukanaan. Tämä tempu aiheuttaa äänestä naurua muissa luokan oppilaissa ja aineenopettaja 1 intoutuu nauramaan mukana. Toisaalta muistaen kuitenkin oman roolinsa hän muistuttaa oppilasta jättämään tuolinsa paikoilleen ja jatkavan matkaansa jalan. Häirikköoppilas (”Kari”) ei tottele aineenopettajan toivetta, vaan jatkaa matkaansa raahaten ikävän äänekkäästi tuoliansa. Luokka intoutuu kommentoimaan tätä äänekkäästi. Tukea tarvitsevien pienryhmä jatkaa omaa työtään ja luo tilanteen häiritsevistä metelistä vaivautuneita katseita toisilleen. Ryhmän poikia naurattaa tilanne eniten. Aineenopettaja 1 saa luokan oppilaista pitkän ja salskean pojan kaverikseen, jotta he voisivat nostaa häirikköoppilaan pois tuolista. Aineenopettaja 1 ja oppilas nostavat häirikköä pois tuolista - toinen kannatellen kainalosta, toinen jaloista. Lopulta häirikkö nousee tuolista ja tilanne luokassa muuttuu karnevaalin tyyppiseksi naurun rähäkäksi. Aineenopettaja 1 nauraa mukana, mutta ymmärtäen läsnäoloni hän alkaa olla hieman vaivautunut. Erityisopettaja on seurannut tuoliepisodia sivusta huvittuneena.” (Kenttäkirja 2013, 6 - 7.)

Tukea tarvitsevat oppilaat eriytettiin toisinaan kielen oppitunnilla laaja-alaisen erityisopettajan omaan pienluokkatilaan. Erityisopettaja vältti myös omassa pienluokassaan tilanteita, joissa tuli antaa palautetta oppilaan häiritsevistä käyttäytymisistä. Hän pyrki selviytymään ristiriitatilanteista siten, että hän ei puuttunut niihin ollenkaan tai hän keskusteli oppilaan kanssa sovitteluvaan sävyyn vaihtelevalla menestyksellä. Erityisopettaja käytti välillä hallintakeinonaan oppilaiden lahjontaa ja kiristystä, mikä tehoi toisiin oppilaisiin hyvinkin tehokkaasti. Seuraavassa otteet kenttämuistiinpanoistani, joissa on esimerkkejä pienluokkatilanteista.

**”Kenttämuistiinpanot keskiviikko 12.12.2012/ 15. observointi klo 10.00 – 11.00, oppitunti erityisopetusluokassa (KP\_Oppitunti121212/ÄÄNITE14)**

Ennen kun siirryttiin tehtäväkirjan harjoituksiin, erityisopettaja otti kuitenkin laput esille, joiden avulla hän kyseli viikonpäiviä. Oppilaat motivoituivat sen tekemiseen hyvin. ”Kari” huuteli välillä ilman sovittua puheenvuoroa, jonka sai viittaamalla. Erityisopettaja ei täysin puuttunut ”Karin” omaehtoiseen huuteluuun, vaan hän yritti saada häntä tekemään harjoitusta asiallisesti luovimalla ”Jooko, Kari”. Tämä auttoi, sillä ”Kari” alkoi tehdä harjoitusta asiallisesti.” (Kenttäkirja 2013, 62.)

**"Kenttämuistiinpanot maanantai 25.03.2013/ 25. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti250313/ÄÄNITE24)**

"Kari" ylläpiti keskustelua ja tarvitsi sekä erityisopettajan että "Eeron" hyväksyvän vakuuttelun tekemiseensä. Hän puuttui myös omaehtoisesti toisten poikien tekemisiin kommentteillaan. Erityisopettaja ei puuttunut "Karin" puuhiin." (Kenttäkirja 2013, 92.)

**"Kenttämuistiinpanot torstai 18.04.2013/ 36. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ OppituntijaEeronhaastattelu180413/ÄÄNITE33)**

"Kari" huutelee ja kyselee sanoja, kuin myös "Eerokin". Tytöt tekevät tehtävää omana ryhmänään ja pojat keskustelevat suullisesti tehtävän sanoista yhdessä erityisopettajan kanssa. Keskustelussa ei ole struktuuria, sillä pojat huutelevat asiansa omaehtoisesti. Tytöt eivät osoita kiinnostusta poikien keskustelua kohtaan. Poikien käytös on "hepulisissa". Erityisopettaja ei ensin puutu poikien hepuliin, mutta huomauttaa lopulta, ettei hirsipuuta voi pelata, jos työt eivät suju asiallisesti. Pojat rauhoittavat käytöstään. "Antti" on kiinnostunut poikien äänekkästä sanailusta. "Kari" huutelee edelleen sanoja ja arvailee, mitä mihinkin kohtaan tulee. Erityisopettaja huomauttaa "Karia" tästä, mutta huomauttamisella ei tule suurta muutosta "Karin" käytökseen." (Kenttäkirja 2013, 136-137.)

Aineenopettaja 1:n toiminta oppilaiden kanssa oli toisinaan ehdotonta. Esimerkiksi välituntivalvojana toimiessaan hänelle oli hyvin tärkeää, että oppilas ottaa piponsa pois sisätiloissa. Hän seurasi oppilasta ulos asti tekemään linjauksensa selväksi, jos oppilas ei ottanut pipoansa pois päästään. Pipoa ei saanut myöskään pitää päässä aineenopettaja 1:n omassa opetusluokassa.

Kielen oppitunnin päättyessä luokassa oli usein kova meteli, sillä oppilailla oli kiire välitunnille. Aineenopettaja 1 ei useinkaan reagoinut tähän oppilaiden aiheuttamaan meteliin ja kiireeseen poistua luokasta, kun hän samaan aikaan eritteli luokalle koti-tehtäviä metelin yli huutaen. "Kari" ja "Eero" kiirehtivät ruokailuun ja liikuntatunnille takit päällä erään ryhmätyötunnin jälkeen. Tämä ei miellyttänyt aineenopettaja 1:tä, joten pojat joutuivat palaamaan käytävältä takaisin kuuntelemaan hänen ohjeitaan. Tämän jälkeen pojat saivat viimeisinä poistua luokkatilasta aineenopettaja 1:n luvalla. "Kari" joutui toistamiseen odottamaan omaa vuoroaan poistua luokasta liiallisen kiireensä vuoksi. Opettaja odotutti "Karia" luokassa, kunnes kaikki muut luokan oppilaat olivat poistuneet sieltä. "Kari" kertoi haastattelussaan, että hänen pelleilystään oli keskusteltu huoltajapalaverissa. Hän ymmärsi hyvin, ettei pelleily ollut sallittua, mutta hän ei osannut sanoa, miksi hän silti toisinaan pelleili oppitunnilla.

Aineenopettaja 1 koki kasvatuksen todella tärkeäksi osaksi opetustaan. Tämä oli aineenopettaja 1:n mukaan yksi tekijä, jotta ilmapiiri luokassa pysyi asiallisena.

Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, jossa aineenopettaja 1 perusteli kasvatuksen merkityksestä omassa opetuksessaan.

**"Kenttämuistiinpanot torstai 02.05.2013/ 40. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppituntijaeonjaopenhaastattelu020513/ÄÄNITE37)**

T: Miten koet kasvatuksellisen puolen opetuksessasi?

A: Se on hirveän tärkeää.

T: Onko se yksi tekijä, jotta ilmapiiri luokassa pysyy asiallisena?

A: Kyllä. Luulisin, että nuori tarvitsee rakkautta ja rajoja, jonka puitteessa he kokevat, että näiden rajojen sisällä toimitaan selkeästi ja johdonmukaisesti. Tämä vuoksi he kokevat olonsa turvalliseksi. Kun he kokevat olevansa turvallisessa ympäristössä, he uskaltavat ottaa riskejä kielellisesti ja kokeilla erilaisia tehtäviä, vaikka tulisi virheitä. Kun puututaan pipoon, kielenkäyttöön tai myöhästelyyn, väitän, että se auttaa luomaan positiivista ilmapiiriä luokkaan. Tämä puolestaan auttaa siihen, että oppilas uskaltaa yrittää ja virheiden tekeminen ei pelota niin paljon, että muut nauravat." (Kenttäkirja 2013, 155.)

### 5.1.1.2 Oppilaskeskeisyys opettajan ja oppilaan välisissä keskusteluissa

Erityisopettajan yrittäessä johdatella oppilaat kanssaan vapaamuotoiseen keskusteluun sellaista ei oikein tahtonut syntyä. Ilmapiiri oli usein pidättynyt ja muodollinen. Kokeen jälkeiset tilanteet kuvaavat hyvin oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Seuraavassa on otteita kenttämuistiinpanoistani tällaisista tilanteista.

**"Kenttämuistiinpanot perjantai 16.11.2012/ 10. observointi klo 11.00 – 12.00, kappalekoe erityisopettajan luokassa (KP\_kappalekoe161112/ÄÄNITE9)**

Kun kaikki olivat palauttaneet kokeen, erityisopettaja kysyi heiltä, miltä koe vaikutti. Oppilaat olivat hiljaa, kukaan ei sanonut mitään. Erityisopettajan ja oppilaiden kesken ei syntynyt vapaamuotoista keskustelua asiasta, vaikka erityisopettaja yritti johdatella oppilaita siihen. Hän kysyi "Kariilta", mikä oli vaikein tehtävä. "Karin" mielestä "ei mikään, mutta ehkä viimeinen tehtävä". Tässä tehtävässä piti osata laittaa kielen sanoja aukkoihin. "Jonnan" mielestä myös viimeinen tehtävä oli vaikein. "Sannan" mielestä tehtävä kolme oli vaikea. Siinä piti osata omistusmuoto. Erityisopettaja kysyi oppilailta, oliko mitään vaikutusta sillä, että he olivat tekemässä koetta hänen luonaan tai koko luokan kanssa. Kukaan ei vastannut. "Kari" jatkoi piirtämistään. Erityisopettaja perusteli oppilaille, miksi he tekivät kokeen pienluokassa. Hän sanoi, että hän olisi ollut muuten yksin omassa luokkatilassaan sillä aikaa, kun muut tekevät koetta. Hän ajatteli, että valitut

oppilaat saivat helpomman mahdollisuuden kysyä kokeessa, jos jotain asiaa ei ymmärrä.”  
(Kenttäkirja 2013,41.)

**”Kenttämuistiinpanot keskiviikko 28.11.2012/ 12. observointi klo 10.00 – 11.00, oppitunti erityisopetusluokassa (KP\_Oppitunti281112/ÄÄNITE11)**

Erityisopettaja kysyi, miltä koe vaikutti. ”Eero” sanoi, että koe oli vaikea ja että hän saisi siitä huonon numeron ja että hän joutuu sen uusimaan. ”Antti” ei osannut sanoa asiaan mitään sekä ”Jonna” ja ”Sanna” olivat myös hiljaisia, eivätkä sanoneet asiaan mitään vastausta. Oppilaat eivät osallistuneet erityisopettajan nostamaan keskusteluun. Erityisopettaja puhui yksin ja yritti kysymyksiensä kautta saada ryhmää osallistumaan keskusteluun, mutta turhaan. Oppilaat olivat hiljaa.”  
(Kenttäkirja 2013, 44-45.)

Aineenopettaja 1:n puhetyyli oli nopeampainen ja hän käytti paljon nuorekkaita ilmauksia puheessaan, kuten ”sairaan” jotain, ”fiilis” tai ”skimmata”. Aineenopettaja 1 ja sijainen puhuivat paljon yksin luokan kuunnellessa heidän opetustaan. Vaikka luokka oli hyväkäytöksinen, aineenopettaja 1 ja sijainen eivät kannustaneet oppilaita opetuskeskusteluun, jossa opetettavaa asiaa olisi voinut käsitellä yhdessä. Sen sijaan luokassa oli pari poikaa, jotka kommentoivat usein opetusta ilman viittaamista, saaden huomion ja pienen keskustelun aikaiseksi aineenopettaja 1:n ja sijaisen kanssa. Esimerkiksi harjoituksia tehtäessä itsenäisesti toinen pojista ilmoitti tarvitsevansa apua, jolloin aineenopettaja 1 ”pomppi” nuorekkaan kepeästi pojan luo luokan edestä. Sijainen sai oppilaiden mielenkiinnon alkaessaan selittää tavanomaisesta opetustavastaan poiketen erään käsitteen merkitystä. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni ote tilanteesta.

**”Kenttämuistiinpanot keskiviikko 14.11.2012/ 9. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_oppitunti141112/ÄÄNITE8)**

Ennen kun asiaan alettiin käsitellä, sijainen nosti esille copyright –käsitteen. Käsitteestä syntyi vilkasta ja innostunutta vapaamuotoista keskustelua, jossa ei viittaamalla jaettu puheenvuoroa. Keskustelun aikana luokka kuunteli intensiivisesti toistensa sekä sijaisen kommentteja. Keskustelu jatkui tavanomaista kauemmin ohi oletetun aiheen, joten keskustelun päätteeksi sijainen kommentoi oppitunnin tapahtumia, että ”ollaanko rönsyily tarpeeksi tänä aamuna”. (Kenttäkirja 2013, 38.)

### 5.1.1.3 Opettajan emotionaalinen ja tiedollinen tuki oppilaalle

Erityisopettaja kertoi haastattelussaan, ettei hän käynyt opetuksen lisäksi henkilökohtaisia arviointikeskusteluja oppilaitten kanssa. Erityisopettaja ei osannut sanoa, onko aineenopettaja 1:llä ollut tapana ottaa oppilas henkilökohtaiseen keskusteluun, sillä aineenopettaja 1 oli ollut syyslukukaudella kolme kuukautta pois ja erityisopettaja oli ollut hänen kanssaan yhteistyössä vain tämän lukuvuoden ajan. Erityisopettaja oletti, että aineenopettaja 1 käy läpi pienet arviointikeskustelut oppilaiden kanssa, joten keväällä oli odotettavissa arviointikeskustelu oppilaan kanssa. Erityisopettaja tiesi, että ainakin muilla kielten opettajilla oli tapana käydä sellaiset ennen joululomaa ja keväällä ennen lukuvuoden päättymistä.

Aineenopettaja 1 kertoi haastattelussaan, ettei tiennyt, miten 7. luokan oppilaiden kanssa menetellään tässä asiassa. Hän piti tärkeänä antaa henkilökohtaista palautetta oppilaalle 8. ja 9. luokalla, koska osa arvosanoista jäi tällä luokka-asteella päättötodistukseen. Aineenopettaja 1 katsoi, että lukuvuoden aikana pidettävät kokeet kattavat 7. luokalla oppilaan arvioinnin. Hänellä ei ollut käytössään mahdollisuutta, jossa oppilas voi tehdä lisätoita nostaakseen arvosanaansa. Hän koki, että siinä tapauksessa oppilas saattaisi laskelmoida liiaksi, mihin suoritukseen hän kulloinkin panosti ja mihin ei.

Luokkatilanteissa erityisopettajan ja aineenopettaja 1:n suullinen palaute oli aina lähinnä tässä hetkessä tapahtuvaa eli välitöntä palautetta. He korostivat haastattelussaan, että oppilaan kysyessä heiltä pulmatilanteissa oppitunnilla tai ennen oppituntia jotain asiaa, he antoivat oppilaalle välittömän palautteen siihen. Aineenopettaja 1:n ja erityisopettajan toiminnassa ei kuitenkaan näkynyt, missä ja milloin oppilaan oli suotavaa pyytää itseään koskevaa palautetta luokkatilanteissa.

Erityisopettaja, sijainen ja aineenopettaja 1 eivät tarkistaneet, ovatko tukea tarvitsevat oppilaat ymmärtäneet tehtävien ohjeistuksen. Ryhmätyöskentelyissä erityisopettaja kiersi ympäri luokkaa katsomassa, miten eri pienryhmät työskentelevät. Hänen roolinsa oli enemmänkin toimia työskentelyn valvojana kuin oppiaineen ohjaajana. Myös aineenopettaja 1 ja sijainen kiersivät luokassa. Kummatkaan opettajat eivät olleet erityisen kiinnostuneita tukea tarvitsevien pienryhmästä. Erityisopettaja jäi usein hiljaa seisomaan tukea tarvitsevien oppilaiden viereen. Hän auttoi tukea tarvitsevaa pienryhmää satunnaisesti, mutta ei varmistanut tai tarkistanut, että ryhmä teki tehtävää oikein.

Opetustilanteessa tukea tarvitseva oppilas jäi huomiotta, eikä häntä kannustettu aktiivisesti osoittamaan osaamistaan. Erityisopettajan tuki kohdentui enimmäkseen työskentelyprosessin etenemiseen, eikä siihen, onko tukea tarvitseva oppilas todella

ymmärtänyt opetettavan asian. Erityisesti sijaisen oppitunneilla erityisopettaja auttoi enemmän tukea tarvitsevia oppilaita työn aloittamisessa ja työskentelyprosessissa.

Luokkatilanteessa aineenopettaja 1 ja sijainen eivät juurikaan ottaneet kontaktia tukea tarvitseviin oppilaisiin, jolloin työnjako heidän opetuksestaan jäi erityisopettajalle. Erityisopettaja kantoi vastuun tukea tarvitsevien opettamisesta ja tehtävien avaamisesta. Erityisesti oppilaan työskentelyn aloittamisen tukeminen oli erityisopettajalle tärkeää. Erityisopettaja pyrki luomaan suhteen myös luokan muihin oppilaisiin kiertelemällä ja katsomassa heidän työskentelyään. Joskus hän myös ohjeisti oppilasta tehtävässä eteenpäin.

Luokkatilanteessa opetus eteni nopeasti niiden oppilaiden tahdissa, jotka ennättivät tekemään tehtävät ensimmäisinä. Tukea tarvitsevat oppilaat eivät aina ennättäneet tehdä tehtäviä loppuun, kun niitä jo alettiin tarkastaa. ”Sanna” kertoi haastattelussaan, että sijaisen opetuksessa hän ei ennätä tehdä harjoituksia loppuun asti. Aineenopettaja 1 ja sijainen jättivät tukea tarvitsevia oppilaat omaksi hiljaiseksi ryhmäkseen. Heitä ei kannustettu aktiivisesti mukaan opetukseen, vaan opettaja kyseli ja keskusteli opetettavasta asiasta lahjakkaiden ja taitavien oppilaiden kanssa. Tukea tarvitsevat oppilaat istuivat omassa nurkkauksessaan usein hiljaa passiivisina. Seuraavassa esimerkki kenttämuistiinpanoistani, jossa oppilaat tekivät kuullun harjoitusta.

**”Kenttämuistiinpanot keskiviikko 14.11.2012/ 9. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_oppitunti141112/ÄÄNITE8)**

Sijainen aloitti dokumenttikameran kautta käsittelemään sovitua kappaletta. Kappaleesta kuului ääninauhalla kappaleen teksti ja dokumenttikameran kautta teksti näkyi myös visuaalisesti. Kuuntelun aikana oppilaat tekivät kuullun harjoituksen, joka tarkastettiin nopeasti. Vastausvuoron sai viittaamalla. Sijainen ei sopeuttanut kuullun harjoituksen ajoitusta tukea tarvitsevien oppilaiden mukaan. Tukea tarvitsevien oppilaiden kuullun harjoitus jäin jokaiselta vajaaksi, sillä he eivät ehtineet vastata kysymyksiin annetun ajan kuluessa.” (Kenttäkirja 2013, 39.)

Opetuksessa edettiin aineenopettaja 1:n ja sijaisen johdolla. Koko luokan oppitunneilla oli usein tilanteita, jolloin erityisopettaja jäi opetuksessa taka-alalle. Silloin tukea tarvitsevat oppilaat istuivat hiljaa omilla paikoillaan ja jäivät ilman aikuisen tukea opetuksessa. Seuraavassa otteita kenttämuistiinpanoistani, joissa on esimerkkejä tällaisista tilanteista.

**"Kenttämuistiinpanot maanantai 11.03.2013/ 21. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti110313/ÄÄNITE20)**

Aineenopettaja 1 korosti, että ryhmät ovat nykyisessä koostumuksessaan vain sillä ehdolla, että "homma ei lähde lapasesta". Ryhmät aloittivat innokkaasti työskentelyn. Aineenopettaja 1 ja erityisopettaja kiertelivät erikseen ryhmien luona eri puolilla luokkaa. Opettajat eivät neuvotelleet tai keskustelleet keskenään siitä, miten aikuinen tukee oppilaan työskentelyä. Erityisopettaja tyytyi olemaan valvovana aikuisena, joka puuttuu oppilaan tekemisiin vasta, kun jotain erikoista tapahtuu. Asian prosessointi oli täysin aineenopettaja 1:n idea ja toimeenpantu juttu." (Kenttäkirja 2013,81-82.)

**"Kenttämuistiinpanot keskiviikko 3.10.2012/ 1. observointi klo 10.00 – 11.00**

Oppitunnilla oli mukana erityisopettaja. En aluksi ymmärtänyt hänen läsnäoloaan. Oppitunnin alettua huomasin hänet, sillä hän seisoj käytävällä tukea tarvitsevien vieressä. Erityisopettaja ei osallistunut opetukseen. Hän oli taustalla. Opettajien välillä ei näyttänyt olevan selkeää suunnitelmaa ja sopimusta työnjaosta." (Kenttäkirja 2013, 3.)

**"Kenttämuistiinpanot maanantai 06.05.2013/ 41. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti060513/ÄÄNITE38)**

Erityisopettaja kertoi, että hänen oma arvionsa oli ennen oppitunnin alkua se, että hän tulee oppitunnille, jotta hän voisi auttaa tukea tarvitsevia kirjoittamisprosessissa. Hän kuitenkin jäi keskustelemaan aineenopettaja 1:n kanssa opettajanpöydän taakse. Tukea tarvitsevat oppilaat jäivät ilman aikuisen tukea ja ohjausta. Erityisopettaja palasi luokan takaosaan. Hän seisoj siellä kädet selkensä takana tekemättä mitään. Hän ei ottanut kontaktia, eikä osoittanut kiinnostusta tukea tarvitsevien oppilaiden kirjoittamisprosessia kohtaan. Tukea tarvitsevat oppilaat saivat tuotetuksi noin 1/4 tai 1/3 vihon sivusta, kun muu luokka kirjoitti joko sivullisen tai reilun sivullisen tekstiä." (Kenttäkirja 2013, 162.)

Erityisopettajan opetus eteni samalla tavalla omassa pienluokassa. Ensin tarkastettiin tehtävät dokumenttikameran avulla opettajajohtoisesti. Sitten hän toimi uudessa asiassa usein esilukijana. Erityisopettaja käytti eri aistikanavia opetettavan asian esille tuomiseen. Hän kirjoitti asian taululle, jolloin asian voi todeta visuaalisesti. Lisäksi hän sanoi saman asian ääneen, jolloin oppilas kuuli asian myös auditivisesti. Hän eteni opetuksen sisällöissä noudattaen tiukasti oppikirjan tekijän ohjeistusta. Vaikka opetusryhmä oli pieni ja hyväkäyttöksinen, ryhmässä käytiin vähän yhteisiä ryhmäkeskusteluja. Lisäksi erityisopettajan luoma ilmapiiri oli muodollinen ja asiallinen.



Tytöt vetäytyivät usein parityöskentelyyn, eivätkä ottaneet osaa poikien omaehtoiseen ja vapaamuotoiseen keskusteluun erityisopettajan kanssa. Pojilla oli toisinaan vaikeaa keskittyä oppitunnin harjoituksiin. Erityisesti ”Karin” ja ”Eeron” omaehtoinen kommentointi ja huutelu harjoituksia tehtäessä saivat ryhmän ilmapörrin levottomaksi.

Erityisopettajan pienryhmässä vallitsi vahvasti tytöt ja pojat-asetelma. Yhteistä keskustelua ei syntynyt, ja erityisopettaja näytti tyytyvän siihen. Erityisopettaja kohteli oppilaita rauhallisesti ja ystävällisesti. Myönteistä palautetta opettaja antoi ryhmälle kokonaisuutena, ei oppilaalle erityisesti yksilönä.

Erityisopettaja ohjeisti tehtävät suullisesti (auditiivinen ohje) sekä kirjoitti sivunumerot myös taululle (visuaalinen ohje). Hän ei tarkentanut tehtävien ohjeistusta esimerkkien avulla, vaan luotti siihen, että oppilaat selviytyvät tehtävistä itsenäisesti. Erityisopettaja kiersi luokassa katsomassa oppilaiden työskentelyä ja auttoi oppilasta tarvittaessa suullisesti.

Erityisopettaja lupasi oppilaille, että lopputunnista pelattaisiin hirsipuuta. Oppitunnin tehtävien ja käsiteltävien asioiden opiskelu kesti kuitenkin niin kauan, että hirsipuun pelaamiselle ei jäänyt aikaa kuin muutama minuutti. Peli keskeytyi, kun kello soi oppitunnin päättymisen merkiksi. Sanan arvuuttelu jäi kesken, mikä oli pettymys oppilaille. Oppilaat olivat odottaneet pelin pelaamista, sillä erityisopettaja oli luvannut oppitunnin alussa, että hirsipuuta pelataan oppitunnin lopuksi. Pelaamiseen ei kuitenkaan löytynyt riittävästi aikaa, jolloin se ei käytännössä ollut oppitunnin palkitsemiskeino.

Erityisopettaja katsoi haastattelussaan, että kevätkaudella myönteisiä merkkejä oppilaiden oppituntikäytöksessä ovat tyttöjen rohkeampi mukaantulo sekä poikien keskinäinen kisaaminen siitä, kuka osaa parhaimmin tehdä oppitunnin tehtävät. Hän oli tyytyväinen, että hän voi olla oppilaiden tukena molempina tämän kielen oppitunneilla, sillä kaikilla oli kuitenkin erilainen tuen tarve oppiaineessa.

#### 5.1.1.4 Opettajien välinen yhteistyö opetuksen suunnittelussa

Erityisopettajan mukaan yhteisen ajan puutteen vuoksi aineenopettaja 1:n ja erityisopettajan oli hankalaa suunnitella oppitunteja yhdessä. Tulevien oppituntien pedagogisia linjauksia ja käytänteitä he pohtivat yleensä välituntisin tai oppitunnin päätyttyä. Samalla tavalla toimivat myös erityisopettaja ja sijainen.

Yleensä aineenopettajat antoivat erityisopettajalle hetki ennen oppitunnin alkua ohjeeksi tehdä tietyt harjoitukset kirjasta. Erityisopettaja koki, että hän ei pysty antamaan sitä tukea oppilaalle, mitä oppilas oikeasti tarvitsee, koska hän saa opetettavan

materiaalin annettuna aineenopettajilta. Aineenopettaja 1 kertoi haastattelussaan, ettei hän aina edes tiedä, mitä asioita milloinkin tukea tarvitsevat oppilaat ovat erityisopettajan kanssa käsitelleet pienluokassa.

Luokanvalvoja sai tietoa valvontaluokkansa kielen opetuksen käytänteistä erityisopettajan kautta. Hän ei ollut keskustellut aineenopettaja 1:n, eikä sijaisen kanssa kielen oppituntien käytänteistä. Aineenopettaja 1:n syyskauden virkavapaajakso tuli luokanvalvojalle yllätyksenä. Seuraavassa ote kenttäkirjasta, jossa luokanvalvojaa on haastateltu aiheesta.

**"Kenttämuistiinpanot perjantai 09.11.2012/ 8. observointi klo 10.00 – 11.00, luokanvalvojan (lv) haastattelu (KP\_Luokanvalvojanhaastatteluoppitunti091112/ÄÄNITE7)**

T: Millainen käsitys sinulla on näistä tämän kielenopetuksen käytänteistä? Oletko aineenopettaja 1:n kanssa keskustellut?

LV: Me ei olla ihan kauheasti siitä keskusteltu ja kun hän lähti minulle ihan yllättäen.

T: No, entäs sijainen? Miten paljon olet yhteistyössä sijaisen kanssa?

LV: Ei mitään kasvokkain keskustelua, että ihan seurailen vain, että missä mennään. Erityisopettajan kautta saan tietoa, mutta en ole saanut mitään huolestuttavaa palautetta." (Kenttäkirja 2013, 32.)

Aineenopettaja 1 ja erityisopettaja eivät välttämättä tavanneet toisiaan oppituntien välillä, jolloin opetusta oli vaikea suunnitella. Kun aineenopettaja 1 palasi virkavapaaltaan vuoden alussa, erityisopettaja toivoi katsovansa hänen kanssaan, miten luokan kanssa oli järkevää toimia kevätkaudella. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, joissa on esimerkki oppilaan tuen järjestelyistä tulevassa koetilanteessa.

**"Kenttämuistiinpanot keskiviikko 14.11.2012/ 9. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_oppitunti141112/ÄÄNITE8)**

Kun kello soi, oppilaat lähtevät kiireesti oppitunnilta pois. Erityisopettaja ja sijainen jäävät luokkaan keskustelemaan tulevista oppituntijärjestelyistä. Kun erityisopettaja oli lähtenyt luokasta, jäin vielä keskustelemaan tulevasta perjantain oppitunnista sijaisen kanssa. Sijainen kertoi, että pienryhmään menevät tekemään kokeen "Kari", "Sanna" ja "Jonna". "Antti" ja "Eero" jäävät luokkaan tekemään koetta. Tuen tarvetta ei ole suunniteltu erikseen kokeessa. Lisäaikaa saa kokeeseen vain, jos valvova opettaja antaa siihen mahdollisuuden. Tämä on riippuvaista esimerkiksi opettajan välituntivalvonnasta. Jos valvova opettaja on menossa välituntivalvontaa, joutuvat kaikki oppilaat lopettamaan kokeen tekemisen samaan aikaan." (Kenttäkirja 2013, 40.)

Aineenopettaja 1 oli kiitollinen siitä, että hänellä oli niin paljon erityisopettajan resurssia käytettävänä, sillä hän ei mielestään olisi ennättänyt opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Aineenopettaja 1 katsoi, että tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat ”kädestä kiinni pitämistä” ja vievät aikaa muulta luokalta. Aineenopettaja 1 korosti, että ”ilman erityisopettajaa hän tuskin pärjäisi” ja että hän oli tyytyväinen tilanteeseen, että ”hänellä oli erityisopettaja”.

Aineenopettaja 1 koki, että yhteistyö erityisopettajan kanssa oli sujuvaa, koska erityisopettajaan voi luottaa ja koska hänelle ei tarvinnut antaa ohjeita. Lisäksi aineenopettaja 1 katsoi, että erityisopettajalla oli ”silmää ja taitoa” puuttua niihin asioihin, joihin tarvitsee puuttua. Aineenopettaja 1 ei välttämättä aina edes huomannut, oliko erityisopettaja luokassa vai ei, koska erityisopettaja oli ”sellainen peruskallio”, joka oli tukena koko ajan.

Rehtorin mukaan aineenopettajien kuormitusta vähennettiin menettelyllä, jossa tukea tarvitsevat oppilaat kuljettivat lapulla erityisopettajalle tiedon siitä, missä kohdassa oppikirjaa luokka opiskeli ja tullessaan takaisin laaja-alaiselta erityisopettajalta oppilas raportoi aineenopettajaa siitä, mitä käsiteltiin laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Erityisopettaja piti valitettavana sitä, että aineenopettajat eivät tiedä, mitä erityisopettaja teki omalla oppitunnillaan oppilaiden kanssa ja päinvastoin. Tästä seikasta oli tärkeää keskustella erityisopettajan mielestä yhdessä muiden opettajien kanssa.

Aineenopettaja 1 koki kollegiaalisen yhteistyön opetusta helpottavana tekijänä. Hän kertoi haastattelussaan, että aineenopettajien yhteisesti laatimat kokeet ja niiden pisteytys lisäsivät varmuutta arviointiin, koska koulussa kyettiin antamaan numerot vertailukelpoisesti arviointikriteerien ollessa samat kaikille oppilaille. Lisäksi kollegoiden observoinnit olivat antaneet aineenopettajalle ”uusia ajatuksia opetukseen”, erityisesti evästyistä ”ryhmädynamiikkaan”.

## 5.1.2 Oppilaan tukeminen eriyttämällä

### 5.1.2.1 Opetuksessa käytettävät sisällöt, opetusmateriaalit ja –menetelmät

Erityisopettajan pienryhmässä oli enimmillään viisi oppilasta, kolme poikaa ja kaksi tyttöä. Oppilaat käyttäytyivät asiallisesti ja tekivät tehtäviä erityisopettajan ohjeiden mukaisesti. Erityisopettaja pitäytyi opetuksessaan tiukasti oppikirjan teemassa ja kustantajan materiaaleissa kuullun ja luetun ymmärtämisen sekä kieliopin harjoittelussa. Erityisopettaja käytti hyvin vähän omaa opetusmateriaalia ryhmän kanssa.

Toisinaan pojilla oli haastavaa innostua oppitunnin asioista ja keskittyä tekemään niitä intensiivisesti. Pojat huutelivat tehtävien vastauksia toisilleen omaehtoisesti ja keskittyivät räpläämään pyyhekumiaan tai kynäänsä tehtävien tekemisen sijasta. Tytöt ja ”Antti” istuivat hiljaa ja tekivät kuuliaisesti harjoituksiaan. Seuraavassa otteita kenttämuistiinpanoistani, joissa on esimerkkejä pienluokkatilanteista.

**”Kenttämuistiinpanot perjantai 02.11.2012/ 6. observointi klo 11.00 – 12.00 (KP\_Oppitunti021112/ÄÄNITE5)**

Kotitehtäviä aloitettiin käsitellä dokumenttikameran kautta opettajajohtoisesti oppikirjan kustantajan sähköisen ohjelman mukaisesti. Tehtävän kysymys esitettiin aina opettajajohtoisesti ja niissä edettiin myös siten, että erityisopettaja toimi tehtävän esilukijana. Oppilaat eivät olleet kovinkaan aktiivisia ja oma-aloitteisia vastaamaan tehtävien kysymyksiin. Opettaja puhuu paljon yksin ja selittää kielioppiasioita. Oppilailla ei ollut mitään kysyttävää kielioppiasioihin. Oppilaat käyttäytyivät hyvin ja rauhallisesti, jopa jurostikin. He toimivat juuri siten kuin erityisopettaja toivoi, mutta vastatessaan kysymyksiin heidän puheäänensä oli heikko ja hiljainen. Erityisopettajan opetusmenetelmät ovat samanlaiset joka tehtävässä ja asiassa. Ryhmä on pieni ja heidän kanssaan voisi tehdä hedelmällisempää yhteistyötä opetuskeskusteluissa ja käyttää monipuolisempia opetusmenetelmiä.” (Kenttäkirja 2013, 27-28.)

Aineenopettaja 1 ja sijainen käyttivät opetusvälineinään dokumenttikameraa, videotykkiä ja nauhuria, joilla oli merkittävä rooli opetuksessa. He avasivat opetettavaa asiaa dokumenttikameran avulla. Kuullun ymmärtämisen harjoitukset kuunneltiin nauhurista. Videotykin kautta katsottiin oppikirjan kappalesivut ja tehtävien oikeat vastaukset. Tehtävien ohjeistuksen he antoivat sekä kyseisellä vieraalla kielellä että suomeksi. Aineenopettaja 1 ja sijainen sanoivat käsiteltävän oppikirjan sivun numeron suullisesti ja näyttivät sen myös videokameran kautta tai kirjoittivat liitutauluun. Kotitehtävät he kirjasivat liitutauluun ja sanoivat ne myös suullisesti oppitunnin päättyessä. Opetuksessa pitäydettiin tiukasti kustantajan tekemässä oppimateriaalissa. Aineenopettaja 1 kertoi haastattelussaan, että hänellä ei ole muuta erityistä oppimateriaalia kuin kustantajan oppimateriaali.

Erityisopettaja oli tietoinen erilaisista koejärjestelyistä, mutta tässä koulussa tukea tarvitsevat oppilaat tekivät pääsääntöisesti samat kokeet kuin muut oppilaat. Ainoastaan joissain tapauksissa oppilaan koe eriytettiin, jos oppilaalla oli, esimerkiksi luki- vaikeutta. Hän katsoi, että tukea tarvitsevan oppilaan koe ”eriytetään” harvoin, koska siihen ei ole resursseja. Erityisopettaja ei osannut kertoa, tietävätkö aineenopettajat toisenlaisista koejärjestelytavoista. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, jossa on esimerkki tukea tarvitsevien oppilaiden koejärjestelystä.

**”Kenttämuistiinpanot torstai 07.03.2013/ 20. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti7H070313/ÄÄNITE19)**

Erityisopettajan saapuessa luokkaan hän antoi suullisesti ohjeen, miten luokassa tulee asettua paikoilleen ja mitä kirjoitusvälineitä on mukana pulpetilla. Sitten erityisopettaja kertasi vielä tulevan kappalekokeen teoria-asian pääkohdat oppilaiden kanssa. Erityisopettaja jätti itse kokeen tehtävien avaamisen oppilaalle itselleen. Kappalekoe tehtiin itsenäisesti. Oppilaat keskittyivät kokeen tekemiseen intensiivisesti. Luokassa oli hyvä työrauha. Käytävältä saattoi kuulua meteliä, johon erityisesti ”Kari” reagoi herkästi jääden seuraamaan katseellaan äänen kohdetta. Kun kappalekoe oli valmis, oppilaat saivat taululla ohjeet tehdä itsenäistä työtä oppitunnin lopussa. Joidenkin tehtävien ohjeet erityisopettaja avasi oppilaan luona hiljaa puhuen.” (Kenttäkirja 2013, 80.)

Tehdessään kartoitusta erityisopettajalla oli mielestään hyvin selvillä, mikä oppilaan tuen tarve oli. Hän totesi, että koetuloksista oli helppo katsoa suuntaa. Jos oppilas oli saanut tukea toistuvasti ja koearvosanat olivat 5-6, tuen antamista tuli jatkaa.

### 5.1.2.2 Opetuksen työtavat

Luokassa tehtiin paljon puheharjoituksia kielellä pareittain sekä kielioppiharjoituksia itsenäisesti. Poikkeuksena totutusta työskentelytavasta oli aineenopettaja 1:n oppitunti, jossa oppilaat tekivät sekaryhmissä ryhmätyön. Oppitunnin tarkoituksena oli harjoitella asumiseen liittyvää sanastoa. Oppitunti poikkesi tavanomaisesta oppituntirutiinista myönteisyydellään. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, jossa ryhmätyöt olivat käynnistyneet.

**”Kenttämuistiinpanot maanantai 11.03.2013/ 21. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti110313/ÄÄNITE20)**

Aineenopettaja 1 saapui luokkaan ja kertoi heti oppitunnin alkuun, että tällä kerralla tehdään jotain erilaista. Oppilaat heittäytyivät innokkaasti ryhmätyöhön. Luokassa oli iloinen ja myönteinen ilmapiiri. Tällaista tunnelmaa en ollut tutkijana kokemus aiemmin tässä ryhmässä. Oppilaiden työstäessä ryhmätyötään keskustelin aineenopettaja 1:n kanssa oppitunnin asioista. Aineenopettaja 1 kertoi, että kokeita on ollut niin paljon, että nyt oli aika tehdä jotain muuta ja ottaa erilainen lähestymistapa asiaan.” (Kenttäkirja 2013, 80.)

Seuraavassa kuvassa 4 on oppilaiden valmiita ryhmätöitä, jotka toivat luokkatilaan väriä ja elävyyttä.



**Kuva 4.** Oppilaiden ryhmätöitä.

Oppitunnilla erityisopettajan luokassa harjoituksia tehtiin usein tyttö - poika -pareittain. Koska poikia oli kolme, yksi pojista jäi ilman paria. Erityisesti ”Karin” oli hankalaa hyväksyä se, että hän teki harjoituksia erityisopettajan kanssa. Toisinaan erityisopettaja antoi poikien työskennellä yhdessä. Siinäkin työskentelytavassa ilmeni haasteita, joissa tarvittiin erityisopettajan ohjausta. Tytöt toimivat omassa ryhmässään, eivätkä he olleet kiinnostuneita siitä, mitä pojat tekivät. ”Sanna” koki haastattelussaan, että yhteistyössä ”Jonnan” kanssa hän saa ”enemmän irti” opiskelusta, esimerkiksi sanojen harjoittelussa. Seuraavassa esimerkkejä kenttämuistiinpanoistani, joissa on tilanteita oppilaiden parityöskentelystä.

**”Kenttämuistiinpanot perjantai 30.11.2012/ 13. observointi klo 11.00 – 12.00, oppitunti erityisopetusluokassa ja ”Karin” haastattelu (KP\_OppituntijaKarinhaastattelu301112/ÄÄ-NITE12)**

Kappaletta suomennettiin siten, että oppilaat jaettiin ryhmiin. Tytöt olivat pari ja pojat olivat kolmen ryhmässä. Pojat eivät päässeet alkuun, koska eivät osanneet päättää, kuka aloittaa. Aloittajaa arvottiin kivi-paperi-sakset –leikin avulla. Lopulta erityisopettaja päätti, kuka aloittaa kappaleen suomentamisen. Erityisopettaja ohjasi poikien suomentamista. Tytöt olivat päässeet hyvään alkuun kappaleen suomentamisessa ja olivat omatoimisia. Poikien ryhmässä yhden suomentaessa muita ei kiinnostanut, mitä suomentaja sanoi. Erityisopettajan ohjauksen kautta poikien suomentaminen sujui selkeästi eteenpäin.” (Kenttäkirja 2013, 48.)

**"Kenttämuistiinpanot keskiviikko 12.12.2012/ 15. observointi klo 10.00 – 11.00, oppitunti erityisopetusluokassa (KP\_Oppitunti121212/ÄÄNITE14)**

Erityisopettaja antoi suulliset ohjeet parisanelua varten. Tytöt olivat pari ja "Antti" ja "Eero" olivat pari. Erityisopettaja oli "Karin" pari. "Karin" oli eri mieltä siitä, että hänen olisi pitänyt omasta mielestään olla jonkun toisen pari. Hän aloitti kuitenkin tehdä sanelua erityisopettajan kanssa. "Kari" otti helposti kontaktia "Eeron" ja "Antin" parisaneluun ja tekemisiin." (Kenttäkirja 2013, 61.)

Erityisopettajan mukaan eri aineenopettajien opetustyyli oli tuen oppilaiden kanssa pitkälti aika samanlainen eri luokissa. Erityisopettaja totesi, että aineenopettaja 1:n toiminnassa näkyi se, että luokassa oli tukea tarvitsevia oppilaita. Ensinnäkin aineenopettaja 1 korosti usein sitä, "miten opit parhaiten" ja antoi vinkkejä, että "kun luet sanoja ääneen, niin saatat oppia siten parhaiten tai kirjoitat". Toiseksi aineenopettaja 1 selitti oppilaille, että jokainen oli yksilöllinen oppija. Hänen vinkkinsä hyödyttivät tukea tarvitsevia oppilaita, jos he vain osasivat poimia opetuksesta sen, mikä heitä itseä palvelisi parhaiten.

Erityisopettaja koki, että aineenopettaja 1 oli visuaalinen käyttäessään värejä opetuksessaan. Erityisopettaja koki itsekkin olevansa visuaalinen opettaja, sillä värit selkeyttivät erityisopettajan mukaan paljon opetusta. Erityisopettaja ei kuitenkaan ollut varma, miten tukea tarvitsevat oppilaat kokivat, hyödyttääkö värien käyttäminen heitä. Erityisopettaja arvioi, että opetuksen visualisointi auttaa ainakin tyttöjä, koska muistiinpanoja tehdessään he käyttivät värejä. Molemmat tytöt olivat kuvaamataidossa taitavia oppilaita. Erityisopettaja pohti, miten poikien oppimisen tavan saisi selville. Hän katsoi, että poikien kanssa pitäisi keskustella asiasta, jotta he itsekkin pyhähtyisivät miettimään, miten sanat jäisivät parhaiten muistiin.

Erityisopettaja pääsi mukaan aineenopettaja 1:n opetustyyliin, koska hän koki olevansa aineenopettaja 1:n kanssa samanlainen opettaja. Erityisopettaja totesi, että aineenopettaja 1 korosti opetuksessaan visuaalisuutta ja muistutti opetuksessaan oppilaita siitä, millä tavalla oppilas itse oppisi. Verrattuna muiden opettajien opetustyyliin aineenopettaja 1 käytti erityisopettajan mielestä sellaisia "juttuja", joiden kautta oppilas "pääsi opetukseen mukaan".

Oman roolinsa oppilaan tukemisessa erityisopettaja koki siten, että hän oli tukena ja apuna tehtävien tekemisessä. Erityisopettaja katsoi, että hänen tehtävänsä on erityisesti tehtävien avaaminen. Asian opetus oli aineenopettajan tehtävä. Koska erityisopettaja oli oppinut aineenopettaja 1:n opetustyylin tavoitteineen, hän varmisti mahdollisuuksien mukaan tehostetun tuen oppilailta, että opetus oli "mennyt kaaliin".

Rehtori katsoi, että samanaikaisopettajuus oli heidän koulussaan uusi asia, jonka kaksi nuorta ja innokasta laaja-alaista opettajaa olivat tuoneet mukanaan uusien henkilöstövaihdosten kautta. Samanaikaisopettajuus ei ollut heillä vanha perinne, sillä rehtori itse ja edellinen laaja-alainen erityisopettaja eivät osanneet edes ajatella, että siten voisi luokassa opettaa. Samanaikaisopettajuus oli otettu koulussa hyvin vastaan ja aineenopettajat olivat tapauskohtaisesti tyytyväisiä samanaikaisopettamisen mahdollisuuteen. Rehtorin mukaan tämän kielenryhmän tukea tarvitsevat oppilaat olivat oppimenesitykseltään heikkoja oppilaita, eivätkä aktiivisesti häirinnet oppitunnilla. Jos oppilaan ongelmat olivat käytöspuolella, silloin uutta asiaa esiteltäessä oppilas oli ensin koko luokan mukana ja sen jälkeen siirtyi tekemään tehtäviä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa toiseen tilaan.

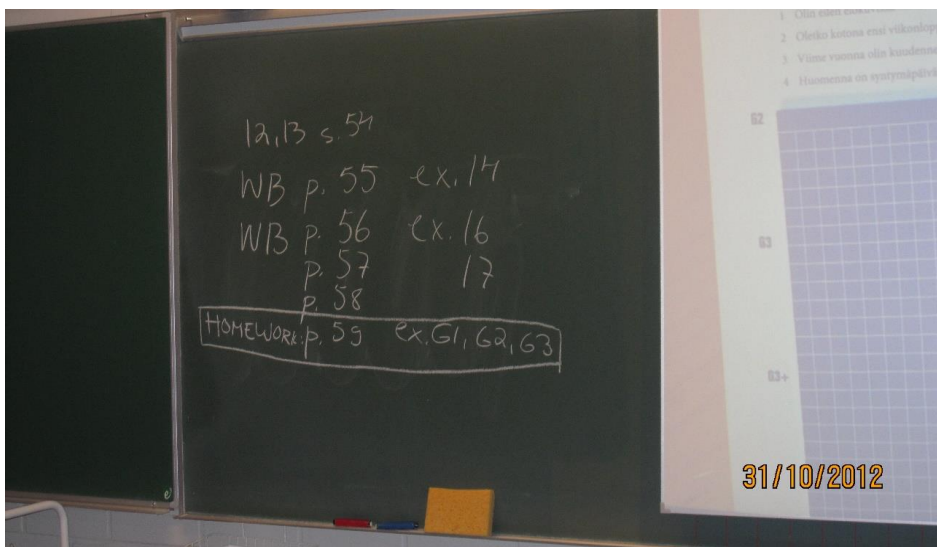
### 5.1.2.3 Ajankäytön huomioiminen opetuksessa

Koko luokan oppitunneilla aineenopettaja 1 ja sijainen odottivat, että tukea tarvitsevien oppilaiden tuli saada samat tehtävät tehdyiksi oppitunnin aikana muun luokan oppilaiden kanssa. ”Sanna” kertoi haastattelussaan, ettei ennätä tehdä harjoituksia loppuun. Hän ei osannut sanoa, kenelle aikuiselle tästä asiasta olisi pitänyt kertoa. Omassa pienryhmässään erityisopettaja toivoi antavansa oppilaille onnistumisen kokemuksia. Tämä toteutui siten, että pienryhmässä oppilas ennätti tehdä tehtävät loppuun ja tätä kautta sai myönteisiä kokemuksia. Lisäksi erityisopettajalla oli enemmän aikuisen aikaa oppilaille.

### 5.1.2.4 Kotitehtävät

Aineenopettaja 1 sanoi kotitehtävät suullisesti ja näytti ne myös dokumenttikameralla. Sijainen kirjoitti kotitehtävät taululle ja sanoi ne myös suullisesti. Kerrottaessa kotitehtäviä luokalle oppitunti oli jo päättymässä, joten oppilailla oli kova kiire poistua luokasta välitunnille. Aineenopettaja 1 joutui usein huutamaan kotitehtävät metelin yli. Omassa pienluokassaan erityisopettaja kirjoitti kotitehtävät taululle ja sanoi ne myös suullisesti oppitunnin päättyessä. Seuraavassa kuvassa 5 on sijaisen liitutaulelle merkitsemät kielen kotitehtävät.





**Kuva 5.** 7. luokan kielenopetuksen kotitehtävät.

Aineenopettaja 1 kertoi haastattelussaan, että hän eriytti kotitehtävien määrää tehostetun tuen oppilaille. Tukea tarvitsevat oppilaat saivat saman kotiläksyn kuin muut luokan oppilaat niin koko luokan oppitunneilla kuin erityisopettajan pienluokan oppitunneilla. ”Kari” pahoitteli haastattelussaan, että kielestä tuli liikaa kotitehtäviä, koska kotitehtäviä annettiin muistakin reaaliaineista. ”Kari” ja ”Eero” ilmoittivat usein äänekkäästi kantansa kotitehtävien määrään. He kokivat, että erityisopettajan ei tarvitsisi antaa kotitehtäviä, sillä niitä oli annettu jo päivän aikana muista reaaliaineista tarpeeksi. Seuraavassa esimerkki tilanteesta, joissa oppitunti on päätty-  
mässä.

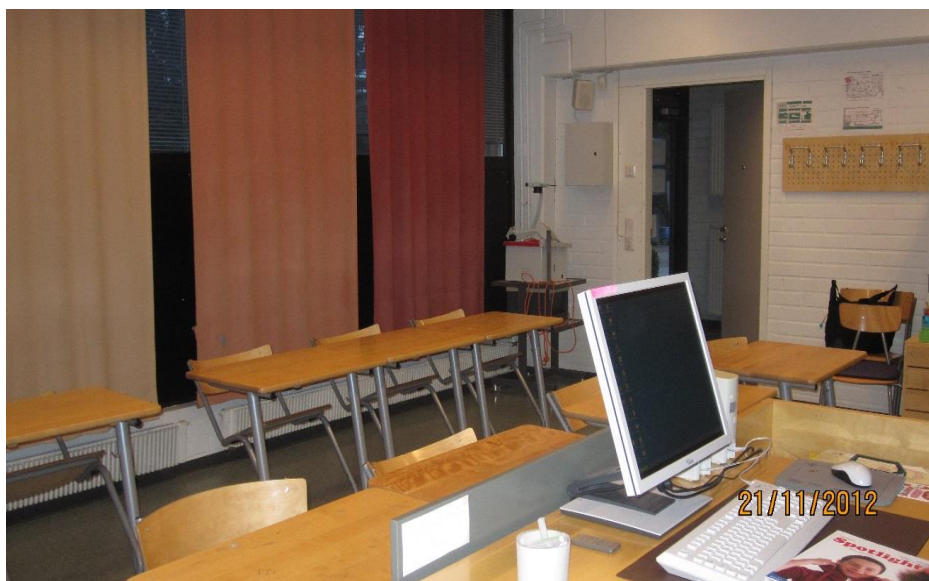
**”Kenttämuistiinpanot maanantai 25.03.2013/ 25. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti250313/ÄÄNITE24)**

”Kari” ja ”Eero” toivoivat pääsevänsä aikaisemmin, koska heillä oli kiire ruokailuun. He laittoivat koulukirjat omaehtoisesti reppuihinsa. Erityisopettaja ei halunnut poikien kiirehtivän liian aikaisin, sillä oppituntia oli vielä muutama minuutti jäljellä tehtävien tekemiseen. Erityisopettaja sanoi kantansa päättäväisesti, mutta rauhallisesti. Hän ei hermostunut poikiin, vaan jatkoi tehtävien ohjaamista ”Antin” kanssa. Oppitunnin päättyessä ”Kari” ja ”Eero” toivoivat, ettei erityisopettaja antaisi heille läksyä. Erityisopettaja pyysi poikia ottamaan kirjat uudelleen esille repusta ja merkkamaan kotitehtävät, jotka hän kirjoitti taululle ja sanoi vielä suullisesti.” (Kenttäkirja 2013, 93.)

## 5.1.3 Oppimisympäristöt ja työtavat

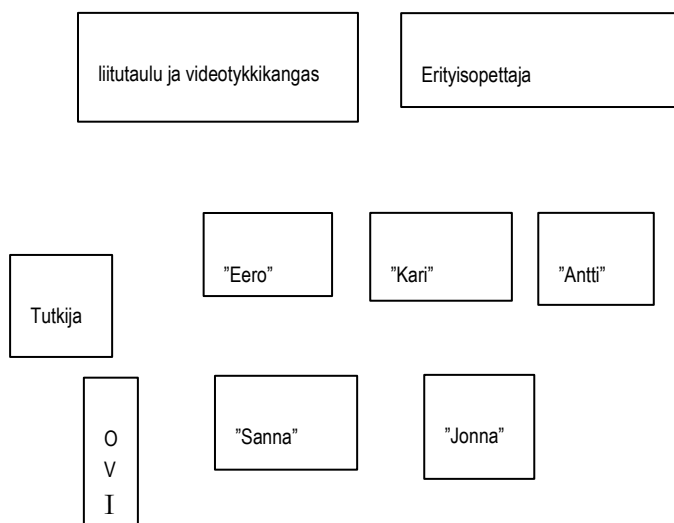
### 5.1.3.1 Opetustilat

Tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat kyseistä vierasta kieltä sekä erityisopettajan pienluokassa että aineenopettaja 1:n luokassa koko luokan kanssa. Molemmissa luokissa oli videotykki, dokumenttikamera, tietokone sekä audiolaitteita kuullun ymmärtämisen harjoituksia varten. Kalusteet olivat uudehkoja molemmissa luokkatiloissa, mutta osa kalusteista oli epäsiistejä, sillä niissä oli piirroksia ja kirjoituksia. Erityisopettajan luokkatilaa havainnollistaa oheinen kuva 6.



**Kuva 6.** Erityisopettajan pienluokka.

Oppilaat istuivat usein erityisopettajan pienluokassa seuraavasti (Kenttäkirja 2013, 47.):



**Kuvio 4.** Oppilaiden istumajärjestys erityisopettajan pienluokkatilassa.

Aineenopettaja 1:n luokassa tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat luokan perimmäisillä paikoilla siten, että kaksi takimmaista pulpettia vasemmalta katsottuna ja kaksi pulpettia niiden edessä kuuluivat tukea tarvitseville oppilaille. Seuraavassa kuvassa 7 on kuvattuna tukea tarvitsevien oppilaiden pulpetit aineenopettaja 1:n luokassa.



**Kuva 7.** Aineenopettaja 1:n luokkatilan vasen laita.

### 5.1.3.2 Oppilaiden ryhmittely

Kielen kappalekokeen ja lähtötestin perusteella erityisopettaja ja aineenopettaja 1 sopivat, että tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat erityisopettajan pienryhmässä. Erityisopettaja oli pääsääntöisesti oppilaiden kanssa omassa pienluokassa, koska hän katsoi, että oppilaat hyötyvät pienemmästä opetusryhmästä. Välillä opetus toteutettiin samanaikaisopetuksessa aineenopettaja 1:n kanssa koko luokassa.

Haastattelussaan erityisopettaja kertoi, että hän ei ollut saanut tukea tarvitsevilta palautetta siitä, miltä heistä tuntui opiskella välillä pienluokan ja koko luokan oppitunneilla. Erityisopettaja katsoi kuitenkin, että tukea tarvitsevat oppilaat toivoivat pääsevänsä hänen pienryhmäänsä. Aineenopettaja 1 arveli haastattelussaan, että tukea tarvitsevat oppilaat pitävät tästä järjestelystä.

”Sanna” kertoi, että tämän kielen opiskelu on hänelle vaikeaa, mutta tästä huolimatta koko luokan kanssa oli kiva opiskella. Hän pysyi mielestään aineenopettaja 1:n opetuksessa mukana. Lisäksi hän kertoi, että välillä opettajat valitsevat ja välillä hän itse sai valita, meneekö hän erityisopettajan pienryhmään. Tämä järjestely oli hänelle ”ihan sama”.

Sekä aineenopettaja 1 että erityisopettaja katsoivat, että tässä koulussa erityisopetuksella oli pitkään ollut oma negatiivinen leimansa. Tästä syystä erityisopettaja oli pyrkinyt murentamaan tätä ottamalla ryhmäänsä myös lahjakkaita oppilaita etenkin

matematiikan oppitunneilla. Erityisopettaja pelkäsi, että pienryhmässä opiskeleminen aiheuttaisi oppilaan leimautumista ja sen myötä kiusaamista, siksi tukea tarvitsevat oppilaat olivat paljon koko luokassa erityisopettajan samanaikaisopetuksessa. Erityisopettaja piti tärkeänä olla kaiken tasoisten oppilaiden apuna, jotta hänestä tuli tuttu opettaja kaikille oppilaille.

Koulussa oli erityisopettajan mukaan pidetty kiusaamiskyselyitä. Luokkahenkeä pyrittiin vahvistamaan ryhmäytymispäivällä, joka pidettiin syksyllä. Lisäksi koulussa oli teemapäiviä, joissa koko luokka toimii yhdessä koko päivän.

### 5.1.3.3 Luokkahuoneen ulkopuolella opiskelu

Observointijaksoni aikana luokka opiskeli vain kerran tietokoneluokassa, jossa oppilaat harjoittelivat sähköisessä oppimisympäristössä kielen tehtäviä. Aineenopettaja 1 ja sijainen eivät nostaneet yhteiseen keskusteluun tai ottaneet huomioon oppitunnilla oppilaiden koulun ulkopuolella tapahtuvia kielen opiskelua tukevia kokemuksia. Erityisopettaja ei myöskään hyödyntänyt oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai harrastustoiminnasta saatavaa tietoa opetuksessaan.

### 5.1.3.4 Oppilaan valinnanmahdollisuudet oppitunnilla

Erityisopettajan ja aineenopettaja 1:n sekä sijaisen oppitunneilla oppilaat istuivat pääsääntöisesti omilla paikoillaan ja tekivät opettajajohtoisesti aikuisten toivomat kirjalliset tehtävät ja puheharjoitukset. Opettajat noudattivat opetuksessaan tiukasti oppikirjantekijän oppimateriaalia ja etenemisjärjestystä. Suullisissa puheharjoituksissa oppilaat saivat itse valita parin tai ryhmän, mikä motivoi oppilaita osallistumaan innokkaasti puheharjoituksiin. Observointijaksoni aikana luokka opiskeli vain kerran tietokoneluokassa tehden kielen tehtäviä sähköisessä oppimisympäristössä.

## 5.1.4 Kokemukset lainsäädännöstä

### 5.1.4.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki eli kolmiportainen tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen malli oli erityisopettajalle tuttu teoriassa erityisopettajaopinnoista. Erityisopettaja oli valmistunut reilu vuosi

sitten (2011) ja tämä oli hänen toinen työvuotensa erityisopettajana. Hän oli nuori naisopettaja. Erityisopettaja sai ammatillista vertaistukea toiselta nuorelta erityisopettajalta koulussa. Kun laki tuli voimaan 1.8.2011, erityisopettaja oli saanut lainmuutoksesta VESO-koulutusta ja lomakkeiden täyttämiskoulutusta.

Rehtori kertoi haastattelussaan, että lain muutoksen tullessa voimaan työnantaja koulutti kolmiportaisen mallin ensin rehtoreille ja laaja-alaisille opettajille. Koulutuksesta vastasi kunnan johtava erityisopettaja. Seuraavaksi koulutettiin kaikki opettajat. Rehtorin mukaan koulutuksen ”sisäänajo” vaati sisäistä pohdintaa koulussa.

Erityisopettaja muisteli, että aluksi opettajat esittivät kritiikkiä uutta lakia kohtaan. Nyt opettajat olivat jo tottuneet uusiin käytäntöihin. Laki oli erityisopettajan mielestä hyvä uudistus, sillä siinä oli mietitty, millaista tukea oppilas tarvitsee. Erityisopettaja kritisoi lakia siitä, että yhden viikkotunnin opettamiseen erityisopettajan luona tarvitaan monta täytettyä lomaketta. Hän katsoi, että byrokratia vei liikaa aikaa opetuselta.

Rehtori kertoi, että tuen kolmiportainen malli oli hänelle teoriassa selkeä, mutta käytännössä sen toteuttaminen jätti tulkinnan varaa. Hän katsoi, että oppilaan saadessa tukea koulun arki ja laki eivät välttämättä kohdanneet toisiaan ja tuen kokonaisuus jäi epämääräiseksi. Rehtori totesi, että tuen portaat ja tukimuodot eivät etene loogisena hyppäyksenä. Ne tuottivat opettajalle pohdintaa siitä, käytetäänkö kulloinkin oikeaa termiä eri tuen portaan tilanteessa. Oli pohdittava, onko oppilas tehostetussa vai erityisessä tuessa vai saako hän tukea ollenkaan. Oppilaan tukimuoto saattoi olla mikä tahansa riippumatta hänen tuen portaastaan. Rehtori katsoi, että lain muutoksessa oli hyvä tarkoitus, mutta se ei ollut täysin ajan tasalla. Tämä konkretisoitui rehtorin mukaan siten, että kaikki tukimuodot kietoutuivat kaikkiin tuen portaisiin, jolloin se ei konkretisoitunut selkeästi.

Rehtori piti hyvänä lain muutoksen ideaa, jossa oppilaan saama tuki kirjattiin. Hän ei kokenut tuen kirjaamiseen liittyviä lomakkeita ongelmana, vaikka hän katsoikin, että jokainen lomakkeiden tekemiseen käytetty minuutti oli pois oppilaan saamasta henkilökohtaisesta kasvuajasta. Rehtori kertoi, että lomakkeiden tekemisen prosessi oli muuttunut lukuvuoden 2012 alusta, kun lomakkeet tehtiin Wilma-ohjelman kautta sähköisesti. Tämä helpotti lomakkeiden työprosessia selkeästi. Rehtori toivoi, että koulussa tuli minimoida paperin täytön määrää. Hänen mielestään koulussa olisi riittänyt oppilashuoltoryhmän kirjaus, jossa olisi eritelty oppilaan saama tuki. Silloin oppilaalle ei olisi tarvinnut kirjata erillistä muistiota ja lomaketta hänen saamastaan tuesta. Rehtori koki, ettei tuen lomakkeilla käytännössä tehnyt mitään. Hän arvioi, ettei koulu joutuisi koskaan sellaiseen tilanteeseen, että huoltajan kanssa tulisi riitaa oppilaan tuesta tai että oppilas valittaisi tuestaan. Rehtori korosti, että lomakkeiden

dokumentointi kuului oikeusvaltion periaatteisiin, vaikka lomakkeet hänen mielestään olivat turhia.

Pohtiessaan, millaista ohjausta erityisopettaja olisi tarvinnut uuden kolmiportaisen tukimuodon aloittamisessa, hän arvioi, että aineenopettaja 1:n ja luokanvalvojan olisi pitänyt yhdessä miettiä ja olla vastuullisina tuen prosessissa yhtä lailla. Aineenopettaja 1 kertoi syksyllä (2012), että hän ei tiennyt tuen muodoista, tuen lomakkeista, eikä siitä, miten eri tuen muodot kohdentuvat oppilaille. Hän toivoi koulutusapua tuen asioihin. Sijainen kertoi, että oli äskettäin valmistunut (kevät 2012) aineenopettajaopinnoista, eikä opettajaopinnoissa ollut puhuttu tuen kolmiportaisuudesta tai tukea tarvitsevista oppilaista yhtään mitään.

Erityisopettajan mukaan opettajien oli äärettömän vaikeata löytää yhteistä aikaa tuen prosessia varten. Erityisopettaja luetteli syitä, joiden vuoksi yhteisten aikataulujen sovittaminen oli vaikeaa: koulussa oli paljon tehostetun tuen oppilaita; opettajilla oli erilaiset lukujärjestyksensä, menot ja palaverit; suunnitelmien tekeminen ja hoitaminen oli vaikeata.

#### 5.1.4.2 Tuen prosessi

Rehtori kertoi haastattelussaan, että oppilaan tuen prosessi alkoi siitä, kun luokanvalvojat saivat yläkouluun siirtyvistä oppilaista ”huolilistan”. Alakoulu oli koonnut listaan oppilaan sosiaaliin suhteisiin ja käyttäytymiseen liittyviä asioita, jotka poimittiin tiedoksi aineenopettajalle. Rehtori korosti, että käytännössä laaja-alainen erityisopettaja toimi aloitteentekijänä suunnitellen tukea tarvitsevan oppilaan opetusjärjestelyt ”huolilistan” avulla.

Tutkimusryhmäni luokanvalvojan mukaan erityisopettaja oli saanut alakoulun lähettämät tuen suunnitelmadokumentit itselleen. Luokanvalvoja ei ollut nähnyt dokumentteja, mutta hänelle tiedotettiin, kenellä luokan oppilaista oli tuen suunnitelma ja mitä ne sisälsivät. Hän sanoi tekevänsä yhteistyötä tuen käytänteissä erityisopettajan kanssa, sillä erityisopettaja toimi tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa aloitteentekijänä.

Erityisopettajan mukaan tässä koulussa oppilaan tuen prosessi alkoi siitä, kun laaja-alainen erityisopettaja laati luokanvalvojan kanssa pedagogisen arvion oppilaalle. Se käsiteltiin ja siitä keskusteltiin oppilashuoltoryhmässä. Aineenopettaja 1, erityisopettaja ja luokanvalvoja miettivät tuen tarvetta yhdessä. Erityisopettaja otti yhteyttä huoltajaan ja informoi häntä siitä, millaista tukea koulu voi tarjota oppilaalle.

Rehtorin mukaan erityisopettaja osasi parhaiten itse arvioida oman opetusresurssinsa kutakin oppilasta kohden ja nähdä tuen tilanteen kokonaisuuden.

Erityisopettaja tiedotti aineenopettajia tukea tarvitsevista oppilaista ja keskusteli heidän kanssaan oppilaista tarvittaessa. Yleensä aineenopettajat mukautuivat erityisopettajan järjestelyihin.

Syyskaudella (2012) aineenopettaja 1:llä ei ollut käsitystä, miten tuki kuului virallisesti järjestää, sillä hän ei ollut saanut koulutusta lain muutoksesta. Hän arvioi, että oppilaan tuen asioista huolehtii luokanvalvoja. Aineenopettaja 1 katsoi, että tukea tarvitseville oppilaille oli laadittu tuen lomakkeet, joista kuitenkin ei ollut käytännön hyötyä opetuksessa. Aineenopettaja 1 ei ollut nähnyt 7. luokan tuen tarpeisten oppilaiden tuen lomakkeita, eikä hän myöskään tiennyt heidän oppilaspalavereistaan mitään.

Luokanvalvoja oli huolissaan siitä, etteivät heikkotasoiset oppilaat saaneet oppimisen tukemiseen erityisopetusta, jos informaatioketju alakoulusta yläkouluun katkesi. Luokanvalvojan mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajat ottivat ensin yhteyttä aineenopettajiin, jos oppilaan asioissa ilmeni jotain huolta ja informoitavaa. Wilma oli suuressa roolissa tiedonvälityksen välineenä.

Vanhemmat olivat mukana tekemässä tuen suunnitelmia siten, että erityisen tuen hojks:issa vanhemmat kutsuttiin koululle palaveriin. Rehtorin linjaamana oppimissuunnitelmien kohdalla opettaja oli yhteydessä kotiin puhelimitse ja kysyi vanhempien mielipidettä tuen suunnitelmaan. Oppimissuunnitelmia tehtiin koulussa paljon ja yhteisen palaveriajan sopiminen oli hankalaa, joten tämä oli käytännöllinen toimintatapa. Kun huoltaja hyväksyi tuen suunnitelman, oppilalle tehtiin oppimissuunnitelma ja lähetettiin se kotiin. Huoltajat saivat kotona perehtyä tuen suunnitelmaan ja lähettää sen allekirjoitettuna oppilaan mukana koululle.

Uutena asiana lukuvuoden alussa (syksy 2012) oli tullut käyttöön sähköiset tuenlomakkeet. Erityisopettaja katsoi, että hän tiesi lomakkeen laatimisesta enemmän kuin aineenopettajat, joilla ei ollut selvää kuvaa yleisen tuen mahdollisuuksista. Hän arveli, että luokkien heterogeeninen oppilasaines toi haasteita aineenopettajille. Alakoulusta oli tullut tietoa tukea tarvitsevista oppilaista ja siitä, miten paljon he olivat saaneet tukea. Erityisopettaja kiersi alkusyksystä luokassa katsomassa, miten opiskelu oli lähtenyt sujumaan.

#### 5.1.4.3 Tuen toteutuminen käytännössä

Erityisopettaja ei osannut arvioida täsmällisesti, mikä merkitys tuen suunnitelmalla oli oppilalle. Hän koki hyväksi sen, että tuen lomakkeeseen kirjattiin oppilaan vahvuudet ja luki-pohjaiset vaikeudet, koska ne vaikuttivat kielen opiskeluun. Erityisopettaja oli miettinyt kielenopetuksen tukea tarvitsevia oppilaita ja totesi, että he



olivat omanlaisia yksilöitä. Oli tärkeää, että koulu tuki oppilasta ajankohtaisessa ongelmassa.

Aineenopettaja 1 pohti, miten oppilaan oppimissuunnitelman asiat näkyivät opetuksen käytänteissä ja totesi, ettei hän mielestään ”aktiivisesti ajatellut” oppimissuunnitelmaa opetuksessaan. Sijainen katsoi, että erityisopettaja pitää huolen tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisesta. Häntä ei ollut perehdytetty tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeisiin. Aineenopettaja 1 koki olevansa ”hienossa tilanteessa” ja ”säästyvänsä” haastavilta opetustilanteilta, koska tukea tarvitsevat oppilaat olivat lähes kokoaikaisesti opiskelleet erityisopettajan luona. Seuraavassa esimerkki kenttämuistiinpanoistani, joissa on ote aineenopettaja 1:n haastattelusta.

**”Kenttämuistiinpanot torstai 02.05.2013/ 40. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppituntijaeonjaopenhaastattelu020513/ÄÄNITE37)**

T: Olette laatineet oppilaille oppimissuunnitelmat. Miten niiden asiat näkyvät oppilaan opetuksen käytänteissä?

A: Niin. Minusta tuntuu, että ei sitä oppimissuunnitelmaa aktiivisesti ajattele siinä. Tämä tilanne on hieno, koska he ovat melkein kokonaan olleet erityisopettajalla. Minä olen säästynyt tältä. En ole joutunut tilanteeseen... Kun mennään uutta asiaa eteenpäin, niin he ovat melkein aina erityisopettajalla tai hän on täällä auttamassa. Minun ei ole tarvinnut joutua yksin ongelmiin. Sitten tilanne olisi eri, jos he olisi yhden tunnin pois ja loput täällä, niin silloin se vaatisi minulta paljon enemmän keskittymistä. Juoksisin tukea tarvitsevien luona vuorotellen ja sitten on se muukin luokka, niin... Edelleenkin katson, että erityisopettaja on pelastanut minut.

T: Eli erityisopettajan tuki...

A: ...on ihan ehdottoman tarpeellinen. Koko ryhmä olisi kärsinyt tosi paljon ilman erityisopettajaa.” (Kenttäkirja 2013, 156.)

Erityisopettaja arvioi haastattelussaan tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeita. Hän katsoi, että ”Kari” ja ”Eero” tarvitsivat kannustusta ja ohjausta tarkkaavuuden ja huolellisuuden kehittämiseen kielen opiskelussa. ”Kari” kertoi, että läksyvihon käyttöön oton jälkeen hän oli alkanut paremmin tekemään kotitehtävänsä. ”Antilla” oli luki-pulmaa. ”Sannan” ja ”Jonnan” haasteena oli se, että he olivat arkoja kielenoppijoita, joten he tarvitsivat kielenopiskeluunsa enemmän opettajan kannustusta ja rohkaisua. ”Sanna” koki, että hän oppi paremmin seuraamalla ja kuuntelemalla opetusta kuin aktiivisesti viittaamalla. ”Jonna” oli kiitollinen siitä, että kielen oppitunnilla vaadittiin enemmän kuin alakoulussa, joten hän koki oppivansa enemmän. ”Eero” piti hyvänä sitä, että kielen oppitunnilla tehtiin paljon kirjallisia tehtäviä. ”Antin” mielestä hyvällä kielen oppitunnilla pystyi keskittymään, mikä oli ”Antista” itsestä kiinni.

Aineenopettaja 1 ei ollut mielestään kuullut ”Jonnan” ja ”Sannan” juurikaan puhuvan hänelle oppituntien aikana. Hän piti myös tyttöjä hitaina oppijoina. Aineenopettaja 1 pahoitteli, ettei hän voinut ”uhrata” luokan etenemistä muutamana hitaimman oppilaan kustannuksella. Tämän vuoksi aineenopettaja 1 korosti sitä, miten tärkeää erityisopettajan tuki ”hänelle” oli ollut. Hän koki, että hän ei ehtinyt puuttua tukea tarvitsevien oppilaiden virheisiin kiireen vuoksi ja koska tukea tarvitsevan oppilaan virheitä oli vaikeata huomata. Aineenopettaja 1 katsoi, että saadakseen tukea opiskeluunsa tukea tarvitsevan oppilaan tuli olla oma-aloitteinen ja aktiivinen pyytämään hänen apuaan.

Omassa pienryhmässä erityisopettaja toivoi antavansa enemmän aikaa ja onnistumisen kokemuksia oppilaalle. Erityisopettajan oli vaikeaa arvioida, millainen tilanne 7. luokan tukea tarvitsevilla oppilailla olisi ollut ilman hänen tukeaan. Hän toivoi, että hänen tuestaan olisi ollut tukea tarvitseville oppilaille hyötyä. Hän uskoi, että ilman tukea oppilaiden oppiminen olisi ollut paljon heikompaa. Tukea tarvitsevat oppilaat kokivat, että kielenopiskelu sujui hyvin huolimatta siitä, että numeerisesti katsottuna oppiminen jäi vaatimattomaksi. ”Eero” koki, että menestyspaineita tulee kotoa. Seuraavissa otteissa kenttämuistiinpanoistani on esimerkkejä ”Eeron” koemenestyskokemuksista.

**”Kenttämuistiinpanot perjantai 30.11.2012/ 13. observointi klo 11.00 – 12.00, oppitunti erityisopetusluokassa ja ”Karin” haastattelu (KP\_OppituntijaKarinhaastattelu301112/ÄÄ-NITE12)**

T: Miten koe meni?

K: En mää tiedä, 5½.

T: No, sää sanoit, että äiti hirttää sut.

K: ”Eero” sanoi, että äiti hirttää mut.

T: ”Eero” sanoi! Mää muistin, että sää sanoit. Miten syksy on lähtenyt meneen?

K: Ihan hyvin.” (Kenttäkirja 2013, 48.)

**”Kenttämuistiinpanot torstai 18.04.2013/ 36. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_OppituntijaEeronhaastattelu180413/ÄÄNITE33)**

T: Teillä on koe maanantaina. Jännittääkö?

E: Vähän. Ei mua muuten, mutta kielenkoe jännittää, kun siitä pitäisi saada hyvä numero.

T: Että saa suurin piirtein sellaisen numeron, kun on ajatellut?

E: Niin.

T: On teillä kotiväki kiinnostunut, millaisia numeroita saat?

E: On. Jos tulee kielestä tai jostain vitonen, niin kyllä he on siitä vihaisia ja sanovat, että kyllä nyt pitäisi panostaa paljon enemmän. Että pääset johonkin, kun pääset ysilta pois. Sitten kutonenkin on sellainen, että olisi pitänyt vielä lukea. Ja seiska on hyvä ja kasi on himohyvä.” (Kenttäkirja 2013, 139-140.)

Erityisopettaja ei osannut sanoa, tiesikö oppilas itse, millainen ote opiskeluun kuuluisi ottaa. Hän katsoi, että oppilaat olivat allekirjoittaneet tuen suunnitelmat vanhempiensa kanssa syksyllä (2013), joten oli oletettavaa, että oppilaat tiesivät omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Erityisopettajan mukaan oli vaikeaa arvioida, osasivatko he analysoida vielä itse, pitäisikö vielä ”tähän ja tähän” oppimisen asiaan kiinnittää huomiota. Tukea tarvitsevat oppilaat kertoivat tietävänsä sen, että heille oli laadittu oppimisen suunnitelma, mutta he eivät oikein ymmärtäneet mitä se sisälsi. Kaikki tämän luokan tukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmat osallistuivat lapsensa koulun käynnin tukemiseen ja auttamiseen kotona.

”Sanna” tiesi hyvin, mitkä seikat vaikuttivat kielen arviointiin. Rehtori korosti haastattelussaan, että tukea tarvitsevan oppilaan arviointi oli opettajien yhteistyötä. Hän kertoi, että aineenopettaja 1 oli käynyt keskustelemassa sijaisen kanssa arvioinnista. Rehtori katsoi, että joskus ollaan mielenkiintoisessa tilanteessa, jos opettajilla on eriävä kanta arvioinnista. Kumpikaan opettaja ei ole väärässä, sillä erilaiset opettajapersoonat saavat eri oppilaista eri asioita irti. Tässä luokassa opettajilla ei tällaista erimielisyyttä ollut.

Erityisopettaja kertoi, että tässä luokassa oppimisen tuki jatkui seuraavalle lukuvuodelle, koska seitsemänsistä luokista tämä oli kaikkein heikkotasoisin luokka tässä kielessä. Hän tuli esittämään rehtorille toiveen, että tuen tarve pitäisi huomioida lukujärjestyksessä. Seuraavana vuonna koulussa jatkoivat uudet erityisopettajat. Erityisopettaja oli muuttamassa pois paikkakunnalta, joten hän ei jatkanut tässä koulussa seuraavana vuonna. Hän teki kaikista luokista listat, joissa selvitettiin, kenellä oli tehostettu tuki ja suositus tuen tarpeesta. Selvityksen perusteella oli mahdollista päätellä oppilaan tuen tilanne jatkossa.

Erityisopettaja toivoi, että tuen resurssi pysyisi koulussa ennallaan ja että aineenopettajat kokisivat saavansa käytännön tukea oppilalle. Hän arvioi, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia omaavat yläkoululaiset tarvitsisivat vielä enemmän oppimisen tukea. Nyt he olivat erityisopettajan mukaan ”aika yksin”, vaikka heille oli hankittu äänikirjoja ja he kävivät tekemässä kokeita erityisopettajan pienluokassa. Opiskelu oli vaativaa, sillä se sisälsi paljon lukemista. Toiset lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia omaavat yläkoululaiset pysyivät opetuksen mukana paremmin, toiset heikommin. Tämä riippui erityisopettajan mukaan siitä, miten haastava oppilaan

lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus oli. Toiset oppilaat olivat oppineet tekemään töitä asian kanssa. Sitten oli oppilaita, jotka tarvitsivat enemmän apua ja neuvoja, miten opinnoissa edettiin.

Koulu oli ollut erityisopettajan ensimmäinen työpaikka kaksi vuotta. Myönteisenä asiana omassa työssään erityisopettaja piti oppilaiden kohtaamista ja kuormittavimpana asiana kaikkea muuta toimenkuvaan kuuluvaa työtä, kuten paperityötä. Erityisopettaja muisteli, että oppimisen ja koulukäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen käytänteet piti luoda alusta alkaen. Sekä hän että koulun muut opettajat opettelivat tuen käytänteitä.

Erityisopettajan mielestä opettajat kokivat, että luokkien heterogeeninen oppilasaines teetti heille haasteita. Erityisopettaja arvioi, että aineenopettajilla ei välttämättä ollut selkeää käsitystä yleisen tuen mahdollisuuksista. Luokanvalvoja kertoi, että hänellä ei ollut vaihtoehtoa tehdä mitään, jos luokassa oli vitosen oppilaita tai käytöshäiriöisiä oppilaita.

Aineenopettaja 1 kertoi olevansa karkeasti perillä uuden oppimisen ja koulukäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen mallista tammikuussa (kevät 2013), jolloin aineenopettaja 1 laati ensimmäisen tuen suunnitelmalomakkeen oppilaalle. Lomakkeen laatiminen oli aineenopettaja 1:n mukaan vaikeaa ja se aiheutti monenlaisia kysymyksiä, kuten että, miten lomake täytetään, missä se käsitellään, minne se menee jne. Erityisopettaja auttoi aineenopettaja 1:tä tuen suunnitelman laatimisessa ja konsultoisissa. Aineenopettaja 1 oli pahoillaan siitä, että tuen suunnitelmakoulutukset ajoittuivat hänen äitiyslomansa ajankohtaan. Erityisopettaja katsoi, että tulevilla kevätkaudella (2013) aineenopettaja 1 ja erityisopettaja yhdessä neuvottelisivat, miten olisi järkevintä toimia, jotta jokaiselle oppilaalle olisi mietittynä tärkein tuen asia.

## 5.2 Yhdeksännen luokan opetusryhmä

Aineenopettaja 2 koki, että 9. luokan kielen ryhmä oli rauhallinen, kiltti ja kiva luokka, sillä siellä oli iloinen ja leppoisa tunnelma oppitunnilla. Ryhmän luokanvalvoja kuvaili ryhmää myös kunnianhimoiseksi ryhmäksi, sillä monella ryhmän oppilaalla oli korkeat tavoitteet opintojensa suhteen. Ryhmässä oli hänen mielestään helppo keskustella, sillä kukaan ei puhunut toisen päälle ja kaikki osasivat odottaa puheenvuoroansa. Lisäksi ryhmä oli suvaitsevainen. Luokka oli heterogeeninen ryhmä, jossa oli mukana lahjakkaita ja heikkoja oppilaita, joista osa käyttäytyi haastavasti. Aineenopettaja 2 arvioi, että ryhmän oppilailla oli hyvä asenne opiskeluun. Oppilaat kertoivat haastatteluissaan, että he tulevat toistensa kanssa hyvin toimeen ja ettei ketään

kiusata ryhmässä. He kuvailivat luokkaansa ”mukavaksi” ja ”kivaksi”. ”Jan” tiesi, että opettajat pitävät heidän luokkaansa kivana.

Oppilastuntemus oli tärkeää aineenopettaja 2:lle. Ennen observointijaksone alkua aineenopettaja 2 kertoi minulle ryhmän oppilaista, jotka tarvitsivat tukea ja jotka erotuivat persoonina luokan muista oppilaista. ”Jonne” oli luokalle jäänyt kiva poika, joka oli tullut luokan oppilaaksi lukuvuoden alusta. Aineenopettaja 2:n mukaan hän suhtautui kielenopiskeluun myönteisesti opillisista haasteistaan huolimatta. Luokanvalvoja kuvaili ”Jonnea” ”kivantuntuiseksi” pojaksi, jolla oli ”Mikon” ystävänä porukan ”pahiksen” maine. Hän katsoi, ettei koulunkäynti ollut ”Jonnelle” etusijalla elämässä. Luokanvalvoja harmitteli sitä, että ”Mikolle” oli tullut ongelmia kuluvana lukuvuonna.

Aineenopettaja 2:n mukaan ”hyvä tyyppi” ”Jan” piti oppitunnilla yllä iloista tunnelmaa, mikä vapautti ilmapiiriä luokassa. Luokanvalvoja katsoi, että aikuisen piti pysäyttää ja rajata ”Janin” keskusteluja luokassa. Hän arvioi lisäksi, että Janin tunsivat kaikki koulun opettajat, sillä ”Jan” oli ”todellinen persoona”. Ensi kerran ”Janin” tavatessaan seitsemännen luokan tutustumiskäynnillä luokanvalvoja pelkäsi, että ”Jania” tulaisiin kiusaamaan. Onneksi näin ei kuitenkaan tapahtunut, sillä luokka oli niin suvaitsevainen.

”Lari” oli tukea tarvitseva oppilas, joka tuli luokan jäseneksi muutamissa aineissa lukuvuoden alusta. Tätä kieltä hän alkoi opiskella tässä ryhmässä kevätlukukauden alusta alkaen, sillä syksyllä oppitunnit eivät olleet osuneet yksiin. ”Lari” oli sulautunut hyvin ryhmään. Hän oli yksi aktiivisimmista viittäajista. Observoijana en olisi ”Laria” tunnistanut tukea tarvitseväksi oppilaaksi, ellei siitä olisi minulle etukäteen informoitu. Aineenopettaja 2 kertoi seuranneensa ”Larin” ilmeitä ja olemusta, jotta hän osaisi toimia tarkoituksenmukaisesti ”Larin” tuntemuksien pohjalta. Opettaja kertoi huolehtineensa, että ”Lari” pysyi opetuksessa mukana. Tämä oli opettajalle tärkeätä myös muiden oppilaiden osalta.

Luokanvalvoja kertoi, että aloite ”Larin” integroitumisesta ryhmään tuli ”Larin” luokanopettajalta. Luokanopettaja oli ottanut asian ohimennen puheeksi ensimmäisen kerran käytävällä. He lähtivät kokeilemaan integroitumista siten, että ”Lari” oli luokassa ensin muutamia tunteja. Ryhmä valittiin luokanvalvojan mukaan ”Larin” integraatioluokaksi, koska se oli pienekkö ja rauhallinen sekä kivan luokan maineessa.

## 5.2.1 Opettaja kohtaa oppilaansa yksilönä ja opetusryhmänä

### 5.2.1.1 Opettajan ja oppilaan välisiä ristiriitatilanteita

Aineenopettaja 2 kertoi haastattelussaan, että puuttuessaan oppilaan häiriökäyttäytymiseen oppitunnilla hän pyrki tekemään sen siten, ettei luokan ilmapiiri huonontunut. Esimerkiksi aineenopettaja 2 epäili ”Jonnen” luntanneen kokeessa, mutta hän kertoi hoitaneensa asian niin, ettei epäilyksestä tullut ongelmaa heidän välilleen. Aineenopettaja 2 puuttui oppilaiden keskinäisiin keskusteluhetkiin erityisesti silloin, kun hän avasi luokalle uutta kielioppiasiaa, jolloin oppilaiden tuli keskittyä intensiivisesti opetukseen. Aineenopettaja 2 käytti useimmiten huumoria huomauttaessaan häiritsevästä asiasta oppilaille. Huumorin kautta aineenopettaja 2 kykeni antamaan oppilaalle myös haastavaa palautetta ilman, että hän asetti oppilasta kiusalliseen tilanteeseen. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, joissa on esimerkkejä tällaisista tilanteista.

#### **”Kenttämuistiinpanot tiistai 12.03.2013/ 22. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9G120313/ÄÄNITE21)**

Sitten asiassa mentiin eteenpäin. Aineenopettaja 2 näytti dokumenttikameran kautta kirjan kohta sekä tuki kielioppiasiaa ”Lassila” leikkaa ja askartelea –lappujen avulla. Hän kertasi kirjasta vielä kokeisiin tulevat kielioppiasiat yksityiskohtaisesti. Hän käytti asiassaan huumoria, mikä teki opetuksesta mielenkiintoisen ja kevensi ilmapiiriä. Huumori tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että aineenopettaja 2 ilmaisee opetettavan asian viihteellisesti käyttäen selkeitä, rikasta ja värikästä kieltä sekä suhtautuen opetettavaan asiaan asiallisen rennosti. Esim. ”Nyt on käynyt kateelliset kollegat mun kysymysmerkin varastamassa. Se on ymmärrettävää. Harvalla on näin hienoja systeemejä. Tästähän ei seuraa muuta kuin lisäleikkuuta ja askartelua.” ”Mikko” keskusteli omaehtoisesti ”Leevin” kanssa. Aineenopettaja 2 huomautti asiasta ”Mikkoa” käyttäen asiassa huumoria. ”Älä nyt häiritse, kun ”Leevi” keskittyy kuuntelemaan mua.” ”Mikko” nyt hiljaa siellä”. Aineenopettaja 2:n huomautuksesta huolimatta jää asiallinen tunnelma luokkaan. Aineenopettaja 2 eteni asiassa eteenpäin oppikirjassa. Hän näytti kirjan sivun dokumenttikameran avulla oppilaille. Lisäksi hän avasi asiaa oppilaille myös suullisesti.” (Kenttäkirja 2013, 83-84.)

#### **”Kenttämuistiinpanot tiistai 19.03.2013/ 24. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9G190313/ÄÄNITE23)**

Aineenopettaja 2 siirtyi seuraavaan asiaan, kun oppilaat olivat palauttaneet sanakoevihot hänelle korjauksen jälkeen. Ennen tehtävän aloittamista aineenopettaja 2 huomauttaa ”Mikolle”, että tulee olla valmiina aloittamaan. Oppilaat lausuvat sanoja hänen jälkeensä. ”Lari” osallistui

tehtävään aktiivisesti, kuten myös muukin luokka. Aineenopettaja 2 joutui huomauttamaan myös "Leeviä" siitä, että tämä höpötti omaehtoisesti "Mikon" kanssa ja leikkisästi uhkaili erottaa pojat siten, että toinen heistä siirtyisi luokan toiselle laidalle." (Kenttäkirja 2013, 90.)

Aineenopettaja 2 puuttui käytävätilanteessa toisen luokan oppilaan käyttäytymiseen, sillä oppilas nimitteli tutkijaa asiattomasti. Aineenopettaja 2 keskusteli oppilaan kanssa asiasta rauhallisen määrätietoisesti hermostumatta, vaikka tilanteessa oppilaan sarkasmi olisi saattanut viedä keskustelun sivuraiteilleen. Aineenopettaja 2 selvitti tilanteen siten, että oppilas pyysi lopulta tutkijalta anteeksi käyttäytymistään. Tilanteen jälkeen kielen oppitunti pääsi jatkumaan normaalisti. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni ote tilanteesta.

**"Kenttämuistiinpanot tiistai 26.03.2013/ 26. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9G260313/ÄÄNITE25)**

Aineenopettaja 2 meni pojan luokse rauhallisesti ja ilmoitti hänelle, että hän on toiminut taitamattomasti tilanteessa. Hän toivoi, että poika pyytäisi anteeksi minulta (= tutkijalta) taitamattomasta sanavalintaansa. Poika ei ensiksi halunnut ymmärtää, että hänen tulisi pyytää minulta (= tutkijalta) anteeksi. Hän heittäytyi sarkastiseksi ja näsäviisaaksi. Aineenopettaja 2 piti rauhallisesti kiinni siitä, että pojan tulisi pyytää anteeksi minulta (= tutkijalta). Poika huomasi, että hänellä ei olisi vaihtoehtoa, joten hän huudahti anteeksi sanan. Tilanne oli nopeasti ohi ja opettaja palasi luokkaan jatkamaan oppituntia." (Kenttäkirja 2013, 94.)

Luokan oppilaista "Mikko" toimi toisinaan omaehtoisesti oppitunneilla ja sai sen vuoksi aineenopettaja 2:lta palautetta. Mikon omaehtoisuus tarkoitti myöhästelyä oppitunneilta, kotitehtävien tekemättä jättämistä, asiaan kuulumattomien tavaroiden esillä pitämistä pulpetilla tai häiritsevää keskustelua vierustoverin kanssa opetuskustelun aikana. Aineenopettaja 2 ja "Mikko" pääsivät kuitenkin opettajan palauteen jälkeen molemminpuoliseen yhteisymmärrykseen siitä, miten oppitunnilla edetään. Seuraavassa on kenttämuistiinpanojeni esimerkkejä "Mikon" ja aineenopettaja 2:n välisistä keskusteluista oppitunnilla.

**"Kenttämuistiinpanot tiistai 26.03.2013/ 26. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9G260313/ÄÄNITE25)**

"Mikko" otti sipsejä repustaan ja laittoi muutamia sipsejä pulpettinsa päälle ja alkoi syödä niitä. Hän tarjosi niitä myös muille oppilaille. Aineenopettaja 2 huomaa, että "Mikolla" on sipsejä pulpetilla, kun oppilaat kirjoittavat koealuetta vihkoonsa dokumenttikameran kautta. Aineenopettaja 2

pyytää "Mikkoa" laittamaan sipsit pois. Hän käyttää huumoria kehotuksessaan, mikä tehoaa tilanteessa siten, että "Mikko" laittaa sipsit heti takaisin laukkuunsa." (Kenttäkirja 2013, 95.)

**"Kenttämuistiinpanot tiistai 09.04.2013/ 31. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9Gjaleevinhaastattelu090413/ÄÄNITE30)**

Aineenopettaja 2 pyysi "Mikkoa" laittamaan kännykkänsä pulpetille hänen näkyviinsä. "Mikko" laittoi vastoin opettajan pyyntöä kännykän taskuunsa. "Mikko" kiroili vastatessaan opettajalle. Aineenopettaja 2 kysyi, mitä "Mikko" oli sanonut ja toisti pyynnön, että "Mikko" laittaisi kännykän pulpetin kulmalle, jotta hän näkisi sen. "Mikko" väitti vastaan, että kännykkä voi tippua siitä. Aineenopettaja 2 toisti pyynnön, että "Mikon" tulisi laittaa kännykkä pulpetin kulmalle, jotta opettaja näkisi sen. "Mikko" intti, että kännykkä on taskussa. Aineenopettaja 2 sanoi, että "Mikko" ei voisi istua "Jonnen" vieressä, jos "Mikko" ei laita kännykkää pulpetin kulmalle. "Mikko" piti kiinni siitä, että kännykkä olisi hänen taskussaan. Aineenopettaja 2 pyysi "Mikkoa" siirtymään pois "Jonnen" vierestä toiseen paikkaan. Lisäksi hän pyysi "Mikkoa" tarkistamaan kielenkäyttöänsä. Aineenopettaja 2 sanoi, ettei hän pidä siitä, että hänen oppitunnillaan käytetään asiatonta kieltä muiden kuullen. Hän tulisi harkitsemaan jäsikö "Mikko" oppitunnin jälkeen keskustelemaan hänen kanssaan, mutta "Mikko" sai ensin aikaa miettiä ajatuksiaan ja jäähdytellä tunnetilaansa. Sitten aineenopettaja 2 pyysi oppilaita katsomaan vihoistaan ensimmäistä tehtävää tarkastamista varten. Episodin aikana kaikki olivat hiirenhiljaa. Ilmapiiiri kiristyi hetkeksi. Kun tehtäviä alettiin tarkistaa, tunnelma palautui taas leppoisaksi. "Mikko" oli hiljaa omalla paikallaan uppoutuneena omiin ajatuksiinsa.... "Mikko" pyytää aineenopettaja 2:lta oikeita vastauksia. Aineenopettaja 2 antaa ne hänelle paperilla. "Mikko" näyttää olevan taas mukana oppitunnin toiminnassa mietiskelyvaiheen jälkeen. "Mikko" saa suullisessa kokeessa hyvää ja kannustavaa palautetta aineenopettaja 2:lta. Aineenopettaja 2 ottaa esille "Mikon" kanssa kännykästä nousseen keskustelun. Hän haluaa "Mikon" vielä miettivä, onko "Mikolla" jotain sanottavaa asiaan liittyen. "Mikko" pyytää anteeksi aineenopettaja 2:lta. Myös aineenopettaja 2 pahoittelee tapahtunutta ja toivoo, että asia olisi nyt sovittu puolin ja toisin. "Mikko" nyökkää hyväksyvästi, että asia on hänen puolestaan sovittu. "Mikko" hymyilee helpottuneena palatessaan omalle paikalleen." (Kenttäkirja 2013, 118-120.)

**"Kenttämuistiinpanot torstai 11.04.2013/ 32. observointi klo 10.00 – 11.00, ruotsin oppitunti 9G**

Oppitunnin aikana aineenopettaja 2 huomautti "Mikkoa" kännykän käytöstä. "Mikko" vastasi aineenopettaja 2:lle ikävään sävyyn, mutta laittoi kuitenkin kännykän pois ja jatkoi tehtävän tekemistä. Kello soi oppitunnin päättymisen merkiksi. Oppilaat poistuivat rauhallisesti luokasta ja onnittelivat aineenopettaja 2:ta kukin vuorollaan omaehtoisesti. Aineenopettaja 2 oli onnittelusta iloinen. Aineenopettaja 2 toivoi, että "Mikko" jäisi vielä toviksi keskustelemaan hänen kanssaan. Aineenopettaja 2 halusi palata "Mikon" kanssa oppitunnilla tapahtuneeseen välikohtaukseen.



"Mikko" ja aineenopettaja 2 keskustelivat tilanteen tapahtumat uudelleen auki. "Mikko" koki, että hän oli toiminut asiattomasti, joten hän pyysi aineenopettaja 2:lta anteeksi. Aineenopettaja 2 oli tästä varsin otettu ja pyysi osaltaan anteeksi "Mikolta". Asia oli puolin ja toisin sovittu hyvässä hengessä. "Mikko" toivotti hyvää syntymäpäivää ja poistui muun luokan perässä ruokailuun. Aineenopettaja 2 kertoi, että "Mikko" saattaa käyttäytyä asiattomasti muilla tunneilla, mutta hänen oppitunneilla tällainen on erittäin harvinaista." (Kenttäkirja 2013, 127.)

### 5.2.1.2 Oppilaskeskeisyys opettajan ja oppilaan välisissä keskusteluissa

Myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli tärkeää aineenopettaja 2:lle. Hyvät suhteet oppilaisiin vaikuttivat siihen, miksi oppilaat aineenopettaja 2:n mielestä tulivat, muun muassa kertomaan omia perheasioitaan hänelle. Aineenopettaja 2 ylläpiti myönteistä vuorovaikutusta luokan oppilaiden kanssa erilaisilla keskusteluilla.

Ensinnäkin aineenopettaja 2 halusi keskustella oppilaiden kanssa tulevasta observointijaksostani luokassa, sillä tutkijan läsnäolo oppitunneilla jännitti oppilaita. Aineenopettaja 2:n mukaan oppilaat olivat huolissaan ryhmän hyvästä hengestä. Aineenopettaja 2 kertoi rauhoitelleen oppilaita ennen luokkaan tuloani ja arvioi, että ilmapiiri luokassa vapautuisi aikaa myöten, kun tulisin tutuksi luokan oppilaille. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, jossa aineenopettaja 2 perehdyttää minua ryhmän observointia varten.

#### **"Kenttämuistiinpanot tiistai 05.03.2013/ 18. observointi klo 13.00 – 14.00, ensimmäinen oppitunti 9G (KP\_ Oppitunti9Geka050313/ÄÄNITE17)**

Saavuvin koululle ajoissa. Menin ensiksi opettajainhuoneeseen. Siellä tapasin kotitalousopettajan, jonka kanssa keskustelin tulevan tunnin ajankohdasta. Päätin mennä odottelemaan aineenopettaja 2:ta hänen luokkansa edustalle. Kun aineenopettaja 2:n edellinen oppitunti oli päättynyt, hän kehotti minua tulemaan kanssaan opettajainhuoneeseen, jossa voisimme keskustella observoitavasta ryhmästä kahvikupin äärellä.

Aineenopettaja 2 kertoi, että hän oli ennakoon keskustellut ryhmän kanssa tulemisestani ryhmän oppitunneille. Aineenopettaja 2:n mukaan he olivat huolissaan siitä, jatkuisiko läsnäolostani huolimatta ryhmän henki hyvänä. Oppilaita jännitti tuleva observointini luokassa. Aineenopettaja 2 arveli, että jännittäminen tulisi näkymään oppilaiden olotilassa "jäykistymisenä", mutta ajan myötä he tuskin huomaisivat läsnäoloani tuskin ollenkaan." (Kenttäkirja 2013, 68.)

Aineenopettaja 2 perusteli haastattelussaan pedagogista toimintaansa ja suhtautumistaan oppilaseen muutamilla seikoilla. Ensiksi hän totesi, että hänestä oli kauheaa ajatuskin, että oppilaan tuli "istua oppitunnista toiseen vakavana", sillä sellainen ei

aineenopettaja 2:n mukaan sopinut tämän ikäiselle nuorelle. Aineenopettaja 2:n muistellessa omia koulukokemuksiaan hän korosti, ettei oppitunnilla saisi olla ”tylsää tai puuduttavaa”. Hänen mielestään oli mukavaa, jos oppilaat kokisivat, että tämän kielen oppitunnilla olisi ”kivaa” ja että sinne olisi ”mukavaa tulla”. Aineenopettaja 2 oli ollut itse hankala oppilas, joka ”vihasi koulua, sillä siellä oli tylsää”. Aineenopettaja 2 koki, ettei itse jaksanut istua vakavana paikallaan, esimerkiksi koulutuksissa se oli vaikeaa.

Toiseksi aineenopettaja 2 kertoi, että hän sai oppilailta ”ihanaa ja hyvää palautetta”. Esimerkiksi oppilaat toivat kotitalouden tunnilta herkkuja tai kirjoittivat kirjeitä aineenopettaja 2:lle. Toisinaan oppilaita jäi oppitunnin jälkeen kertomaan aineenopettaja 2:lle omia asioitaan. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni otteessa on kuvattuna tilanne, jossa oppilaat jäävät keskustelemaan aineenopettaja 2:n kanssa oppitunnin päätyttyä.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 05.03.2013/ 18. observointi klo 13.00 – 14.00, ensimmäinen oppitunti 9G (KP\_Oppitunti9Geka050313/ÄÄNITE17)**

Oppitunnin päättyessä aineenopettaja 2 ilmoitti, että hän laittaa kotitehtävät Wilmaan, josta ne olivat oppilaiden luettavissa sähköisesti. Osa oppilaista tuli kertomaan aineenopettaja 2:lle vielä omia asioitaan. Aineenopettaja 2 kuunteli kutakin oppilasta kiinnostuneesti ja suhtautui oppilaan asiaan sympaattisesti. Kun oppilaat olivat poistuneet luokasta, jäin keskustelemaan aineenopettaja 2:n kanssa luokkaan.” (Kenttäkirja 2013, 68-69.)

Kirjallisen palautteen risuissa oppilaat mainitsivat, että aineenopettaja 2 teettää liiaksi töitä oppilailla. Tämän palautteen aineenopettaja 2 koki imartelevana, sillä hänen mielestään koulun tehtävänä oli saada oppilaat oppimaan. Aineenopettaja 2 kertoi saavansa palautetta myös sellaisiltakin oppilailta, jotka eivät pidä tämän kielen opiskelusta. Nämä oppilaat kokivat, että aineenopettaja 2:n oppitunnille oli ”kiva tulla”. Aineenopettaja 2 totesi haastattelussaan, että hän ei koskaan torjunut oppilaan negatiivisia mielipiteitä. Hänen mielestään niitäkkin tuli saada ilmaista, koska negatiiviset mielipiteet kasvattivat avointa ilmapöytä positiivisten ajatusten ohessa. Oppilaat kertoivat haastatteluissaan, että aineenopettaja 2 oli mukava opettaja, jonka hyviä opetustaitoja oppilaat kiittelivät yksiselitteisesti.

Kolmanneksi aineenopettaja 2 kertoi haastattelussaan, ettei tee opettajan työtään vain kiitoksen vuoksi. Hän korosti, että tärkeää opettajan työssä oli kokemus siitä, että opettaja toimii oppilaan suhteen oikein sekä se, että opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta jää myönteinen jälki. Aineenopettaja 2 toivoi, että ilmapöytä kielen oppitunnilla olisi ”kiva ja huumorintäyteinen”.

Aineenopettaja 2 puhui oppitunneilla värikkäästi käyttäen rikasta kieltä ja huumoria. Tunnelma oli yleensä välitön ja luokassa oli hyvä työrauha. Oppilaat saivat vastausvuoron paljolti ilman viittaamista. Keskustelu eteni kuitenkin luontevasti ilman jäykkää muodollisuuksia, kuten viittaamista ja ehdotonta hiljaisuutta. Aineenopettaja 2 kuunteli kutakin oppilasta kiinnostuneesti ja suhtautui oppilaan asiaan sympaattisesti. Seuraavassa on kenttämuistiinpanojeni esimerkkejä aineenopettaja 2:n ja oppilaan oppituntikeskusteluista.

**"Kenttämuistiinpanot tiistai 05.03.2013/ 18. observointi klo 13.00 – 14.00, ensimmäinen oppitunti 9G (KP\_ Oppitunti9Geka050313/ÄÄNITE17)**

Oppilaat ja aineenopettaja 2 toimivat hyvässä yhteistyössä. Aineenopettaja 2 puhui paljon itse, mutta oppilaat kuuntelivat kuitenkin häntä innokkaasti ja intensiivisesti. Aineenopettaja 2 käytti rikasta kieltä ja siinä oli paljon huumoria. Tunnelma oli välitön. Oppilaat saivat vastausvuoron paljolti ilman viittaamista, mutta periaatteessa oppilaan tuli kuitenkin viitata, jotta hän saisi vastausvuoron... Luokassa oli poika, joka vastaili ja kommentoi paljolti ilman viittaamista. Tämän pojan nimi oli "Jan". "Jan" osallistui opetukseen ohjeen mukaan, mutta hänellä tuntui olevan paljon myös omaa asiaa. Hän jakoi asiaansa myös vieressä istuvalle parilleen... Paikkojen vaihtamisen jälkeen aineenopettaja 2 siirtyi asiaan. Hän kysyi suullisesti oppilailta kysymyksen, jonka tarkoituksena oli virittää keskustelua ja mielenkiintoa tulevaa asiaa kohtaan. Aineenopettaja 2 kysyi, mitä kukin oli tehnyt lomalla. Keskustelun aikana aineenopettaja 2:n ja oppilaiden välillä oli välitön ja iloinen tunnelma. Oppilailla oli hauskaa. He nauroivat ja seurasivat keskustelua intensiivisesti. "Jan" kommentoi paljon, mutta se ei häirinyt ketään tai pilannut tunnelmaa. Kaikki ottivat osaa keskusteluun aktiivisella läsnäolollaan." (Kenttäkirja 2013, 69.)

**"Kenttämuistiinpanot torstai 07.03.2013/ 19. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti9G070313/ÄÄNITE18)**

Läksykuulustelussa aineenopettaja 2 kysyi kappaleen lauseiden suomennoksia ja käännöksiä vieraalte kielelle. Hän antoi paljon myönteistä palautetta oppilaille, kun vastaus oli oikein tai oikeaan suuntaan. Luokassa oli rauhallinen ja hyvä ilmapiiri. Oppilaat keskittyivät intensiivisesti opetukseen. "Jan" halusi kommentoida kappaleen aiheeseen liittyvää asiaa suomeksi. Kommentointi oli viihteellistä ja huumorintäyteistä. Aineenopettaja 2 vastasi kommentointiin iloisen leppoisasti ja huumorintäyteisesti. Hän siirtyi keskustelussa luontevasti eteenpäin uuteen opetettavaan asiaan. Ennen kun aineenopettaja 2 siirtyi tehtävien tarkistamiseen, hän kertoi viihteellisesti näkemästään painajaisunesta. Aineenopettaja 2:n kertomusta kommentoi erityisesti "Jan". Opettajan välikommentit ja tarinat kevensivät oppitunnin ilmapiiriä ja lisäsivät viihtyvyyttä." (Kenttäkirja 2013, 78.)

### 5.2.1.3 Opettajan emotionaalinen ja tiedollinen tuki oppilaalle

Aineenopettaja 2 kertoi haastattelussaan, että hänen omassa valvontaluokassaan oli ollut kiusaamistapaus. Kiusattu tyttö halusi kirjoittaa aineenopettaja 2:lle perjantaisin kuulumiset kirjeessä, johon aineenopettaja 2 vastasi. Tämä käytäntö oli ”opettajalle ok”. Aineenopettaja 2 kertoi haastattelussaan, että kun valvontaluokkaan tuli tukea tarvitsevaa oppilas (esimerkiksi kiusaamiskokemuksen kokenut oppilas), hän tapasi ensin oppilaan henkilökohtaisesti. Aineenopettaja 2 kertoi itsestään ja toivoi keskustelussa välittävän oppilaalle, että hän oli vakavissaan oppilaan asialla ja välitti oppilaasta. Hän korosti oppilaalle, että hän teki kaikkensa, jotta oppilaalla olisi hyvä ja turvallinen olo oppitunnilla. Aineenopettaja 2 tarkkaili oppilasta oppitunnilla ja kyseli häneltä säännöllisesti, olivatko asiat sujuneet hyvin. Lisäksi hän korosti oppilaalle, että hänellä oli ”ote ryhmän oppilaisiin”, mikä tarkoitti aineenopettaja 2:n mukaan sitä, että oppilaat toimivat oppitunnilla ohjeiden mukaan asiallisesti. Aineenopettaja 2 katsoi tilanteen olevan kauhea oppilaalle, jos opettajalla ei ollut auktoriteettia oppilaisiinsa. Tällöin oppilas ei kokenut oloansa turvalliseksi. Aineenopettaja 2 kertoi esimerkin työstä, joka siirtyi toisesta ryhmästä hänen ryhmäänsä. Aineenopettaja 2 oli nähnyt paljon vaivaa ja aikaa, jotta tyttö uskalsi tulla aineenopettaja 2:n ryhmään. Esimerkiksi hän oli sopinut tytön välituntien porrastamisesta siten, että tyttö meni välitunnille eri aikaan kuin kiusaajat.

Aineenopettaja 2 korosti, että oppilaalle oli tärkeää saada opettajalta henkilökohtaista palautetta kahdenkeskisessä keskustelussa. Näin oppilas hahmotti, oliko hän saavuttanut asettamansa tavoitteet ja millä alueella tuli vielä parantaa saavuttaakseen tavoitteet. Tämä oli aineenopettaja 2:n mielestä tehokasta tukea oppilaalle. Hän piti myös tärkeänä, että henkilökohtaisen palautteen kautta aineenopettaja 2 viestitti oppilaalle, että hän opettajana oli mukana auttamassa ja tukemassa oppilasta saavuttamaan oppilaan tavoitteen. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni ote aineenopettaja 2:n palautteen antamisesta.

**”Kenttämuistiinpanot torstai 23.05.2013/ 47. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti9G160513/ÄÄNITE44)**

Oppilaiden alkaessa jakaa karkkeja toisilleen aineenopettaja 2 kiitti myös oppilaita kuluneesta kolmesta vuodesta, sillä tämä oppitunti oli viimeinen kielen oppitunti koko keväänä. Aineenopettaja 2 kertoi oppitunnilla käytävät asiat, jotka hän oli kirjannut taululle. Hän halusi tarkistaa muutamilta oppilailta, olivatko he tehneet tarvittavat tehtävät vihkoon. Sen jälkeen vihon sai palauttaa aineenopettaja 2:lle arvioitavaksi. Aineenopettaja 2 halusi antaa henkilökohtaista palautetta

oppilaalle käytävissä. Oppilaiden aloittaessa tehtävien tekemisen itsenäisesti aineenopettaja 2 otti oppilaan käytävälle yksilöpalautetta varten. Luokassa oli välitön ja leppoisa tunnelma. Ensimmäiseksi yksilöpalautetta aineenopettaja 2 antoi ”Leeville”. Aineenopettaja 2 kysyi ”Leeviltä”, miltä kuluneen kolmen vuoden ajan tämän kielen opiskelu on tuntunut. ”Leevi” katsoi, että opiskelu on sujunut hyvin ja mukavasti. Aineenopettaja 2 katsoi myös, että yhteistyö ”Leevin” kanssa on sujunut hyvin ja mallikkaasti, eikä heillä ole ollut mitään erimielisyyksiä toistensa kanssa. Hän sanoi ”Leevin” olevan kiva oppilas ja on ollut ilo tuntea hänet ja olla hänen opettajanaan. Sitten aineenopettaja 2 antoi palautetta analyttisesti eri osa-alueista, kuten sanaston hallinnasta, kieliopista jne. ”Leevi” kertoi, että hän on hakeutumassa lukioon. Aineenopettaja 2 kertoi muutamia vinkkejä tulevaa lukio-opiskelua varten. Hän korosti, että lukiossa opiskelu vaikeutuu ja siksi kannattaa olla tarkkana heti alussa. ”Leevi” sai kuulla päästötodistuksensa kielen arvosanan, johon hän oli tyytyväinen. Aineenopettaja 2 toivoi, että ”Leevi” kävisi häntä tervehtimässä tulevalla lukukaudella ja kertoisi kuulumiset.” (Kenttäkirja 2013, 187.)

Aineenopettaja 2:lla oli käytössään järjestelmä, jossa oppilaalla oli mahdollisuutta tehdä lisätehtäviä nostaakseen arvosanaansa. Oppilaat kertoivat haastatteluissaan, että lisätehtävät tekevät aineenopettaja 2:n arvioinnista reilua ja oikeudenmukaista. Seuraavassa kenttämuistiinpanojen esimerkissä ”Leevi” kertoi kokemuksistaan tämän kielen arvioinnista.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 09.04.2013/ 31. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9Gjaleevinhaastattelu090413/ÄÄNITE30)**

T: Mitä mieltä olet kielen oppitunneista? Miten ne ovat mielestäsi sujuneet?

L: Ne ovat tosi mukavia, vaikka en tästä kielestä niin, vaikka ei minulla mitään sitä vastaankaan ole. Mää ei vain ole hyvä siinä. Aineenopettaja 2 (sanoo nimen) on tosi mukava ja hän opettaa hyvin.

T: Tykkäät mennä kielen tunnille, vaikka se ei olekaan sinun lempiaineesi?

L: Niin.

T: Mikä aineenopettaja 2:sta tekee mukavan niin kuin sanoit?

L: No, hän on sillä tavalla rento ja yrittää ainakin ymmärtää. Sitten hän on reilu, että jos koe on mennyt huonosti, niin voi niillä ekstratehtävillä koittaa parantaa sitä huonoa numeroa.

T: Oletko saanut näiden kautta mahdollisuuden parantaa numeroasi?

L: Joo, mulle olisi tullut kuutonen tuohon todistukseen, mutta mulla oli niin paljon noita valinnaisia tehtäviä ja muita, että hän sanoi, että hän nosti sitä sen takia.

T: Niin seiskaan? Ja olet siihen tyytyväinen?

L: Joo. Se on ihan tarpeeksi hyvä mulle. Tai mää en sen parempaa varmaan pysty saamaankaan siitä, vaikka mää olen yrittänyt kyllä.” (Kenttäkirja 2013, 119.)

#### 5.2.1.4 Opetuksen suunnittelu

Aineenopettaja 2 kertoi haastattelussaan, että oma opetusstrukturi ja -taito oli pitkän työkokemuksen ansiota. Sen kautta hän oli oppinut eriyttämään opetustaan. Hän kertoi olevansa toisinaan kovasti väsynyt ”alituiseen kiireeseen ja juoksemiseen”. Hän katsoi, että oli tärkeää, ettei opettajan kiire ja väsymys välittyisi oppilaille. Hän pyrki pitämään kiireettömän ja rauhallisen ilmapöytäluokassa omasta kiireestään huolimatta. Ylimääräistä painetta tuli tiukasta aikataulusta ja lukion suunnalta tulevasta paineesta. Koulussa oli yhteiset lukion ja yläkoulun kielenopettajat, joten tieto lukion odotuksista kantautui yläkouluun tätä kautta.

Opettaja oli käynyt koulutuksissa, mutta hän ei katsonut koulutuksien tuovan sellaista tietoutta, jota tarvittiin omassa oppiaineessa konkreettisesti. Aineenopettaja 2 katsoi, että kollegoiden välinen yhteistyö oli tärkeää. He kävivät toistensa oppitunneilla vierailulla tarkkailemassa kollegan oppituntia ja jakoivat keskenään tieto - taitoa, jota aineenopettaja 2 oli kokenut saavansa paljon nuoremmilta opettajilta. Kielenopettajat olivat keskenään kehittäneet oppituntivierailut ja materiaalin vaihtamisen jne. Yhteiset kokemukset koottiin tulevassa veso-koulutuksessa. Aineenopettaja 2 kertoi, että heidän koulunsa oli aina ollut uusia trendejä seuraava koulu ja kehittänyt omaa toimintaansa. Aineenopettaja 2 arvosti omaa kouluaan ja esimiehiään vilpittömästi. Hän koki, että koulu oli aina saanut hyviä opettajia virkoihin ja oppilaat hyviä PISA-tuloksia.

Rehtori harmitteli, että opettajien innokkuudessa osallistua täydennyskoulutukseen piili ongelma. Opettajat halusivat olla tunnollisesti työssä ja ajatella ensisijaisesti oppilaitaan, jolloin he kokivat, ettei täydennyskoulutukseen osallistuminen ollut mahdollista. Rehtori arvioi, ettei täydennyskoulutukseen osallistumisessa nähty sen pitkän tähtäimen hyötyä. Opettajat näkivät täydennyskoulutuksen suppeana kenttänä, koska siellä käytiin vähän. Veso-koulutukset olivat kunnan linjauksia siitä, mihin ajankohtaisiin asioihin halutaan opettajia kouluttaa. Yleensä yksi veso-koulutus oli koulukohtainen, joka sisälsi koulun käytänteitä ja linjauksia lukuvuoden aikana.

Aineenopettaja 2 oli huolissaan OPS 2016 muutoksesta, koska tämän kielen opetus tuli vähenemään yhdeksännellä luokalla. Opettaja katsoi, että opetuksen tahti tuli kiristymään, sillä samat oppisisällöt käsiteltiin ”puolet pienemmässä ajassa”. OPS 2016:n muutoksen myötä hän ei ennättäisi opettaa kuin pakolliset asiat nopeasti läpi, eikä oppilaiden kanssa voisi tehdä oppitunneilla muuta ”kivaa”.

Aineenopettaja 2 koki haastattelussaan, että opettajan työ oli muuttunut kaikkein oleellisimmin suhteessa vanhempiin. Vanhemmissa oli yhä ”avuttomampaa ja hyökäävämpää väkeä”. Huoltajat olivat tulleet valvettuneimmiksi ikävällä tavalla, sillä he

kuuntelivat sinisilmäisesti lapsiaan, eivätkä molempia osapuolia, kuten olisi ollut järkevää. Tällainen ilmiö toi työhön ”ikävän lisämausteen”. Aineenopettaja 2 itse ei ollut joutunut vanhempien ikävän palautteen kohteeksi kuin kerran. Hän kertoi saaneensa itsestään hyvää palautetta ryhmän oppilaiden huoltajilta. Rehtori kertoi, että aineenopettaja 2 oli saanut paljon positiivista palautetta. Koulussa olivat tietyt viisi - kuusi opettajaa, jotka saivat positiivista palautetta ja aineenopettaja 2 oli yksi heistä.

## 5.2.2 Oppilaan tukeminen eriyttämällä

### 5.2.2.1 Opetuksessa käytettävät sisällöt, opetusmateriaalit ja -menetelmät

Aineenopettaja 2 totesi, että eriyttämisen avulla hän pyrki luomaan oppilaalle onnistumisen kokemuksia. Hän antoi oppilaille aktiivisesti myönteistä palautetta ja aktivoi sen kautta myös passiivisia oppilaita osallistumaan opetukseen. Yksi myönteisen palautteen keino oli vihon ja kirjan sivuun liimattavat tarrat. Seuraavassa kuvassa 8 on kuvattuna aineenopettaja 2:n tarravarasto.



**Kuva 8.** Aineenopettaja 2:n tarravarasto.

Aineenopettaja 2 sanoi eriyttävänsä kaikissa oppilasryhmissä ja huomioivansa tukea tarvitsevat oppilaat. Hän kertoi pyrkivänsä eriyttämällä luomaan oppilaalle onnistumisen kokemuksia. Opettaja varmisti aina oppilaalta, oliko tämä ymmärtänyt asian. Hän pyrki aktivoimaan myös passiivisia oppilaita myönteisellä tavalla, etteivät he ”ahdistuisi” oppitunnilla. Koetilanteessa opettaja sanoi ohjeistavansa ja auttavansa itse tukea tarvitsevaa oppilasta, jotta kaikki oppilaat saisivat osoittaa osaamisensa kokeessa. Opettaja katsoi, että Wilmaan laitettut läksyt palvelivat heikompia oppilaita, sillä oppilas voi rauhassa kotona tarkistaa opeteltavat sivut ja asiat. Seuraavassa on kenttäkirjan esimerkki opettajan oppituntityöskentelystä.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 19.03.2013/ 24. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9G190313/ÄÄNITE23)**

Aineenopettaja 2 kysyi eri oppilaalta kappaleen suomennoksia ilman viittaamatta. Kun oppilas oli osannut vastata kysymykseen, aineenopettaja 2 antoi myönteistä ja diplomaattista palautetta. Tästä jäi miellyttävä ilmapiiri opetuskeskusteluun. Luokassa oli hyvä ja rauhallinen työskentelyilmapiiri. Oppitunnin lopuksi aineenopettaja 2 kirjoitti kotitehtävät taululle ja sanoi ne myös suullisesti. Lisäksi ne olisivat nähtävissä myös Wilmassa. Oppilaat nostivat tuolinsa ylös ja poistuivat luokasta rauhallisesti.” (Kenttäkirja 2013, 92.)

Aineenopettaja 2 kertoi eriyttävänsä arvostelua, mikä oli hänen mukaansa tarkoituksenmukaista silloin, kun oppilas jatkoi opintojaan ammattikoulussa. Aineenopettaja 2 katsoi, ettei yksittäisellä kielioppiasialla ollut merkitystä vaan perusasiat merkittävät ja ”maalaisjärjen käyttäminen” täytyi olla sallittua oppilaan arvioinnissa. Seuraavassa esimerkissä opettaja pitää oppilaille sanakokeen.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 09.04.2013/ 31. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9Gjaleevinhaastattelu090413/ÄÄNITE30)**

Aineenopettaja 2:n luona tehdään vuorotellen suullinen koe. Sillä aikaa muut tekevät itsenäisesti taululle merkittyjä tehtäviä. Jokainen oppilas kävi sanomassa vuorosanat vieraalla kielellä sarjakuvasta, joka näkyy aineenopettaja 2:n näytöllä. ”Jan” joutuu kertaamaan uudelleen suullisen kuulustelukokeen. ”Jan” palaa omalle paikalleen vitsaillen epäonnistunutta yritystään. ”Jonne” saa suullisessa kokeessa paljon myönteistä ja kannustavaa palautetta aineenopettaja 2:lta. Palatessaan takaisin omalle paikalleen hän hymyilee tyytyväisenä saamalleen palautteelleen. Hän alkaa heti tehdä aktiivisesti aineenopettaja 2:n toivomia itsenäisiä tehtäviä. ”Mikko” saa suullisessa kokeessa hyvää ja kannustavaa palautetta aineenopettaja 2:lta. ”Niilo”, jolla oli epäonnea vastauspaperinsa kanssa, sai aineenopettaja 2:lta hyvää ja kannustavaa palautetta suullisessa kokeessa. ”Niilo” on tyytyväinen suoritukseensa ja hymyillen palasi omalle paikalleen. Luokassa oli hyvä ja myönteinen työilmapiiri.



Jokainen oppilas keskittyi omaan tekemiseensä ja tiesi, mitä tulee tehdä. "Lari" sai hyvää ja kannustavaa palautetta suullisessa kokeessa. "Lari" oli tyytyväinen saamaansa palautteeseen." (Kenttäkirja 2013, 120.)

Kielen oppitunnin alussa oli yleensä läksykuulustelu. Läksykuulustelussa aineenopettaja 2 kysyi kappaleen lauseiden suomennoksia ja käännöksiä vieraille kielelle. Hän antoi paljon myönteistä palautetta oppilaille, kun vastaus oli oikein tai oikeansuuntainen. Luokassa oli yleensä rauhallinen ja hyvä ilmapiiri. Oppilaat keskittyivät intensiivisesti opetukseen. Lisäksi oppitunnin alussa hän perehdytti oppilaita tulevia kappale- ja valtakunnallisia kokeita varten kertoen esimerkkejä kokeisiin liittyvistä sisällöistä. Oppituntien päättyessä aineenopettaja 2 ilmoitti, että hän laittaa kotitehtävät Wilmaan, josta ne olivat oppilaiden luettavissa sähköisesti. Ennen kokeen alkua oppilaiden mieliala rauhoitettiin keräämällä kännykät luokan edessä olevalle pulttelle. Seuraavassa kuvassa 9 on kuvattuna 9. luokan oppilaiden kännyköitä ennen valtakunnallisen kokeen alkua.



**Kuva 9.** 9. luokan oppilaiden kännyköitä.

Aineenopettaja 2 avasi kielioppiasiaa usein omien opetusmateriaalien avulla. Aineenopettaja 2 esitteli oppilaille kielioppiasiaa suullisesti siirrellen samalla itse tehtyjä lappuja eri järjestykseen dokumenttikameralla. Hän nimitti opetusmenetelmäänsä

”Lassila” leikkaa ja askartelea –metodiksi. Aineenopettaja 2 puhui paljon yksin, mutta hän käytti opettaessaan mielenkiintoista ja rikasta kieltä ja huumoria. Lisäksi hän piti yllä oppilaiden mielenkiintoa pienillä kysymyksillä. Luokassa oli rauhallista työskennellä ja oppilaat kuuntelivat opetusta intensiivisen kiinnostuneesti. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, jossa aineenopettaja 2 opettaa oppilaita oman opetusmateriaalin avulla.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 12.03.2013/ 22. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9G120313/ÄÄNITE21)**

Sitten asiassa mentiin eteenpäin. Aineenopettaja 2 näytti dokumenttikameran kautta kirjan kohtaa sekä tuki kielioppiasiaa ”Lassila” leikkaa ja askartelea –lappujen avulla. Hän kertasi kirjasta vielä kokeisiin tulevat kielioppiasiat yksityiskohtaisesti. Hän käytti asiassaan huumoria, mikä teki opetuksesta mielenkiintoisen ja kevensi ilmapiiriä. Luokassa oli hyvä työilmapiiri ja oppilaat kuuntelivat intensiivisesti opetusta.” (Kenttäkirja 2013, 83.)

Aineenopettaja 2 luotti siihen, että oppilaat pysyvät opetuksessa mukana, kun hän ohjeisti oppilaita. Aineenopettaja 2 käytti opetuksessaan eri menetelmiä samanaikaisesti. Hän näytti ohjeen videotykin tai dokumenttikameran kautta ja sanoi sen suullisesti. Lisäksi hän kirjoitti oppikirjan sivut myös taululle. Oppilaat kuuntelivat aineenopettaja 2:ta kiinnostuneesti ja olivat aktiivisesti mukana opetuksessa.

### 5.2.2.2 Opetuksen työtavat

Aineenopettaja 2:n oppitunneilla tehtiin paljon paritöitä. Lisäksi aineenopettaja 2 eriytti toimintaa oppitunnin aikana eri toimintoihin. Esimerkiksi osa oppilaista saattoi tehdä sanakoetta, osa lukea kirjan kappaletta parin kanssa tai osa oppilaista teki monisteharjoituksia. Aineenopettaja 2:n ohjeistuksen jälkeen oppilaat ryhtyivät ohjeen mukaiseen toimintaan. Aineenopettaja 2 kävi keskusteluita oppilaiden kanssa oppitunnin aiheesta. Lisäksi oppilaat kirjoittivat ja tekivät kuullun ymmärtämisen harjoituksia. Seuraavassa ote kenttämuistiinpanoistani, jossa on esimerkkejä oppitunnilla tehtävistä parityöskentelyistä.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 05.03.2013/ 18. observointi klo 13.00 – 14.00, ensimmäinen oppitunti 9G (KP\_ Oppitunti9Geka050313/ÄÄNITE17)**

Keskustelun aikana aineenopettaja 2:n ja oppilaiden välillä oli välitön ja iloinen tunnelma. Oppilailla oli hauskaa. He nauroivat ja seurasivat keskustelua intensiivisesti. ”Jan” kommentoi paljon, mutta se ei häirinyt ketään tai pilannut tunnelmaa. Kaikki ottivat osaa keskusteluun aktiivisella

läsnäolollaan. Sitten oli aika mennä eteenpäin oppikirjan asiassa. Aineenopettaja 2 antoi oppilaille lukutehtäväksi lukea kappale ääneen parin kanssa. Kaikki alkoivat lukea kappaletta innokkaasti parin kanssa. Oppilaat toimivat aineenopettaja 2:n ohjeen mukaan. Opettaja kiersi kuuntelemissa oppilaiden keskustelua ja vastaili oppilaiden kysymyksiin tarvittaessa.” (Kenttäkirja 2013, 69.)

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 02.04.2013/ 28. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppituntijalarinhaastattelu9G020413/ÄÄNITE27)**

Oppitunnin aikana suullisia monistetettäviä tehtiin parin kanssa. Tehtävien apuna oli dokumenttikamera ja opettajan suullinen avaaminen. Monisteet olivat luokan edessä lattialla omilla pinoissaan. Kukin pari haki monisteen sieltä ja palautti edellisen monisteen takaisin, kun se oli tehty. Luokassa oli hyvä työrauha ja kaikki oppilaat tekivät intensiivisesti tehtäviä.” (Kenttäkirja 2013, 101.)

Aineenopettaja 2 kertoi haastattelussaan, että hän oli pohtinut eriyttämisen periaatteita pitkään nuoresta opettajasta lähtien. Hän korosti erityisesti sitä, että opetuksen eriyttämistä oli tärkeää ajatella oppilaan näkökulmasta. Aineenopettaja 2 koki, että eriyttäminen oli tarkoituksenmukaista heterogeenisessä ryhmässä, sillä hänen mielestään lukioon pyrkivän oppilaan tavoitteet olivat erilaiset kuin ammatilliseen jatkokoulutukseen pyrkivän oppilaan tavoitteet. Hän yritti asettaa oppilaan asemaan, jotta hän voisi pitää ”hyödyllisiä” ja ilmapiiriltään ”kivoja” oppitunteja. Aineenopettaja 2:n onnistumisen mittarina olivat heikot oppilaat. Hänelle oli tärkeää se, millainen kuva heikoille oppilaille jää opettajasta jälkeensä.

### 5.2.2.3 Ajankäytön huomioiminen opetuksessa

Aineenopettaja 2 eriytti yksilöllisesti oppilaiden toimintaa oppitunnin aikana. Hän luotti siihen, että oppilaat suoriutuvat aineenopettaja 2:n heille antamista tehtävistä asetetussa ajassa. Seuraavassa esimerkkejä kenttämuistiinpanoistani, jossa opettaja eriyttää oppilaiden toimintaa oppitunnin aikana.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 05.03.2013/ 18. observointi klo 13.00 – 14.00, ensimmäinen oppitunti 9G (KP\_ Oppitunti9Geka050313/ÄÄNITE17)**

Loppotunnista tehtiin suullinen harjoitus, jonka aikana osalla oli sanakoe. Osa oppilaista teki suullista harjoitusta, osa sanakoetta. Silti luokassa oli hyvä työrauha, jossa jokaisella oli joku oma tehtävä, eikä luokkaan tullut liian kovaaäänistä ja häiritsevää meteliä.” (Kenttäkirja 2013, 69.)

**"Kenttämuistiinpanot torstai 28.03.2013/ 27. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti9G280313/ÄÄNITE26)**

Sitten aineenopettaja 2 jakoi oppilaat omiin työskentelyryhmiinsä. Ensimmäinen ryhmä oli sanakokeentekijät, jotka aineenopettaja 2 sijoitti luokan eteen istumaan. Toinen ryhmä teki suullisen tehtävän pareittain, johon aineenopettaja 2 antoi ohjeen suullisesti dokumenttikameran kautta. Kolmanneksi aineenopettaja 2 ohjeisti "Jonnea" tekemättömien tehtävien tekemisessä. Luokassa oli rauhallinen ja vireä tunnelma, vaikka oppilaat tekivätkin eri asioita samassa tilassa. Kaikki tekivät intensiivisesti omat tehtävänsä. Luokassa oli hyvä työrauha ja leppoisa ilmapiiri." (Kenttäkirja 2013, 98.)

#### 5.2.2.4 Kotitehtävät

Aineenopettaja 2 kertoi haastattelussaan, että heikoille oppilaille madallettiin vaatimuksia. Hänen mukaansa heikkojen oppilaiden opetusta eriytettiin paljon. Tukea tarvitsevan oppilaan opiskelutaakkaa kevennettiin siten, että tehtävien määrää sekä kotitehtäviä vähennettiin tapauskohtaisesti. Esimerkiksi aineenopettaja 2 kertoi antavansa tukea tarvitsevalle oppilaalle kotiläksyksi vain kappaleen ydinsanat, kun muu luokka sai kotiläksyksi koko kappaleen sanaston opettelemisen. Kotitehtävät olivat luettavissa Wilmassa, mikä auttoi erityisesti oppilaita, jotka eivät välttämättä olleet oppitunnilla kuunnelleet tarkkaan aineenopettaja 2:n kotitehtävien ohjeistusta. Seuraavassa kenttämuistiinpanojen otteessa on kuvattuna tutkijan ja aineenopettaja 2:n välinen keskusteluhetki aiheesta oppilaiden tehdessä itsenäistä työtä oppitunnin aikana.

**"Kenttämuistiinpanot torstai 02.05.2013/ 39. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti9G020513/ÄÄNITE36)**

Aineenopettaja 2 kertoi minulle kuiskaten, että osalta oppilaista vaaditaan enemmän lisänäyttöä, koska he menevät lukioon ja varsinaiset kirjan kappaleet ovat liian suppeita. Lisäksi, jos arvosana oli jäämässä alas, voi lisätehtävillä nostaa arvosanaa. Kello soi oppitunnin päättymisen merkiksi. Aineenopettaja 2 muistutti kotitehtävistä ja osoitti taululle, jossa kotitehtävät oli merkitty sivunumeroineen. Lisäksi hän muistutti, että tehtävät löytyvät Wilmasta." (Kenttäkirja 2013, 147.)

Oppilaiden mielestä ruotsin opettaja antoi sopivasti läksyjä. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni esimerkissä "Leevi" kertoo ruotsin kotitehtävistä.

**"Kenttämuistiinpanot tiistai 09.04.2013/ 31. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9Gjaleevinhaastattelu090413/ÄÄNITE30)**

T: Vielä aineenopettaja 2:sta. Laittaako hän teidät töihin?

L: Joo, kyllähän hän tehtäviä antaa aika paljonkin. Tästä kielestä on aina läksyä. Mutta hän antaa hyvin niitä tehtäviä siten, että on se pakollinen tehtävä ja vapaaehtoinen. Pakollinen tehtävä on yleensä kohtuu pitkä, mutta se ei ole vaikea tehtävä. Jos haluaa haastetta ja lisäpisteitä, niin voi tehdä sen vapaaehtoisen tehtävän.

T: Eli läksyjä on kohtuullisesti ja sun mielestä ok?

L: Joo. Mutta yleensähan se on mitä vähemmän läksyä sen parempi.

T: Miksi se on parempi näin?

L: Sitten on enemmän vapaa-aikaa.” (Kenttäkirja 2013, 123.)

## 5.2.3 Oppimisympäristöt ja työtavat

### 5.2.3.1 Opetustilat

Yhdeksännen luokan kielenryhmä opiskeli pääsääntöisesti kaikki tämän kielen oppitunnit aineenopettaja 2:n luokkatilassa, joka sijaitsi koulun vanhassa osassa. Tutkimusjaksoni aikana ryhmä opiskeli poikkeuksellisesti yhden oppitunnin luokkatilassa, joka sijaitsi koulun uudessa osassa. Oppilaiden istumapaikka vaihtui säännöllisin välein kerran kuukaudessa. Joka toinen kerta aineenopettaja 2 arpoi oppilaiden istumapaikat ja joka toinen kerta oppilaat saivat itse valita oman parinsa. Oppilaiden pöydät oli ryhmitelty pareittain. Luokan keskellä oli käytävä, joka jakoi luokkatilan kahteen osaan. Aineenopettaja 2:n luokkatilaa havainnollistaa kuva 10.



**Kuva 10.** Aineenopettaja 2:n luokkatila.

Luokanvalvoja valitsi oppilaiden istumapaikat. Hän piti tärkeänä, että jokainen oppilas sai luokassa ”opiskella rauhassa”. Esimerkiksi hän ei laittanut ”Laria” istumaan ”Mikon” viereen. ”Lari” istui tytön vieressä, jotta hän sai luokanvalvojan mukaan työrauhan oppitunnilla.

Aineenopettaja 2:n luokassa oli videotykki, dokumenttikamera, tietokone ja audiolaitteet kuullun ymmärtämisen harjoituksia varten. Kalusteet olivat uudehkoja, mutta varsin perinteisiä pultetteineen ja opettajanpöytineen. Opettajan työtuoli oli parhaat päivänsä jo nähnyt. Seuraavassa kuvassa 11 on kuvattuna aineenopettaja 2:n työtuoli.



**Kuva 11.** Aineenopettaja 2:n työtuoli.

Nykyaikaisissa luokkahuoneissa suositaan toiminnallisia ja digitaalisia kaluste- ja oppimateriaalivälineitä. Esimerkiksi luokkahuoneen liikuteltavat työpöydät ja tuolit on muokattavissa sellaisiksi, että oppilaat voivat opiskella halutessaan seisten tai istuen.

### 5.2.3.2 Oppilaiden ryhmittely

Aineenopettaja 2 kertoi oppilaiden käyvän harvoin erityisopettajan luona hänen oppitunneiltaan. Opettajalla oli tapana kysyä oppilaalta, menisikö hän erityisopettajan luokse vai haluaisiko hän jäädä luokkaan yhteiselle oppitunnille. Aineenopettaja 2:n mukaan oppilas halusi yleensä jäädä luokkaan hänen oppitunnilleen.

Aineenopettaja 2 kertoi haastattelussaan sopineensa tukea tarvitsevan oppilaan kanssa opiskelun pelisäännöistä. Aineenopettaja 2 arvioi tukea tarvitsevien oppilaiden viihtyvän hänen opetuksessaan tasokkaiden oppituntien ja selkeän työskentelytavan vuoksi. Aineenopettaja 2 toivoi voivansa välittää oppilaalle, että kielenopiskelu on kaikkea muuta kuin tylsää teoreettista opiskelua. Aineenopettaja 2 oli tyytyväinen esimerkiksi ”Larin” oppituntityöskentelyyn. Hänen mukaansa ”Lari” viittasi aktiivisesti ja osasi vastata opettajan kysymyksiin. Aineenopettaja 2 antoi jatkuvasti hyvää palautetta ”Larille”, sillä hän oli taidollisesti hyvätasoinen oppilas. ”Lari” kertoi haastattelussaan, että aineenopettaja 2 oli mukava opettaja ja että hän ”osaa opettaa”.

### 5.2.3.3 Luokahuoneen ulkopuolella opiskelu

Aineenopettaja 2 nosti yhteiseen keskusteluun oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai harrastustoiminnasta saatavaa tietoa. Esimerkiksi ennen opetuksen aloittamistaan hän onnitteli ”Jania” hyvästä sijoituksesta koulujen välisessä talouskilpailussa. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni otteessa on kuvaus tilanteesta, jossa aineenopettaja 2 onnittelee ”Jania” oppitunnin alussa.

**”Kenttämuistiinpanot torstai 18.04.2013/ 35. observointi klo 10.00 – 11.00, ruotsin oppitunti 9G**

Kun oppilaat asettuivat paikoilleen, aineenopettaja 2 onnitteli ensiksi ”Jania” menestyksestä koulujen välisessä talouskilpailussa. Koko luokka osallistui onnitteluihin ja tuetuksiin. Ilmapiiiri oli iloinen.” (Kenttäkirja 2013, 132.)

Aineenopettaja 2:n oppitunneilla oli vilpittömyys ja myönteinen ilmapiiri, joten oppilaat voivat luottaa aineenopettaja 2:n avarakatseiseen suhtautumiseen yllättävissä tilanteissa. Esimerkiksi ”Jan” muistutti luokkaa kesken oppitunnin ”Saaran” syntymäpäivästä, jolloin aineenopettaja 2 aloitti onnittelulaulun ”Saaralle”. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni otteessa on aineenopettaja 2:n syntymäpäivätoivotukset ”Saaralle”.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 19.03.2013/ 24. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9G190313/ÄÄNITE23)**

Sanakoe aloitettiin päivämäärän kirjoittamisella. Aineenopettaja 2 sanoi myös nimipäiväsankareiden nimet. ”Jan” kommentoi, että ”Saaralla” on syntymäpäivä. Aineenopettaja 2 aloitti onnittelulaulun (vieraalla kielellä) laulamisen. Muutama oppilas yhtyi lauluun. ”Saaraa” nauratti, kuten



myös muitakin luokan tyttöjä. ”Saara” oli ilmeisen otettu yllättävästä onnittelulaulusta. Onnittelulaulu lisäsi hyvää ilmapiiriä luokassa.” (Kenttäkirja 2013, 88.)

#### 5.2.3.4 Oppilaan valinnanmahdollisuudet oppitunnilla

Aineenopettaja 2:n oppitunneilla oppilaat istuivat pääsääntöisesti omilla paikoillaan ja tekivät opettajajohtoisesti aineenopettaja 2:n toivomat kirjalliset tehtävät ja puheharjoitukset. Aineenopettaja 2 noudatti opetuksessaan oppikirjantekijän oppimateriaalia ja etenemisjärjestystä. Aineenopettaja 2 käytti oppitunneilla usein omaa oppimateriaalia. Aineenopettaja 2 saattoi jakaa oppilaat eri tehtäväpisteisiin siten, että joku ryhmä luki pareittain oppikirjan kappaletta, toinen ryhmä teki harjoitusmonisteita ja kolmas ryhmä sanakoetta. Suullisissa puheharjoituksissa oppilaat ottivat parin vieruskaverista. Oppilaat osallistuivat innokkaasti puheharjoituksiin, vaikka parina saattoi olla tyttö – poika -pari. Yhdeksännen kielenopetuksen ryhmä ei tehnyt kertaakaan haastattelujaksoni aikana sähköisiä kielentehtäviä tietokoneluokassa. Tämä ei kuitenkaan haitannut ”Kataa”. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni ote ”Katan” haastattelusta, jossa hän kertoo kokemuksensa hyvästä kielen oppitunnista.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 16.04.2013/ 34. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppitunti9Gjakatanhaastattelu160413/ÄÄNITE32)**

T: Millainen kielen oppitunti on hyvä oppitunti? Mitä siellä on tehty ja mitä siellä on tapahtunut?

K: En mä tiedä...

T: Onko tietokoneluokassa kivaa tämän kielen oppitunnilla?

K: No, ei me taideta kovin paljoa olla tietokoneluokassa tässä kielessä.

T: Käytättekö paljon tietotekniikkaa tämän kielen oppitunneilla?

K: Ei me kyllä olla oltu kauheasti koneella.

T: No, kaipaako sitä?

K: Ei.

T: No, mikä siitä tekee sitten hyvän oppitunnin. Mitä sinä olet itse tehnyt?

K: Kaikki paritunnit ja se, että saa itse tehdä.

T: Eli että sinä saat parin kanssa keskustella ja miettiä?

K: Joo. Minä tykkään siitä, että saan tehdä parityötä kuin koko luokan kanssa lukea.” (Kenttäkirja 2013, 131.)

Aineenopettaja 2:n ja oppilaiden yhteistyö oppitunnilla sujui luontevasti. Tunnelma oppitunnilla oli yleensä rauhallinen ja luokassa oli hyvä työrauha. Aineenopettaja 2 korosti haastattelussaan sen merkitystä, että opettajan ja oppilaan välisestä

vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta jäi ”myönteinen jälki”. Hän toivoi ilmapiirin olevan kielen oppitunnilla myönteinen ja ”huumorintäyteinen”. Aineenopettaja 2 puhui oppitunneilla oppilaille käyttäen asioiden selittämisessä värikästä kieltä ja huumoria.

Oppilaiden oli helppoa osallistua oppitunnilla käytävään keskusteluun. Oppilaat saivat vastausvuoron paljolti ilman viittaamista, mutta periaatteessa oppilaan tuli kuitenkin viitata, jotta hän sai vastata kysymyksiin. Aineenopettaja 2 keskusteli oppilaiden kanssa vapautuneesti ilman jäykkiä muodollisuuksia, kuten viittaamista ja ehdotonta hiljaisuutta. Aineenopettaja 2 kuunteli kutakin oppilasta kiinnostuneesti ja suhtautui oppilaan asiaan sympaattisesti.

## 5.2.4 Kokemukset lainsäädännöstä

### 5.2.4.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Aineenopettaja 2 kertoi haastattelussaan olevansa ”huono” laatimaan oppilaan tuen lomakkeita eli ”hopsia”, ”kopsia”, ”hypsia” tai ”pops”-lomakkeita”. Tuen lomakkeiden laatimisesta maksettiin opettajille asiaan kuuluva palkkio, mutta tämäkään seikka ei erityisesti kannustanut aineenopettaja 2:ta laatimaan niitä. Aineenopettaja 2 katsoi, että hän toteutti käytännössä sitä oppilaan tukea, minkä näki opetustilanteessa kulloinkin järkeväksi.

Rehtorin mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen asioista jatkettiin keskustelua koulussa. Hän korosti, että koulu oli iso talo ja heillä oli tarvetta kerrata asioita. Tavoitteena oli käsitellä kaikki koulun asiat ja käytänteet kouksissa, kuten esimerkiksi kolmiportainen tuki tai jälki-istuntovalvonta jne.

Aineenopettaja 2 ei kaivannut lisäkoulutusta oppimisen ja koulunkäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen asioihin. Ilman syventävää kolmiportaisen tuen koulutusta aineenopettaja 2 tiesi, millaista tukea kulloinkin oppilas tarvitsee. Aineenopettaja 2 perusteli tätä vahvan oppilastuntemuksensa kautta. Hän kertoi käytännön sanelevan sen, millaisia asioita tukea tarvitsevan oppilaan kanssa tehtiin. Seuraavassa esimerkki kenttämuistiinpanoistani, jossa aineenopettaja 2 antaa oppilaskohtaista palautetta oppilalle.

**”Kenttämuistiinpanot torstai 23.05.2013/ 47. observointi klo 10.00 – 11.00 (KP\_ Oppitunti9G160513/ÄÄNITE44)**

Tämä oli minun viimeinen observointikertani koulussa ja olin ajatellut kiittää oppilaita kuluneen kevätkaudesta tarjoamalla heille karkit. Kiitin luokan edessä oppilaita ja laitoin karkit jakoon jonoittain. Oppilaiden alkaessa jakaa karkkeja toisilleen aineenopettaja 2 kiitti myös oppilaita kuluneesta kolmesta vuodesta, sillä tämä oppitunti oli viimeinen tämän kielen oppitunti koko keväänä. Aineenopettaja 2 halusi antaa henkilökohtaista palautetta oppilaalle käytävässä. Oppilaiden aloittaessa tehtävien tekemisen itsenäisesti aineenopettaja 2 otti oppilaan käytävälle yksilöpalautetta varten. Luokassa oli välitön ja leppoisa tunnelma.” (Kenttäkirja 2013, 187.)

#### 5.2.4.2 Tuen prosessi

Aineenopettaja 2 kertoi tuen prosessin kulusta koulussa. Kun oppilaalla ilmeni ongelmia koulussa, esimerkiksi koulunkäynnin heikkenemistä, aineenopettaja 2 otti yhteyttä kotiin. Tähän toimenpiteeseen hänellä oli rehtorin täysi tuki. Aineenopettaja 2 koki haastattelussaan, että tässä koulussa asioihin puututtiin hyvin. Koulussa oli tapana, että alle 6,5 keskiarvon olevat oppilaan huoltajat kutsuttiin koululle palaveriin. Palaverissa pohdittiin yhdessä huoltajan kanssa, mitä asialle voisi tehdä.

Yhdeksännen luokan kielenopetuksen ryhmässä kenelläkään ei ollut arvosanaa 5. Oppilas sai arvosanan 5, jos oli opetusta kohtaan kielteinen, eikä tehnyt kotitehtäviä sekä kokeiden keskiarvo on 5. Aineenopettaja 2 katsoi, että tämä on peruskoulun yleinen ja yhteisesti sovittu arviointilinja. Aineenopettaja 2:n mielestä oli ikävää muuttaa oppilaan suoritukset numeroiksi. Hän toivoi viestittävänsä oppilaalle, etteivät ihmisarvo ja kunnioitus olleet numerosta kiinni.

#### 5.2.4.3 Tuen toteutuminen käytännössä

”Lari”, joka oli muulle ryhmälle tuttu myös aiemmilta lukuvuosilta, oli integroitu 9. luokan kielenopetuksen ryhmään kevätlukukauden alusta. Aineenopettaja 2 oli tutustunut ”Larin” tilanteeseen keskustelemalla erityisluokanopettajan kanssa. Aineenopettaja 2 kartoitti ”Larin” oppitunnin haasteet, jotka olivat lähinnä sosioemotionaalilla alueella. Esimerkiksi ”Larille” olivat haasteellisia tilanteet, joissa hänen oli hankalaa sietää pettymyksiä.

Aineenopettaja 2 oli tyytyväinen esimerkiksi ”Larin” oppituntityöskentelyyn, sillä ”Lari” viittasi aktiivisesti ja osasi vastata aineenopettaja 2:n kysymyksiin. Hän oli taidollisesti hyvätasoinen oppilas. Aineenopettaja 2 antoi hyvää palautetta ”Larille”

koko ajan. ”Lari” koki tämän kielen opiskelun riittävän haasteellisena integraatioryhmässä. Seuraavassa kenttämuistiinpanojeni haastattelussa ”Lari” kertoi kokemuksistaan kielen opiskelusta ryhmässä.

**”Kenttämuistiinpanot tiistai 02.04.2013/ 28. observointi klo 13.00 – 14.00 (KP\_ Oppituntijalarinhaastattelu9G020413/ÄÄNITE27)**

T: Mitä olet tykännyt olla tässä ryhmässä?

L: On tää ihan mukava ryhmä.

T: Tunnetko sää ketään täältä entuudestaan?

L: Mää tiesin joitakin, mutta kaverit ovat omassa luokassa.

T: Eli tämä on tuttu ryhmä, mutta sinulla ei ole täällä varsinaisia kavereita. Sinun kaverisi ovat siellä sinun omassa luokassasi?

L: Joo.

T: Sää et sitten saanut ketään mukaasi tänne sieltä?

L: En. Ne olivat niin sanotulla alitasolla tänne.

T: Saatko tässä ryhmässä opillisia haasteita?

L: Välillä on tullu.

T: Onko liian vaikeita?

L: No, ei nyt liian vaikeita.

T: Niin, että sopivasti?

L: Itse asiassa mä olen kaksi kappaletta niitä edellä. Mää olen tehnyt tuolla omassa luokassa omaa työskentelyä niin nopeasti, että mä olen niitä edellä.” (Kenttäkirja 2013, 100.)

Luokanvalvoja opetti ”Larille” matematiikkaa. Luokanvalvoja kertoi, että ”Larin” erityisluokanopettaja ei kyennyt eriyttämään ”Larille” haastavampia tehtäviä omassa luokassaan, joten integraatio luokanvalvojan ryhmään oli järkevää ”Larin” kasvun ja kehityksen kannalta. Hän jatkoi, ettei ollut mukana laatimassa ”Larin” tuen suunnitelmaa, vaan tämä kuului erityisluokanopettajalle. Hän arvioi ”Larin” matematiikan arvosanan ja tiedotti siitä luokanopettajaa. Luokanopettaja oli yhteydessä ”Larin” kotiväkeen opintoihin liittyvissä asioissa. Luokanopettaja koki ”Larin” keskittämisen paremmaksi oppilaaksi matematiikassa, joten hänellä ei ollut ”Larista” erityistä huolta.

## 6 TULOSTEN VERTAILUA JA TULKINNALLISTA POHDINTAA

Esittelen tutkimustulosten vertailuun ja pohdintaan liittyvät argumentit analyysini rakenteelliseen runkoon ja aineiston luokitteluun perustuen (kts kuvio 3). Tutkimustulosten luokittelun lähtökohtana on Opetushallituksen opetusmenetelmiä ja työtapoja käsittelevä osio. (Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.) Tuloksien vertailu ja niiden tulkinta on kootuna viiteen yhteenvetotaulukkoon. Yhteenvetotaulukoiden I – V (kts. taulukko 1 – 5) avulla lukija voi nopeasti ja helposti todeta tutkimustuloksiin liittyvät argumentit.

Seitsemännen ja yhdeksännen luokan luokanvalvojat, aineenopettajat ja oppilaat kuvailivat omaa ryhmäänsä samalla tavalla. He kokivat oman ryhmänsä myönteisenä työympäristönä, jossa on hyvä ja rauhallinen ilmapiiri sekä hyvä ja rauhallinen työrauha. Lisäksi molempien opetusryhmien aikuiset pitivät omaa ryhmäänsä opetusai-nekseltaan heterogeenisenä.

### 6.1 Opettaja kohtaa oppilaansa yksilönä ja opetusryhmänä

Opetuksen onnistumista koulussa tulee tarkastella sen toimintakulttuurin kautta. Siinä keskeisessä roolissa on opettajien vuorovaikutus (Tani ym. 2007, 206). Kauppinen (2013) toteaa, että luokassa toteutetut pedagogiset ratkaisut vaikuttavat opettajan ja oppilaiden rooleihin sekä luokkahuoneen vuorovaikutuskäytänteisiin. Toimissaan opettajan ja oppilaan rooleissaan opettaja ja oppilaat toteuttavat opetusdis-kurssiin kuuluvia kulttuurisidonnaisia ja sopimuksenvaraisia kehysääntöjä (Lindroos 1997).

Seitsemännen luokan kielenopetuksen ryhmässä erityisopettaja jättäytyi samanai-kaisopetuksessa taka-alalle aineenopettaja 1:n ja hänen sijaisensa sekä oppilaiden vä-lisissä keskusteluissa. Hänelle oli tärkeää se, että tukea tarvitsevat oppilaat aloittavat tehtävien tekemisen. Erityisopettaja ei kannustanut aktiivisesti tukea tarvitsevaa op-pilasta osoittamaan osaamistaan. Hänen roolinaan aineenopettaja 1:n ja sijaisen työ-parina oli tukea tarvitsevien oppilaiden työskentelyn valvominen.

Opettajalla on merkittävä rooli reflektiivisenä ohjaajana erityisesti pienryhmätyöskentelyn käynnistämävaiheessa, kun hän aktivoi ja rohkaisee oppilaita yhteisymmärryksen rakentamiseen. (Arvaja ym. 2002.) Omassa pienluokassa erityisopettajan opetus eteni hänen johdolla. Ilmapööri oli usein muodollinen ja pidättynyt. Erityisopettajan ja tukea tarvitsevien oppilaiden välille ei syntynyt yhteisiä keskusteluhetkiä, vaikka pienempi luokkatila ja yksilöllisempi oppilaan kohtaaminen olisivat antaneet siihen mahdollisuuden.

Aineenopettaja 1 toimi samanaikaisopetuksessa oppiaineen ohjaajana. Aineenopettaja 1:n puhetyyli oli nopeatempoinen, ja hän käytti nuorekkaita ilmauksia ja eleitä puhuessaan. Hänen suhtautumisensa oppilaisiin oli kaverillinen. Opetus eteni lahjakkaiden oppilaiden mukaan. Aineenopettaja 1 ei ottanut aktiivista kontaktia tukea tarvitseviin oppilaisiin, eikä aktiivisesti kannustanut tukea tarvitsevia oppilaita osoittamaan osaamistaan. Aineenopettaja 1 jätti pedagogisen vastuun heidän opetuksestaan erityisopettajalle. Ilmapööri ryhmässä oli usein muodollinen ja pidättynyt, eikä yhteisiä keskusteluhetkiä oppilaiden kanssa syntynyt. Välitunnin aikana ja oppitunnin päättyessä aineenopettaja 1:llä oli ehdoton asenne sääntörikkomuksiin.

Aineenopettaja 1:n sijainen toimi opettajana hyvin samalla tavalla kuin aineenopettaja 1. Sijainen keskittyi erityisesti opettamiseen ja oli varovainen ja välttelevä oppilaiden ristiriitatilanteissa. Kuten aineenopettaja 1, sijainen ei ottanut aktiivista kontaktia tukea tarvitseviin oppilaisiin, vaan jätti pedagogisen vastuun heidän opettamisestaan erityisopettajalle. Ilmapööri ryhmässä oli usein muodollinen ja pidättynyt.

Aineenopettaja 2 piti tärkeänä sitä, että luokassa oli myönteinen ilmapööri. Opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa hänelle oli merkittävää se, ettei oppilas menetä kasvojaan, vaikka hän opettajana joutui huomauttamaan oppilasta häiritsevistä käyttäytymisistä. Aineenopettaja 2 kohtasi oppilaat siten, ettei hän provosoitunut oppilaan näsäviisasteluista tai asiattomasta käyttäytymisestä. Hän ei pelännyt sellaisia tilanteita, joissa oli mahdollisuus saada vastaansa oppilaalta negatiivista palautetta. Aineenopettaja 2:n toimintakulttuuri oli epätyypillinen, sillä Kiilakosken (2009) mukaan koulun aikuisille on tyypillistä se, että he ovat näkemättä koulussa tapahtuneita konflikteja mieluummin kuin opettavat nuorille, miten konfliktit sovitetaan rauhanomaisesti osapuolia kuunnellen.

Kun oppitunti oppilaiden mukaan onnistuu, oppilaat keskittyvät opetukseen siten, että yksisuuntaisen vuorovaikutuksen sijaan oppilailla on mahdollisuus esittää oppitunnilla kysymyksiä, keskustella ja rakentaa yhteisiä merkityksiä. (Kiilakoski 2012, 41.) Yhdeksännen luokan kielenopetuksen ryhmässä vallitsi myönteinen ja opettajaa intensiivisesti kuunteleva ilmapööri. Aineenopettaja 2:n ja oppilaiden välinen dialogi sujui luontevasti. Luokan keskusteluissa aineenopettaja 2:n ja oppilaiden

välillä oli paljon huumoria ja naurua. Aineenopettaja 2 kuunteli oppilaiden puheenvuoroja kiinnostuneesti. Oppilaat saivat puheenvuoroja ilman viittaamatta, mutta tämä ei häirinnyt opetuksen etenemistä, vaan kuljetti sitä asiallisesti eteenpäin. Oppilaat kuuntelivat toistensa puheenvuoroja kiinnostuneina, eikä kukaan puhunut toisen puheenvuoron päälle. Oppilaat olivat tietoisia luokkansa hyvästä ilmapiiristä ja ilmoittivat aineenopettaja 2:lle huolensa tutkijan observointijakson vaikutuksista luokan ilmapiiriin. Aineenopettaja 2 rauhoitteli oppilaita ennen tutkijan tulemista luokkaan ja kävi tilanteen läpi keskustellen oppilaiden kanssa. Oppilaat luottivat aineenopettaja 2:en ja arvostivat hänen näkökantaansa. Tutkijan observointijakso sujui ongelmitta ja ilmapiiri luokassa säilyi myönteisenä.

Gellinin ym. tutkimuksessa oppilaat arvioivat, että hyvä oppitunti liittyy pitkälti vuorovaikutukseen, mikä tarkoittaa yhdessä tekemistä ja keskustelua. Pelkkä keskustelu oppitunnilla ei riitä, vaan oppilaiden tulee tietää se, miten keskustelu palvelee opetuksen tavoitteita. Jotta oppitunnilla voi esittää omia mielipiteitä, tulee luokan ilmapiirin olla kuunteleva. (Gellin ym. 2012, 116 - 117.) Myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli tärkeää aineenopettaja 2:lle. Hyvien suhteiden ansiosta oppilaat antoivat aineenopettaja 2:lle lahjoja, lähettivät hänelle kirjeitä ja jäivät keskustelemaan omia asioitaan oppitunnin jälkeen. Aineenopettaja 2 kuunteli ja suhtautui oppilaan asiaan sympaattisesti. Myönteinen vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä vahvisti molemminpuolista luottamusta. Opettaja korosti, ettei tee työtään kiitoksen vuoksi, vaan hänen tavoitteenaan oli toimia oppilaan suhteen oikein. Hän toivoi, että opettajan ja oppilaan kohtaamisesta jäisi myönteinen jälki. Hän tiesi omasta kokemuksestaan, että tämän ikäiset nuoret eivät jaksakaan istua hiljaa ja vakavana oppitunnista toiseen. Aineenopettaja 2:lle oli tärkeää oppilaan hyvä ja turvallinen olo oppitunnilla. Kun oppilaat toimivat oppitunnilla ohjeiden mukaisesti ja kuuntelivat aineenopettaja 2:ta asiallisesti, tämä loi turvallisuutta oppituntityöskentelyyn.

Linnakylän ja Malinin (1997, 125) tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat kouluviihtyvyyden paranevan silloin, kun he saavat tulla kuulluiksi, kokevat tasa-arvoisuutta ja saavat näyttää omaa osaamistaan. Aineenopettaja 1 ja erityisopettaja ollettivat saavansa oppilaalta välitöntä palautetta oppitunnin aikana. Kumpikaan opettaja ei käynyt henkilökohtaisia arviointikeskusteluja oppilaan kanssa. Heillä ei myöskään ollut käytäntöä, jossa oppilas voisi osoittaa osaamistaan lisätehtävillä, mikä näytti toimivan hyvin aineenopettaja 2:n tunneilla.

Aineenopettaja 2 antoi henkilökohtaista palautetta kahdenkeskisessä keskustelussa oppilaan kanssa. Hän korosti, että tällä tavalla hän viestitti oppilaalle olevansa mukana tukemassa oppilasta saavuttamaan oman tavoitteensa. Aineenopettaja 2 antoi oppilaalle mahdollisuuden nostaa omaa numeroaan lisätehtävillä. Tämän oppilaat

kokivat hyvänä järjestelmänä. He katsoivat, että aineenopettaja 2 oli reilu, sillä hän antoi mahdollisuuden heikkotasoiselle oppilaalle saavuttaa lisätehtävillä paremman arvosanan. Oppilaat arvostivat aineenopettaja 2:n hyviä opetustaitoja. Sellaisetkin oppilaat, joille tämä kieli ei ollut lempiaine, tulivat aineenopettaja 2:n oppitunnille mielellään viihtyen ja oppien siellä. Huusko ym. (2007, 90 - 97) toteavat, että oppilaat kokevat opettajan konkreettisten toimien rakentavan yhteisöä ja osoittavan heille, miten oppilasta arvostetaan sekä millaiseen rooliin hänelle annetaan mahdollisuus. Opettajan luottamus oppilasta kohtaan ja välittävä vuorovaikutus ovat pedagogisesti kestäviä tapoja tukea oppilaan mielekästä opiskelua ja oppimisen mahdollisuuksia sekä torjua syrjäytymistä.

Seuraavassa taulukossa 1 on koottuna yhteenvedoksi tutkimustuloksia, jotka liittyvät tutkittavien opettajien ja oppilaiden välisiin ristiriitatilanteisiin ja keskusteluihin sekä opettajan oppilaalle annettavaan tiedolliseen ja emotionaaliseen tukeen.

	<b>Kasvatuksellinen aktiivisuus</b>	<b>Pedagoginen aktiivisuus</b>	<b>Oppilaiden kokemus</b>
<b>Erityisopettaja</b>	<p>Samanaikaisopetuksessa: jättäytyi taka-alalle, vältteli oppilaan kanssa ristiriitatilanteita</p> <p>Ei osallistunut mahdolliseen yleiseen opetuskeskusteluun</p> <p>Omassa pienluokassa: vältteli oppilaan kanssa ristiriitatilanteita, sovitteleva</p> <p>Kohteli oppilaita rauhallisesti ja ystävällisesti</p> <p>Tukea tarvitsevien ryhmä hyväkäyttöksinen</p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: jättäytyi taka-alalle, kiinnitti huomiota tukea tarvitsevien oppilaiden tehtävien aloittamisprosessiin, ei kannustanut aktiivisesti tukea tarvitsevaa oppilasta osoittamaan osaamistaan, työskentelyn valvoja</p> <p>Omassa pienluokassa: opetus eteni hänen johdolla, ilmapiiri usein muodollinen ja pidättynyt, yhteisiä keskusteluhetkiä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ei syntynyt, ei käynyt henkilökohtaisia arviointikeskusteluja oppilaan kanssa, oletti saavansa oppilaalta välitöntä palautetta</p> <p>Puhetyyli rauhallinen ja ystävällinen</p>	<p>Auttaa tehtävissä</p> <p>Tehtävien tekemisen tahti rauhallinen</p> <p>Antaa liikaa läksyjä</p>
<b>Aineenopettaja 1</b>	<p>Samanaikaisopetuksessa: suhtautui oppilaan häiriökäyttäytymiseen ymmärtävästi ja oppilaaseen samastuvasti</p> <p>Välitunti ja oppitunnin päättyminen:</p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: opetus eteni hänen johdolla, oppiaineen ohjaaja</p> <p>Tukea tarvitsevat oppilaat: ei ota aktiivista kontaktia oppilaisiin, ei kannustanut aktiivisesti oppilasta osoittamaan osaamistaan, jätti</p>	<p>Mukava ja rento opettaja</p> <p>Ei hermostu herkästi</p> <p>Tehtävien tekemisen tahti sopiva</p> <p>Antaa liikaa läksyjä</p>



	<p>ehdoton asenne sääntörikkomuksiin</p> <p>Kohteli oppilaita kaverillisesti ikään kuin oppilaaseen samastuvasti</p> <p>Ryhmä hyväkäyttöksinen</p>	<p>pedagogisen vastuun erityisopettajalle</p> <p>Ei anna oppilaan osoittaa osaamistaan lisätehtävillä</p> <p>Ilmapiiri ryhmässä usein muodollinen ja pidättynyt</p> <p>Yhteisiä keskusteluhetkiä oppilaiden kanssa ei syntynyt</p> <p>Ei käynyt henkilökohtaisia arviointikeskusteluja oppilaan kanssa</p> <p>Opetus eteni lahjakkaiden oppilaiden mukaan</p> <p>Oletti saavansa oppilaalta välitöntä palautetta</p> <p>Puhetyyli nopeampainen, käytti nuorekkaita ilmauksia puheessaan, eleet nuorekkaita</p>	
<b>Aineenopettaja 1:n sijainen</b>	<p>Samanaikaisopetuksessa: puuttui häiriökäyttäytymiseen välittömästi, toisinaan vältteli ristiriitailanteita oppilaan kanssa</p> <p>Kohteli oppilaita rauhallisesti ja ystävällisesti</p> <p>Ryhmä hyväkäyttöksinen</p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: opetus eteni hänen johdolla, oppiaineen ohjaaja</p> <p>Tukea tarvitsevat oppilaat: ei ota aktiivista kontaktia oppilaisiin, ei kannustanut aktiivisesti oppilasta osoittamaan osaamistaan, jätti pedagogisen vastuun erityisopettajalle</p> <p>Ilmapiiri ryhmässä usein muodollinen ja pidättynyt</p> <p>Ei anna oppilaan osoittaa osaamistaan lisätehtävillä</p> <p>Yhteisiä keskusteluhetkiä oppilaiden kanssa ei syntynyt</p> <p>Ei käynyt henkilökohtaisia arviointikeskusteluja oppilaan kanssa</p> <p>Opetus eteni lahjakkaiden oppilaiden mukaan</p>	<p>Tukea tarvitsevat oppilaat eivät aina ennätä tehdä tehtäviä oppitunnin aikana</p> <p>Antaa liikaa läksyjä</p>
<b>Aineenopettaja 2</b>	<p>Puuttui oppilaan häiriökäyttäytymiseen rakentavasti ja käyttäen huumoria</p> <p>Käytävätilanne: puuttui oppilaan asiattomaan käyttäytymiseen rakentavasti</p>	<p>Opetus eteni hänen johdolla, oppiaineen ohjaaja</p> <p>Tukea tarvitsevat oppilaat: otti aktiivisesti kontaktia oppilaisiin, kannusti aktiivisesti oppilasta osoittamaan osaamistaan</p>	<p>Mukava, rento ja kiva opettaja</p> <p>Osaa opettaa, hyvät opetustaidot</p> <p>Antaa sopivasti läksyjä</p>

	<p>Kohteli oppilaita rauhallisesti, ystävällisesti ja kunnioittavasti</p> <p>Piti tärkeänä sitä, että oppilas tulee huomioduksi ja kokee olonsa oppitunnilla turvallisiksi</p> <p>Korosti erityisesti hyvän oppilastuntemuksen merkitystä</p> <p>Ryhmä hyväkäyttöksinen</p>	<p>Antoi oppilaan osoittaa osaamistaan lisätehtävillä arvosanan nostamiseksi</p> <p>Ilmapiiri ryhmässä usein innostunut, rauhallinen ja intensiivinen</p> <p>Toistuvasti yhteisiä keskusteluhetkiä oppilaiden kanssa</p> <p>Kävi henkilökohtaisia arviointikeskusteluja oppilaan kanssa ja piti niitä merkittävänä ja tärkeinä asioina oppilaalle</p> <p>Opetus eteni heikompien oppilaiden mukaan</p> <p>Sai oppilaalta välitöntä palautetta</p> <p>Puhetyyli rauhallinen, käytti koomisia ilmauksia puheessaan</p>	<p>Reilu opettaja: antaa mahdollisuuden parempaan arvosanaan lisätehtävien vuoksi</p>
--	---	--	---

**Taulukko 1.** Tulosten yhteenvetotaulukko I.

Samanaikaisopetuksessa toimiessaan erityisopettaja suunnitteli opetustaan ja oppitunnin linjauksiaan aineenopettaja 1:n ja tämän sijaisen kanssa välitunnin aikana ja oppitunnin päätyttyä. Hektistä toimintatapaansa hän perusteli aikapulalla. Erityisopettajalle keskitettiin vastuullisesti koulun tukea tarvitsevien oppilaiden pedagogiset ratkaisut. Lisäksi erityisopettaja viestitti oppilaan tuen asioista luokanvalvojalle. Omassa pienluokassa toimiessaan erityisopettaja sai usein oppimateriaalin valmiina aineenopettaja 1:lta ja sijaiselta. Hän koki harmikseen, ettei aina kyennyt antamaan oppilaalle sitä tukea, mitä oppilas tarvitsee ja etteivät aineenopettajat aina tiedä, mitä hän oppilaiden kanssa oppitunnilla tekee. Opettajien toiminnassa näkyi yhteisen opetusstruktuurin puuttuminen ja se, ettei tukea tarvitsevan opetusta ollut suunnitellut tarkoituksenmukaisesti. Tomlinson ym. (2008) mukaan onnistunut eriyttäminen vaatii opettajalta hyvää opetuksen suunnittelua. Opettajan tulee tehdä ennakoivaa etukäteisarviointia sekä jatkuvaa opetuksen arviointia nähdäkseen, vastaako opetus oppilaan tarpeisiin ja tavoitteisiin. Saloviita ja Takala (2010) toteavat, että yhdessä opettamisen esteeksi ja huolenaiheeksi opettajat kertovat yhteisen suunnitteluajan puuttumisen.

Aineenopettaja 1 ja sijainen keskittivät tukea tarvitsevien oppilaiden pedagogiset ratkaisut erityisopettajalle. Aineenopettaja 1 koki oppilaiden vievän aikaa muulta luokalta. Hän katsoi erityisopettajan olevan hänelle tärkeä tuki, vaikka aineenopettaja 1

ei aina tiennyt, mitä asioita erityisopettaja oli käsitellyt tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa omassa pienluokassaan. Huebner (2010) sekä Stradling ja Saunders (1993) toteavat, että eriyttäminen kuuluu koko koululle ja edellyttää kaikilta koulun opettajilta pitkäaikaista sitoutumista.

Aineenopettaja 2 opetti kieltä ilman samanaikaisopettajaa tai luokka-avustajaa. Hän piti negatiivisina tekijöinä omassa työssään ”alituista kiirettä ja juoksemista”. Aineenopettaja 2 korosti kuitenkin sitä, että kiire ja väsymys eivät saisi välittyä oppilaille ja vaikuttaa luokan ilmapiiriin negatiivisesti. Aineenopettaja 2 perusteli omia opetustaitojaan pitkällä työkokemuksella, jonka ansiosta hän oli oppinut eriyttämään omaa opetustaan. Ellosen (2008) mukaan koulun yhteisöllisyyden lisäämiseen liittyvissä toimenpiteissä tulee olla mukana koko kouluyhteisö, ei yksittäinen opettaja. Yhteisöllisyyden lisääminen edellyttää tietoisia toimia, kulttuurin muuttamista ja aikaa oppilaan ja opettajan väliselle vuorovaikutukselle.

Aineenopettaja 2 ei kokenut koulutuksista olevan erityistä hyötyä itselle. Sen sijaan kollegoiden välinen yhteistyö oli hänelle tärkeää. Myös aineenopettaja 1 katsoi, että kollegoiden välisestä yhteistyöstä oli hänelle paljon hyötyä. Seuraavassa taulukossa 2 on kuvattuna tutkittavien opettajien opetuksen suunnittelemiseen ja kollegoiden väliseen yhteistyöhön liittyviä tuloksia.

	<b>Opettajan yhteistyö kollegan kanssa</b>	<b>Oppitunnin suunnitteleminen</b>
<b>Erityisopettaja</b>	<p>Toimi kielen opetuksen yhteyshenkilönä luokanvalvojan</p> <p>Hänelle keskitettiin tukea tarvitsevien oppilaiden pedagogiset ratkaisut</p> <p>Harmitteli, etteivät kollegat tieneet mitä hän teki oppitunnilla ja päinvastoin</p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: aikapulan vuoksi oppitunnin linjaukset välitunnin aikana ja oppitunnin päätyttyä</p> <p>Omassa pienluokassa: sai usein oppimateriaalin valmiina aineenopettajalta, koki, ettei aina kykene antamaan oppilaalle sitä tukea, mitä oppilas tarvitsee</p>
<b>Aineenopettaja 1</b>	<p>Koki kollegiaalisen yhteistyön helpottavana asiana</p> <p>Koki yhteisten kokeiden lisäävän varmuutta arviointiin</p> <p>Koki kollegoiden observointien antaneen evästyä ryhmädynamiikkaan</p> <p>Arvioi oppilaiden syyslukukauden kielen arvostuksen yhteistyössä sijaisen kanssa</p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: aikapulan vuoksi oppitunnin linjaukset välitunnin aikana ja oppitunnin päätyttyä erityisopettajan kanssa, koki yhteistyön erityisopettajan kanssa sujuvaksi</p> <p>Tukea tarvitsevat oppilaat: ei aina tiennyt mitä asioita erityisopettaja oli käsitellyt, keskitti pedagogiset ratkaisut erityisopettajalle, koki oppilaiden vievän aikaa muulta luokalta, koki erityisopettajan olevan hänelle tärkeä tuki</p>

<b>Aineenopettaja 1:n sijainen</b>	Arvioi oppilaiden syyslukukauden kielen arvosanan yhteistyössä aineenopettajan kanssa	Samanaikaisopetuksessa: aikapulan vuoksi oppitunnin linjaukset välitunnin aikana ja oppitunnin päätyttyä  Tukea tarvitsevat oppilaat: keskitti pedagogiset ratkaisut erityisopettajalle
<b>Aineenopettaja 2</b>	Koki kollegoiden välisen yhteistyön tärkeäksi  Arvosti esimiehiään vilpittömästi	Piti tärkeänä, ettei kiire ja väsymys välity oppilaille  Koki ops:n aikataulun ja lukion odotusten luovan paineita

**Taulukko 2.** Tulosten yhteenvetotaulukko II.

## 6.2 Oppilaan tukeminen eriyttämällä

Oppitunnin työtavat ja oppimiskäytännöt vaikuttavat oppilaan mahdollisuuteen toimia aloitteellisesti. Keskeisenä tekijänä onnistuneelle oppitunnille on oppilaan sitoutuminen opiskeluun ja aktiivinen osallistuminen vuorovaikutukseen. (Kumpulainen ym. 2011, 39.) Tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen kokeiluissa ja tutkimuksessa samanaikaisopetus nostettiin vahvasti esille yhtenä oppilaan tuen muotona perusopetuksen lakimuutosta valmisteltaessa. (Ahtiainen ym. 2011.) Samanaikaisopetus mainittiin myös Opetushallituksen lakiuudista seuranneissa ohjeissa (Pulkkinen ym. 2015, 54).

Erityisopettaja pitäytyi samanaikaisopetuksessa taka-alalla pedagogisen vastuun ollessa aineenopettaja 1:llä ja sijaisella. Erityisopettaja katsoi, että hänen tehtävänänsä oli avata tukea tarvitsevien oppilaiden harjoituksia, kun opetuksen ohjauksellinen vastuu oli aineenopettaja 1:llä ja sijaisella. Erityisopettaja ei tehnyt aktiivisesti tukea tarvitseville oppilaille opetuksen eriyttämisen avauksia. Hän oli tietoinen kokeiden eriyttämisestä, mutta siihen ei ollut hänen mukaansa resursseja.

Omassa pienluokassaan erityisopettaja otti pedagogisen vastuun opetuksesta. Hän eteni kustantajan oppimateriaalin mukaisessa järjestyksessä, eikä käyttänyt opetuksessaan omaa opetusmateriaalia. Oppitunnin sisällöt olivat paljolti samoja kuin aineenopettaja 1:llä koko luokan kanssa. Opetusvälineinään hän käytti dokumenttikameraa, videotykkiä, liitutaulua sekä nauhuria, joilla oli merkittävä rooli erityisopettajan opetuksessa. Oppilaat tekivät paritöitä pojat omana ryhmänään ja tytöt omana ryhmänään. Lisäksi oppilaat tekivät tehtäviä itsenäisesti. Erityisopettaja koki

visualisoivansa opetusta siten, että esimerkiksi oppikirjoihin sai tehdä merkintöjä eri väreillä. Tehtäviä ja kielioppiasioita käsiteltiin hitaammin, minkä kautta erityisopettaja toivoi välittävänsä oppilaalle onnistumisen kokemuksia.

Aineenopettaja 1:llä ja hänen sijaisellaan oli samanaikaisopetuksessa pedagoginen ja ohjauksellinen vastuu. He pitäytyivät kustantajan oppimateriaalissa, eivätkä juurikaan käyttäneet omaa opetusmateriaalia opetuksessaan. He eivät aktiivisesti ottaneet kontaktia tukea tarvitseviin oppilaisiin, sillä he jättivät heidän ohjaukselliset ja pedagogiset ratkaisut erityisopettajan päätettäväksi. He eivät tehneet tukea tarvitseville oppilaille aktiivisia opetuksen eriyttämisen avauksia. Opetusvälineinään heillä oli dokumenttikamera, videotykki ja nauhuri sekä liitutaulu. Näillä oli merkittävä rooli opetuksessa. Oppitunneilla tehtiin paritöitä ja harjoituksia itsenäisesti. Opetus eteni lajakkaiden ja nopeiden oppilaiden tahdissa. Aineenopettaja 1 ja sijainen olettivat, että tukea tarvitsevat oppilaat tekevät samat tehtävät oppitunnin aikana kuin muu luokka.

Opetushallituksen opetusmenetelmiä ja työtapoja käsittelevässä osiossa todetaan, että oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen tulee vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 8). Aineenopettaja 2 pyrki eriyttämisen avulla luomaan oppilaille onnistumisen kokemuksia. Myönteinen ja kannustava palaute sekä oppilaiden aktivoiminen olivat tärkeitä elementtejä opettajan opetuksessa. Eriyttämisen tarkoituksena oli aineenopettaja 2:n mukaan huomioida eritasoisten oppilaiden tilanne. Ammattikouluun jatko-opintojaan suuntaavien oppilaiden akateemisia tavoitteita madallettiin ja opillisiksi tavoitteiksi otettiin perusasiat.

Aineenopettaja 2 pitäytyi kustantajan oppimateriaalissa, mutta käytti omaa opetusmateriaalia opetuksessa avatessaan kielioppiasioita oppilaille. Hän kävi oppilaiden kanssa kiinnostavia opetuskeskusteluja ja perehdytti oppilaita huolellisesti koalueen sisältöihin. Aineenopettaja 2 käytti opetusvälineinään liitutaulua, dokumenttikameraa, videotykkiä ja nauhuria.

Aineenopettaja 2 teetätti oppilailla paljon paritöitä. Oppilaat tekivät myös samanaikaisesti eri toimintoja luokassa, jolloin oppilaalta vaadittiin oman toiminnan ohjauksen taitoja. Aineenopettaja 2 luotti oppilaan kykyyn toimia ohjeen mukaan luokassa ja selviytyä annetuista tehtävistä oppitunnin aikana. Bruner (1996) ja Rainio (2010) katsovat, että ammattitaitoinen opettaja hallitsee aloitteellisuuden ja vastuullisuuden yhdistämisen. Kysymys on kuitenkin ratkaisemattomasta ristiriidasta oppilaiden toimijuuden ja opettajan kontrollin välillä. Aineenopettaja 2 eriytti heikkotasoisien oppilaiden vaatimuksia ja opiskelutaakkaa tehtävien ja läksyjen määrää vähentämällä. Kotitehtävät olivat luettavissa Wilmassa, jolloin myös oppilaat, jotka eivät olleet kuunnelleet tarkasti aineenopettaja 2:n ohjeita, saattoivat katsoa ne sieltä.

Samanaikaisopetuksessa aineenopettaja 1 ja sijainen vastasivat oppilaiden kotitehtävistä. Aineenopettaja 1 kertoi eriyttävänsä tukea tarvitsevien kotitehtäviä, mutta seitsemännen luokan kielen ryhmässä tukea tarvitsevat oppilaat saivat samat kotitehtävät kuin muut luokan oppilaat. Erityisopettaja menetteli omassa pienluokassaan tukea tarvitsevien kotitehtävien määrässä ja sisällöissä samalla tavalla kuin aineenopettaja 1 ja sijainen. Kotitehtävät sanottiin oppilaille suullisesti ja kirjoitettiin dokumenttikameraan tai liitutauluun.

Tomlinson (2000) katsoo, että opettajilla on eriyttämistä kohtaan pelkoja ja kielteisiä asenteita. Esimerkiksi opettajat kokevat, että eriyttävän oppilaan työmäärä jakautuu muun luokan suhteen epäreilusti. Seitsemännen luokan kielenopetuksen tukea tarvitsevat pojat kokivat, että aineenopettaja 1, erityisopettaja ja sijainen antoivat heille liikaa läksyjä. Pojat kertoivat, että läksyjä oli annettu päivän aikana myös muista reaaliaineista. Harinen ja Halme (2012, 42) katsovat, että kansainvälisissä sopimuksissa sekä kansallisessa lainsäädännössä mainitulle lapsen ja nuoren kuulemisvelvoitteelle aiheuttaa kitkaa perinteinen auktoriteettiasemaan perustuva opettajakulttuuri, joka johtaa usein oppilaat kokemaan asemansa epäoikeudenmukaiseksi ja epäreiluksi. Harinen ja Halme ovat oikeassa ajatellen seitsemännen luokan kielenopetuksen luokan tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia kotitehtävien ja oppitunnin aikana tehtävien harjoitusten määrästä. Opettajat olivat tietoisia tukea tarvitsevien oppilaiden kotitehtävien määrään liittyvästä palautteesta, mutta he eivät reagoineet tai ottaneet huomioon sitä.

Pojat totesivat, että erityisopettaja auttoi heitä tehtävien tekemisessä. Erityisesti ”Jonna” ja ”Sanna” pitivät pienryhmäopiskelussa hyvänä asiana sitä, että tehtävien tekemisen tahti oli rauhallisempi kuin koko luokan oppitunneilla. Lisäksi pienryhmässä harjoitellessaan tytöt oppivat keskenään paremmin, esim. sanastoja. Tukea tarvitsevat oppilaat kritisoivat sijaista siitä, että hänen oppitunnillaan tehtäviä tehtiin liian nopeassa tahdissa. Oli valitettavaa, etteivät he aina ennättäneet tehdä tehtäviä loppuun asti oppitunnin aikana.

Aineenopettaja 2 sai oppilailta ainoastaan myönteistä palautetta. Oppilaat kokivat, että aineenopettaja 2 osasi opettaa. Hänellä oli oppilaiden mielestä hyvät opetustaidot. Aineenopettaja 2 antoi sopivasti läksyjä. Oppilaat totesivat myös, että aineenopettaja 2 oli reilu opettaja, sillä hän antoi mahdollisuuden parempaan arvosanaan lisätehtävien kautta.

Vaikka monet opettajat vierastavat eriyttämistä, on se lainsäädännön puitteissa jopa suositeltavaa. Opetushallituksen opetusmenetelmiä ja työtapoja käsittelevässä osiossa todetaan, että opettaja voi antaa oppilaille erilaisia mahdollisuuksia osaamisensa ja edistymisensä näyttämiseen. Lisäksi oppilas hyötyy aina yksilöllisestä

palautteesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 7).

Seuraavassa taulukossa 3 on eriteltyä opetuksen eriyttämiseen liittyviä tutkimustuloksia.

	Opetuksen sisällöt, opetusmateriaalit ja -menetelmät	Opetuksen työtavat ja ajankäyttö	Kotitehtävät	Oppilaiden kokemuksia
<b>Erityisopettaja</b>	<p>Samanaikaisopetuksessa: pitäytyi taka-alalla opetuksessa, pedagoginen vastuu aineenopettajalla/ sijaisella, ei opetuksen eriyttämistä</p> <p>Oli tietoinen kokeiden eriyttämisestä, mutta siihen ei ollut hänen mukaansa resursseja</p> <p>Koki oppilaan tuen tarpeen olevan arvosanoissa 5 – 6</p> <p>Omassa pienluokassa: pedagoginen vastuu, ei opetuksen eriyttämistä, pitäytyi kustantajan oppimateriaalissa, ei käyttänyt omaa opetusmateriaalia opetuksessa, opetusvälineinä dokumenttikamera, videotykki ja nauhuri, joilla merkittävä rooli opetuksessa</p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: koki olevansa tehtävien avaaja, opetuksen ohjauksellinen vastuu aineenopettajalla/ sijaisella</p> <p>Omassa pienluokassa: parityöt, tehtävien tekeminen itsenäisesti, koki visuaalisoivansa opetusta, pienluokassa tyttöpoika -asetelma</p> <p>Tehtäviä ja kielioppiasioita käsiteltiin hitaammin, toivoi oppilaalle onnistumisen kokemuksia</p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: aineenopettaja/ sijainen vastasi kotitehtävistä</p> <p>Omassa pienryhmässä: antoi aina läksyä, tukea tarvitsevat oppilaat saivat samat kotitehtävät kuin muu luokka</p> <p>Merkittiin liitutauluun ja sanottiin suullisesti</p>	<p>Antoi liikaa kielen läksyä, joita oli jo annettu muista reaaliaineista</p> <p>Harjoittellessaan keskenään tytöt oppivat paremmin, esim. sanaston harjoittelu</p> <p>Auttaa tehtävissä</p> <p>Tehtävien tekemisen tahti rauhallinen</p>
<b>Aineenopettaja 1</b>	<p>Samanaikaisopetuksessa: pedagoginen vastuu, ei opetuksen eriyttämistä, pitäytyi kustantajan oppimateriaalissa, ei käyttänyt omaa opetusmateriaalia opetuksessa, opetusvälineinä dokumenttikamera, videotykki ja nauhuri, joilla merkittävä rooli opetuksessa</p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: ohjauksellinen vastuu opetuksesta, parityöt, tehtävien tekeminen itsenäisesti, opetuksen visuaalisointi</p> <p>Opetus eteni lahjakaiden ja nopeiden oppilaiden tahdissa, odotti tukea tarvitsevien oppilaiden tekemisen samat tehtävät oppitunnin aikana</p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: vastasi kotitehtävistä, antoi aina läksyä, tukea tarvitsevat oppilaat saivat samat kotitehtävät kuin muu luokka</p> <p>Kertoi eriyttävänsä tukea tarvitsevien kotitehtäviä Näytettiin dokumenttikameralla ja sanottiin suullisesti</p> <p>Joutui usein huutamaan kotitehtävät metelin yli, sillä oppilailla oli kova kiire</p>	<p>Antoi liikaa kielen läksyä, joita oli jo annettu muista reaaliaineista</p> <p>Tehtävien tekemisen tahti sopiva</p>

			poistua luokasta välitunnille.	
<b>Aineenopettaja 1:n sijainen</b>	Samanaikaisopetuksessa: pedagoginen vastuu, ei opetuksen eriyttämistä, pitäytyi kustantajan oppimateriaalissa, ei käyttänyt omaa opetusmateriaalia opetuksessa, opetusvälineinä dokumenttikamera, videotykki ja nauhuri, joilla merkittävä rooli opetuksessa	Samanaikaisopetuksessa: ohjauksellinen vastuu opetuksesta, parityöt, tehtävien tekeminen itsenäisesti  Opetus eteni lahjakaiden ja nopeiden oppilaiden tahdissa, odotti tukea tarvitsevien oppilaiden tekemään samat tehtävät oppitunnin aikana	Samanaikaisopetuksessa: vastasi kotitehtävistä, antoi aina läksyä, tukea tarvitsevat oppilaat saivat samat koti-tehtävät kuin muu luokka  Merkittiin liitutauluun ja sanottiin suullisesti	Antoi liikaa kielien läksyjä, joita oli jo annettu muista reaaliaineista  Tehtävien tekemisen tahti liian nopea, sillä niitä ei aina ennättänyt tehdä loppuun asti oppitunnin aikana
<b>Aineenopettaja 2</b>	Eriytti opetusta ja arvostelua  Piti tärkeänä oppilaiden aktivoimista ottamaan osaa opetukseen ja saamaan onnistumisen kokemuksia  Välitön myönteinen palaute ja kannustinjärjestelmät  Oli tietoinen kokeiden eriyttämisestä, lukioon menijöillä akateemiset vaatimukset  Pitäytyi kustantajan oppimateriaalissa, käytti omaa opetusmateriaalia opetuksessa, kävi oppilaiden kanssa opetuskeskusteluja, opetusvälineinä dokumenttikamera, videotykki ja nauhuri	Oppitunnilla monia eri toimintoja samanaikaisesti  Keskustelut, parityöt, tehtävien tekeminen itsenäisesti  Eriytti oppilaan toimintaa yksilöllisesti, odotti oppilaiden tekemään tehtävät oppitunnin aikana	Tukea tarvitsevien kotitehtäviä eriytettiin, esim. sanastoista ydinsanat  Merkittiin Wilmaan, josta luettavissa oppitunnin jälkeen  Wilmaan merkityt kotitehtävät palvelivat oppilasta, jolla tarkkaavuuden haasteita	Osaa opettaa, hyvät opetus-taidot  Antaa sopivasti läksyjä  Reilu opettaja: antaa mahdollisuuden parempaan arvostamiseen lisätehtävien vuoksi

**Taulukko 3.** Tulosten yhteenvetotaulukko III.

## 6.3 Oppimisympäristöt ja työtavat

Opetushallituksen opetusmenetelmiä ja työtapoja käsittelevässä osiossa mainitaan, että oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen tulee vastata oppilaiden oppimisympäristöön liittyviin ratkaisuihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 8). Pulpettien järjestämisellä on ilmeinen vaikutus



opetukseen. Yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät edellyttävät sitä, että oppilaat ja opettaja näkevät toisensa. Lisäksi oppilaiden tulisi istua pareittain tai ryhmissä, jotta opiskelu onnistuisi yhdessä. (Saloviita 2006, 40-41.)

Yhdeksännen luokan kielenopetuksen ryhmä opiskeli kaikki tämän kielen oppitunnit aineenopettaja 2:n luokkatilassa koulun vanhassa osassa. Kalusteet olivat uudehkoja ja ne oli ryhmitelty pareittain. Luokan keskelle oli jätetty tilaa käytävälle. Aineenopettaja 2 vaihtoi kerran kuukaudessa oppilaiden istumapaikat. Joka toinen kerta paikan valitsivat oppilaat ja joka toinen aineenopettaja 2 arpoi oppilaiden paikat. Oppilaat istuvat pareittain pulpetit suunnattuina aineenopettaja 2:n työpöytään ja liitutaalua kohden. Luokassa oli käytettävissä videotykki, dokumenttikamera, tietokone ja audiolaitteet kuullun ymmärtämisen harjoituksia varten.

Seitsemännen luokan kielenopetuksen ryhmän tukea tarvitsevat oppilaat opiskelivat kieltä sekä erityisopettajan että aineenopettaja 1:n luokkatilassa. Luokkatilojen kalusteet olivat uudehkot, mutta epäsiistit, sillä niihin oli raapusteltu ja sotkettu kirjoituksia ja piirroksia. Molemmista luokkatiloista oli videotykki, dokumenttikamera, tietokone ja audiolaitteet. Tukea tarvitsevilla oppilailla oli vakituiset istumapaikat molemmista luokkatiloista. Pojat istuivat yleensä eturivissä ja tytöt takarivissä erityisopettajan luokassa. Aineenopettaja 1:n luokassa tukea tarvitsevat oppilaat istuivat omana ryhmänään luokan takana vasemmassa laidassa. Tukea tarvitsevien oppilaiden osallistuminen erilaisiin suullisiin harjoituksiin muiden luokan oppilaiden kanssa oli varsin rajallista. Muiden oppilaiden istumapaikat arvottiin jokaisen jakson jälkeen.

Lähtökohtana seitsemännellä luokalla erityisopettajan pienluokassa opiskeluun oli kielen kappalekoe ja lähtötesti. Erityisopettaja katsoi, että tukea tarvitsevat oppilaat hyötyivät pienemmästä opetusryhmästä. Erityisopetuksella oli koulussa ollut pitkään oma negatiivinen leimansa, joten tukea tarvitsevia oppilaita integroitiin välillä koko luokan kielen oppitunneille ja erityisopettajan samanaikaisopetukseen, jotta ehkäistäisiin oppilaan leimautuminen ja sitä myöten kiusaaminen. Luokkahenkeä vahvistettiin kiusaamiskyselyillä, ryhmäytymispäivällä sekä teemapäivillä, joissa koko luokka toimi yhdessä koko päivän mukavan toiminnan parissa. Tomlinson ym. (2008) katsovat, että vaikuttava eriyttäminen edellyttää oppilaiden joustavia ryhmittelyjä, jonka perusteena ei tule olla tasoryhmittely yleisopetuksen luokan sisällä tai luokkarajat ylittävä oppilaiden arviointitietoon perustuva ryhmittely vaan oppilaiden valmiudet, kiinnostuksen kohteet, oppimismielitymykset, tilannekohtaiset tehtävät sekä opettajan ja oppilaan valinnat.

Oppilaat kävivät harvoin erityisopettajan luona aineenopettaja 2:n oppitunneilta. Kysyttäessä oppilaan kantaa, halusiko oppilas opiskella aineenopettaja 2:n luokassa koko luokan kanssa, oppilaat halusivat jäädä luokkaan aineenopettaja 2:n

oppitunnille. Aineenopettaja 2 avasi ennen opiskelun alkamista tukea tarvitsevalle oppilaalle opiskelun pelisäännöt. Oppilaat kokivat viihtyvänsä aineenopettaja 2:n opitunneilla. Esimerkiksi ”Lari” viittasi aktiivisesti ja osasi vastata aineenopettaja 2:n kysymyksiin. Aineenopettaja 2 kysyi ”Larilta” sellaisia asioita, joihin ”Lari” osasi vastata, jolloin ”Lari” sai paljon myönteistä palautetta aineenopettaja 2:lta ja sitä myöten onnistumisen kokemuksia. Aineenopettaja 2 kohteli kaikkia oppilaita yksilöllisesti omina persooninaan. Lehesvuori ym. (2013) katsovat, että oppilaita kannustaa ajattelemaan, perustelevaan ja työstämään vastauksiaan dialogisuutta ja vuorovaikutteisuutta korostavan opettajan aloitteet ja palautteet.

Aineenopettaja 2 huomioi oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja vapaa-aikana tapahtuneita asioita. Oppilaat kokivat, että aineenopettaja 2:lle saattoi kertoa oppilaan syntymäpäivästä kesken opetuskeskustelun ilman, että aineenopettaja 2 hermostui asiasta. Aineenopettaja 2:n avarakatseisen suhtautumisen ansiosta oppilaalle laulettiin aineenopettaja 2:n johdolla kyseisellä vieralla kielellä onnittelulaulu, johon kaikki oppilaat yhtyivät. ”Jan” sai aineenopettaja 2:lta iloiset onnittelut koulujenvälisen taitokilpailun voitosta. Onnitteluihin yhtyi koko luokka iloisin ja riemullisin aplodein. Luokassa oli iloinen ilmapiiri.

Aineenopettaja 1, hänen sijaisensa ja erityisopettaja eivät hyödyntäneet oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai harrastustoiminnasta saatavaa tietoa opetuksessaan. Kielen ryhmä opiskeli pääsääntöisesti aineenopettaja 1:n omassa luokassa. Ainoastaan yhden kerran ryhmä teki kielenharjoituksia sähköisessä oppimisympäristössä tietokonealuokassa.

Aineenopettaja 2 käytti kustantajan oppimateriaaleja ja oppikirjan etenemisjärjestyttä. Oppilaat istuivat omilla paikoillaan ja tekivät opettajan toivomat kirjalliset tehtävät ja puheharjoitukset. Aineenopettaja 2 käytti usein myös omaa oppimateriaalia avatessaan ja käsitellessään uutta kielioppiasiaa. Hän saattoi sanalappujen avulla selittää sanajärjestysasiaa, jonka jälkeen oppilaat saivat tulla siirtämään lappuja oikeaan järjestykseen dokumenttikameran avulla.

Aineenopettaja 2 saattoi jakaa oppilaat luokkatilassa eri tehtäväpisteisiin. Yhtenä tehtävänä oli lukea pareittain kirjan kappaletta, toisena tehtävänä oli tehdä harjoituskäsitteitä itsenäisesti ja kolmantena tehtävänä osalla oppilaista oli tehdä sanakoetta. Oppilaat tekivät myös paljon puheharjoituksia pareittain vieruskaverin kanssa. Vaikka parina oli tyttö – poika -pari, oppilaat tekivät puheharjoituksia innokkaasti. Yhteistyö luokassa sujui luontevasti. Arvaja ym. toteavat, että oppilaiden yhteisymmärrykseen ja kriittiseen tietoa rakentavaan vuorovaikutukseen vaikuttavat myönteisesti yhteistyöhön kannustava toiminta sekä jaettu ymmärrys toiminnan tarkoituksesta ja päämäärästä. Lisäksi tasavertaiset suhteet ryhmän jäsenten välillä sekä

motivaatio ja sitoutumien yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen edistävät oppilaiden yhteisymmärrystä ja kriittistä tietoa rakentavaa vuorovaikutusta. (Arvaja ym. 2002.)

Aineenopettaja 2:n oppitunnilla käytiin keskusteluita, joihin oppilaiden oli helppoa osallistua. Vaikka oppilaiden tuli periaatteessa pyytää vastausvuoroaan viittaamalla, keskustelu eteni luontevasti ilman muodollisuuksia. Aineenopettaja 2 käytti puheessaan värikästä kieltä ja huumoria, mikä kevensi tunnelmaa luokassa. Hän kuunteli oppilaiden puheenvuoroja kiinnostuneesti ja suhtautui oppilaan asiaan empaattisesti.

Soinin ym. (2012) laadullisen opettajahaastatteluihin perustuva tutkimus vahvistaa sen, että opettajat määrittelevät oppilaansa usein ensisijaisesti oman opetustoimintansa kohteiksi, eivät aktiivisiksi opetustilanteiden toimijoiksi ja -sisältöjen suunnittelijoiksi. Lisäksi opetusmenetelmät ovat usein opettajan yksinpuheluun perustuvia. Erityisopettajan pienluokassa sekä aineenopettaja 1:n luokassa oppilaat istuivat pääsääntöisesti omilla paikoillaan. Molemmissa luokissa opetus eteni opettajajohtoisesti.

Aineenopettaja 1 puhui paljon yksin, eikä luontevia opetuskeskustelu syntynyt oppilaiden kanssa. Kumpulainen ym. (2011, 39.) toteavat koulun vuorovaikutuksen olevan tutkimuksien mukaan hyvin opettajakeskeistä. Opettaja keskustelee yhden oppilaan kanssa kerrallaan, puhuu suurimmaksi osaksi yksin ja kysyy oppilailta kysymyksen, johon vastaamisesta oppilaat kilpailevat. Keskustelut jäävät lyhyiksi ja niiden sisällöt köyhiksi. Harisen ja Halmeen mukaan oppilaiden osallisuuden edistämiseen kohdistuvassa kritiikissä ei ole niinkään kyse säädöksistä, rakenteista tai vastaavista vaan pikemminkin laajemmasta asenteesta ja ilmapiiristä. Ongelmana voi olla aikuisen pelko oman arvovalan murenemisestä. (Harinen ja Halme 2012, 43.)

Erityisopettaja, aineenopettaja 1 sekä hänen sijaisensa käyttivät opetusmateriaalinaan kustantajan oppimateriaalia. Oppilaat tekivät paljon pariharjoituksia itse valitsemansa kaverin kanssa. Erityisopettaja ja aineenopettaja 1:n sekä sijaisen oppitunnilla ilmapiiri oli muodollinen, rauhallinen ja pidättynyt.

Seuraavassa taulukossa 4 on eriteltyä yhteenvedoksi opetuksen oppimisympäristöön ja työtapoihin liittyviä tutkimustuloksia.

	Opetustilat	Oppilaiden ryhmittely	Luokahuoneen ulkopuolinen opiskelu	Oppilaan valinnanmahdollisuudet
<b>Erityisopettaja</b>	Omassa pienluokassa: Tukea tarvitsevat oppilaiden opiskelupaikka erityisopettajan luokkatila	Erityisopettajan pienluokassa opiskelun lähtökohtana kielen kappalekoe ja lähtötesti  Katsoi tukea tarvitsevan oppilaan hyötyvän	Ei hyödyntänyt oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai harrastustoiminnasta saatavaa tietoa opetuksessaan	Oppilaat istuivat pääsääntöisesti omilla paikoillaan  Opetus opettajajohtoisista

	<p>Erityisopettajan luokka: videotykki, dokumenttikamera, tietokone ja audiolaitteet, kalusteet uudehkot, mutta epäsiistit</p> <p>Oppilailla vakituiset istumapaikat, pojat eturivissä ja tytöt takarivissä</p>	<p>pienemmästä opetusryhmästä</p> <p>Koulussa erityisopetuksella ollut pitkään oma negatiivinen leimansa: myös lahjakkaita oppilaita mukana pienluokkaopetuksessa muissa aineissa</p> <p>Samanaikaisopetuksen perusteena oppilaan leimautumisen ja sitä myöten kiusaamisen ehkäiseminen</p> <p>Halusi tulla tutuksi kaikille oppilaille luokassa</p> <p>Luokkahengen vahvistaminen: kiusaamiskyselyt, ryhmätyömisspäivä, teemapäiviä, joissa koko luokka toimi yhdessä koko päivän</p>		<p>Opetusmateriaali: kustantajan oppimateriaalia</p> <p>Pariharjoitukset itse valitseman kaverin kanssa opettajan luvalla</p> <p>Oppituntien ilma-piiri muodollinen, rauhallinen ja pidättynyt</p>
<b>Aineenopettaja 1</b>	<p>Samanaikaisopetuksessa: Tukea tarvitsevat oppilaiden opiskelupaikka aineenopettaja 1:n luokkatila</p> <p>Aineenopettaja 1:n luokka: videotykki, dokumenttikamera, tietokone ja audiolaitteet, kalusteet uudehkot, mutta epäsiistit</p> <p>Oppilailla vakituiset istumapaikat, kaksi takimmaista pulpettia vasemmassa laidassa ja kaksi pulpettia niiden edessä, muu luokka arpoi istumapaikat jakson jälkeen</p>	<p>Erityisopettajan pienluokassa opiskelun lähtökohtana kielen kappalekoe ja lähtötesti</p> <p>Koulussa erityisopetuksella ollut pitkään oma negatiivinen leimansa</p> <p>Samanaikaisopetuksen perusteena oppilaan leimautumisen ja sitä myöten kiusaamisen ehkäiseminen</p>	<p>Ei hyödyntänyt oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai harrastustoiminnasta saatavaa tietoa opetuksessaan.</p> <p>Samanaikaisopetuksessa: oppilaat tekivät yhden kerran tietokonealuokassa sähköisessä oppimisympäristössä kielenharjoituksia</p>	<p>Oppilaat istuivat pääsääntöisesti omilla paikoillaan</p> <p>Opetus opettaja-johdoista</p> <p>Opetusmateriaali: kustantajan oppimateriaalia</p> <p>Yhden kerran tietokonealuokassa sähköisessä oppimisympäristössä kielenharjoituksia oman valintansa mukaan</p> <p>Pariharjoitukset itse valitseman kaverin kanssa opettajan luvalla</p> <p>Oppituntien ilma-piiri muodollinen, rauhallinen ja pidättynyt</p>

<p><b>Aineenopettaja 1:n sijainen</b></p>	<p>Samanaikaisopetuksessa: tukea tarvitsevat oppilaiden opiskelupaikka aineenopettaja 1:n luokkatila</p> <p>Aineenopettaja 1:n luokka: videotykki, dokumenttikamera, tietokone ja audiolaitteet, kalusteet uudehkot, mutta epäsiistit</p> <p>Tukea tarvitsevilla oppilailla vakituiset istumapaikat, luokan vasemmassa laidassa ja kaksi pulpettia niiden edessä, muu luokka arpoi istumapaikat jakson jälkeen</p>	<p>Erityisopettajan pienluokassa opiskelun lähtökohtana kielen kappalekoe ja lähtötesti</p> <p>Samanaikaisopetuksen perusteena oppilaan leimautumisen ja sitä myöten kiusaamisen ehkäiseminen</p>	<p>Ei hyödyntänyt oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai harrastustoiminnasta saatavaa tietoa opetuksessaan</p>	<p>Oppilaat istuivat pääsääntöisesti omilla paikoillaan</p> <p>Opetus opettaja-johdoista</p> <p>Opetusmateriaali: kustantajan oppimateriaalia</p> <p>Pariharjoitukset itse valitseman kaverin kanssa opettajan luvalla</p> <p>Oppituntien ilmapiiiri muodollinen, rauhallinen ja pidetty</p>
<p><b>Aineenopettaja 2</b></p>	<p>Opiskelupaikka aineenopettaja 2:n luokkatila</p> <p>Aineenopettaja 2:n luokka: videotykki, dokumenttikamera, tietokone ja audiolaitteet, kalusteet uudehkot</p> <p>Oppilaiden istumapaikka vaihdettiin säännöllisesti kerran kuukaudessa, joka toinen kerta aineenopettaja 2 arpoi istumapaikat ja joka toinen kerta oppilaat itse valitsivat oman parinsa</p> <p>Luokanvalvoja valitsi huolella oppilaiden istumapaikat</p>	<p>Oppilaat käyvät harvoin erityisopettajan luona aineenopettaja 2:n oppitunneilta</p> <p>Oppilaan oma toive jäädä aineenopettaja 2:n luokkaan</p> <p>Aineenopettaja 2 sopi opiskelun pelisäännöistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa taatakseen oppilaan viihtymisen oppitunnilla</p>	<p>Nosti yhteiseen keskusteluun oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai harrastustoiminnasta saatavaa tietoa</p>	<p>Oppilaat istuivat pääsääntöisesti omilla paikoillaan</p> <p>Erlaisia toimintoja oppitunnin aikana samanaikaisesti</p> <p>Opetus opettaja-johdoista</p> <p>Opetusmateriaali: kustantajan oppimateriaalia ja opettajan omaa oppimateriaalia</p> <p>Ei sähköisiä oppimateriaaleja tietokonehuokassa</p> <p>Pariharjoitukset vieruskaverin kanssa opettajan toivomuksesta</p> <p>Oppituntien ilmapiiiri intensiivinen, keskittynyt, välitön ja iloinen</p>

**Taulukko 4.** Tulosten yhteenvetotaulukko IV.

## 6.4 Kokemukset lainsäädännöstä

Aineenopettaja 2 koki olevansa ”huono” laatimaan oppilaiden tuen suunnitelmia. Hän suhtautui niihin leikkisästi nimittäen niitä ”hops”, ”kops”, ”hyps” tai ”pops”-lomakkeiksi. Vaikka työnantaja maksoi opettajalle palkkion lomakkeiden laatimisesta, tämä ei erityisesti kannustanut aineenopettaja 2:ta laatimaan niitä. Aineenopettaja 2 ei katsonut tarvitsevansa täydennyskoulutusta kolmiportaisen tuen asioihin, koska hän tiesi tapauskohtaisesti oppilaan tuen tarpeen vahvan oppilastuntemuksensa ja käytännön kautta. Hattie (2009) korostaa eriyttämisen lähtökohtana hyvää oppilastuntemusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön oppimisen ja hyvinvoinnin tuen selvityksen (2014) mukaan yläkoulussa oppilaantuntemus jää heikoksi ja yhteydenpito huoltajaan vähäiseksi, sillä oppilaan luokanvalvoja ei välttämättä edes opeta lasta. Lisäksi oppilasta opettaa useampi aineenopettaja. Aineenopettajien suhtautuminen oppimissuunnitelmalomakkeiden tekemiseen kielteisesti oli tavanomaista tutkimuskoulussa. Pulkkinen ym. toteavat opetusryhmien joustavan muuntelun ja oppimissuunnitelmien käytön toimivan heikoimmin yläkoulussa kuin alakoulussa (Pulkkinen ym. 2015, 61).

Erityisopettaja kertoi, että kolmiportaisen tuen malli oli hänelle tuttu erityisopettajaopinnoista. Hän oli perehtynyt lainmuutokseen VESO- ja lomakkeiden täyttämiskoulutuksessa. Erityisopettajan mielestä mallissa oli hyvää se, että siinä kirjattiin mitä ja millaista tukea oppilas tarvitsi. Hän kertoi opettajien pitävän mallia aluksi työläänä, sillä se teetätti opettajilla ylimääräistä työtä. Erityisopettaja kritisoi mallia byrokraattisena. Hän totesi, että opettajien oli äärettömän vaikeata löytää yhteistä aikaa oppilaan tuen prosessia varten. Lisäksi hän koki, että aineenopettaja 1:n ja luokanvalvojan olisi pitänyt yhdessä miettiä ja olla vastuullisina oppilaan tuen prosessissa. Tomlinson ym. (2008) toteavat, että eriyttäminen kuuluu kiinteänä osana kaikkien oppilaiden opetukseen. Siksi eriyttäminen vaatii tehokasta suunnittelua.

Aineenopettaja 1 ei vielä syyslukukaudella tiennyt oppimisen ja koulunkäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen muodoista tai lomakkeista, eikä siitä, miten eri tuen muodot kohdentuvat oppilaille. Hän toivoi koulutusapua tuen asioihin. Hänen sijaisensa oli äskettäin valmistunut aineenopettajaopinnoista, joissa ei hänen mukaansa ollut puhuttu tuen kolmiportaisuudesta tai tukea tarvitsevista oppilaista yhtään mieltään.

Aineenopettaja 2 koki saavansa rehtorin tuen oppilaan tuen prosessissa. Tuen prosessi alkoi siitä, kun aineenopettaja 2 soitti oppilaan kotiin koulunkäynnin heikentyessä. Oppilaan keskiarvon jäädessä alle 6,5, oppilaan huoltaja kutsuttiin palaveriin pohtimaan, mitä oppilaan koulunkäynnin parantamiseksi oli tehtävissä.

Aineenopettaja 1 arvioi, että oppilaan tuen asioista huolehti luokanvalvoja. Aineenopettaja 1 koki, ettei tuen lomakkeista ollut käytännön hyötyä opetuksessa. Hän ei ollut nähnyt seitsemännen luokan tuen tarpeisten oppilaiden tuen lomakkeita, eikä tiennyt heidän oppilaspalavereistaan mitään.

Erityisopettaja ja rehtori totesivat, että oppilaan tuen lomakkeiden laatiminen muuttui sähköiseksi (syksy 2012). Erityisopettaja koki tietävänsä lomakkeen laatimisesta enemmän kuin aineenopettajat, joilla ei ollut selvää kuvaa yleisen tuen mahdollisuuksista. Hän arveli luokkien heterogeenisen oppilasaineen tuovan haasteita aineenopettajille. Erityisopettaja tiesi, että alakoulusta tuli tietoa tukea tarvitsevista oppilaista ja siitä, miten paljon he olivat saaneet tukea. Hän kiersi alkusyksystä luokassa katsomassa, miten tukea tarvitsevien opiskelu oli lähtenyt sujumaan. Seuraavassa kuviossa 5 oppilaan tuen prosessi erityisopettajan mukaan:



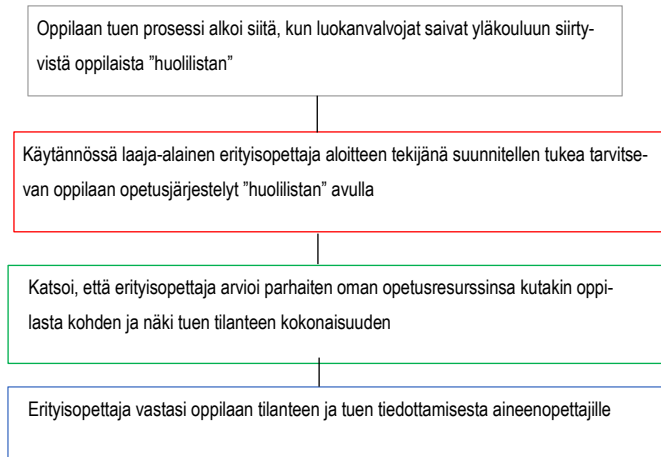
**Kuvio 5.** Oppilaan tuen prosessi erityisopettajan mukaan.

Seitsemannen luokan kielenopetuksen ryhmän luokanvalvojan mukaan tuen prosessi eteni siten, että erityisopettaja sai alakoulusta tuen suunnitelmien dokumentit. Hän ei ollut nähnyt dokumentteja, mutta hänelle tiedotettiin, kenellä luokan oppilaista oli tuen suunnitelma ja mitä ne sisälsivät. Luokanvalvoja teki yhteistyötä tuen käytänteissä erityisopettajan kanssa. Hän kertoi, että erityisopettaja toimi oppilaan tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa aloitteen tekijänä. Luokanvalvoja koki, että huoltajat ottavat yhteyttä huolen asioissa ensin aineenopettajiin.

Rehtorin mukaan oppimisen ja koulukäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen asioista jatkettiin keskustelua koulun kokouksissa. Koska kysymyksessä oli iso koulu, asioiden kertaamiseen oli tarvetta. Hän kertoi, että työnantaja koulutti ensin rehtorit ja laaja-alaiset erityisopettajat, sitten lopuksi opettajat. Koulutuksesta vastasi kunnan johtava erityisopettaja. Rehtori koki koulutuksen ”sisäänajon” vaativan sisäistä pohdintaa koulussa. Hän katsoi, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen malli oli teoriassa selkeä, mutta käytännössä toteuttaminen jätti tulkinnan varaa. Tuen portaat ja tukimuodot eivät edenneet loogisina hyppäyksinä. Rehtorin mukaan tukimuodot kietoutuivat kaikkiin tuen portaisiin, jolloin tuki ei konkretisoitunut selkeästi. Opetus- ja kulttuuriministeriön oppimisen ja hyvinvoinnin tuen selvityksen (2014) mukaan osa rehtoreista koki eron tekemisen tukimuotojen välillä hankalaksi. Erityisesti raja yleisen ja tehostetun tuen välillä ei ollut selvä. Pulkkinen ym. (2015, 57-58) mukaan rehtorit arvioivat heikoimmiksi oppilaan tuen muodoksi opettajien yhdessä opettamisen ja opetusryhmien joustavan muuntelun ennen ja jälkeen perusopetuslain muutoksen vuosina 2011 – 2012.

Rehtori koki, että lisäksi koulun arki ja laki eivät välttämättä kohdanneet toisiaan. Rehtori kritisoi mallia byrokraattiseksi. Hän mukaansa oppilashuoltoryhmän kirjaus oppilaan tuesta olisi riittänyt, jolloin oppilaille ei olisi tarvinnut kirjata erillistä muistiota ja lomaketta hänen saamastaan tuesta. Rehtorin mielestä oppilaan tuen lomakkeilla ei käytännössä tehnyt mitään. Rehtorin mukaan oppilaan tuen prosessi eteni koulussa seuraavasti:





**Kuvio 6.** Oppilaan tuen prosessi rehtorin mukaan.

Aineenopettaja 2:sta oli ikävää muuttaa oppilaiden suoritukset numeroiksi. Hän toivoi, että oppilaat ymmärsivät sen, etteivät ihmisarvo ja kunnioitus hänen mielestään olleet arvosanoista kiinni. Tutkimuksen mukaan aineenopettaja 2:n huoli oli perusteltua, sillä Kasasen (2003) mukaan opettajan antamat arvosanat jäävät säätelemään oppilaiden tulevaa elämäntähtäystä joskus kohtalokkaalla tavalla.

Aineenopettaja 2 totesi, ettei hänen 9. luokan kielenopetuksen ryhmässä kenelläkään ollut arvosanaa 5, jonka oppilas sai ainoastaan silloin, kun hän suhtautui kielen opiskeluun kielleisesti. Tällaisessa tapauksessa oppilas jätti kotitehtävät tekemättä ja hänen kaikkien kokeidensa keskiarvo oli 5. Opettaja katsoi, että tämä oli peruskoulun yleinen ja yhteisesti sovittu arviointilinja. Aineenopettaja 2:lla oli monipuolista näyttöä oppilaiden osaamisesta, kuten suullisista keskusteluista, lisäharjoituksista, kokeista, oppilaiden osallistumisesta opetukseen sekä kirjallisista töistä harjoituskirjassa ja vihossa. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 49.)

Hyvänä esimerkkinä arvioinnin toimivuudesta ruotsin ryhmässä oli ”Lari”, joka koki kielenopiskelun riittävän haasteellisena itselle. Vaikka ”Lari” oli ainoa omasta erityisluokastaan integroitu oppilas kielen ryhmässä, hän viihtyi siinä ja koki saavansa riittävästi haasteita kielenopiskeluunsa. Fattore ym. (2007, 21) toteavat, että oppilas on tyytyväinen itseensä, kun hänellä on oma koulunkäynti hallinnassa. Aineenopettaja 2 oli tyytyväinen ”Larin” opiskeluun kielen ryhmässä. Hän antoi paljon myönteistä palautetta ”Larille”. Yhdeksännen luokan kielenopetuksen eli

integraatioryhmän luokanvalvoja ja ”Larin” erityisluokanopettaja pitivät integraatiota ”Larin” kasvun ja kehityksen kannalta hyvänä toimenpiteenä.

Erityisopettaja ei osannut arvioida täsmällisesti tuen suunnitelman merkitystä oppilaalle. Hän näki kuitenkin seitsemännen luokan kielenopetuksen ryhmän tukea tarvitsevat oppilaat omanlaisina yksilöinä ja oppijoina. Aineenopettaja 1:n sijainen katsoi, että erityisopettaja piti huolen tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisesta. Sijaista ei ollut perehdytetty tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeisiin. Aineenopettaja 1 katsoi, ettei ”aktiivisesti ajatellut” oppilaan oppimissuunnitelmaa opetuksessaan.

Aineenopettaja 1 koki olevansa ”hienossa tilanteessa” ja ”säästyvänsä” haastavilta opetustilanteilta, koska tukea tarvitsevat oppilaat olivat lähes kokoaikaisesti erityisopettajan luona. Aineenopettaja 1 totesi, että hän ei voinut ”uhrata” luokan etene mistähtia muutaman hitaimman oppilaan kustannuksella. Tukea tarvitseva oppilas jäi aineenopettajan ja hänen sijaisensa opettajien opetustahdin ja opetettavan oppisisälön jalkoihin. Seitsemännen luokan kielenopetuksen ryhmässä vallitsi Harisen ja Halmeen toteama ajatus, jonka mukaan toisaalta koulussa vallitsee yksilön huomioimisen kasvatuksellinen ihanne, toisaalta samanaikaisesti ryhmässä toimimisen vaatimukset ja samojen asioiden samatahtinen opiskelu. Oppilas nähdään opetussuunnitelmassa abstraktina ja taustattomana oppijana. Koulun arjessa oppilasta koskee todellinen ja seurauksia saava piilo-opetussuunnitelma kaikkine ulottuvuuksineen. (Harinen & Halme 2012, 48.)

Aineenopettaja 1 ei omasta mielestään kyennyt oppitunnilla puuttumaan ja huomaamaan tukea tarvitsevien oppilaiden virheitä kiireen vuoksi. Aineenopettaja 1:n mukaan oppilas sai tukea ja apua ollessaan oma-aloitteinen ja aktiivinen pyytämään sitä. 7. luokan kielenopiskelu sujui tukea tarvitsevien oppilaiden mukaan hyvin vaatimattomasta oppimienestyksestä huolimatta. Harinen ja Halme (2012, 50) kysyvät, mahtuuko samaan luokkaan erilaisia oppijoita ja persoonia vai perustuuko koulun arkinen toiminta siihen, että kaikki tekevät suunnilleen samoja asioita samassa tahdissa ja samalla tavalla toivotuin tuloksin.

Seuraavassa taulukossa 5 on eriteltyä yhteenvedoksi tutkimustuloksia, jotka käsittelevät tutkittavien opettajien, luokanvalvojien ja rehtorin oppimisen ja koulukäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen lainsäädännöstä. Lisäksi taulukkoon 5 on eritelty oppilaiden kokemuksia kielenopiskelusta.

	Kokemukset oppimisen ja koulukäynnin tuesta eli kolmiportaisesta tuesta	Tuen prosessi	Tuen toteutumisen käytännössä	Oppilaan kokemuksia
Erityisopettaja	<p>Tuen malli tuttu erityisopettajaopinnoista</p> <p>Sai lainmuutoksesta VESO-koulutusta ja lomakkeiden täyttämiskoulutusta</p> <p>Koki opettajien kritisoivan mallia aluksi</p> <p>Kritisoi mallia byrokraattiseksi</p> <p>Koki hyvänä asiana kirjauksen, millaista tukea oppilas tarvitsee</p> <p>Koki, että aineenopettaja 1:n ja luokanvalvojan olisi pitänyt yhdessä miettiä ja olla vastuullisina tuen prosessissa</p> <p>Opettajien äärettömän vaikeata löytää yhteistä aikaa tuen prosessia varten</p>	<p>Alkoi siitä, kun erityisopettaja laati oppilaalle luokanvalvojan kanssa pedagogisen arvion, joka käsiteltiin oppilas-huoltoryhmässä</p> <p>Aineenopettaja, erityisopettaja ja luokanvalvoja miettivät tuen tarvetta yhdessä</p> <p>Otti yhteyttä puhelimitse ja informoi huoltajaa tuen suunnitelmasta rehtorin linjaamana</p> <p>Kun huoltaja hyväksyi tuen suunnitelman puhelimitse, oppilaalle tehtiin oppimissuunnitelma ja lähetettiin kotiin</p> <p>Huoltajat perehtyivät tuen suunnitelmaan kotona ja lähettivät sen allekirjoitettuna oppilaan mukana koululle</p> <p>Tuen suunnitteluprosessi toteutettiin huoltajan kanssa puhelimitse, koska yhteisen palaveriajan sopiminen hankalaa</p> <p>Tuen lomakkeiden laatiminen muuttui sähköiseksi (syksy 2012)</p> <p>Tiesi lomakkeen laatimisesta enemmän kuin aineenopettajat, joilla ei selvää kuvaa yleisen tuen mahdollisuuksista</p> <p>Arveli luokkien heterogeenisen oppilasaines tuovan haasteita aineopettajille</p>	<p>Ei osannut arvioida täsmällisesti tuen suunnitelman merkitystä oppilaalle</p> <p>Oli miettinyt kielenopetuksen tukea tarvitsevia oppilaita, olivat omanlaisia yksilöitä</p> <p>"Karilla" ja "Eerolla" tarkkaavuuden ja huolellisuuden haasteita, "Kari" tarvitsi läksyvihon, "Antilla" luki-pulmaa, "Sanna" ja "Jonna" arkoja kielenoppijoita</p>	

		<p>Alakoulusta tullut tietoa tarvitsevista oppilaista ja siitä, miten paljon he olivat saaneet tukea</p> <p>Kiersi alkusyksystä luokassa katsomassa, miten opiskelu lähtenyt sujumaan</p>		
<b>Aineenopettaja 1</b>	<p>Syyslukukaudella ei tiennyt tuen muodoista, tuen lomakkeista, eikä siitä, miten eri tuen muodot kohdentuvat oppilaille</p> <p>Toivoi koulutusapua tuen asioihin</p>	<p>Arvioi, että oppilaan tuen asioista huolehtii luokanvalvoja</p> <p>Koki, ettei tuen lomakkeista ollut käytännön hyötyä opetuksessa</p> <p>Ei ollut nähnyt 7. luokan tuen tarpeisten oppilaiden tuen lomakkeita, eikä tiennyt heidän oppilaspalavereistaan mitään</p>	<p>Koki, ettei "aktiivisesti ajatellut" oppilaan oppimissuunnitelmaa opetuksessaan</p> <p>"Hienossa tilanteessa", "säästynyt" haastavilta opetustilanteilta, koska tukea tarvitsevat oppilaat lähes kokonaisesti erityisopettajan luona</p> <p>Ei voinut "uhrata" luokan etenemistä muutaman hitaimman oppilaan kustannuksella</p> <p>Ei kyennyt puuttumaan ja huomannut tukea tarvitsevien oppilaiden virheitä kiireen vuoksi</p> <p>Katsoi, että oppilas sai tukea ja apua ollessaan oma-aloitteinen ja aktiivinen pyytämään sitä</p> <p>"Sanna" ja "Jonna" hitaita ja hiljaisia oppijoita</p>	<p>Kielen opiskelu sujui hyvin vaatimattomasta oppimестyuksesta huolimatta</p> <p>"Eero": menestyspaineita tuli kotoa, piti kirjallisista tehtävistä</p> <p>"Sanna": oppi paremmin seuraamalla ja kuuntelemalla opetusta kuin aktiivisesti viittaamalla</p> <p>"Jonna" koki oppivansa enemmän, koska kielen oppitunnilla vaadittiin enemmän kuin alakoulussa</p> <p>"Antti": hyvällä kielen oppitunnilla pystyi keskittymään</p>
<b>Aineenopettaja 2:n sijainen</b>	<p>Oli äskettäin valmistunut aineenopettajaopinnoista, joissa ei puhuttu oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaisuudesta tai tukea tarvitsevista oppilaista yhtään mitään</p>		<p>Katsoi, että erityisopettaja pitää huolen tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisesta</p>	

			Ei oltu perehdytetty tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeisiin	
<b>Aineenopettaja 2</b>	<p>Koki olevansa "huono" laatimaan oppilaan tuen lomakkeita</p> <p>Taloudellinen palkkio ei kannustanut opettajaa laatimaan tuen lomakkeita</p> <p>Toteutti käytännössä sitä oppilaan tukea, minkä näki opeustilanteessa kulloinkin järkeväksi</p> <p>Ei kaivannut lisäkoulutusta kolmiportaisen tuen asioihin</p> <p>Ilman syventävää kolmiportaisen tuen koulutusta tiesi, millaista tukea kulloinkin oppilas tarvitsee vahvan oppilastuntemuksensa kautta</p>	<p>Otti yhteyttä kotiin, kun oppilaalla ilmeni ongelmia koulussa, esimerkiksi koulunkäynnin heikkenemistä, tähän rehtorin tuki</p> <p>Koulussa tapana kutsua huoltaja palaveriin, kun oppilaalla heikko opintomenestys</p> <p>9. luokan kielen ryhmällä vähintään arvosana 6</p> <p>Toivoi viestittävänsä oppilaalle, etteivät ihmisarvo ja kunnioitus olleet numerosta kiinni</p>	<p>"Lari" integroitu kielen ryhmään kevätlukukauden alusta</p> <p>Tutustui "Larin" tilanteeseen keskustelemalla erityisluokanopettajan kanssa, "Larin" haasteet olivat lähinnä sosiaali-emotionaalilla alueella</p>	<p>"Lari": koki saavansa opillisia haasteita integraatioryhmässä, piti luokanvalvojaa ja aineenopettajaa 2:ta hyvinä opettajina</p> <p>Oli tyytyväinen integraatioryhmään</p>
<b>Luokanvalvoja 7. lk</b>		<p>Erityisopettaja saanut alakoulusta tuen suunnitelmien dokumentit, ei ollut nähnyt dokumentteja, mutta hänelle tiedotettiin, kenellä luokan oppilaista oli tuen suunnitelma ja mitä ne sisälsivät</p> <p>Teki yhteistyötä tuen käytänteissä erityisopettajan kanssa, erityisopettaja toimi tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa aloitteentekijänä</p> <p>Koki, että huolen asioissa oppilaiden huoltajat yhteydessä ensin aineopettajiin</p>		
<b>Luokanvalvoja 9. lk</b>			Ei ollut mukana laatimassa "Larin" tuen suunnitelmaa, vaan tämä kuului luokanopettajalle	

			<p>Opetti "Larille" matematiikkaa</p> <p>Kertoi, ettei luokanopettaja kyennyt eriyttämään "Larille" haastavampia tehtäviä omassa luokkassaan</p> <p>Integraatio järkevää "Larin" kasvun ja kehityksen kannalta</p> <p>Tiedotti "Larin" luokanopettajaa matematiikan arvioinnista, luokanopettaja otti yhteyttä "Larin" huoltajaan</p> <p>"Larin" kielen ja matematiikan opinnot sujuivat opettajien mielestä hyvin.</p>	
<b>Rehtori</b>	<p>Oppimisen ja koulunkäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen asioista jatkettiin keskustelua koulun kokouksissa</p> <p>Iso talo ja asioiden kertaamiseen tarvetta</p> <p>Työnantaja koulutti ensin rehtorit ja laaja-alaiset opettajat, sitten opettajat</p> <p>Koulutuksesta vastasi kunnan johtava erityisopettaja</p> <p>Koki koulutuksen "sisäänajon" vaativan sisäistä pohdintaa koulussa</p> <p>Malli teoriassa selkeä, käytännössä toteuttaminen jätti tulkinnan varaa</p> <p>Tuen portaat ja tukimuodot eivät edenneet loogisena hyppäyksenä, koulun arki ja laki eivät välttämättä kohdanneet toisiaan</p>	<p>Alkoi siitä, kun luokanvalvojat saivat yläkouluun siirtyvistä oppilasta "huolilistan"</p> <p>Käytännössä laaja-alainen erityisopettaja aloitteentekijänä suunnitellen tukea tarvitsevan oppilaan opetusjärjestelyt "huolilistan" avulla</p> <p>Katsoi, että erityisopettaja arvioi parhaiten oman opetusresurssinsa kutakin oppilasta kohden ja näki tuen tilanteen kokonaisuuden</p> <p>Erytisopettaja vastasi oppilaan tilanteen ja tuen tiedottamisesta aineopettajille</p>		

	<p>Tukimuodot kietoutuivat kaikkiin tuen portaisiin, jolloin tuki ei konkretisoitunut selkeästi</p> <p>Kritisoi malia byrokraattiseksi</p> <p>Koki, että oppilashuoltoryhmän kirjaus oppilaan tuesta olisi riittänyt, silloin oppilaalle ei olisi tarvinnut kirjata erillistä muistiota ja lomaketta hänen saamastaan tuesta</p> <p>Koki, ettei tuen lomakkeilla käytännössä tehnyt mitään</p>			
--	--	--	--	--

**Taulukko 5.** Tulosten yhteenvetotaulukko V.

## 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS

Monipuoliset tutkimusmenetelmät ja tiheä kuvaaminen (Geertz 1973) sekä selkeät kuvailut havainnoista ja tulkinnoista lisäävät tutkimukseni luotettavuutta. Lisäksi tutkimuskohteen ja tutkimustapahtumien kuvailut ja perustelut parantavat luotettavuutta. Tutkittavien äänen kuuluminen sekä tutkijan oman subjektiivisuuden pohtiminen ovat tärkeitä luotettavuustekijöitä. Tutkimukseni antaa tietoa tutkimukseeni valituista kahdesta opetusryhmästä ja heidän kanssaan toimineista opettajista. Tuloksia ei voi suoraan yhdistää muihin kouluihin. Tulokset voivat kuitenkin antaa viitteitä siitä millaista koulun arki sekä oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutus on tämän päivän koulumaailmassa. Tutkimukseni tarkoituksena on nimenomaan nostaa esille tämän päivän koulun arki ja siitä nousevat argumentit.

### 7.1 Tutkijan subjektiivisuus

Laadullisessa tutkimuksessa, ja erityisesti etnografisessa tutkimuksessa, tutkijan on pohdittava omaa subjektiivisuuttaan. Syrjäläinen (1990, 274) toteaa, että tutkija on osa tutkimusprosessia etnografisessa tutkimuksessa. Eskola ja Suoranta katsovat, että tutkimuksen objektiivisuuden mittarina on tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen (Eskola & Suoranta 2000, 17). Pohtiessaan tutkimuksen objektiivisuutta Lincoln ja Guba (1985, 297-301) puhuvat mieluummin tutkimuksen neutraalisuudesta (neutrality). Sillä tarkoitetaan sitä, että tutkimus on riippumaton tutkijaan liittyvistä subjektiivisista tekijöistä. Pysin neutraalisuuteen pohtimalla etukäteen rooliani tutkimuskohteessa ja suunnittelemalla huolellisesti toimintatapojani tutkimusprosessissa.

Oman roolini koulu yhteisössä koin siten, että olin observoijana ja tutkijana ulkopuolinen. Pitkään erityisopettajana toimineena tiesin kuitenkin koulun toimintakulttuurin ja tavat. Saavuin kouluun sovittujen aikataulujen puitteissa juuri ennen oppitunnin alkua. Oppitunnin alkaessa asettauduin luokan perälle observoimaan oppitunnin tapahtumia ilman oppilaalle merkittävää roolia. Monipuolinen kasvatus- ja



koulutusalan koulutukseni sekä vuosia kestänyt kokemukseni koulumaailmasta olivat merkittävä apu havaintojen ja tutkintojen tekemiseen tutkimuskontekstissa.

Pyrin tekemään selkeää eroa opettajan ja tutkijan rooliini yksityiskohtaisilla muistiinpanoilla havainnoistani ja ajatuksistani tutkimuskontekstissa. Tiedonkeruuni sisälsi äänitteitä, valokuvia ja koe-/opetusmateriaalia. Leiningerin (1994, 105) mukaan mahdollisimman monipuolisen tiedonkeruun avulla tutkija voi vähentää tutkimuksessa esiintyvän subjektiivisuuden uhkaa. Erityisesti valokuvilla avasin lukijalle tutkimusympäristöä. Niiden tarkoituksena oli tuoda tutkimukselle lisää uskottavuutta ja lisätä lukijan mielenkiintoa

Koska tutkimuksessani oli tutkittavina nuoria, pidin tärkeänä, että heidän äänensä ja sanomansa tuli tasapuolisesti kuulluksi tutkimuksessani aikuisten kanssa. Autenttisen kokonaiskuvan luomiseksi luontevat ja hyvät vuorovaikutustaidot tutkittavien kanssa olivat tärkeitä. Kokemukseni lasten ja nuorten parissa työskentelystä auttoivat minua kommunikoimaan luontevasti nuorten kanssa, esimerkiksi haastatteluissa ja käytävätilanteissa. Tilanteet opettajainhuoneessa, ruokalassa ja käytävillä olivat minulle tuttuja paikkoja kohdata koulun aikuisia, joiden kanssa sain käydä luontevia ja autenttisia keskusteluja koulun arjesta. Tutkimuskoulussa minua kohdeltiin asiallisesti ja minun annettiin hoitaa tutkijan tehtäväni tarkoituksenmukaisesti. Koulun henkilökunta oli kiinnostunut tutkimuksestani ja erityisen kiitollinen olen koulun rehtorille siitä, että hänellä oli aina aikaa haastatteluja ja kysymyksiäni varten. Tutkimusprosessi sujui ulkoisilta puitteiltaan hyvin.

## 7.2 Tutkimusaineiston luotettavuus

Lieblin ym. (1998, 173) toteavat, että tutkijan tulee pohtia tutkimusaineistonsa kattavuutta, mikä tarkoittaa tutkimusmenetelmän laadun tarkastelua suhteessa analyysiin, tulkintaan ja saatuihin tutkimustuloksiin. Tutkija saa sitä luotettavampaa tietoa kohteestaan mitä enemmän hän jaksaa kerätä sitä erilaisin menetelmin ja erilaisista lähestymissuunnista käsin (Patton 2002, 331).

Keräsin tutkimusaineistoni laadullisin menetelmin. Katson, että niiden avulla taivoitin parhaiten vastaukset tutkimuskysymyksiini. Keräsin tutkimusaineistoani, jota kertyi paljon, yhden lukuvuoden aikana. Osallistuvan havainnoinnin avulla pääsin ”kärpäseksi katolle” seuraamaan tutkimusryhmieni oppitunteja. Ilokseni sain kuulla, että molemmissa observointiryhmissä oppilaat eivät kokeneet läsnäoloani luokassa mitenkään kiusallisena tai häiritseväksi heidän opintojaan. (ks. Atkins & Wallace 2012) Kirjoitin aktiivisesti kenttämuistiinpanoja havainnoistani. Lisäksi äänitin oppitunnit,

haastattelut ja luokkahuoneen ulkopuolella olevat tilanteet siltä varalta, että voin kirjoittaa tapahtumat autenttisina ja tarkasti kenttäkirjaani. Litteroin kaikki äänitteet kenttäkirjaan. Valokuvien avulla kykenin kuvaamaan lukijalle tutkimuksen fyysistä ympäristöä, jolloin lukijalle avautuu realistinen käsitys siitä, millaisessa toimintaympäristössä tilanteet tapahtuivat. Opetusmateriaalin avulla avasin oppilaan urakkaa oppitunnin aikana.

Valitsin tutkimusjoukoksi yläkoulun oppilaita ja opetushenkilökuntaa, koska halusin varmistaa sen, että tutkittavat osaavat ja ymmärtävät erityisesti haastatteluisia vastata kysymyksiini. Syrjäläinen (1990, 277) korostaa, että informaattoreiden valinnalla voidaan ratkaisevasti vaikuttaa tutkimuksen onnistumiseen. Koulun rehtori oli erityisen myönteinen ja kiinnostunut tutkimuksestani. Hän mahdollisti minun toimia tutkijana koulun eri tilanteissa, sillä minulla oli käytettävissä koulun yleisavain. Rehtori, oppilaat ja kaikki muut koulun aikuiset suhtautuivat haastattelupyyntöihini myönteisesti, joten sain tutkimusaineistoa juuri niiltä tutkittavilta, joilta olin ajatellut saavanikin haastatteluja ja tietoa.

### 7.3 Tutkimustulosten uskottavuus

Hämäläinen (1987, 56-65) nostaa laadullisessa tutkimuksessa esille aineiston validiuden lisäksi tutkimuksen johtopäätösten validiuden. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston validius saattaa olla hyvä, mutta se ei takaa sitä, että tutkimuksen johtopäätökset olisivat valideja. Sellaisessa tapauksessa tutkimuksessa tehtyjä johtopäätöksiä ei voida pitää valideina, kun tutkija ymmärtää väärin tutkimuksen tuottaman informaation ja tulkitsee merkityksen väärin. Tässä tutkimuksessa johtopäätösten validiuden teki-jöinä ovat oma koulutukseni kasvatuksen ja opetuksen alalta sekä pitkä työkokemukseni erityisopettajana.

Anttilan mukaan tutkimuksen laadun kannalta hyviä ja luotettavia tulkintoja auttavat tutkijaa tekemään tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutuksen laatu, sen intensiivisyys ja monipuolisuus (Anttila 2014). Koin oppilaiden ja koulun aikuisten kanssa käymäni keskustelut vilpittömiksi ja avoimiksi. Molemmiin puolinen luottamus ja kunnioitus tutkittavan ja tutkijan välillä oli selvästi olemassa, sillä minua kohdeltiin asiallisesti ja ystävällisesti koulussa. Haastattelutilanteissa ei syntynyt kiusaantumisia tutkijan ja tutkittavien välille. Lisäksi käytävä- ja opettajahuonekeskusteluissa yhteistyö tutkijan ja tutkittavien välillä säilyi avoimena. Tutkimusilmapiiri oli myönteinen, joten ainekset tutkimusta vääristäville tulkinnoille olivat olemattomat.

## 7.4 Eettisyys

Tarkastellessani tutkimukseni eettisyyttä minun oli pohdittava tämän alueen kysymyksiä kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Ensisijaisen tärkeää minulle oli se periaate, että toimin ”avoimin kortein” koko tutkimukseni ajan.

Silverman (2010, 178) toteaa, että eettinen tutkimus perustuu tutkittavien riittävään informaatioon ja vapaaehtoiseen osallistumiseen. Näiden tekijöiden kautta tutkija saa tutkittavalta tietoisuuden suostumuksen. Bogdan ja Biklen (2007, 48) katsovat, että eettinen tutkimus edellyttää sitä, että tutkittava ymmärtää tutkimuksen luonteen. Tutkimuskoulun rehtorilta sain tutkimusluvan (Liite 3) 4.6.2012. Olin käynyt hänen kanssaan jo useita puhelinkeskusteluja sekä antanut sähköpostitse hänelle luettavaksi tutkimukseni esittelymonisteen keväällä 2012 aikana. Ennen kenttätutkimusjaksoni alkua olin sähköpostitse yhteydessä observointiluokkani aineenopettajaan ja koulun laaja-alaiseen erityisopettajaan. Tavattuamme ensimmäisen kerran 1.10.2012 annoin aineenopettaja 1:lle luettavaksi tutkimusluvan ja tutkimukseni esittelymonisteen. Samalla kertaa tapasin myös aineenopettaja 1:n sijaisen, jolle tarjosin luettavaksi samat dokumentit kuin aineenopettaja 1:lle. Hän kuitenkin toivoi saavansa perehtyä tutkimukseeni myöhemmin sitten, kun hänen sijaisuutensa virallisesti oli alkanut. Palasin tutkimukseni esittelydokumentteihin sijaisen kanssa 26.10.2012. Laaja-alainen erityisopettaja perehtyi tarkemmin esittelydokumentteihini haastateltuani häntä 26.10.2012.

Oppilaiden huoltajat saivat rehtorilta ennen observointijaksoni alkua syyskuussa 2012 Wilma-viestin, jossa tutkimuslupapyyntöni oli esitetty heille sanasta sanaan. Tutkimuslupaviestissäni oli mahdollisuus ”rastittaa” kieltävä tutkimusluparuutu. 7. luokan kielenopetuksen ryhmässä yksi huoltaja oli kriittinen tutkimustani kohtaan, mutta tämä ei käytännössä estänyt tutkimukseni toteuttamista, sillä ko. oppilas ei esiinny yksilönä kenttäkirjan tapahtumissa.

Tammikuussa 2013 olin saanut aineenopettaja 2:lta suullisen luvan observoida hänen ryhmäänsä. Rehtori antoi kirjallisen tutkimusluvan 7. ja 9. luokan kevätlukukauden observointeihin 16.1.2013. Kaikki 9. luokan ryhmän huoltajat antoivat minulle tutkimusluvan 1.2.2013. Molemmissa observointiryhmissä esittelin oppilaille ensimmäisen oppituntini alussa tutkimukseni ja kerroin heille sen tarkoituksesta. Pyyksin oppilaita ja opettajia tarvittaessa kysymään minulta lisäinfoa tutkimukseeni liittyen.

Tutkimusluvassani olin todennut, että tutkittava koulu ja tutkittavat eivät ole tunnistettavissa. Atkinsin ja Wallacen mukaan eettinen tutkimus ei aiheuta haittaa osallistujille tutkimuksen aikana, eikä sen jälkeen. Tutkijan on oltava huolellinen

luottamuksellisten tietojen käsittelyssä ja raportoinnissa, sillä tutkimus perustuu tutkittavien hyvään tahtoon. (Atkins & Wallace 2012, 39-40, 152.) Anonymiteetin turvaamiseksi muutin tutkittavien nimet ja jätin tutkittavan koulun nimen ja paikkakunnan mainitsematta.

## 8 TULOSTEN TULKINNALLISET JOHTOPÄÄTÖKSET

Tapaustutkimuksessani tutkin opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta koulussa. Tavoitteenani oli löytää vastauksia opettajan merkitykseen tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivän arjessa. Tutkimuksessani kysyin, miten opettaja voi omilla toimillaan tukea oppilaiden kouluhyvinvointia ja opettaja-oppilas –vuorovaikutusta sekä millaisista laatutekijöistä hyvä opettajuus rakentuu muuttuneen perusopetuslain hengessä. Tulosten erittely perustuu analyysin rakenteellisessa rungossa ja aineiston luokittelussa viitattuun Opetushallituksen opetusmenetelmiä ja työtapoja käsittelevään osioon. (Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.) Seuraavassa yhteenvedo tutkimustuloksista.

### 8.1 Oppilaan kohtaaminen yksilönä ja opetusryhmänä

Tutkimukseni valossa hyvä opettaja kohtaa oppilaansa aidosti, hyväntahtoisesti ja rohkeasti. Hän on ammattilainen, joka tuo luokkahuoneeseen turvalliset ja hallitut kasvatuskäytännöt ja toimintatavat. Hän auttaa oppilasta löytämään oppimisessa tavoitteita, mutta myös keinoja, joilla oppilas voi niitä saavuttaa. Opettaja huomioi opetuksessaan myös tukea tarvitsevat oppijat. Tutkimuskohteinani olivat sekä yksin opettava opettaja että samanaikaisopettajia.

Samanaikaisopettajuus ei tässä tutkimuksessa tuonut luokkatilanteeseen ja oppilaan kohtaamiseen lisää painoarvoa. Samanaikaisopettajuus ei siis itsessään tuo ryhmään oppilaan aitoa kohtaamista ja oppilasta tukevaa vuorovaikutusta. Onnistunut opettaja-oppilas -vuorovaikutus edellyttää sitä, että opettajat sopivat samanaikaisopettajina toimiessaan yhteisistä kasvatuskäytännöistä sekä opetuksen pelisäännöistä. Luokkahuoneen pelisäännöt tulee avata selkeästi oppilaille, jotta vältetään linjattomalta ja ailahtelevalta toimintakulttuurilta luokassa.

Ristiriitatilanteet kuuluvat koulun arkeen. Vaikeidenkin tilanteiden hoitaminen antoi hyvän käsityksen siitä, miten opettaja ja oppilaat kohtasivat toisensa ja millaisia vuorovaikutustilanteita luokissa syntyi. Myös ristiriitatilanteet saattoivat muodostua hyviksi kasvatuksellisiksi tilanteiksi, kun opettaja kohtasi ne rauhallisesti, rohkeasti,

huumoriakin käyttäen, mutta kuitenkin oppilasta kunnioittaen. Näille tilanteille oli tunnusomaista se, että hyvä opettaja ei ottanut henkilökohtaisena loukkauksena oppilaan huonoa käytöstä, vaan toimi tilanteessa kypsänä aikuisena ja kasvattajana. Ristiriitatilanteissa opettaja perusteli kasvatukselliset argumenttinsa oppilaille ja piti niistä määrätietoisesti kiinni kuitenkin niin, että oppilas ei menettänyt kasvojaan. Tutkimukseni perusteella opettaja luo pohjaa onnistuneelle opettaja-oppilas -vuorovaikutukselle kannustaessaan oppilaita ristiriitatilanteissa ottamaan vastuuta omasta käyttäytymisestään. Opettajan tulee nähdä oppilas yksilönä, ei kasvottomana ryhmän jäsenenä.

Tutkimuskohteessani samanaikaisopettajien oli hankalaa löytää yhteistä aikaa opetuksen suunnittelua varten. Luokkatilanteessa kävi kuitenkin selväksi, että opettajien olisi pitänyt varata riittävästi aikaa oppituntien sisällön, keskinäisen työnjaon sekä eriyttämisen suunnitteluun, jotta samanaikaisopettajuus olisi toiminut tarkoituksenmukaisella tavalla. Tässä tutkimuksessa ilmeni myös, että aineenopettajan sijaisen perehdyttäminen jäi vaatimattomaksi ja siihen olisi pitänyt varata enemmän aikaa. Aineenopettajien aikapulaa ja kielteisen asenteen vuoksi tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja sen suunnittelu ulkoistettiin erityisopettajalle. Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja ei voi kuitenkaan toimia irrallisena yksikkönä luokkatilanteessa. Toimiva opetuksen tukemisen ja eriyttämisen toimintakulttuuri edellyttää opettajien aktiivista yhteistyötä erityisopettajan ja aineenopettajan välillä silloin, kun oppilas on integroitu yleisopetuksen ryhmään.

Tutkimuskohteessani 7. luokan kielenryhmän opettamiseen oli resurssoitu kaksi ammattitaitoista opettajaa. Tästä huolimatta oppilaiden oppimistulokset jäivät vaatimattomiksi. He eivät suunnitelleet opetuksensa puitteita ja oppilaan tukitoimia riittävällä tavalla. Toisaalta yksin ryhmää opettanut opettaja onnistui luomaan hyvän ilmapiirin ja toimintakulttuurin luokkaan, jossa oli integroituna tukea tarvitseva oppilas. Tämän tutkimuksen perusteella merkittävänä onnistumisen tekijöinä ei ole niinkään opetuksen resurssointi, vaan opettajan luoma kiireettömyyden ilmapiiri sekä selkeä ja ennakoitavissa oleva struktuuri, jossa opettaja on miettinyt tukea tarvitsevan oppilaan tukitoimet oppilaskohtaisesti.

Tutkimuksen mukaan hyvässä opettaja-oppilas -vuorovaikutuksessa opettaja panostaa oppilaan ja opettajan välisiin keskusteluihin. Opettaja-oppilas -vuorovaikutus onnistuu, kun opettaja kuuntelee oppilaitaan. Opettaja tekee opetuksesta mielenkiintoista ja oppilasta kuuntelevaa nostamalla yhteiseen keskusteluun oppilaiden kiinnostuksen kohteita tai harrastustoiminnasta saatavaa tietoa. Oppilaita kunnioittavassa toimintaympäristössä myös oppilaiden käyttäytyminen ja suhtautuminen opettajaan kohtaan on kunnioittava, innostunut ja intensiivinen. Opettajan henkilökohtaiset

arviointikeskustelut oppilaan kanssa rakentavat luottamusta oppilaan ja opettajan välillä. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on varsin rajoittunutta, jos opettaja keskittyy ainoastaan yksin puhuen oppisisältöön, eikä käy oppitunnin aiheeseen liittyviä keskusteluja oppilaiden kanssa.

Tutkimuskohteessani arvioinnissa käytettiin kahta hyvin erilaista toimintatapaa. Taitava ja oppilaiden mukaan reilu opettaja antoi tukea tarvitseville oppilaille tilaa osoittaa omaa oppimistaan eri tavoin ja monipuolisesti niin, että oppilas pystyi itse vaikuttamaan omilla toimillaan arviointiin, esimerkiksi lisätehtävien avulla. Toisessa tavassa korostui erityisesti kokeissa menestymisen merkitys, joka sai suuren painoarvon arvioinnissa. Tutkimuksen mukaan monipuolinen arviointi motivoi oppilaita parempiin suorituksiin ja omachtoiseen oppimiseen. Näyttäisi myös siltä, että he viihtyivät paremmin oppitunneilla, joissa myös heikommin menestyvät oppilaat pystyvät itse omilla toimillaan vaikuttamaan arviointiinsa. Jos arviointi perustuu pääasiassa kokeisiin, erityisesti tukea tarvitseva oppilas on heikoilla. Juuri kokeessa onnistuminen edellyttää häneltä taitoja, jotka ovat yleensä tukea tarvitsevalle oppilaalle haasteellisia. Esimerkiksi lukihäiriöinen oppilas tarvitsee kokeen tekemiseen lukuisia tukitoimia, joita ei resurssipulaan viitaten välttämättä toteuteta.

## 8.2 Oppilaan eriyttäminen

Tutkimukseni mukaan oppilaan onnistunut eriyttäminen perustuu vahvaan oppilas-tuntemukseen. Hyvällä opettajalla on sellaiset käytänteet, jotka tukevat oppilaan oppimista ja pitävät kaikki ryhmän oppilaat mukana oppimisprosessissa. Erityisen hyviä oppimistuloksia saavutetaan toimilla, joissa oppilaan kotitehtävien määrää ja oppitunnilla tehtäviä harjoituksia eriytetään oppilaskohtaisesti. Lisäksi opettaja antaa oppilaille mahdollisuuksia parantaa arvosanaa erilaisilla näytöillä. Opettaja eriyttää toimintaa lisäksi eri tehtäväpisteisiin luokan sisällä, jolloin luokkahuoneesta muodostuu työlaboratorio. Kaikilla, myös tukea tarvitsevilla oppilailta, on oma tehtävänsä yksin tai yhdessä. Opettaja osallistuu toimintaan ohjaten ja antaen palautetta kullekin tehtäväpisteelle tai oppilaalle.

Eriyttävän ja oppilaslähtöisen toimintakulttuurin ansiosta luokassa vallitsee yleensä hyvä, vireä ja innostunut ilmapiiri. Opettaja käyttää myös omaa opetusmateriaalia opetuksessaan, jolloin hän voi avata opetettavaa asiaa selkeästi ja ymmärrettävästi. On tärkeää, että opettaja käy oppitunnin aiheista yhteisiä keskusteluja oppilaiden kanssa. Eriyttävässä opetuskeskustelussa hän esittää kysymyksiä myös oppilaille, jotka eivät tavallisesti ole erityisen aktiivisia keskustelijoita. Näin opettaja huomioi

myös hiljaiset ja taidoistaan epävarmat oppilaat. Opettaja asettaa kysymyksensä siten, että oppilas osaa vastata siihen. Oikean vastuksen jälkeen opettaja antaa oppilaalle välittömän myönteisen palautteen, mikä puolestaan lisää myönteistä ilmapiiriä luokassa.

Tämän tutkimuksen mukaan tukea tarvitsevan oppilaan oppimisenestykselle on kohtalokasta, jos opettajan opetuksesta puuttuvat eriyttämisen avaukset kokonaisuudessaan ja jos oppilasta ei kuunnella opiskeluun liittyvissä asioissa. Toiminnallisten opetusmenetelmien, yhteistyön sekä yhteisten keskustelujen puuttuminen opettajan ja oppilaiden välillä eivät luo myönteistä pohjaa tukea tarvitsevan oppilaan oppimiselle ja opettaja-oppilas -vuorovaikutukselle. Tukea tarvitsevan oppilaan eriyttäminen on varsin pinnallista, jos opettaja eriyttää oppilasta ilman perusteluja vain eriyttämisen vuoksi, esimerkiksi erilliseen luokkatilaan. Ammattitaitoisella opettajalla on realistinen ja kannustava suhtautuminen oppilaan osaamiseen, eikä hän ota henkilökohtaisena loukkauksena sitä, jos oppilas ei olekaan taidoiltaan opettajan odotuksien mukainen.

### 8.3 Oppimisympäristöt ja erilaiset työtavat

Oppimisympäristössä pulpettien asettelulla voi merkittävästi vaikuttaa luokan toiminnallisuuteen ja oppilaiden väliseen yhteistyöhön. Tutkittavien ryhmien luokkatiloissa pulpetit oli aseteltu perinteisesti pareittain kolmeen jonoon. Kun tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan tilaeriyttämisen hengessä samaan luokan nurkkaukseen, heidän mahdollisuutensa toimia yhteistyössä muiden luokan oppilaiden kanssa ovat rajalliset. Jos paikkajärjestelyn perusteluna on se, että samanaikaisopettajana toimivan erityisopettajan tuki on lähellä tukea tarvitsevia oppilaita, opettajat eivät ole ajatelleet loppuun asti tukea tarvitsevan oppilaan istumapaikan merkitystä oppilaiden väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen.

Erityisopettajan tukitoimet voi toteuttaa ilman, että tukea tarvitsevat oppilaat istuvat yhtenä ryhmänä omassa kulmauksessaan. Toisaalta kun luokassa tehdään paljon ryhmätöitä ja pistetyöskentelyä, oppilaat liikkuvat paikasta toiseen toiminnan mukaan. Silloin pulpettien järjestyksellä ei ole merkitystä, sillä tärkeintä on toiminta, eivät fyysiset puitteet luokkatilassa. Opettajalla saattaa olla luokkahuoneessa käytettävissään rikkinäinen työtuoli ja perinteinen liitutaulu sekä itse tehtyjä oppimateriaalilappuja. Tästä huolimatta opettajan opetus voi olla laadukasta ja toimivaa, kun oppilaat viihtyvät ja kokevat oppivansa hänen opetuksessaan. Rikkinäisessä työtuolissa



kiteytyy ajatus, jonka mukaan opetuksen laatu ei ole välttämättä kiinni viimeisimmästä teknologiasta tai muodikkaista kalusteista luokassa.

## 8.4 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen prosessi ja sen toteutuminen käytännössä

Rehtori vastaa tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvistä ratkaisuista ja niiden huomioon ottamisesta koulussa. Oppilaan tuen havainnoinnissa, suunnittelussa ja toteuttamisessa on olennaista koulun opettajien yhteistyö ja pedagoginen asiantuntemus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9). Tutkimukseni perusteella erityisopettajan merkitystä korostetaan vahvasti aloitteen tekijänä ja toimeenpanijana oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin eli kolmiportaisen tuen prosessissa. Kun opettajat eivät hallitse oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää teoriassa ja käytännössä, tuen prosessi ja sen toteuttaminen ulkoistetaan erityisopettajalle. Erityisopettajalla on edessään haastava urakka, jos hänet jätetään yksin ilman kollegiaalista tukea ja apua. Silloin tuen prosessista muodostuu tehtävä, jossa ei voikaan onnistua.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen eli kolmiportaisen tuen edellyttämä lomakkeiden täyttäminen ei aina takaa tuen siirtymistä opetukseen. Opettaja voi antaa käytännössä laadukasta tukea ja hyvää opetusta, vaikka hän ei olisi erityisen innostunut tuen suunnitelmien laatimisesta. Tilanne on mielenkiintoinen silloin, kun opettaja suhtautuu tuen dokumentteihin ja niiden laatimiseen kevyen huvittuneesti ja tästä huolimatta toteuttaa joustavaa ja oppilaan tarpeiden mukaan muuttuvaa tukea opetuksessaan. Avaintekijöinä onnistuneelle oppilaan tuen suunnittelulle ja toteuttamiselle ovat vankka oppilastuntemus sekä opettajan aktiivinen yhteistyö kollegojen kanssa. Onnistunut tuki ei välttämättä vaadi samanaikaisopetusta tai erityisopettajan läsnäoloa luokkatilanteessa. Tärkeää on se, että aineenopettaja on tietoinen integroitujen oppilaiden luokanvalvojan näkemyksistä ja kotiluokan tilanteesta.

## 9 JATKOTUTKIMUSTEEMOJA

Tutkimusprosessin aikana tuli esille monia mielenkiintoisia tutkimusteemoja, joita voisin tutkia jatkossa. Opettajaa ohjaa yhteinen opetussuunnitelma, mutta siitä huolimatta opettajat toimivat omien toimintamalliensa mukaisesti. Kiinnostavaa olisi pohtia, miksi samassa koulussa saattaa olla luokkia, joissa opettajilla on toisistaan poikkeavia toimintatapoja. Onko itsestään selvää, että koulussa opettaja itse päättää omasta toimintakulttuuristaan vai onko koulussa jokin toimija, joka ohjaa koulun pedagogista toimintakulttuuria?

Opettajien välinen yhteistyön ja sen tuomien mahdollisuuden pohtiminen on toinen kiinnostava tutkimusteema. Olisi kiinnostavaa tutkia, miksi toinen opettaja tekee aktiivisesti yhteistyötä kollegojensa kanssa ja toinen kokee tärkeäksi selvittää yksin yhteisellä toimintakentällä. Tässä tutkimuksessa tuli esille, että opettajat tekevät kollegojen välistä yhteistyötä. Millaisen lisäarvon tämä yhteistyö antaa opettajan arkeen ja miten se välittyy oppilaan hyvinvoinnin eduksi? Kuka päättää koulussa tehtävästä opettajien välisestä yhteistyöstä?

Tässä tutkimuksessa syntyi paljon tutkimusmateriaalia, mikä on etnografiselle tutkimusmenetelmälle tyypillistä. Tutkimusmateriaalia oli valokuvina, äänitteinä, päiväkirjamerkintöinä ja koulusta saatavina opetusmateriaaleina. Olemassa olevan tutkimusmateriaalin perkaaminen toisi varmasti uusia ulottuvuuksia oppilaan kouluhyvinvoinnin tutkimukseen. Kouluhyvinvoinnin teemaa voisi syventää ja ottaa tutkimuskysymykseksi toisenlainen näkökulma. Esimerkiksi rehtorin merkitystä koulun hyvinvoinnin rakentajana olisi hyvä pohtia jatkossa.

Tämän tutkimuksen työstäminen vakuutti minut siitä, että koulun arjen avaaminen tutkimuksessa palvelee aina opetuksen ja kasvatuksen kentällä toimivaa ammattilaista. Tutkimuksen tekeminen nimenomaan koulun autenttisessa ympäristössä oli mielekästä ja opettavaista. Koulututkimus ei mielestäni vanhene koskaan, sillä koulu on herättänyt ja herättää jatkossa vahvoja tunteita oppilaan ja opettajan mielessä.

We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teachers leave them kids alone  
Hey teacher leave them kids alone  
All in all it's just another brick in the wall  
All in all you're just another brick in the wall

**Pink Floyd: Another Brick In The Wall, Part II (1979)**

# LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisu A1. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.
- Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Saatavilla: <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/> Luettu 29.07.2017.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2002. Social Processes And Knowledge Building During Small Group Interaction In A School Science Project. *Scandinavian Journal Of Educational Research* 46 (2), 161-179.
- Atkins, L. & Wallace, S. 2012. *Qualitative Research In Educations*. Los Angeles: Sage.
- Atkinson, P. 1992. Understanding Ethnographic Texts. *Qualitative Research Methods* 25. Newbury: Sage.
- Blomberg, J., Giacomi, J., Mosher, A. & Swenton-Wall, P. 1993. Ethnographic Field Methods And Their Relation To Design. Teoksessa Schuler, D. & Namioka, A. (toim.) *Participatory Design: Principles And Practices*. N.J.: Lawrence Erlbaum, 123-155.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1982. *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods In Education*. 5. painos. London: Routledge.
- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuoren masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Painettu väitöskirja. Tampereen yliopiston sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2005/2010. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2007. Children's Conceptualisation(s) Of Their Well-being. *Social Indicators Research* 80 (1), 5-29.
- Geertz, C. 1973. *Interpretation Of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kii-lakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, A. & Kii-lakoski, T. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 95-148.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces. Citizenship And Difference At School*. London: Macmillan Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001. *Ethnographic Research In Educational Settings*. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delemont, S., Lofland, L. & Lofland, J. (toim.) *Handbook Of Ethnography*. London: Sage, 188-203.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. *Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan*. *Kasvatus* 35 (1), 66–78.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2000. *Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta*. *Naistutkimus* 13 (1), 17–32.
- Gordon, T., Lahelma, E., Tolonen, T. & Holland, J. 2002. *Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa*. Teoksessa Aaltonen, S. & Honkatukia, P. (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 305-325.
- Hall, T. 2002. *Differentiated Instruction*. Wakefield, MA: National Center On Accessing the General Curriculum. Saatavilla: [www.cast.org/publications/ncac/ncac\\_diffinstruc.html](http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html) Luettu 30.05.2017.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta (109/2009). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090109?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=HE%20109%2F2009> Luettu 3.2.2018.

- Hammersley, M. 1998. *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. 2. painos. London: Longman.
- Hammersley, M. & Gomm, R. 2000. Introduction. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (toim.) *Case Study Method: Key Issues, Key Texts*. London: Sage, 1–16.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu, kouluhyvinvointia hakemassa. Unicef. Nuorisoverkkotutkimus verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge: New York.
- Huebner, T. 2010. *What Research Says About Differentiated Instruction? Educational Leadership*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. *Apina pulpetissa*. Julkaisuja 139. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. *Kasvatustalan tutkimuksia* 34. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä: johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. *Sosiaalitieteiden laitos. Tilastot ja selvitykset* 2/1987. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä paha opettaja eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. *Nuorisotutkimus* 19 (4), 3-16.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (5), 501-507.
- Jokinen, K. 2001. Koulu neuvoteltavana. *Nuorisotutkimus* 19 (4), 3-16.
- Joronen, K. 2005. *Adolescents' Subjective Well-Being In Their Social Contexts*. Acta Universitatis Tamperensis 1063. Tampere: Tampereen yliopiston paino.
- Junttila, N., Laakkonen, E. Niemi, & Ranta, K. 2008. Modeling The Interrelations Of Adolescents' Loneliness, Social Anxiety And Social Phobia. *Scientific Annals Of The Psychological Society Of Northern Greece*.

- Kannas, L., Välimaa, R., Linamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131-149.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kyvykäsitkset koulussa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 58. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Juva: PS-kustannus.
- Kauppinen, A. 2013. Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kiilakoski, T. 2009. Parempihan se on että sovitellaan ku että ei sovitella?. Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti. Verkkojulkaisuja 30. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kirjavainen, T.; Pulkkinen, J.; Jahnukainen, M. 2014. Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 42 (3). Helsinki: Kunnallistieteiden yhdistys, 306-323.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampereen yliopiston paino.
- Konu, A.I., Lintonen, T.P. & Autio, V.J. 2002. Evaluation Of Well-Being In School – A Multilevel Analysis Of General Subjective Well-Being, School Effectiveness And School Improvement 13 (2), 187-200.
- Kouluhuvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) Uusi Koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 33-50.

- Kuorelahti, M. 2009. Tutkimus lisää ymmärrystä yksilöllisen tuen tarpeesta. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 50-59.
- Kämppe K., Välimaa R., Tynjälä J., Haapasalo I., Villberg J. & Kannas L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys: WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. SoPhi 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010). Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Luettu 11.10.2015
- Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 210-218.
- Landres, J. 2002. Being (In) The Field: Defining Ethnography In Southern California And Central Slovakia. Teoksessa Spickart, J., Landres, J. & McGuire, M. (toim.) Personal Knowledge and Beyond. Reshaping The Ethnography In Religion. New York: New York UP, 100-112.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, K. & Mäkihonka, M. 2004. Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan- ja opettajankoulutukselle. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja: keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 61-75.
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. 1993. Ethnography And Qualitative Design In Educational Research. 2. painos. London: Academic Press.
- Lehesvuori, S., Viiri, J. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Dialoginen vuorovaikutus luonnontieteissä. Kasvatus 44 (4), 381-393.
- Leininger, M. 1994. Evaluation Criteria And Critique of Qualitative Research Studies. Teoksessa Morse, J. S. (toim.) Critical Issues In Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 95-115.



- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative Research. Reading, Analysis And Interpretation. Applied Social Research Methods Series 47. Canada: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lindén, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001. Tampere: Tampereen yliopisto, 9-32.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H.-M. 2009. Koulusta selviytyminen: opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva: tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Helsinki: Hakapaino.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. Kasvatus 28 (2), 112-127.
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J., & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatus & Aika, 11(4). Saatavilla: <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68762> Luettu 3.2.2018.
- Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Yliopistopaino: Helsinki, 204-211.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsenne: kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto, 121-147.
- Nikkola, T. & Rähä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa Rähä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.

- Nisula, T. 1997. Etnografia, ekshibitionismi, uuseksotismi. Teoksessa Viljanen, A. & Lahti, M. (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä*. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 166-179.
- Olkinuora, E & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) *Miten menee peruskoulussa?: kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 195. Turku: Turun yliopisto, 17-53.
- Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation And Research Methods*. 2. painos. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Methods And Research Evaluation*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2016. Finnish Reform Of The Funding And Provision Of Special Education: The Views Of Principals And Municipal Education Administrators. *Educational Review* 68 (2), 171-188.
- Pukkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2015. Oppimisen ja koulukäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3), 53-63.
- Rainio, A. 2010. *Lionhearts Of The Playworld: An Ethnographic Case Study Of The Development Of Agency In Play Pedagogy*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 233. Käyttäytymistieteiden laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 88. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 215-286.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorivaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 34 (1), 43-55.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Saikkonen, T-L. & Miettinen, S. 2005. Kouluetnografi. Missä olet? Tutkijaposition paikantamista koulukontekstissa. *Kasvatus* 36 (4), 307-319.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietiläinen, M. & Jokela, J. 2008. Does School Matter? The Role Of School Context In Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist* 13 (1), 12-23.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2008. Depressive Symptoms And School Burnout During Adolescence: Evidence From Two Cross-Lagged Longitudinal Studies. *Journal Of Youth And Adolescence*, 1316-1327.
- Salo, U.-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 24. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency Of Co-teaching In Different Teacher Categories. *European Journal Of Special Needs Education* 25 (4), 389-396.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. *Acta Universitatis Tamperensis* 830. Tampere: Tampereen yliopiston paino.
- Scheinin, P & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. *Moniste* 4/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Silverman, D. 2010. *Doing Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäänny – Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. Nuorisotutkimus 2/2012, 5-20.
- Stradling, B. & Saunders, L. 1993. Differentiation In Practise. Responding To The Needs Of All Pupils. Educational Research 35, 127-137.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus tutkijan ja opettajan työväliseinä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-55.
- Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case Study In Research On Education. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H & Wolff, L.-A. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Kasvatus 38 (3), 199-211.
- Thuneberg, H. 2007. Is A Majority Enough? Psychological Well-Being And Its Relation To Academic And Prosocial Motivation, Self-Regulation And Achievement At School. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 281. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tilastokeskus 2015. Tehostetun tuen piirissä entistä useampi peruskoulun oppilas. Saatavilla: [http://www.stat.fi/til/crop/2014/crop\\_2014\\_2015-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/crop/2014/crop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html) Luettu 11.10.2015.
- Tomlinson, C. 2000. Reconcilable Differences: Standards-Based Teaching And Differentiation. Educational Leadership 58 (1), 6-11.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K. & Narvaez, L. 2008. The Differentiated School: Making Revolutionary Changes In Teaching And Learning. Alexandria, VA: Association For Supervision And Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. & Imbeau, M. 2010. Leading and Managing: A Differentiated Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012/422 § 4. Annettu Helsingissä 28.6.2012. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> Luettu 11.10.2015.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.). Miten menee peruskoulussa?: kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 195. Turku: Turun yliopisto, 55-86.
- Välijärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa Estola, E., Heikkinen, H. & Räsänen, R. (toim.). Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Acta Universitas Ouluensis E92. Oulu: Oulun yliopisto, 59-74.
- Välijärvi, J. & Kupari, P. 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa Pääraportti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkanen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish Success In PISA – And Some Reasons Behind It 2. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Yin, R. K. 2003. Case Study Research: Design and Methods. Social Research Methods 5. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.

# LIITTEET

## Liite 1

Kenttämuistiinpanot tiistai 05.03.2013/ 18. observointi klo 13.00 – 14.00, ensimmäinen oppitunti 9G (KP\_ Oppitunti9Geka050313/ÄÄNITE17)

T = Tutkija

O = Aineenopettaja 2

T: Tämä ryhmä on kaiken kaikkiaan hyvin leppoisa. Onko täällä aina tällaista?

O: Tällaista täällä aina. Nää on hirmu kivoja. Sen vuoksi nää oli huolissaan, että meneekö tämä pilalle. Niin kuin huomasit ”Jan” pitää iloista seuraa täällä. Hän on hirveen hyvä tyyppi ja se vapauttaa tätä tunnelmaa. Kun mä ajattelen, että nämä tunnista toiseen istuu hyvin vakavana ja on pelkkää sellaista ”totista torven soittoa”, niin eihän se tämän ikäisille nuorille sovi. Se on ihan kauheeta. Mä en itse nimittäin jaksaisi istua sillain aikuisena. Mulla palaisi päreet, kun mä olen koulutuksessa, niin höyry nousee päästä, jos se ei ole sellainen. Niin mitä sitten murrosikäisiltä voi odottaa... Nyt mä laitan... (Opettaja alkaa kirjaamaan kotitehtäviä Wilmaan.)

T: Niin sää itsekin arvostat sellaista lähestymiskulmaa?

O: No katsos, kun mä olen itse ollut hankala oppilas ja vihannut koulua, niin mä tiedän miten tylsää tunnilla on. Katsos! Mä laitan aina., sivu 105. Tämä palvelee varsinkin näitä heikompia oppilaita. Laitan sivut ja opeteltavat asiat kirjoista Wilmaan, josta oppilaat voivat rauhassa kotona tarkistaa, mitä tuli läksyksi. Sitten mä yritän väittää oppilaille, ettei tämä ole niin teoreettista ja tylsää tämän ”Lassila” leikkaa ja askartelea –jutun kautta. Mulla on tällainen ”kosketusnäytöllinen” tietokonepeli tuossa (leikelyjä lappuja, joita opettaja käytti kielioppiasian avaamisessa).

T: Millainen tämä ryhmä on taidollisesti?

O: Erittäin lahjakas ryhmä. Täällä on joitain tosi heikkoja. Sellaisia, joille mää koko ajan madallan vaatimuksia ja annan läksyksi esim. vain tummat sanat.

T: Eli sää eriytät...

O: Mää eriytän tosi paljon ja ne tietävät sen, etten mää vaadi heiltä niin hirveitä. Eli joulutodistuksessa kiitettävien määrä oli kuusi kappaletta ja kaseja kolme. Ja sitten seiskoja neljä ja kutosia kolme. Eikä yhtään vitosta. Kaikilla on asennetta sen verran, että pyrkivät johonkin, vaikkakin joillakin ehkä taidollisesti niukka naukka. Mutta mun mielestä vitosen saa, jos on hirveen kielteinen, eikä tee tehtäviä. Jos kaikki tekevät tekee ja hoitaa ja vaikka ei arvosana kovin kummoseen riitä, niin mun mielestä se on kutosen suoritus. Ja kyllä ne useimmiten kutosella alkavia sitten saa, jos ne viittää niitä sen verran kahlata.

T: Oletko keskustellut tästä linjauksesta muiden opettajien kanssa?

O: Joo, tää on peruskoulun yleinen ja yhteinen... Vitonen on hirveen heikko ja tottakai täytyy olla kutosen näyttöä kokeista. (Luettelee kutosen oppilaiden koearvosanoja, joiden perusteella kutos on oikea arvosana kyseisille oppilaille.) Jos kokeiden keskiarvo on vitonen, niin enhän mää mitenkään voi antaa, jos ei ole mitään parempaa näyttöä, vaikka tekisi kaikki tehtävät.

T: Mites tää ”Lari”-poika, tuliko hän vuodenvaihteesta tähän luokkaan?

O: Tuli. Katsos, kun meillä ei tunnit osunut kohdalleen syksyllä. ”Lari” oli mulla viime vuonna kyllä ja nyt hän taas tuli vuodenvaihteesta.

T: Miten tämä ryhmä ottaa ”Larin” vastaan?

O: No, varmaan huomasit, ettei ollut mitään ongelmia. Että täällä on hirveen kiva tää ilmapiiri.

T: Joo, mää todellakaan en...

O: Niin sää et pystynyt erottaankaan, että kuka hän on.

T: Mää pohdin koko ajan, että kuka hän täällä on. Eihän tukea tarvitsevasta aina näe, kuka on tukea tarvitseva, ja se oli mielestäni hyvä asia, etten mää tiennyt heti tässä.

O: Niin hän ei millään tavalla erottunut tässä. Mää erittäin paljon seurailen hänen ilmeitä ja kaikkea sellaista ja koko ajan yritän huolehtia, että hän pysyy kärryillä, ettei hänelle tule sellainen olo, että nyt mää en tajunnut. Ja sen takia mää aina oppilailta kysyn. Sää varmaan huomaat tässä, että ne tulee kertomaan kaikki hautajaisasiat ja isän jutut, että meillä on kauhean sellainen kiva tämä. Mää yritän sillä tavalla, kun puutun kännykkä tai muihin juttuihin, etten mää tee sitä sellaisella tavalla, että niillä on sellainen tunne, että no, niin inhottavaa olla koulussa. Mää yritän aina jotenkin suhtautua siten, että niillä olisi aina hyvä fiilis olla täällä.

T: Tämä ryhmä kuunteli hyvin intensiivisesti ja minusta tuntui, että tämä oppitunti meni todella nopeasti.

O: No niin se onkin mun ongelma, että nää on niin lyhyitä, että ne mennä hurauttaa. Mää yritän koko ajan pitää kirkkaana omat nuoruuden kokemukset mielessä, vaikka niistä on jokunen vuosi vierähtänyt. Minusta se olisi hirveen tärkeää, että se ei olisi puuduttavaa ja tylsää. Että täällä olisi kivaa, että tänne olisi kiva tulla. Mää saa usein palautetta siitä, että mun tunnille on kiva tulla ja sellaisetkin oppilaat, jotka eivät ai-neesta sinänsä niin välitä, niin niistäkin on kuitenkin kiva tulla tunnille ja että vallitsisi kiva ilmapiiri, sellainen myönteinen ja huumorintäyteinen. Mää yritän sieltä nykyä mukaan niitäkin, jotka eivät sitten. Mutta sillain kivalla tavalla, ettei niillä ole hirveen ahdistava olo.

T: Oletan, että nämä tässä ajan kanssa tottuvat minuun, että nyt osa vähän jännittivät tällä tunnilla.

O: Kyllä varmasti, mutta tällä luokallahan on yksi luokalle jäänyt poika.

T: Kukas se sitten on?

O: No, se on se ”Jonne”, joka istui sun edessä, se punapaitainen poika.

T: OK. No, hänellä periaatteessa oppivelvollisuus loppuu kohta. Mutta hän nyt kuitenkin ihan kivasti....



O: Se on hirveen kiva ollut mulle koko ajan. Meillä ei ole ollut kertaakaan tullut min-käänlaista. Yhden kerran määh epäilin, että se oli luntannut yhdessä kokeessa ja määh laitoin tekemään sen uusiksi ja se osasi paljon huonommin, mutta siitä oli kulunut paljon aikaa ja se oli semmoinen. Niin määh sanoin, että määh vaan sen takia tarkistin, ettei mulle jää sellainen ja meillä ei jäänyt mitään sellaista, että siitä olisi tullut mitään tylsää. Määh tykkään näistä ihan vilpittömästi ja mun mielestä tää on ihan hirveen kiva ryhmä.

T: Ja pieni ryhmä.

O: Pieni ryhmä ja tavallaan sitä asennetta kuvasi, että tää tunne on molemminpuolinen, että ne oli huolissaan, että kärsiikö tämä mitä meidän välillä on. Sitä ne nimenomaan kysy.

T: (Tarkistin kuka on luokanvalvoja – sanoin nimen) Onko ”Lari” tämän luokan kiinteä oppilas?

O: En osaa varmaksi sanoa. Kannattaa kysyä erityisluokanopettajalta.

Lupasin tarkistaa erityisluokanopettajalta ”Larin” tilanteen.

T: Olitko tämän luokan opettaja viime vuonna?

O: Nääh on ollut mulla seiskalta asti. Paitsi ”Lari” ei ole ollut mulla kun viime vuonna ja hän tuli silloinkin kesken, että ”Larin” tuntemus on mulla paljon hatarammalla ja ”Jonne” tuli tämän vuoden alusta.

T: Miten sulle on avattu ”Larin” tilannetta?

O: Määh olen erityisluokanopettajan kanssa jutellut, missä nimenomaan ne ”Larin” ongelmat on, ennen kun ”Lari” tuli ja se kertoi, että ”Larin” ongelmana ei ole niinkään tämä tiedollinen puoli vaan ”Larilla” on hirveen hankalaa tämmösissä...

T: Pettymyksen sietämisessä..

O: Pettymyksen sietäminen ja se sen hankaluus on ollut ja sen olen omin silmin nähnyt, että näin on juuri. Mutta määh koen nyt, että meidän välille on alkanut solmiutua semmoinen, että meillä on ihan kiva fiilis toistemme suhteen.

T: Olisiko tilanne se, että olet jotenkin selkeä ja ennakoitavissa oleva aikuinen, että hän luottaa siihen, miten asiat menee eteenpäin?

O: No, mää toivoisin, että näin olisi. Mutta ainakin se on rohkaistunut, että hirveästi se on alkanut viittaamaan ja se on ihan kuin kala vedessä. Se ei yhtään... Mun mielestä siltä on sellainen alun pelko ja jännitys jäänyt pois kokonaan ja se on yksi aktiivisimpia viittaajia.

(Ilmoitin tyytyväisyyteni siihen, että olen tullut juuri sopivaan aikaan tarkkailemaan luokkaa, kun se on päässyt hyvään työrytmiin.)

O: Mullehan tulee tällä viikolla yksi toinenkin erityisoppilas omaan valvontaluokkaan kielen tunneille. Mulle on alkamassa tällainen prosessi ihan alusta, että mää olen tänään infonnut ja priiffannut luokkaani siitä, että miten otetaan vastaan tämmönen uusi tyttö siihen ja se on ollut koulukiusattu koko ala-asteen ja sen takia pienryhmässä. En tiedä, onko sillä joku tehostettu tuki.

T: Mikä sinun vahvuutesi on, kun luokkaasi tulee tukea tarvitsevia oppilaita? Miten sinä ”taplaat” sen tilanteen?

O: Jos mää itse olisin tällainen lapsi, joka tulisi, niin mää tulisi aika hyvillä mielin itse vetämään ryhmään, koska mää aloitin siten, että mää halusin tavata sen tytön. Mää kerroin ensin itsestäni, millainen ihminen mää olen ja yritin hänet saamaan huomaamaan, että mää olen välittävä ja että mää oikeasti otan ihmisen vakavasti ja kivasti vastaan. Sanoin voimakkaasti sille, että mää tulen kaikkeni tekemään, että hänellä on turvallinen ja hyvä olla. Ja tulen alkuun kyselemään häneltä tosi tiuhaan palautetta, että jos joku on ollut hänelle ilkeä ja että mää otan hänet siipieni suojaan ja että hänellä on turvallinen olla ja ettei kukaan saa vahingoittaa häntä. Tätä mää hirveästi yritin julistaa. Mää kerroin, että mulla on ote näihin oppilaisiin, että ne tietää, ettei mun kanssa ei hypitä sillain silmille. Mua on toteltava ja kunnioitettava. Jos olisi tilanne, ettei mulla olisi auktoriteettia oppilaiden kanssa, niin silloin se olisi oppilaalle hirvittävä tilanne. Mun tilanne on se, että saan ne sitten tottelemaan itseäni. Sanoin sille tytölle, että on opettajia, joilla ei ole välttämättä otetta oppilaisiin. Silloin oppilas ei välttämättä turvassa sen opettajan takana, mutta mun kanssa voi luottaa, että ei käy pahasti siinä.

T: Miten hän reagoi tähän sun kohtaamiseen?

O: Se oli selvästi tosi ilahtunut ja hän kävi tänään.... Kun mä sanoin, että hän saa itse miettiä, miten hän haluaa tulla, että olisi hirveän kiva, jos hän tulisi jo hiihtoloman jälkeen. Sanoin, että olisi tosi kiva tutustua uuteen tyttöön ja olen kuullut, että hän on hyvä kielessä ja kiva saada sellainen lahjakas oppilas tähän. Tänään hän kävi sanomassa, että hän on miettinyt, jos hän huomenna uskaltaisi tulla. Mää kysyin, että jännitätkö ihan kauheasti. Se etsi mut ruokalassa käsiin ja sanoi, että hän jännittää. Mää sanoin, että hän tekisi tänä iltana sillain, että kun hän käy nukkumaan, niin mietti vielä, että jos hän ei haluakaan tulla, niin hänen ei ole mikään pakko tulla. Että hän ei ala sen takia yötään valvomaan ja huomenna taas uudestaan hän miettisi, että haluaako hän tulla vai ei. Sitten aamupäivällä hän voi tulla mulle sanomaan, että miltä nyt tuntuu ja mä yritän häntä taas rohkaista ja katsotaan, miltä tuntuu, että hyvillä mielillä hän tulisi. Mää kysyi, että saanko mä kertoa oppilaille tänään. En kertonut vielä, kuka on tulossa, ettei pääse oppilaat käytävillä hänelle huutelemaan. Että katsotaan nyt huomenna, tuleeko hän.

T: Sun luokkasi ei siis tunne tätä tyttöä?

O: Mää näytin sille oppilaslistan ja kysyin, herättääkö joku hänessä väristyksiä. Hän sanoi muutaman, jotka pelottivat sitä. Mää sanoin, että ok, niitä seurataan oikein erityisen tarkkaan. Sitten kysyin, herättääkö joku myönteisiä tunteita. Hän sanoi yhden tytön, joka on kiva tyttö ja mä tänään juttelin tämän tytön kanssa. Mää kerroin tälle työlle, että olen kuullut hänestä hyvää ja että häntä on kehuu ja että hän on ihana tyyppi. Kysyin, olisiko mahdollista, että hän ottaisi tämän uuden tytön aluksi parikseen. Hän vastasi, että joo mielellään. Että hänelle on järjestetty istumapaikka tänne ja tilanne valmiiksi valmistettu, että hänellä olisi mahdollisimman helppo tulla.

T: Kuinka paljon oppilaat yleensä raportoivat, jos tulee kiusaamista tai muuta?

O: Silloin, kun mä tiedän jo valmiiksi, niin niillä ei ole kynnys kertoa siitä. Silloin, jos mä en tiedä, niin silloin tottakai on kynnys. Mulla on omassa valvontaluokassa yksi tyttö, joka kirjoittaa mulle perjantaisin kirjeen aina, että missä mennään aina. Hänellä oli kiusaamistapaus, niin hän kirjoittaa mulle toistaiseksi niin kauan. Mää seuran itse niin kauan, kun on tarpeen. Siitä on kiva kirjoittaa mulle ja se pärtelee mulle kaikkia kuvia ja kyselee multa kuulumisia, että mä saan kirjoittaa sille pitkät kirjeseipustukset takaisin. Mutta kirjoittakoon, jos se tuo hänelle hyvää mieltä. Kyllä hän tässä muutaman kirjeen joutaa kirjoittelemaan.

T: Niin ja lukemaan.

O: Niin ja lukemaan. Jos se yhtään häntä auttaa elämässään eteenpäin.

T: Tämä ryhmä on leppoisa ja rauhallinen ryhmä. Ja koko koulu vaikuttaa rauhalliselta.

O: Sitä mietin, että ei tämä ole mikään poikkeus mun ryhmistä. Kaikissa vallitsee tällainen samanlainen leppoisa ilmapiiri. Omassa valvontaluokassa on vähän vilkkaampaa. Tämän vuoksi onkin haastavaa, että tähän ryhmään tulee tämä ”sankari”. Mutta tähänkin luokkaan mulla täydellisen kiva ja iloinen suhde. Siellä on vain yksi poika, jolla murrosikä kuohuu päälle. Tämä on ollut tänään OHR:n käsiteltävänä, että eiköhän tähän asiaan saada korjausta aikaan.

T: Miten täällä tartutaan esimerkiksi oppilaan toimintaotteen muutoksiin jne. muihin kriisiytymisiin?

O: No, en osaa vastata muiden tapaan. Itse tartun asioihin tosi hanakasti. Mää laitan heti kotiin viestiä, jos selvästi alkaa heikentyä. Mutta tämänkin pojan kohdalla ongelmana on, että koti ei mahda mitään. Heillä ei ole mitään otetta lapseen. Olen kiitollinen, että saan meidän molemmista rehtoreista hyvän tuen ja sen vuoksi mä veinkin asiaa eteenpäin. Tämän äijän kohdalla... Sitä on kaketettu, on oppilaspalavereita äiti koululla oppilaan asioista puhumassa. Täällä on käytäntö, että jos joulutodistus on alle 6,5 joulutodistuksessa, niin kutsutaan koululle puhumaan mitä sille olisi tehtävissä. Mun mielestä täällä puututaan hirmuhyvin asioihin.

T: Olen ymmärtänyt 7. luokan aineenopettaja 1:n, luokanvalvojan ja rehtorinkin kautta, että erityisopettaja koordinoi eniten tukea tarvitsevien asioissa. Vai onko tämä opettajasta kiinni?

O: Se on varmaan opettajasta kiinni. Mulla on yksi 9. luokka, josta yksi oppilas käy erityisopetuksessa. Tämä luokka siirrettiin mulle, kun niillä meni aivan sukset ristiin edellisen opettajan kanssa. Pääsääntöisesti mä hirveen harvoin kielissä... Mää en koskaan lähetä niitä, vaan kysyn heiltä, haluaako he olla luokassa vai mennä erityisopettajan luokse. Yleensä aina he haluaa jatkaa tässä. Sitten mä sovin niiden kanssa vähän eri pelisäännöistä ja kevennän heidän taakkaa. Kun he tykkää olla tässä omassa ryhmässään ja sillai. Olen tosin joskus lähettänyt erityisopettajalle. Erityisopettaja tekee toki hyvää työtä, mutta jotenkin mä koen, että mä olen tehnyt pitkään tätä työtä ja että mulla on hyvät työkalut noiden heikompien kanssa. Mää annan heille vähän kevyemmin läksyä, jos tuntuu siltä. Mää yleensä annan läksyt sillain, että on pakolliset

ja vapaaehtoiset. Sen takia, että jos tuntuu hankalalta, niin ei tarvi tehdä kaikkia, vaan ne pakolliset. Sitten ne, jotka tekee vähän kovemmin, niin tekee niitä vapaaehtoisia. Ne, jotka tavoittelee lukioon jne. tekevät enemmän ja lukevat lisätekstejä. Mulla varmaan toimiin aika paljon tällainen eriyttämissysteemi täällä.

T: Se on siis sitä yleistä tukea..

O: Niin. Mää en niin hirveästi itse edes tajua, miksi sitä nimitetään. Mää vaan käytännön sanelemana olen vuosien varrella havainnut, miten kannattaa mitäkin tehdä. En nyt osaa nimetä mitä tukea mikäkin on, mutta jokaista nyt siten kun on viisasta...

T: No, kaipaisitko opettajana niin sanottua virallista koulutusta, että mikä tuki on mitäkin...

O: Meillähän on hirveästi näitä ollut. Sellaisia pyramidimalleja on katsottu tunnista toiseen, juu. En määhän tämän enempää kaipaa.

T: Niin, sää koet, että sää pärjää tässä arjessa sillä tiedolla, mikä sinulla on kokemuksen kautta.

O: Juu.

T: Millaista palautetta sää saat huoltajilta?

O: Huoltajilta ei tule paljoa palautetta. Viimeisen kymmenen vuoden aikana yhdeltä huoltajalta tullut hieman kyseenalaista palautetta. 99,9 prosenttisesti palaute on erittäin ihanaa palautetta. Valtavasti kiitoksia siitä, mitä olen tehnyt ja saanut lapsia luovittua, millä milläkin tavalla. Tosi hyvää palautetta.

Kerroin tässä yhteydessä opettajalle, että olin kuullut käytävällä keskustelun, jossa kaksi vanhempaa tyttöä olivat kehuneet opettajaa avoimesti.

O: Se on tosi ihana kuulla. Kun määhän pyydän heitä kirjoittamaan ruusuja ja risuja vuoden päättyessä, niin semmonen, mistä saan risuja on se, että määhän teetän heillä liikaa töitä ja vaadin niin paljon. Tämän määhän otan aina ruusun vastaan, koska mun mielestä koulun tehtävä on saada ne oppimaan. Mun mielestä niillä kuuluu olla vaatimuksia ja on hyvä kokemus, jos on koettu, että on vaadittu. Hirveän monesti ne kirjoittavat pelkkiä ruusuja. Katsopa, 7. luokkalaisten tuovat kotitaloudesta herkkuja mulle. En

kehtaa koskaan kenellekään virassa olevalle kollegalle näyttää noita mun palautteita, koska en usko, että kaikille ihan samanlaisia kirjoitetaan. Ne täytyy vaivihkaa kätkeä jonnekin laatikon syvyyksiin. Tietysti se tuntuu kauhean kivalta, mutta ne kirjoittavat osin sillä tavalla, koska ne tietävät, että mä luen niitä. Mutta jos ne ovat olleet tuolla tavalla käytävällä tietämättä, että kukaan kuulee, niin kyllähän se sitten on aika aitoa. Täytyy tehdä tätä työtä, ei pelkästään kiitoksen takia, vaan sillä tavalla, että kokee tekevänsä oikein sisäisen tuntemuksensa mukaisesti. Kun haluan olla tekemisissä ihmisten kanssa, toivon, että kohtaaminen jättäisi myönteisen jäljen. Mielestäni tässä maailmassa on niin paljon pahaa ja ikävää, että paljon tärkeämpää olisi, että levittäisi enemmän sellaista hyvää energiaa ja ilmapiiriä ympärilleen.

T: Opettajat teetättävät hommaa ja vähän irvihampain....

O: Onhan tässä se inhottava, että meillä on kiva tehdä tätä ja meillä on kiva tunnelma. Ja osa saa heikkoja tuloksia, että onhan se hirveän kurjaa. Mutta mä en voi sivuuttaa sitä, että mun on pakko ne kuitenkin jotenkin arvioida ne suoritukset ja muuttaa ne numeroksi. Mää yritän sanoa, kun oppilaan kanssa kahdestaan jutellaan, että arvonto oppilasta kohtaan ei perustu yhtään siihen, miten tätä ainetta hallitsee ja ettei ihmisarvo ja toisen kunnioitus saa olla yhtään siitä kiinni, millaiset lahjat sattuu josakin aineessa olevan. Se on ihan kauhea ajatus, jos ne kokevat sellaista heikkoa itse-tuntoa ja huonommuutta. Sen takia mä aina opettaja ajattelen, että mun mittari opettajana onnistumisessa on ne heikot oppilaat, että millainen tuntemus oppilaille jää minusta jälkeensä, että jääkö niille sellainen olo että ”oli kyllä kauheeta” vai jääkö niille heikoille, joille tämä aine on yhtä kärsimystä - ruotsi ja englanti on vaikeita aineita - että heikoillekin jää, että ”jess, oli siellä kivaa, vaikka tyhmä aine olikin”. Yritän heikoille saada jonkinlaisia onnistumisen kokemuksia. Sen takia mä madallan, esimerkiksi tämä, jonka ne joutuivat suorittamaan. Ensin ne kaikki joutuivat tekemään tämän saman. Tämä on adjektiivitesti. Jos kysyt mun heikkoja puolia, niin ne ovat nämä kauheat sekaiset pinot joka puolella, josta mä en löydä yhtään mitään. Tuossal No, niin. Muutan arvostelua, jotta oppilaalle jää myönteinen olo osaamisesta. Ne menevät kuitenkin ammattikouluun, eikä heille ole merkittävää, osaavatko ne jotain yksittäistä kielioppiasiaa. Perusasia merkitsevät. Maalaisjärjen käyttäminen on tärkeää tässä, sai tai ei käyttää. Mää olen hirveän huono laatimaan mitään ”hopsia”, ”kopsia”, ”hypsiä” tai ”pops”-lomakkeita. Me saimme juuri palkkaa niistä. Niitä kannattaisi varmaan laatia, niin saisi....

T: Saatteko tuen lomakkeiden laatimisesta lisärahaa?

O: Saadaan. En mä jaks mitään lomakkeita. Mää vaan toteutan käytännössä sitä, minkä mä näen käytännössä järkeväksi.

Keskustelu päättyi leppoisaan jutusteluun arjen asioista. Hyvästelin opettajan, joka jäi vielä luokkaansa työskentelemään. Poistuin koulusta. (Äänite päättyi.)

ight 7 // Unit 5 Grammar 15.4.13 7H Grammar

Tämä teksti on opittunalla ja liimattain vihkoon.

**Kirjoita lauseet englanniksi.**  
Apua saat tekstikirjan Grammar Talk -sivuilta (sivut 92-93).

Muutamme uuteen taloon.

Sinä asut New Yorkissa.

Olen hyvin onnellinen.

Avaanko ikkunan?

Aion ostaa polkupyörän.

Isä aikoo rakentaa talon.

**Käännä lauseet englanniksi.**

Minusta tulee rikas.	En tule asumaan kuussa.
Veljestäni tulee astronautti.	Hän ei työskentele koulussa.
Suljenko ikkunan?	Aiomme muuttaa Espanjaan.
Ostanko sinulle mopedin?	Äitini aikoo kirjoittaa kirjan.



Johanna Mäki-Havulinna

TUTKIMUSLUPA

V. [REDACTED]  
33. [REDACTED]  
puh. 040 [REDACTED]  
e-mail. [Johanna.Maki-Havulinna@uta.fi](mailto:Johanna.Maki-Havulinna@uta.fi)

04.06.2012

[REDACTED]  
Rehtori [REDACTED]  
[REDACTED] 0 [REDACTED] A

Teen väitöskirjatutkimusta Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. Tutkimuksessani selvitän, millainen merkitys opettajalla on tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivän arjessa. Väitöskirjani ohjaajana toimii professori Eija Syrjäläinen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksiköstä.

Tutkimukseni on etnografinen tutkimus, jossa on tärkeää havainnoida oppilaita ja opettajaa heidän omassa ympäristössään – koulun arjessa. **Tutkijana tulen olemaan läsnä observoimassa oppitunneilla 01.10. – 31.12.2012 sekä 01.03. – 31.05.2013 aikana.** Tutkimuksessani haastattelen, havainnoin ja keskustelen oppilaiden ja opettajan kanssa tehden muistiinpanoja. Mahdollisesti joitakin haastatteluja myös äänitän.

**Tutkimukseni koulu, josta aineisto kerätään, ei esiinny tutkimuksessani omalla nimellään, eivätkä myöskään luokan opettaja ja oppilaat.** Tutkimuksessani en tuo ilmi seikkoja, joiden valossa tutkittavat olisivat tunnistettavissa. Loppuraportissa tutkittavat on koodattu, jonka avulla turvaan tutkittavien anonymiteetin.

Tutkimukseni toteuttaminen edellyttää tutkimuslupaa alaikäisen oppilaan huoltajalta. Lupaa huoltajalta pyydän kirjallisesti näin kirjeitse.

Yhteistyöterveisin,

Johanna Mäki-Havulinna  
Tutkija, erityisopettaja

Annan luvan oppilaiden ja opettajien havainnointiin, haastatteluun sekä haastattelujen äänittämiseen [REDACTED] koulussa oheisen selvityksen mukaisesti.

[REDACTED]  
Rehtori