



SIRPA ESKELÄ-HAAPANEN

Kohdennettu tuki  
perusopetuksen alkuluokilla



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen  
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5, Tampere,  
29. päivänä kesäkuuta 2012 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö

Copyright ©2012 Tampere University Press ja tekijä

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

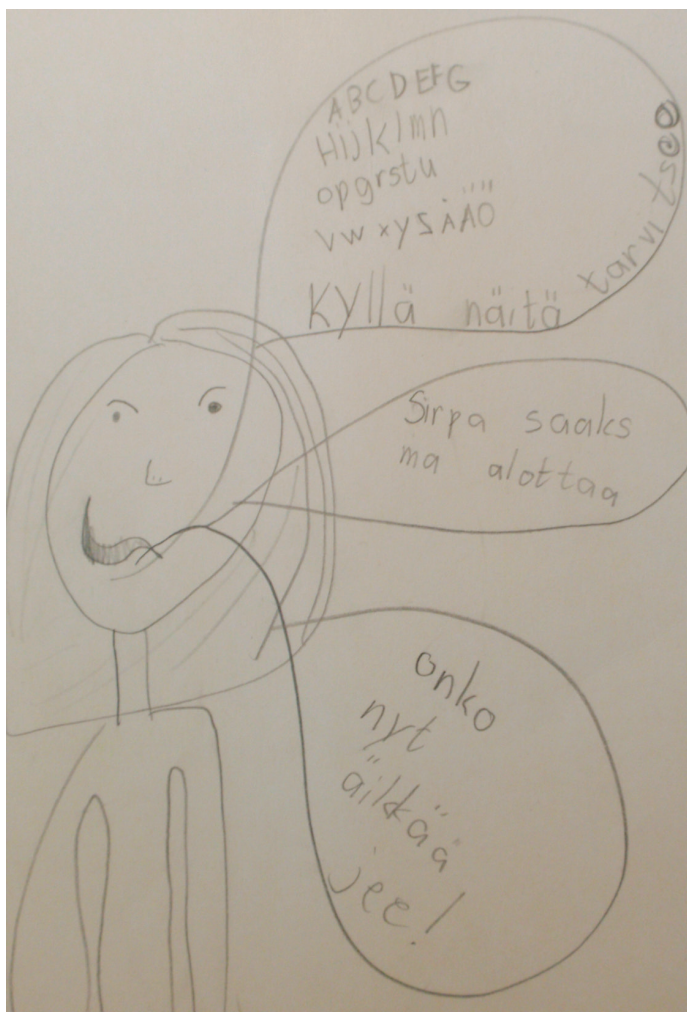
Puh. 040 190 9800  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Taitto  
Sirpa Randell

Acta Universitatis Tamperensis 1747  
ISBN 978-951-44-8848-1 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1219  
ISBN 978-951-44-8849-8 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>



"Aa, bee, cee, dee, ee, äf, gee... Kyllä näitä tarvitsee.  
Onko nyt äikkää – jee" Sirpa, saanks' mä alottaa?

(27.04.2007. Piirroksen julkaisuun on tekijän lupa.)



# Sisällys

Kiitokset .....	9
Tiivistelmä.....	11
Abstract .....	13
1 Johdanto.....	15
1.1 Tutkimusmatkalle lähdössä.....	15
1.2 Tutkimuksen rakenne ja lukutapa .....	17
2 Kohdennetun tuen taustavaikuttajia .....	20
2.1 Ymmärrystä inklusioon .....	20
2.1.1 Tutkijan inklusiivisuusajattelusta.....	21
2.1.2 Erityisopetuksesta kolmiportaiseen tukeen .....	24
2.2 Varhainen puuttuminen .....	25
2.3 Moniammatillisuuden käsite.....	28
2.4 Sosiokonstruktivistinen oppimis- ja tiedonkäsitys.....	31
2.5 Lähikehityksen vyöhyke – kieli ajattelun välineenä .....	35
2.5.1 Tutkivan opettajan käsitys lähikehityksen vyöhykkeestä.....	39
2.5.2 Scaffolding .....	41
3 Tutkimukseni toteuttaminen.....	44
3.1 Tutkijan ihmiskäsitys .....	45
3.2 Tutkimuksen laadullisuudesta .....	47
3.3 Sitoutuminen toimintatutkimukseen .....	50
3.4 Toimintatutkimus ja ymmärtäminen .....	56
3.5 Laadullinen tapaustutkimus.....	60
3.6 Tutkimukseni aineisto ja analyysi .....	63
3.6.1 Oppilaat, vanhemmat ja kollegat tutkimuksessa mukana.....	66
3.6.2 Abduktiivisesta päättelystä.....	67
3.6.3 Aikataulusta – analyysin eteneminen.....	68

4	Oman opettajuuden polkuja .....	75
4.1	Matkalla autenttisuuteen – opettajauran alku .....	76
4.2	Sanoman tekeminen eläväksi .....	80
4.3	Mitä merkitsee opettaminen ja oppiminen? .....	81
4.4	Aktuaali-identiteetistä kohti ideaali-identiteettiä .....	84
4.5	Kutsumus, kohtaaminen ja pedagoginen rakkaus .....	88
4.6	Opettajuuden muutos .....	95
5	Alkuopetusikäisen lapsen kielellinen kehitys .....	98
5.1	Siirtyminen puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen .....	100
5.2	Lapsen yksilöllisen kielenkehityksen tukeminen .....	102
5.3	Kielellinen tietoisuus .....	105
5.4	Kielellisen tietoisuuden kehittyminen lapsen kielen kehittymisen ja kognitiivisen kehittymisen kontekstissa .....	109
5.5	Alkuopetusikäisen lukutaito .....	113
5.6	Entä kirjoitustaito? .....	118
5.7	Ymmärrystä yksilölliseen tukeen – pilotin merkitys kohdennetun tuen mallille: Tatum tarina .....	122
5.7.1	Tatum kielellisten taitojen kehitys ja niiden tukeminen koulun alussa .....	123
5.7.2	Tatum orientaatioon vertaistukea .....	124
5.7.3	Yksilöllisestä ohjauksesta tukea Tatum orientaatioon .....	125
5.7.4	Omalla taitotasolla oppiminen on motivoivaa .....	127
5.7.5	Tukitunnit ovat merkittävä osa yksilöllistä ohjaamista .....	129
5.7.6	Tatu edistyy .....	131
5.7.7	Tatu kevätlukukaudella .....	132
5.7.8	Eväät kohdennetulle tuelle .....	136
6	Oppilaan tukijana – Uusi tutkimusmatka ja sen päätekijät .....	138
6.1	Lähikehityksen vyöhykkeen ymmärtäminen ja hyödyntäminen ohjauksessa .....	141
6.2	Sosiokonstruktivistisen oppimis- ja tiedonkäsityksen tärkeys .....	143
6.3	Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen motivoijina .....	144
6.4	Nopea reagointi käytännön opetustyössä .....	146
6.5	Kodin ja koulun välinen yhteistyö moniammatillisen yhteistyön ilmentymänä .....	152

6.6	Tutkivan opettajan pedagogisia ratkaisuja .....	154
6.6.1	Kalle tutkimusmatkalla mukana.....	157
6.6.2	Kallen koulupolku jatkuu .....	160
6.6.2.1	Kolmannelle luokalla.....	161
6.6.2.2	Neljännelle luokalle .....	161
6.6.2.3	Alakoulun loppuaika.....	163
6.7	Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen muodostavat kohdennetun tuen toimintamallin .....	164
6.7.1	Kohdennetun tuen mallin luokahuonetoteutus.....	164
6.7.2	Kohdennetun tuen mallin yksilöpedagoginen toteutus.....	166
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	168
8	Pohdinta ja johtopäätökset.....	175
8.1	Kohti inklusiivista pedagogiikka.....	175
8.2	Kohdennettu tuki yhteistyössä kotien kanssa.....	178
8.3	Ainutkertainen oppija .....	179
8.4	Opettajankoulutuksen haasteet .....	179
8.5	Tutkimusmatka jatkuu .....	180
	Lähteet .....	182
	Liitteet.....	200
	Liite 1. Havaintopäiväkirjan ote moniammatillisesta keskustelusta .....	200
	Liite 2. Sanelun analysointi opettamisen suunnittelun tukena .....	201
	Liite 3. Scaffolding kohdennetussa tuessa.....	202

## Kuviot

<b>Kuvio 1.</b> Luokanopettajan toiminta matkalla kohti kohdennetun tuen mallia.....	26
<b>Kuvio 2.</b> Tutkimuksen pääkäsitteistö .....	43
<b>Kuvio 3.</b> Toimintatutkimuksen vaiheet.....	54
<b>Kuvio 4.</b> Esimerkki yksilö- ja ryhmähavainnoinnista luokan-, äidinkielen- ja erityisopettajan moniammatillisen toiminnan tukijana sekä oppilaiden ohjaamisen suunnittelun näkökulmasta.....	56
<b>Kuvio 5.</b> Tutkimuksen ajallinen eteneminen.....	68
<b>Kuvio 6.</b> Opettajan henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin yhteydet ja vuorovaikutteisuus opettajan ammatillisessa kehittämisessä.....	96
<b>Kuvio 7.</b> Lukutaidon kehittyminen .....	111
<b>Kuvio 8.</b> Tutkimusmatkalla.....	139
<b>Kuvio 9.</b> Kohdennettu tuki sosiokonstruktivistisessa oppimisympäristössä.....	177
<b>Kuvio 10.</b> Kohdennetun tuen malli perusopetuksen alkuluokilla.....	178

## Taulukot

<b>Taulukko 1.</b> Tutkimusaineiston kuvaus, määrä, keräämisaika ja käyttö .....	64
<b>Taulukko 2.</b> Opettajan havainnot oppilaidensa lukutaidosta .....	116
<b>Taulukko 3.</b> Tatun tuettu kielellinen kehitys.....	134
<b>Taulukko 4.</b> Kohdennetun tuen ohjausmallin toteuttaminen perusopetuksessa.....	166
<b>Taulukko 5.</b> Opettajan pedagogiset ratkaisut Sakun kohdalla .....	167



# Kiitokset

Ilmoitin lapsena haluavani opettajaksi. Opin lukemaan siskoni avustuksella alle neljän vuoden iässä. Opettaminen ja lukeminen ovat kulkeneet matkassani lähes ikäni. Varhaislapsuuden koululeikit vaihtuivat kyläkouluun, sieltä oppikouluun ja lukioon. Yliopisto-opintoni suuntasivat minut luokanopettajan uralle. Alkuopettajana sain tehdä töitä pienten oppilaiden parissa. Tutkimuksen avulla aloin ymmärtää oppilaitani ja opettajuuttani syvällisemmin. Lapset ovat elämäni suuri rikkaus! Omistan tämän väitöskirjani kiitoksella elämäni rakkaimmille: tyttärelleni Saaralle, pojilleni Artulle, Atelle ja Aarolle.

Yhdeksänkymmentäluvun loppupuolella liityin professori emeritus Viljo Kohosen jatkokoulutusseminaariin. Hänen lempeän jämäkän asiantuntijuutensa avulla sain lissensiaatintyöni päätökseen ja väitöskirjaprosessini alkuun. Sain tutkijan uraani avaruttavia kokemuksia yhteisissä konferensseissa ja hankkeissa. Kiitän lämpimästi tästä kaikesta.

Väitöskirjatyöni jatkui professori Pauli Kaikkosen ja dosentti Riitta Jaatisen ohjauksessa. He molemmat ovat valaneet uskoa työni jatkumiseen, antaneet kullannarvoisia ohjeita solmukohtien avaamiseen, tarjonneet uusia näkökulmia ja ennen kaikkea he ovat jaksaneet läheisesti kannustaa koko pitkän prosessin ajan. Olen äärimmäisen kiitollinen teille molemmille.

Kiitän väitöskirjani käsikirjoituksen huolellisesta esitarkastuksesta professori emerita Marja-Liisa Julkusta ja dosentti Aimo Naukkarista. Teidän antamillanne rakentavan kriittisillä kommentteilla minun oli turvallista jatkaa ja jaksaa työni kanssa sen loppumatkan. Kiitän myös käsikirjoitukseni ensimmäisen vaiheen huolellisesta tarkastuksesta KT Marita Mäkistä.

Tämä työ ei olisi syntynyt ilman yhteisöllisyyttä. Kiitos työparini erityisopettaja ja luokanopettaja Marja Lepola rakentavasta kollegiaalisuudesta. Kiitos kaikki tutkimusmatkani mukana kulkeneet oppilaani, teidän vanhempanne ja työyhteisöni. Te olette antaneet minulle tarinan!

Ystäväni FM, KM Eliisa Salo-Mäenpää tarkasti käsikirjoitukseni kieliasun painokuntoon. Kiitos, että annoit jälleen aikaasi tutkimukseni eteenpäin viemiselle. Professori Anneli Lauriala ja lehtori Laura Katriina Aura Lapin yliopistosta sekä professori Raimo Kaasila Oulun yliopistosta – kiitän teitä syvällisistä tieteellisistä keskusteluista

ja sydämellisestä ystävydestämme viimeisten kahden vuoden aikana. Olette kannustaneet minua kirjoitustyössäni eteenpäin ja sen loppuun.

Elämäni ei kuitenkaan ole ollut pelkästään opettajuutta, lukemista ja tutkimista. Sitä on kannatelleet tärkeät ihmissuhteet. Sydänystäväni Pia. Kiitos, kun olet kulkenut vierelläni koko opettajuutemme ja aikuisuutemme ajan. Olet tarvittaessa avannut ja sulkenut silmäni. Rakas ystäväni Taina, olet jaksanut kuunnella ja välittää. Olen kulkenut kanssasi pitkän matkan.

Ari. Ilman sinua ei olisi minua. Olet tukipilarini pitkienkin etäisyyksien päässä. Kiitos kaikesta.

Kotona Hämeenkyrön Järvenkylässä 5.5.2012

Sirpa Eskelä-Haapanen

# Tiivistelmä

Perusopetuslaki takaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden koulupäivänsä aikana saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä myös riittävästi tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 30§). Kuitenkin maassamme annetun erityisopetuksen määrä on jatkuvasti lisääntynyt. Olen lähtenyt hakemaan tutkimukseni avulla ratkaisua jokaisen oppijayksilön oikeuteen saada tarvitsemaansa opetusta ja tukea. Olen pohjittanut luokanopettajan mahdollisuuksia vastata tähän haasteeseen oman ammattitaitonsa sekä oppilaantuntemuksensa avulla ja kuvannut, miten luokanopettaja voi tukea yksilöllisesti ja kohdennetusti oppilaitaan kielellisen tietoisuuden harjoitteiden avulla. Olen kuvannut tässä tutkimuksessani myös luokanopettajan roolini muutosprosessia pyrkiessäni kohti oppilaan osallistavampaa opetusta, kasvatusta ja kohdennettua tukemista hänen omassa luokkakontekstissään.

Tutkimusraporttini tuo esiin ne tapahtumat ja tekijät, jotka ovat olleet taustavaikuttajina *Kohdennetun tuen mallin* kehittämisessä. Tutkimusprosessini on jatkunut vuodesta 2003 toimiessani opettajana ja oman työni tutkijana. Tutkimusmatkallani eräässä länsisuomalaisessa koulussa olivat mukana omat oppilaani sekä oppilaat, joille opetin äidinkieltä, työyhteisöni jäsenet sekä oppilaideni vanhemmat. Tutkimusmenetelmänäni on ollut hermeneuttisen otteen sisältävä laadullinen toimintatutkimus tutkijan oppimis- ja tiedonkäsityksen ollessa sosiokonstruktivistinen. Tapaustutkimuksen avulla kerätyn aineiston tulkinta nousee esiin erityisesti raporttini sisältämässä kahden oppilaan kehitystarinoissa sekä oman opettajuuden kehitystarinassa. Laadullinen tutkimusaineisto käsittää tutkivan opettajan havaintopäiväkirjamerkintöjä sekä runsaasti oppilaiden tuottamaa materiaalia. Aineistossa on myös ohjaamistilanteiden, moniammatillisten keskusteluiden, tukituntien ja vanhempien kanssa käytyjen keskustelujen kuvauksia. Oman opettajuuden muutoksen kuvaus sisältää retrospektiivista analyysia päiväkirjamerkintöjen sekä muistelun pohjalta.

Kuvaan, miten nopean reagoinnin ja välittömän vaikuttamisen avulla luokanopettaja ohjaa alkavaa lukijaa ja kirjoittajaa mahdollisimman yksilöllisesti, mutta osallistaen. Tuetun opetuksen antaminen tapahtuu oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Yksilöllisen ja osallistavan ohjaamisen taustalla on tutkijan ymmärrys inklusiiviseen luokahuonepedagogiikkaan pyrkimisestä, lapsen kielellisestä kehityksestä sekä oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvan ohjaamistapahtuman merkittävyyydestä.

Luokanopettaja toimii ohjatessaan luokkansa asiantuntijana ja toisinaan samanaikaisesti erityisopettajan kanssa toteuttaen yhtä tapaa moniammatillisesta ohjaamisesta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö saa mallin kehittämisessä ja toteuttamisessa merkittävän aseman. Tutkimukseeni liittyvät kuvaukset inklusiivisen opetustavan etsinnästä sekä tutkijan oman opettajuuden muutoksesta tässä prosessissa. Kohdennetun tuen ohjausmallin lopullinen muoto saa alkunsa pilottivaiheen (v. 2003–2004) toteuttamiseen pohjaavasta esiymmärryksestä.

Tutkimukseni tuloksena nopean reagoinnin ja välittömän vaikuttamisen ottaminen oppilaan henkilökohtaisen ohjaamisen välineeksi on muodostanut Kohdennetun tuen ohjausmallin. Sen avulla on voitu välttää erityisopetussiirtoja sekä ohjata motivoivasti kaikkia tukea tarvitsevia oppilaita osallistaen heidän omassa kotiluokassaan. Kodin ja koulun yhteistyö on saanut uusia toimintamuotoja ja motivoinut oppilaita. Koulu on muotoutunut yhteisölliseksi oppimisympäristöksi, jossa vuorovaikutus ilmentää sosiokonstruktivistista ohjaamisen tapaa. Kohdennetun tuen ohjausmalli on otettu tutkimuksessa kuvatus koulun toimintamalliksi. Tutkimukseni siis tarjoaa perusopetuksessa työskenteleville luokanopettajille yhden käytännön työvälineen eriyttämiseen oppilaan tukemiseksi omassa kotiluokassaan ilman erityisluokka- tai -opetussiirtoja.

Tutkimuksen taustalla ja tutkimustulokseksi nostettavissa on tutkivan opettajan muutos omassa opettajuudessaan kohti opettajan ideaali-identiteettiä ja pedagogista herkkyyttä kohdata jokainen oppilas ainutkertaisena oppijayksilönä.

*Avainsanat:* kohdennettu tuki, inklusiivinen ajattelu, oppilaan yksilöllinen tukeminen, opettajuuden muutos, kohdennetun tuen ohjausmalli, toimintatutkimus

# Abstract

The Basic Education Act in Finland guarantees every pupil the opportunity to receive guidance counselling and sufficient support in learning and schooling on school days directly as the need arises (Basic Education Act, 30 §). Given the steady increase in special needs education in our country, however, service delivery in this area is problematic. This dissertation presents research aimed at developing a model in which each individual learner is properly able to use her/his right to access appropriate training and support, (regardless of and thus without the need for any 'special needs' labelling, facilities, etc.). The focus is placed on possibilities that classroom teacher has to solve the resulting challenges through her professionalism and knowledge of her pupils.

At the heart of this work is a description of how a classroom teacher is able to guide incipient readers and writers in a way as individually and participatory oriented as possible. This manifests with fast response and immediate effect, a 'targeted support' that takes place in the pupil's zone of proximal development. The individual and participatory guidance is based on the special needs educator's understanding and knowledge of the tendency toward inclusive classroom pedagogy, language development and support within the zone of proximal development. The classroom teacher acts as an expert in her class and multiprofessional co-teacher with the special needs educator. Co-operation between home and school has a key role in the process of developing and implementation of this targeted support model.

This study focuses on events that have been influential in the background during the development process of the model of targeted support. The research process dates back to 2003, when I worked as a classroom teacher and initiated my research. My own pupils, those to whom I taught language (Finnish), my colleagues and the members of the working community and my pupils' parents from one school in western Finland provided me with the basic material and support framework for this work. The research method is a hermeneutic and qualitative action research, and the understanding of knowledge and learning is socioconstructivist. The qualitative data looks at 1) the process of personal professional development as described through a retrospective analysis based on a methodology of memory-work and teacher's field study diaries and 2) a large amount of materials that pupils produced themselves, with interpretation emerging especially via two pupil narratives and my own professional growth. There

are also representations of guidance counselling, multiprofessional co-operation, remedial instruction and co-operation between school and home.

I describe in this dissertation how I have tried to implement inclusive classroom practise and also the change of my own professional growth and development during the research process. The form of targeted support model emerged from the pilot research phase carried out 2003–2004. Fast response and immediate effect was used as a classroom practice and led to the construction of the model. Employment of this model has helped to avoid pupils' transmissions to separate 'special needs' classrooms and motivationally guide all the pupils who need guidance counselling in learning in their own home classrooms. Co-operation between home and school has introduced new forms of outcomes and further motivated pupils.

The school in which this research was carried out has become a communal learning environment, in which interaction is seen as one implementation model of socio constructivist guiding and teaching and the model of targeted support an every day pedagogy. My research offers one practical tool to tailor classroom teaching and thus avert requirement for special needs education or special needs' classrooms or schools. Teachers' professional growth towards ideal identity, pedagogical authenticity and sensitivity can help them to understand and meet every pupil as a unique and valuable individual.

*Key words:* targeted support model, inclusive classroom practice, pupils' individual support, teachers' professional change, action research

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimusmatkalle lähdössä

### KORVIEN TARVE

– Tavarat pulpettiin ja välitunnille!

Mutta suunta ei olekaan ovelle,  
 Vaan opettajan pöydän ympärille  
 Pyrähtää muuriksi oppilaiden parvi:  
 – Opettaja kuule, kuule, kuule.

Olisipa minulla  
 Kaksikymmentä korvaa  
 Ja edes yksi kokonainen  
 Koulupäivä viikossa  
 Pelkästään kuuntelemiseen.

Urrilainen, M-L. 2005

Erityisopetuksen määrä on jatkanut tasaista nousuaan vuodesta 1995 lähtien. Erityisopetussiirrot ovat kasvaneet noin puolen prosentin vuosivauhtia. Tilastokeskuksen ilmoittamien vuosittaisten julkaisujen mukaan erityisoppilaiden prosentuaalisen osuuden kaikista perusopetuksen oppilaista ennustettiin ylittävän kymmenen prosenttia vuonna 2011 (Saloviita 2006, 326). Vuonna 2009 se oli melkein yhdeksän prosenttia ja pysyi vuonna 2010 samalla tasolla. Myös erillisen erityisopetuksen määrä on niin ikään jatkanut tasaista kasvuaan. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuneiden oppilaiden osuus kasvoi puolella prosenttiyksiköllä vuonna 2009–2010 edellisluvuvuodesta (Tilastokeskus 2009, 2010 ja 2011). Kasvua ei ole nähty ongelmalliseksi, kun siirtoja perustellaan erityisopetuksen tarpeeseen vastaamisella. Onhan hyvä, että erityisopetusta tarvitsevalle lapselle tai nuorelle on osoittaa erityisopetuspaikka. Itse en näe ongelmallisena tätä hyvää tahtoa antaa lapselle hänen tarvitsemaansa parasta mahdollista ohjausta ja opetusta, vaan sen, missä sosiaalisessa kontekstissa tämä erityisopetustapahtuma järjestetään. Haluan myös kyseenalaistaa sen, tarvitaanko jokaiseen ”erityisen” ongelman tai oppimisvaikeuden ohjaajaksi erityisopettajaa tai yksin erityisopettajaa, kun luokanopettajalla on oppilasryhmänsä todellinen oppilaantuntemus – näin aina-

kin perusopetuksen alkuluokilla. Oppilaan ottaminen pois omasta luokkayhteisöstään ja sijoittaminen erilliselle erityisluokalle voidaan pitää jopa syrjintänä (Saloviita 2006, 328). Samaan viittaa myös Pekkala (2006, 324) toteamalla, että yhteiskunta voi syrjäyttää siihen sopimattomat yksilöt jo hyvin varhaisessa vaiheessa siirtämällä heidät erityisopetukseen. Hän jatkaa, että samalla yhteiskunta rajaa näiden erityisopetukseen siirrettyjen mahdollisuuksia tiettyihin opintosuorituksiin.

Olen ollut yli kahdenkymmenen vuoden ajan luokanopettaja ja sen ajan lähes kokonaan perusopetuksen alkuopetusikäisten lasten ohjaajana. Olen ollut erityisen kiinnostunut oppilaiden henkilökohtaisista oppimispoluista lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, mutta myös oppilaista erilaisina yksilöinä sosiaalisissa konteksteissaan. Oman opettajuuteni kehittäminen alkoi tietoisena prosessina aloittaessani erityispedagogiikan opinnot heti luokanopettajaksi valmistumiseni jälkeen. Perheen perustaminen, sen suurperheeksi kasvattaminen ja useat muutot paikkakunnalta toiselle pitivät perheen äidin tiukasti kiinni arjessa, ja opettajan kiinni perustehtävän hoitamisessa. Tiesin kuitenkin, että tila oman opettajuuden kehittämiseksi myös tutkimuksen tuella vielä löytyy. Yhdeksänkymmentäluvun loppupuolella aloitin Tampereen yliopistossa kasvatustieteen jatko-opintoni, samaan aikaan jatkoin erityispedagogiikan opintojani Jyväskylän yliopistossa. Teoria alkoi tukea käytäntöä ja käytännön työ sai tukensa teoriasta. Osallistumiseni Tampereen yliopiston Kielellinen tietoisuus alkuopetuksessa -kehittämiprojektiin ja toimiminen sen kansallisena koordinaattorina vuosina 2000-2004 avasi käsityksiäni entisestään mahdollisuudessa tukea motivoivasti pienen oppilaan kielellistä kehitystä. (Ks. Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006.) Tutkimuksen tekeminen oman työni ohella, tutkivana opettajana, on johtanut minut pohtimaan tässä tutkimuksessa keskiössä olevia teemoja. Ne kaikki ovat nousseet käytännön kokemuksesta ja opettajuudesta. Niinpä oman opettajuuden kehittymiseni saa tutkimuksessani keskeisen roolin.

Tässä tutkimuksessa kulkevat rinnakkain oma näkemykseni jokaisen lapsen oikeudesta osallisuuteen omassa koulussaan ja luokassaan oppijayksilönä niin sanotussa lapsen luonnollisessa oppimisympäristössä (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345) sekä luokanopettajan mahdollisuudet ja motivaatio tukea jokaista oppilasta mahdollisimman kohdennetusti. Lapsen kielellisen kehityksen ymmärtäminen ja erityisesti kielellisen tietoisuuden merkitys siinä (ks. Eskelä-Haapanen 2003), moniammatillisen toimintatavan ilmentymä (esim. Jyrkiäinen 2007), lähikehityksen vyöhykkeen ajatus (Vygotsky 1978a, 86; 1982, 184-186) ja sen perustalle rakentuva scaffolding (Bruner 1985, 21-33), nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen sekä varhainen puuttuminen (ks. Huuhtanen 2007; Mikola 2011, 144), sosiokonstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys (Kugelmass 2007, 274) sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö (ks. esim. Metso 2004) kohtaavat kaikki tutkimuksessani ja kohdennetun tuen mallin rakentamisessa.



Kaikkien näiden toimintojen keskiössä on lapsi, alkuluokkien oppilas. Pohjaan ajatukseni ihmiskäsitykseen, jonka avulla pyrin ymmärtämään oppilaitani tutkimukseni kulessa mahdollisimman syvällisesti. Se toimi myös tutkimusanalyysini lähtökohtana. (Rauhala 1983; 1992b.) Edellä kuvaamani kehityspolun aikana olen rakentanut oman ontologisen ratkaisuni opettajana ja tutkijana ja sen perusteella analysoinut myös ihmiskäsitystäni ja pyrkinyt selvittämään, mitä muuta tietoa ohjattavistani voin tavoittaa kuin sitä, mitä minulla on jo olemassa. Koska painotan yksilön muista poikkeavaa erityisyyttä ja sisäistä olemusta, ihmiskäsitystäni voidaan pitää eksistentiaalisena ihmiskäsityksenä (Rauhala 1978, 3). Erityisesti olen pohtinut holistisen ihmiskäsityksen situationaalisen osa-alueen ulottuvuuden merkitystä koulun yhteisöllisyyden näkökulmasta. (Ks. Rauhala 1992a, 7–17.)

### *Tutkimuskysymykset*

Edellä esittämäni prosessin ohjaamana, teoreettisen perehtymiseni ja praktisen ohjaustoimintani ja reflektioni seurauksena *tutkimuskysymykseni*, joihin haen empiirisellä tutkimuksellani vastausta, ovat muotoutuneet seuraaviksi:

1. Miten luokanopettajan rooli muuttuu hänen matkallaan kohti osallistavampaa opetusta ja kasvatusta?
2. Miten luokanopettaja voi tukea yksilöllisesti ja kohdennetusti oppilaita kielellisen tietoisuuden harjoitteiden avulla?
3. Miten luokanopettaja voi tukea oppilasta kohdennetusti hänen omassa luokkakontekstissään?

Toisen tutkimuskysymykseni *alakysymyksenä* esitän:

Miten fonologisen tietoisuuden harjoitteet toimivat opettajan pedagogisena ratkaisuna lapsen siirtyessä puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen koulun aloitusvaiheessa?

## 1.2 Tutkimuksen rakenne ja lukutapa

Tutkimukseni rakenne poikkeaa niin sanotun perinteisen tutkimuksen rakenteesta, jossa tutkimuksen tulokset ovat yleensä luettavissa raportin loppuosasta keskitetysti. Tässä raportissa teoria on esitetty myös osana kuvattua ilmiötä ja havaintoa. Havaintoaineistosta valittuja katkelmia on tutkimuksessa esitetty luvusta kolme eteenpäin rakentamassa kuvaamani ilmiön tulkintaa. Näin lukija kykenee seuraamaan tutkimusreittiäni aineiston syntymisestä ja tästä aineistosta johdetuista tulkinnoista kohti johtopäätöksiä. (Ks. Jaatinen 2003, 27–28.) Käytän aineistostani nousevia tutkimustu-

loksia niiden sosiaalisessa yhteydessä, koska ymmärrän tutkimuskontekstia parhaiten täydellisenä osallistujana ja tutkivana opettajana. Pysin tulokinnassani kuitenkin mahdollisimman hyvään objektiivisuuteen. Suorat lainaukset havaintoaineistosta on merkitty tutkimustekstiin sisennettynä ja päivämäärämerkinnöillä on viitattu opettajan havaintopäiväkirjaan. Myös muut otteet tutkijan havaintopäiväkirjasta on niin ikään kirjoitettu sisennettyinä. Poikkeuksen tästä tekevät Tatun ja Kallen tapauskuvaukset.

Käsittelen tutkimukseni toisessa luvussa kohdennetun tuen taustatekijöitä. Avaan käsitteitä, jotka helpottavat tutkimuksen rakenteen hahmottamista matkalla kohti osallistavampaa kasvatusta ja opetusta. Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 345) määrittelevät osallistavan kasvatuksen ja koulutuksen tarkoittavan oppilaan oikeutta käydä omaa lähikouluun yhdessä muiden samalla alueella asuvien ikätovereidensa kanssa. Määrittelen tässä luvussa asemani tutkijana sekä tutkimukseni aseman inklusiivisessa kasvatuskentässä.

Luvussa kolme käsittelen niitä metodisia valintoja ja sitoumuksia, joihin tutkimukseni kiinnittyy. Olen tutkiva opettaja. Tutkin myös omaa opettajuuttani. Olen näin siis sekä tutkimuksen kohteena että tutkin tutkittavaa ilmiötä. Luvussa kolme esittelen myös tutkimusaineistoni ja tutkimukseni analyysitavan sekä tutkimukseni ajallisen etenemisen ja tutkimukseni kulussa mukana olleet.

Tutkimukseni luvussa neljä tulen esittämään oman opettajuuteni autenttisuuden kehittymisen noviisiopettajuudesta (mm. Tornberg 2000) kohti opettajuuteni ideaalidentiteettiä (Lauriala 2004). Tutkimukseni on ollut matka. Se on ollut matka omassa elämässä ja opettajuudessa. Tutkijana olen edelleen matkalla. Olen opettaja ja oppija. Omat merkittävät oppimiskokemukseni ovat ohjanneet matkantekoani ja kriittiset tapahtumat (critical incidents, Sikes ym. 1985, 57) ovat vaikuttaneet henkilökohtaisiin päätöksiini matkani varrella. (Ks. Silkelä 1997, 174–182; Woods 1993.) Olen kuvannut niitä kriittisiä tapahtumia, jotka ovat vaikuttaneet päätöksiini ja joiden avulla voin selittää ja ymmärtää tapahtumia osana opettajuuttani. Opettajuuteni kehitys ja kehittymisen tarve ovat olennainen osa omaa tutkimusmatkaani ja näin ansaitsevat tulla raportoiduksi. Tämän kehityskulun raportointi avaa lukijalle tutkimukseni tarpeen: Rakennan ymmärrystäni opettajuudestani teorian avulla, miksi tutkijana lähden tälle matkalle. Se selvittää myös sen, miksi itse näen tutkimukseni, en pelkästään subjektiivisesti vaan myös yhteiskunnallisesti merkittäväksi ja ajankohtaiseksi. Kohosen mukaan (2007, 155) jokaisella opettajalla on oma kertomuksensa ja sen jakaminen toisten kanssa voi olla ammatillisesti vapauttavaa ja voimaannuttavaa. Sen lisäksi se antaa uusia näkökulmia kunkin opettajan omaan työhön. Tässä luvussa vastataan siis ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Perehdyn tutkimukseni viidennessä pääluvussa lapsen kielelliseen kehitykseen alkuluokkaiässä, ja siihen miten lapsi ohjataan lukijaksi ja kirjoittajaksi yksilöllisesti ja

kohdennetusti. Olen ohjannut oppilaitani puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen siirtymisessä ja ymmärtänyt kielellisen tietoisuuden käsitteen ja harjoitteiden merkityksen tässä prosessissa. Vastaan näin toiseen tutkimuskysymykseeni. Olen tehnyt lisensiaatintutkimukseni ”Esikoulun äänne- ja sanatuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen tunneille” (Eskelä-Haapanen 2003) ja ohjannut lisensiaatintutkimuksen sisältämän harjoiteohjelmani avulla oppilaitani väitöstutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa. Tämän pilottivaiheen aineiston analyysin tulkintana on syntynyt Tatun tarina, jonka raportoin tässä luvussa otsikolla ”Ymmärrystä yksilölliseen tukeen – pilotin merkitys kohdennetun tuen mallille”. Pilottini avulla sain esiymmärryksen siitä, miten ohjaamisprosessiani on kehitettävä. Tatun tarina selvittää, miten fonologisen tietoisuuden harjoitteet toimivat opettajan pedagogisena ratkaisuna oppilaan koulun aloitusvaiheessa. Sen avulla vastaan toisen tutkimuskysymykseni alakysymykseen.

Sekä oman inklusiivisen näkemykseni, oman opettajuuteni kehittymisprosessin sekä lapsen kielellisen tietoisuuden tukemisen kuvaukset luovat ikään kuin sillan seuraavalle tutkimukseni luvulle, jossa vastaan tutkimukseni kolmanteen kysymykseen. Kuudes luku esittelee kohdennetun tuen ohjaamistavan edellytykset ja reunaehdot. Kohdennetun tuen ohjaamistavan kehittäminen raportoidaan sisällyttäen siihen tutkimuksen tuloksiksi nostettua aineiston tulkintaa abduktiivisen päättelyn avulla. (Ks. Peirce 2001, 144–148, 238–254; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97; Ross 2010.) Analyysin eteneemisessä ja tutkittavan ilmiön paikantamisessa on vaikuttanut teorian tuntemus. Tuomi ja Sarajärvi käyttävät tästä nimitystä teoriaohjaava analyysi (emt. 2009, 96–97). En ole kuitenkaan käyttänyt teoriaa eklektisesti aineiston hankinnan apuna, mutta analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus. Se ei pyri teorian testaamiseen vaan uusien ajatusmallien rakentamiseen. Kuudennessa luvussa kuvaan lisäksi tutkivan opettajan pedagogisia ratkaisuja. Luku sisältää myös Kallen tarinan tutkimusmatkalla.

Luvussa seitsemän pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Olen liittänyt tutkimukseeni runsaasti tutkimusaineistoa, jotta lukija kykenee vertaamaan tekemiäni tulkintoja ja niistä johdettuja johtopäätöksiä aineistoon. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni viimeisessä pääluvussa esitän kohdennetun tuen toimintamallin, jonka avulla tarkastelen tutkimukseni tuloksia aiempaa abstraktimmin ja samalla tuon esiin tutkimukseeni perehtyvälle käytännön työvälineen. Näin tutkimukseni kehä ikään kuin sulkeutuu. Lähdän tutkimukseni toteutuksessa liikkeelle käytännöstä nousevasta tarpeesta ja päädyn tutkimukseni lopussa esittämään käytännön tarvetta tukevan mallin.

## 2 Kohdennetun tuen taustavaikuttajia

### 2.1 Ymmärrystä inklusioon

YK:n ihmisoikeuksien julistus (1948), YK:n lasten oikeudet (1991), Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä sekä puiteohjelma erityisopetusta varten (UNESCO 1994), Luxemburgin peruskirja (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 1996), Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen muut linjaukset (2003; 2009), YK:n sopimus vammaisten oikeuksista (2006) sekä European agency for development in special needs education (2006) -kansainväliset asiakirjat tukevat inklusiota, kun inklusio ymmärretään syrjintää vastustavana periaatteiden ja käytännön tasolla. Kaikissa näissä asiakirjoissa korostetaan ihmisten tasa-arvoisuutta ja täysivaltaista osallisuutta ympäröivässä yhteisössä. Osallisuuden ajatuksen tuo esiin myös englanninkielisen inklusio -sanan alkuperä: kuulua joukkoon ja olla osallisenä. Käytän tässä tutkimuksessa inklusiivisesta näkemyksestäni kieleemme vakiintunutta termiä osallistava kasvatusta ja opetus (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343; ks. myös luku 1.1).

Ulkomaista uudehkoa tutkimusta ja kirjallisuutta inklusiosta on saatavilla runsaasti (esim. Ainscow 1997; Booth 2000; Booth & Ainscow 2002; Peterson & Hittie 2003; Villa & Thousand 2005; Ainscow, Booth & Dyson 2006; Slee 2006; Lingard 2007; Hick, Kershner & Farrell 2009; Armstrong, Armstrong & Spandagou 2010). Suomessa inklusioalan tutkimuskirjallisuus (esim. Moberg 2001; Murto 2001; Saloviita 2001, 2006 Naukkarinen 2001, 2003, 2005; Teittinen 2003, 2005, 2006; Väyrynen 2001, 2005, 2006; Takala 2007; Lakkala 2008, 2009; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Mikola 2011) on lisääntynyt sitä mukaa kuin erityisopetuksen määrällinen kasvukin. Kotimaisen inklusiotutkimuksen lisääntymisen kasvun takana voidaan nähdä Salamancan julistuksen (1994) sisältämät oppilaan oikeudet saada opetusta yleisopetuksen kouluissa, mutta myös maahanmuuton lisääntyminen.

Väyrynen (2001, 15, 26–28) pitää valitettavana sitä, että oppimisen esteitä tarkastellaan yksittäisen oppilaan puutteina ja vaikeuksina. Erityisopetus on pyrkinyt vastaamaan tiettyihin diagnooseihin, sen sijaan, että energiaa olisi voitu käyttää yleisopetuksen kehittämiseksi esteettömäksi kaikkia lapsia kohtaan. Teittinen (2006, 360–361) nostaa ongelmallisena esiin sen, että erityisopetuksemme on edustanut ideologiaa,

missä lapsen koulutukselliset tavoitteet määritetään jopa ennen lapsen koulun käynnin alkamista. Tällä Teittinen viittaa medikalisaatioon, lapsen siirtämiseen erityisopetukseen lääketieteellisen poikkeavuuden määritelmän avulla ja selittämällä yksilön käyttäytymistä siitä käsin. Inklusiota voidaan pitää vastakohtana eristämislle ja erottamiselle, jotka antavat oppilaalle viestin, että hän ei kuulu tai sovi joukkoon (Falvey & Givner 2005, 5).

## 2.1.1 Tutkijan inklusiivisuusajattelusta

Erityisopetukseen siirrettyjen lasten määrä on siis lisääntynyt Suomessa räjähdysmäisesti (ks. luku 1.1). Vuonna 2010 peruskoululaisista 8,5 prosenttia eli noin 46 700 oppilasta oli siirretty erityisopetukseen. Vaikka peruskoululaisten määrä on vähentynyt, erityisopetukseen siirrettyjen määrä on kasvanut edelleen verrattuna edellisiin vuosiin. Kasvu on jatkunut tällaisena yli kymmenen vuoden ajan. Jos lukuun lasketaan mukaan myös ne oppilaat, jotka saavat osa-aikaista erityisopetusta, luku kattaa kolmekymmentä prosenttia kaikista peruskoulun oppivelvollisista. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistui lukuvuonna 2009–2010 23,3 prosenttia oppilaista (128 700 oppilasta). Tämäkin luku kasvoi puolella prosenttiyksiköllä seuraavana lukuvuonna. Erityisopetukseen siirretyistä oppilaista 30 prosenttia oli integroituna eli niin sanotusti sulautettuina kokonaan yleisopetuksen luokkiin ja 24 prosenttia osittain integroituna yleisopetuksen ryhmiin vuonna 2010. Peruskoulujen erityisryhmissä opetusta sai 32 prosenttia ja erityiskouluissa 14 prosenttia erityisopetukseen siirretyistä. Erityisopetusta järjestetään edellisvuosia useammin yleisopetuksen ryhmissä. Näin perusopetuksessa kokonaan integroitujen erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on hitaasti kasvanut, mutta erityiskouluissa ja erityisryhmissä opiskelevien oppilaiden määrä on hitaasti vähentynyt. (Tilastokeskuksen koulutustilastot 2009, 2010 ja 2011; ks. myös Erityisopetuksen strategia 2007, 28–29.) Vallitsevassa tilanteessa oppilas saattaa joutua odottamaan oppimiseensa tukea liian kauan, mikä taas saattaa äärimmillään johtaa hänen syrjäytymiseensä. Siksi varhaisen vaikuttamisen tukitoimia tulisi keskittää erityisesti koulun aloittamisvaiheeseen. Lisäksi integraation voidaan nähdä pitävän yllä erityis- ja yleisopetuksen kaksoisjärjestelmää, missä ongelmanratkaisun kohteena pidetään yksilöä. Huomio tulisi sen sijaan suunnata ympäristöön ja sen valmiuteen taata kaikkien oppilaiden mahdollisuus opiskella lähikoulussa ikäoveriensa joukossa. (Naukkarinen 2003, 12; Peterson & Hittie 2003, 49.)

Erityisopetuksen määrällisen kasvun syitä on pohdittu paljon. Sitä on selitetty mm. tilastoteknisillä ja kuntoutushoidollisilla tekijöillä, kehittyneemmällä diagnosoinnilla, erityispedagogisen tutkimuksen tuottamalla uudella tiedolla, opetuslainsäädännön

muuttumisella sekä yhteiskunnassa tapahtuneilla muutoksilla. Kunnilla ja kouluilla on myös erilaiset hallinnolliset tavat hoitaa erityisopetuksen siirtoja ja se näkyy siirtojen määrissä. Erityisopetuksen tilastoinnissa näkyy enemmänkin erityisopetuksen tarjonta kuin sen tosiasiallinen tarve. Mikä sitten viime kädessä selittää erityisopetuksen tarpeen määrän jatkuvaa nousua? En pyri etsimään vastauksia tapahtuneelle kehitykselle, vaan pohdin tutkimuksessani yhteiskunnallisesti merkittävää ja ajankohtaista kysymystä tuen tarpeeseen vastaamisesta. Teen sen kriittis-empansipatorisen toimintatutkimukseni avulla (ks. luku 3.3). Kriittinen toimintatutkimus on vahvasti esillä koulutusta käsittelevissä toimintatutkimuksissa, joissa on noussut esiin tyytymättömyys siihen, että perinteinen koulujen luokkatasoilla tehtävä toimintatutkimus ei ota juurikaan kantaa koulutuksen ja yhteiskunnallisen muutoksen suhteeseen (Kemmis & McTaggart 2005, 561). Koulun kehittyminen inklusiiviseksi tapahtuu vähitellen prosessiluonteisesti. Ei ole myöskään olemassa yhtä ainoaa toimintatapaa käytänteiden muuttamiseksi. Tärkeimmässä asemassa on koulun toimintakulttuuri, työskentelytavat ja kaikkien koulussa toimijoiden asenteet inklusiota kohtaan. Koulujen tulee kehittää toimintojaan vastaamaan paremmin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioiden opetusmenetelmät sekä oppilaiden erilaiset oppimistyyliä. (Booth & Ainscow 2002.)

Kaiken kaikkiaan inklusiokeskustelu on ottanut merkittävän osuuden nykykoulun diskurssissa. Erityis- ja luokanopettajat joutuvat väistämättä ottamaan kantaa ja selvittämään omaa inklusiivista ajattelutapaansa. Se onkin tarpeen, sillä mitä enemmän inklusiokeskustelua käydään, sitä tärkeämpää on selkeä käsitteenmäärittely. Tarkastelen inklusiivisuutta koulun kehittämisen (ks. esim. Naukkarinen 2005; Lakkala 2008; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Mikola 2011) sekä luokkahuonekäytäntöjen ja yksilön oikeuksien näkökulmasta (ks. esim. Väyrynen 2001; Lakkala 2008; Mikola 2011). Tutkimukseni inklusiivista näkemystä voi pitää suppeana, sillä liitän siihen vain lisääntyneen tuen tarpeeseen liittyvät järjestelyt oppilaan omassa kotiluokassaan ja omassa lähikoulussaan sekä sen toiminnan, mikä tähän prosessiin läheisesti liittyy (vrt. esim. Ainscow, Booth & Dyson 2006).

Omaa osallistavaa inklusiivista ajattelua tukevat Perusopetuslain 30 § sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset 2010, jotka käsittelevät oppilaan oikeutta saada opetusta heti tuen tarpeen ilmetessä. Oppilaalla on myös oikeus saada laadukasta perusopetusta ja opiskelun tukea. Ne ovat erityisen tuen tarpeen sekä opintoihin liittyvien ongelmien syntyminen ehkäisyssä avainasemassa ja kuuluvat opettajan tehtävään. (Laki Perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.) Perusopetuslain lisäksi haluan korostaa, että lapsi on yksilöllinen toimija, ei erilainen tai poikkeava, ja se on otettava huomioon opetuksen suunnittelemisessa ja käytännön toteuttamisessa (Väyrynen 2001, 14–15). Näin oppilaan oikeus saada opetusta tukee ajatustani luokanopettajasta

nopeana reagoijana, välittömänä vaikuttajana ja puuttujana. Samalla oikeus saada opetusta ehkäisee pysyvien oppimisvaikeuksien muotoutumista, erityisopetuksen tarvetta, erilliseen erityisopetukseen siirtämistä ja viime kädessä syrjäytymistä. Edellytyksenä tuen antamiselle oppilaan omassa luokkakontekstissa on oppilaan kohtaaminen ainutkertaisena oppijayksilönä. Kohdennetun tuen toteuttamista helpottaa moniammatillinen yhteistyö, samanaikaisopetus, tukiopetusresurssin riittävä käyttö, tiivis yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä luokanopettajan oma sitoutuminen tässä tutkimuksessa kuvattavaan pedagogiikkaan. Vaikka tämä näkemys edellyttää vahvaa sitoutumista, en pidä sitä kuitenkaan ideologiana, joko-tai -ratkaisuna, vaan tahdon kuvata toimintaani kriittisesti eräänä mahdollisena mallina kohti inklusiivisempaa pedagogiikkaa. Koska inklusio sisältyy nykypäivänä tavoitteena koulutusta koskevaan ajatteluun ja keskusteluun, on käsitettä käyttävän syytä tiedostaa sen merkitys. Ymmärrän, että kuvaamani tutkimus ei ole inklusion toteutumiseen ratkaisumalli vaan tuo lisäymmärrystä inklusiivisen kasvatuksen soveltamiseen perusopetuksessa. (Vrt. Seppälä-Pänkäläinen 2009, 25).

Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 343–344) korostavat inklusiivisessa kasvatuksessa ja opetuksessa sitä, että opettamiseen ja oppimiseen liittyvät haasteet pyritään ratkaisemaan niissä ympäristöissä, joissa ne ilmenevät, mikä tarkoittaa kaikkien oppilaiden oppimis- ja osallistumismahdollisuuksien parantamista. Myös Pihkala (2009) pohtii, että koulutusjärjestelmässämme on jouduttu käyttämään erityisopetuksen ratkaisuja silloin, kun ne olisi voitu välttää aloittamalla oppilaan tukeminen riittävän ajoissa hänen omassa yleisopetuksen opetusryhmänsä yhteydessä. Hän ehdottaa nykyisen erityisopetuksemme tilanteen parantamiseksi tuen tehostamista yleisopetuksessa ja erityispedagogisen osaamisen ottamista käyttöön entistä aiemmin oppilaan tukemiseksi (emt. 2009, 20–21).

Myös Opetusministeriön asettaman ohjausryhmän mukaan laadukas perusopetus ja oppimisen tuki ovat keskeisiä ehkäistäessä erityisen tuen tarpeen syntymistä (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47). Luokanopettaja on avainasemassa toteuttaessaan oppimisen tukemista osana laadukasta perusopetusta luokkatasolla. Myös Saloviita korostaa opettajayksilön ammatillisuuden sekä tahdon merkitystä erityisopetuksen tilan ratkaisemisessa todetessaan, että ”ilmeisesti ainoastaan opettajaprofessio itse on kyllin vahva horjuttamaan erotteluun perustuvan erityisopetuksen uskottavuutta” (Saloviita 2006, 340). Koulun kulttuurin on myös muututtava.

Väyrysen mielestä osallistavien koulujen (inklusio eli osallistava kasvatusta, esim. Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343; Saloviita 2006, 338, 340) toimintakulttuurin kuuluu yhdessä toimimisen eroista huolimatta, aidon hyväksynnän ja kuulumisen. Tämä tarkoittaa hänen mielestään sitä, että kysymys on jokaisen oppilaan oikeudesta

olla hyväksytty ja kunnioitettu yhteisössään. Koulun kulttuurin tulee mahdollistaa erilaiset tavat oppia, opettaa, ajatella, toimia ja käyttäytyä. (Väyrynen 2006, 384.)

Kohdennetun tuen mallissani pyrkimys syrjäytymisen ehkäisemiseen edellyttää inklusiivista ajattelutapaa ja edelleen peruskoulun ja perusopetuksen kehittämistä oppimisvaikeuksien varhaisessa havainnoinnissa, uudistuvassa opettajakoulutuksessa sekä erityisopetuksen erilaisten kehittämisprojektien jatkamisessa.

### 2.1.2 Erityisopetuksesta kolmiportaiseen tukeen

Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset (2010) sisältävät niin sanotun *kolmiportaisen tuen* määrittelyn. Puhutaan yleisestä tuesta, tehostetusta ja erityisestä tuesta. *Yleisen tuen* käsite pitää sisällään luokanopettajan toiminnan, jossa hän huomioi jokaisen oppilaan heidän erilaisista lähtökohdistaan käsin. Yhteistyötä kotien ja eri asiantuntijoiden kanssa painotetaan. Yleisen tuen onnistuminen edellyttää luokanopettajalta sensitiivisyyttä jokaisen oppilaan kohtaamisessa ja pedagogisten ratkaisujen suunnittelussa, sillä toiminta yleisessä tuessa on eriyttävää, oppilaita vastuuttavaa, motivoivaa sekä itsetuntoa ja oppimaan oppimisen taitoja vahvistavaa. Yleisen tuen ensisijainen tukimuoto on luokanopettajan tarjoama tukiopeutus, mutta osa-aikaista erityisopetusta voi käyttää myös tukimuotona (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 11–12).

Jos oppilaan saama säännöllinen tuki ja tarjotut tukimuodot eivät takaa oppilaalle riittävää tukea, siirrytään tehostettuun tukeen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Annettava *tehostettu tuki* perustuu pedagogiseen arvioon ja oppilaalle laadittuun oppimissuunnitelmaan (Perusopetuslaki 16a§ 642/2010). Tehostetun tuen aikana kaikki yleisen tuen tukimuodot ovat edelleen käytössä, mutta tarjottu tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Tukeen voidaan sisällyttää tehostettua osa-aikaista erityisopetusta, opetusryhmien joustavaa käyttöä, oppilashuollon palveluiden tehostamista ja esimerkiksi avustajapalveluita. Oppilaan oppimääriä ei kuitenkaan yksilöllistetä. Tehostetussa tuessa korostuu edelleen luokanopettajan merkitys yksilöllisessä ohjauksessa. Oppilaan edistymistä seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. Jos tuen tarpeessa tapahtuu muutoksia, oppimissuunnitelma tulee tarkistaa oppilaan tuen tarvetta vastaavaksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12–13).

*Erityisen tuen* antamiseen tulee oppilaan kohdalla siirtyä silloin, kun tavoitteita ei saavuteta riittävästi edellä mainittujen tukitoimien avulla. Erityisen tuen tukimuotojen tulee taata oppilaalle mahdollisuus jatkaa opintojaan oppivelvollisuutensa jälkeen (Perusopetuslaki 2010, 14). Näin erityinen tuki ottaa tukimuotona kantaa myös syrjäy-



tymisen ehkäisyyn. Erityisen tuen antaminen edellyttää oppilaasta tehtävää pedagogista selvitystä sekä kirjallista päätöstä, jossa määritellään kaikki oppilaan tarvitsemat tukimuodot. Jos oppilaan oppimääriä yksilöllistetään, edellytetään myös erityisen tuen päätöstä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 14–16.) Kaikki edellä mainitut kolme tukimuotoa korostavat sekä kodin ja koulun yhteistyötä että moniammatillista toimintatapaa. Myös oppilaan oikeus opiskella omassa luokkayhteisössään korostuu. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki muodostavat oppilaalle oppimispolun, jossa tuen tasoilta voi edetä joustavasti molempiin suuntiin.

## 2.2 Varhainen puuttuminen

Keskustelu varhaisesta puuttumisesta on laajentunut kasvatuksen ja koulutuksen kentällä viime vuosina (esim. Linnilä 2006; Huhtanen 2007), eikä vähiten vuoden 2010 perusopetuslakia koskevien muutosten myötä. Nämä muutokset ottavat askeleen kohti edellä määriteltyä osallistavaa kasvatusta ja kaikille yhteistä inklusiivista koulua. Perusopetuslain yhtenä tavoitteena on vahvistaa oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen varhaiseen ja ennalta ehkäisevään oppimisen ja kasvun tehostettuun tukeen.

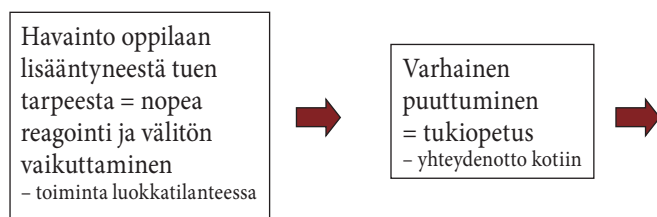
Kuntien taloudellisen tilanteen yhä kiristyessä on välttämätöntä miettiä, miten koulut saavuttaisivat niiltä vaadittuja parempia tuloksia. Siihen voidaan päästä opettajien asiantuntijuuden joustavalla ja pedagogisesti tarkoituksenmukaisella käytöllä (Väljjarvi 2006, 23). Opetusministeriön erityisopetuksen strategian ohjausryhmä painottaa yhä enemmän varhaisen puuttumisen merkitystä. Siihen liitetään käsitys siitä, että erityisopetuksen painopistettä siirrettäisiin selkeämmin varhaisiin tukimuotoihin ja ennalta ehkäisevään toimintaan. Varhaisesta tuesta muodostuisi näin oppimisen ja kasvun tukimuoto, jolla ehkäistäisiin oppimisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppilaan kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista. (Erityisopetuksen strategia 2007; Saloviita 2007.) Varhainen puuttuminen tarkoittaa Huhtasen (2007) mukaan sellaisten keinojen käyttöä, joiden avulla tartutaan oppilaan käyttäytymiseen, oppimisen ongelmiin tai oppilaan hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Varhainen puuttuminen ei kuitenkaan ole johdonmukaisesti etenevä menettelykaava, vaan etenee prosessina alkaen pienistä havainnoista jatkuen niiden perusteella tehtyihin toimenpiteisiin. Varhainen puuttuminen voi olla ennalta ehkäisevää ja kuntouttavaa, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös koko tapahtumasarjaa, joka käynnistyy siitä, kun huoli herää oppilaan kohdalla. (Emt. 2007, 28–30.) Linnilän (2006, 25–26, 256) mukaan lapsen kehityksen tukeminen edellyttää lapsen kehityksen prosessien ymmärtämistä ja oikea-aikaista puuttumista: Tämän päivän taito pohjautuu aikaisempaan kehitykseen ja nykyinen taito vaikuttaa oppimisen onnistumiseen tulevaisuudessa.

Tutkimuksessani käsitteet *nopea reagointi* ja *välitön vaikuttaminen* liittyvät joka-päiväiseen toimintaani luokanopettajana, kun pyrin ottamaan jokaisen oppijayksilön erilaiset edellytykset ja tarpeet huomioon. Käsitteet pohjautuvat aiempiin tutkimuksiin oppilaan kielellisen kehityksen tukemisesta luokkaopetuksessa ja tämän prosessin motivoivaan merkitykseen sekä oppilaan oppijaminäkuvaan (ks. Mäkinen 2002; Eskelä-Haapanen 2003; Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006; Viljaranta & Aunola 2010). Teorian ja käytännön vuoropuhelusta luokkatilanteissa on syntynyt tutkivan opettajan *reflektiivinen* prosessi, jonka avulla muodostui käsitys toiminnan lähtökohdille, toteuttamiselle ja seurauksille (Pollard 2005, 4–5), sekä tutkivan opettajan sensitiivisyydelle kohdata oppilaan vahvuudet, heikkoudet ja tarpeet (Peterson & Hittie 2003, 95).

Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen tarkoittavat esimerkiksi tukea tehtävän aloittamistilanteessa tai samanaikaistukea oppilaan tehdessä tehtäväänsä. Niihin liittyy kuitenkin huomio siitä, että tilannetta on seurattava. Jos nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen johtavat varsinaisen oppitunnin ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan, käytän käsitettä *varhainen puuttuminen*. Varhaiseen puuttumiseen kuuluu aina yhteydenotto kotiin, mutta usein myös erityisopettajaan. Koulun ja kodin välistä luonnollista yhteydenpitoa voidaan monessa tilanteessa pitää parhaana varhaisena puuttumisena (Linnakangas & Suikkanen 2004, 6).

Tutkimuksessani nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen sekä varhainen puuttuminen ovat johtaneet *kohdennetun tuen* mallin kehittämiseen (ks. luku 9.1). Toimiessani luokanopettajana minulla oli käytössäni kaikki yleisen ja tehostetun tuen mahdollisuudet (ks. luku 2.1.2). Tukemiseni on enimmäkseen ollut ohjattua tukemista oppilaan niin sanotulla lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. luku 2.5). Varhaisen puuttumisen prosessi kattaa aina toiminnan kohteen tai vastaanottajan (oppilas/vanhemmat /perhe/ ympäristö), toiminnan suorittajan (opettaja ja koulu asiantuntijoinen) sekä varsinaisen toiminnan (opetus tai kuntoutus) (Huhtanen 2007, 30).

Tukiopetusta annetaan heti tuen tarpeen ilmettyä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on ratkaisevan tärkeä toteutettaessa nopeaa reagointia ja välitöntä vaikuttamista. Lapsen vanhempien ja opettajan yhteinen ponnistelu lapsen parhaaksi tuottaa positiiv-



**Kuvio 1.** Luokanopettajan toiminta matkalla kohti kohdennetun tuen mallia

vista tulosta. Opettaja ei voi jättää huomiotta lapsen perhettä eikä hänen sosiaalisen vuorovaikutuksensa kenttää oppilaan tuen tarvetta tunnistessaan ja tukitoimia aloittaessaan. European Agency for Development of Special Needs Education on arvioinut eurooppalaisia varhaisen tuen malleja ja pitää tärkeänä erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa siirtymistä ekologis-systeemiseen lähestymistapaan, joka huomioi lapsikeskeisyyden lisäksi lapsen perheen ja hänen toimintaympäristönsä (Erityisopetuksen strategia 2007, 31). Tukiopetuksen oikea-aikainen kohdistaminen edellyttää opettajan reflektioon perustuvaa oppilaan ongelman varhaista tunnistamista. Pohdin tutkimuksessani luokanopettajan mahdollisuuksia tunnistaa oppilaan oppimisen solmukohtat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kuvaan näitä mahdollisuuksia aineistostani nousevien esimerkkien pohjalta. Käytän apunani opetustyössäni kehittämiäni fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelman tehtäviä pedagogisena ratkaisuna (ks. Eskelä-Haapanen 2003), joiden avulla pyrin motivoivasti ja leikin varjolla tukemaan lapsen siirtymävaihetta puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen koulun alkuvaiheessa. Nämä fonologisen tietoisuuden harjoitteet antavat myös mahdollisuuden minulle ohjaajana tarkastella lapsen kielellistä kehitystä. Mahdollisten solmukohtien varhainen diagnosointi helpottaa tukitoimien aloittamista. Havainnointi, analysointi ja käytänteiden muokkaaminen vuorottelevat käytännön opetustyössäni. Kuvaan tutkimuksessani erilaisten oppilaideni alkutaipaleita lukijoina ja kirjoittajina sekä nopean reagoinnin ja välittömän vaikuttamisen moniammatillista mallia tämän kielellisen prosessin tukijana. Motivoituminen harjoitteisiin, lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä positiiviset lukemista ja kuuntelemiskokemukset lukutaidon alkutaipaleella vaikuttavat myönteisesti lapsen myöhempään kehitykseen lukijana ja kirjoittajana (mm. Viljaranta & Aunola 2010). Pohdin työssäni myös tätä ohjaavan aikuisen motivoivaa roolia omien kokemusteni perusteella.

Tutkimukseni edetessä ja oppilaideni siirtyessä ohjauksessani alkuopetuksesta ylemmille luokille aloin nähdä nopean reagoinnin ja välittömän vaikuttamisen sekä varhaisen puuttumisen laajemmin kuin vain lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen kuuluvana. Niinpä tutkimukseeni sisältyvä toimintamalli sai yhä enemmän inklusiviseen opetukseen ja kasvatukseen liittyviä piirteitä. Tutkimuksessani kohtaavat opettajan pitkä kokemus lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta ja sen tutkimisesta (ks. Eskelä-Haapanen 2003; Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006) sekä tutkivan opettajan erityispedagoginen ote opetuksessaan.

Koska usein oppilaan ongelma on myös perheen ja ympäristön ongelma, varhaiseen puuttumiseen kuuluu useita yhteistyössä toimivia asiantuntijoita. Moniammatillinen lähestymistapa onkin varhaisen puuttumisen keskeinen toiminnan piirre. (Esim. Huh-  
tanen 2007, 28–30.)

## 2.3 Moniammatillisuuden käsite

Moniammatillista yhteistyötä voidaan pitää koulumme historiassa verrattain uutena työmuotona, joka on saanut alkunsa peruskoulussa spontaanista yhteistoiminnasta (Vilen, Leppämäki & Ekström 2008, 11–18), mutta esimerkiksi Haring (2003) toteaa moniammatillisen toimintatavan tulleen koulujen käytänteisiin jäädäkseen. Moniammatillisuuden käsite on täsmentymätön ja olemukseltaan vähemmän mietitty työtapana, puhutaan moniammatillisesta työotteesta, verkostoyhteistyöstä, monitieteisyydestä, yliammattillisesta, ammattien välisestä, moniasiantuntijuudesta sekä monitoimijuudesta (vanhemmat sisällytetään yhteistyöhön) moniammatillisen yhteistyön synonyymina (emt.; Nykänen 2010, 53). Siparin (2008, 37) mukaan eri ammattiryhmien edustajat tarvitsevat yksilön henkilökohtaisen kompetenssin lisäksi yhteisöosaamista. Yhteisöosaamisessa asiantuntijuutta jaetaan ja erilaisia asiantuntijataitoja yhdistellään. Tätä osaamista Siparin mukaan tarvitaan erityisesti silloin, kun pyritään lapsen kokonaisvaltaisen kasvatuksen tukemiseen. Myös Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes (2007) toteavat, että vain moniammatillisen näkemyksen ja toimintatavan avulla voidaan heterogeeninen lapsi ja hänen oppimisvaikeutensa täysin tavoittaa. Kykyrin (2007, 113) mukaan moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan yhteistyötä, jossa eri tieteen- ja ammattialoja edustavat ihmiset työskentelevät saman tehtävän suorittamiseksi tai ongelman ratkaisemiseksi yhdistämällä erilaisiin osaamisiin liittyviä tietoja, näkökulmia tai toimintaa. Moniammatillisen yhteistyön toteuttajia erottaa usein erilainen koulutus ja sen myötä erilaiset työkäytännöt ja -kulttuurit menettelytapoineen, mutta heitä yhdistää oppilaan auttaminen ja hänen hyvinvointinsa. Moniammatillisen yhteistyön avulla monipuolinen asiantuntijuus voidaan hyödyntää oppimisvaikeuksien varhaisessa tunnistamisessa (Linnilä 2006, 264). Tiivistetysti ilmaistuna kaikki moniammatillisen yhteistyön osapuolet tähtäävät oppilaiden hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen ja pahoinvoinnin estämiseen mahdollisimman varhain. (Ks. Poutala 2010, 40–41.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004, 2010) mukaan koululla on tavoitteena toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Koulun kasvatus-tavoitteet ja arvot sekä aihekokonaisuudet konkretisoituvat sen toimintakulttuurissa. Käytännön tasolla koulun toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu sekä oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta, kuten juhlat, teemapäivät sekä tapahtumat. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. Oppilas on koulun toimintakulttuurin kontekstissa moniammatillisen toiminnan lähtökohta, oikeutus, keskeinen kohde. Hänen katsotaan olevan osallinen ikänsä ja kehitystasonsa edellyttämällä

ja mahdollistamalla tavalla sekä ennen pitkää itsestään vastuun ottava toimintakulttuurin osallinen.

Opettajalla on mahdollisuus toteuttaa joustavia opetusjärjestelyjä omassa kotiluokassaan käyttämällä esimerkiksi luokanopettajakollegaa tai erityisopettajaa samanaikaisopettajana, muodostamalla oppimista tukevia ryhmiä vuosiluokkatasolla joissakin oppiaineissa tai suuntaamalla resursseja tukiryhmätunteihin suurryhmäopetuksen järjestämisen avulla. Koska oppilasryhmät ovat hyvin erilaisia, myös samanaikaisopetuksen toteuttamismuodot poikkeavat toisistaan. Samanaikaisopetuksen tavoitteena on kuitenkin aina pedagogisten ammattilaisten yhteistyön ja osaamisen yhdistäminen oppilaiden eduksi. (Esim. Ahtiainen ym. 2011; Tilus 2004.)

Peterson ja Hittie (2003, 135–141) puhuvat *kollaboratiivisesta yhteistyöstä* (suom. samanaikaisopetus) tarkoittaen yhden kuin useamman henkilön toimesta tapahtuvaa oppimisen tukemista yhteistyössä. He pitävät sitä oppilaan tukemisessa keskeisenä toimintatapana. Kollaboratiivinen yhteistyö käsittää yhteissuunnittelun, toiminnan toteuttamisen yhteistyössä, toiminnan reflektoinnin sekä kaikkien toteuttajien vahvuuksien ja erityisosaamisalueiden huomioimista. Tällaisen työmuodon toteuttaminen edellyttää mukana olevien toimijoiden työtapojen tuntemista, arvostamista ja luottamusta, sekä runsaasti yhteissuunnittelua. Myös Thousand, Villa ja Nevin (2007, 19–61) käyttävät samaa kollaboratiivisen yhteistyön käsitettä ja jakavat tämän samanaikaisopetuksen kuuteen eri luokkaan opetuksen muodon ja ominaispiirteiden perusteella. *Vuorottelevassa opetuksessa* yksi opettaja on kerrallaan vetovastuussa sillä aikaa, kun toinen tarkkailee ja avustaa tarvittaessa (alternate leading and supporting). Rooleja voidaan oppitunnin kuluessa vaihdella. Kun *opetetaan jaettuina ryhmiä*, suunnittelu on tapahtunut yhdessä, mutta sama sisältö opetetaan samanaikaisesti eri ryhmille eri opettajan toimesta (parallel teaching). *Pistetyöskentelyssä* opetettavat sisällöt jaetaan eri opettajille ja opetetaan luokkaan muodostetuissa työpisteissä (station teaching). *Eriytyvä opettaminen* ottaa huomioon oppilaiden oppimisen vaiheet ja pyrkii rikastamaan ja eriyttävään opettamiseen jakamalla oppilaat suur- ja pienryhmiin. Ryhmäjakoja vaihdellaan, mutta molemmilla ryhmillä on omat opettajansa (alternative teaching). Kun oppilaat jaetaan opettajien kesken, puhutaan *joustavasta ryhmittelystä*, mutta silloinkin ryhmäjakoja voidaan vaihdella. Joku ryhmä voi toimia myös itsenäisesti (flexible grouping). *Tiimiopettaminen* on kollaboratiivisen yhteistyön vaativin työskentelymuoto, sillä opettajat ovat keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa opetustapahtuman aikana. Vuoronvaihto on tilannesidonnaista, toinen voi esimerkiksi mallintaa toisen esitystä tai keskeyttää hänet kysymyksellä. Tiimiopettamisen on todettu vaativan myös eniten opettajakokemusta (team teaching). (Ks. myös Ahtiainen ym. 2011.)

*Oppilashuolto* on osa toimivaa moniammatillisuuden toteutumista. Oppilashuolto määriteltiin lainsäädännössä ensimmäisen kerran kesäkuussa 2003 (Persuopetuslaki

477/2003, 31 a §) siten, että se tarkoittaa oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Sääöksessä korostetaan lapsen ja nuoren kokonaisvaltaista hyvinvointia ja turvallisuutta. Perusopetuksen oppilashuollon toteuttama huolenpito järjestetään yhteistyössä kouluterveydenhuollon ja lastensuojelun kanssa.

Oppilashuoltoon sisältyy sekä yhteisöllinen että yksilöllinen tuki. Yhteisöllisyys toteutuu ottamalla oppilaat ja huoltajat mukaan kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen. Oppilaan yksilölliset tarpeet tulee huomioida koulun arjessa. Oppilashuolto pyrkii oppilaan kasvun ja oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä mahdollisten muiden ongelmien ehkäisemiseen, tunnistamiseen, lieventämiseen ja poistamiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 43–44.)

Oppilashuolto on moniulotteista toimintaa. Se sisältää opetussuunnitelman mukaisen oppilashuoltotyön (turvallisen ja hyvinvoivan kouluyhteisön ylläpito), oppilashuollon palvelut (vastaavat tuesta ja hoidosta) ja oppilashuoltoryhmän kokoontumiset (koulussa kokoontuva moniammatillinen oppilashuoltoa koordinoiva ryhmä). Oppilashuoltotyön tärkeimpinä yhteistyökumppaneina toimivat oppilaiden vanhemmat, sosiaalitoimi, terveystoimi ja nuorisotoimi. (Ks. Vismanen 2011, 14–15.)

Oppilashuoltoryhmän kokoonpano vaihtelee koulukohtaisesti. Yleensä oppilashuoltoryhmän jäseniä ovat rehtori, oppilaanohjaaja, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori ja/tai koulupsykologi. Oppilashuoltoryhmään voi kuulua käsiteltävän asian vuoksi koulun ulkopuolisia toimijoita, kuten nuoriso-ohjaaja tai sosiaalityöntekijä. Oppilashuoltoryhmä kokoontuu perusopetuksessa noin kerran kahdessa viikossa tai tarpeen mukaan koulukohtaisesti vaihdellen. Silloin kun oppilashuoltotyössä käsitellään yksittäistä oppilasta koskevaa asiaa, asian käsittelyyn voivat osallistua vain ne oppilaan opetukseen ja oppilashuollon järjestämiseen osallistuvat, joiden tehtäviin oppilaan asian käsittely välittömästi kuuluu. (Esim. Vismanen 2011.)

Olen pyrkinyt toimintatutkimukseni avulla selvittämään sitä, miten luokanopettaja ja hänen kanssaan yhteistyötä tekevät kykenevät madaltamaan oppilaan oppimisen esteitä ja tukemaan jokaisen oppilaan opiskelua mahdollisimman hyvin hänen omassa luokkakontekstissaan. (Ks. myös Erityisopetuksen strategia 2007, 10.) Tutkimukseni esittelee erään moniammatillisen lähestymistavan kehittäessäni mallin avulla. Tässä tutkimuksessa kuvattua moniammatillista toimintatapaa voidaan pitää *horisontaalisena asiantuntijuutena* moniammatillisuuden kentässä. Luokanopettaja ja erityisopettaja ovat siinä tiedostuneesti ja tavoitteellisesti yhdistäneet ammatillisen osaamisensa ja asiantuntijuutensa tavoittaakseen lapsen monimuotoisen yksilöllisen kehityksen. (Ks. Sipari 2008, 36–37.) Kuvaamani toimintamalli ei ole ollut kokeilu eikä interventio, ei liioin saavutettu tila, vaan prosessi, jossa pyritään huomioimaan jokaisen oppijan

erilaiset tarpeet ja vastaamaan niihin mahdollisimman nopeasti ja hyvin ja siten, että mukana on myös edellä kuvattu kollaboratiivinen työote. Olen pohtinut antamani opetuksen rakennetta ja toimintarakennetta kriittisesti reflektoiden. Oppilaan tarvitsemat tukimuodot harkitaan tapauskohtaisesti, moniammatillisesti ja tarvittaessa oppilas-huoltoryhmässä sekä toteutetaan mahdollisuuksien mukaan samanaikaisopetuksena omassa luokassa. Selvittelen tutkimuksessani luokanopettajan ja erityisopettajan toimintaa työpariasiantuntijoina, jolloin molemmat tuovat kahdenväliseen keskusteluun ja toimintaan oman asiantuntijuutensa ja oppilaantuntemuksensa. Käytän tutkimukseni erityisopettajasta nimeä Helena. Koin, että nämä järjestelyt olivat tutkimukseni kuudessa oppettajuuteni moniammatillisena voimavaroina ja oppilaan tuettua ohjaamista täydentävinä.

## 2.4 Sosiokonstruktivistinen oppimis- ja tiedonkäsitys

Korostan tavassani opettaa positiivisen ja motivoivan vuorovaikutuksen merkitystä myönteisen oppijaminäkuvan syntymiselle. Toimintatutkimukseni taustalla on sosiokonstruktivistinen oppimis- ja tiedonkäsitys, sillä se huomioi oppilaan kokonaisuutena, lisää positiivista itsetuntemusta sekä on vuorovaikutteista (Kugelmass 2007, 275; Jones 2004, 165).

Sosiokonstruktivismiin ajatus on kehittynyt konstruktivistisesta oppimisnäkemyksestä. Se antaa opettajalle mahdollisuuden edesauttaa oppilaan mielekästä oppimista ja sisäisen motivaation kehittymistä. Näen oppimisen siis sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena ilmiönä, tilannesidonnaisena sosiaalisena toimintana. (Vrt. Tynjälä 2000, 21.) Mitä tieto on ja miten koen, että oppilas hankkii tietoa, määrittävät kysymyksinä käsitystäni oppimisesta. Lisäksi olen pohtinut oppimis- ja tietokäsitysteni ohella omia pedagogisia näkemyksiäni ja sitoumuksiani, jotta olen voinut selvittää, miten oppiminen tapahtuu ja miten itse omalla toiminnallani opettajana voin oppimista parhaiten edistää.

Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan oppimista pidetään oppijan aktiivisena konstruktivistisena toimintana, jossa mukana ovat sosiaaliset tekijät: ympäristö, suhteet ja vuorovaikutus. Tosiasioita ei voida kuvata ilman kielen ja kulttuurin vaikutuksen huomioimista eli sitä, millaisia tiedollisia käsityksiä ihmisellä on yhteisöstä ja sen tavasta käyttää kieltä. Opiskelijalle opetetaan kullakin hetkellä tietona pidettyjä asioita ja ne ovat peräisin lähinnä sosiaalisesta maailmasta. (Esim. Kauppila 2007.)

Tynjälän (2000, 26) mukaan konstruktivismissa voidaan erottaa kaksi päähaaraa: yksilökeskeinen ja sosiaalinen konstruktivismi eli lyhyemmin sosiokonstruktivismi. Sosiokonstruktivismissa voidaan erottaa kaksi keskeistä elementtiä, konstruktivistinen

ja sosiokulttuurillinen. Vygotskya (1978a; 1982) voidaan pitää yhtenä merkittävänä sosiaalisen konstruktivismiin kehittäjänä: vuorovaikutus ja yhteistyön korostaminen ovat hänen ajatuksissaan tärkeällä sijalla. Koska ihminen nähdään osana omaa yhteisöään, hän on oman kulttuurinsa tuotos ja kehittyy koko ajan olemalla oman ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa. Teorian valossa tiedonmuodostus ja oppiminen nähdään perusteiltaan sosiaalisina ilmiöinä, niitä tulee siis myös tarkastella sosiaalisissa, kulttuurisissa ja historiallisissa konteksteissaan. (Vygotsky 1982, 45–50; Tynjälä 2000, 44–45; Lantolf & Thorne 2006, 2–3.) Näin myöskään sosiokonstruktivismia ei pidä kriittikömmästi yhdistää sosiokulttuuriseen teoriaan, jonka syntykontekstissa historian muovaamat sosiokulttuuriset traditiot ovat edustettuina voimakkaasti. Sosiokonstruktivismi korostaa enemmän yksilön mahdollisuutta vaikuttaa vuorovaikutuksessa, kun taas sosiokulttuurisessa teoriassa keskiössä on sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus (Tynjälä 2000, 44).

Sosiokonstruktivismiin mukaisessa opetuksessa opettajalla ja oppilailla molemmilla on aktiivinen roolinsa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Vaikka oppiminen yleensä nähdään sosiokonstruktivismissa yhteisöllisenä, se on kuitenkin myös yksilöllinen rakentumisprosessi. Oppilas konstruoi oppimaansa aktiivisesti omaksumillaan tiedonkäsittelytaidoillaan. Hänen sisäinen ja vuorovaikutuksellinen pohdintansa ja reflektointinsa ovat olennaista oppimisen haltuun ottamisessa. Opettajan roolina on toimia ohjaajana prosessissa sekä tukea oppimista oikea-aikaisesti. (Mm. Kaasila 1997, 49–66; Puolimatka 2002; Pollard 2005, 262–263; Kugelmas 2007, 274.)

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ei ole ristiriidassa Opetushallituksen perusopetukselle annetun oppimiskäsitykseltään konstruktivistisena pidetyn opetussuunnitelman (2004; 2010) kanssa, sillä sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan sosiokonstruktivistinen opetus 1) virittää opiskelijassa halun oppimiseen, 2) ottaa huomioon oppimisen prosessin ja tavoitteellisuuden, 3) edistää jäsentyneen tietorakenteen muodostumista, 4) kehittää tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioinnin taitoja, 5) luo yhteistoiminnallisuutta ja 6) lisää sosiaalisia taitoja. Opetussuunnitelmassa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta kulttuurinen osallisuus mahdollistuu. Oppimista tapahtuu tavoitteellisenä opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajajohtoisesti sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Myös elinikäisen oppimisen mahdollistavat oppimis- ja työskentelytavat omaksutaan. Oppiminen nähdään oppilaan aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan tuloksena, missä hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Oppiminen on sidoksissa näin oppijan aiemmin rakentuneeseen tietoon, motivaatioon sekä oppimis- ja työskentelytapoihin. Oppiminen on aina tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on kiin-



nitettävä erityistä huomiota. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7; 2010; Mäkinen & Mäkinen 2011.)

*Tiedon* määrittely käsitteenä on vaikeaa. Tutkimuksen tekemiseen kuitenkin kuuluvat epistemologiset pohdinnat eli millainen suhde tutkijalla ja tutkittavalla on sekä mitä yleensäkin voidaan tietää tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Epistemologiaa pidetään oppina tiedosta ja sen olemuksesta. (Guba & Lincoln 2000, 107–108). Sosiokonstruktivismissa tieto nähdään suhteellisena, opiskelijan kielen ja vuorovaikutuksen avulla konstruoimana ja sillä on välinearvo, jonka hyödyllisyys punnitaan käytännössä. Kauppila (2007, 101–106) määrittelee tiedon ihmisen mielen konstruktioksi tiedostamattomasta ja tietoisesta informaatiosta ja sen yhteyden totuuteen suhteelliseksi. Sosiokonstruktivistiseen tietokäsityksen mukaan tieto lisääntyy sosiaalisten vaikutusten ansiosta ja opiskelijan oma toiminta tekee tiedonmuodostuksesta ainutlaatuisen. Niinpä jokaisen oppijayksilön tiedon polut voivat olla erilaisia, vaikka oppimisen tavoitteet ovat yhtenäisiä. Sosiaaliset elementit ymmärretään muodostuneeseen tietoon vaikuttaneiksi tekijöiksi.

Opetustyössä opettajan käsitykset vaikuttavat siihen, millaista oppimista luokassa tapahtuu. Opettajan käsitykset muokkaavat opettajaroolin lisäksi oppilaan roolia oppijana. Opetus jää tiedonsiirroksi, jos tieto nähdään olemassa olevana, määriteltynä aiheena, joka oppilaiden on opittava. Oppilaiden puhe on tällöin esittävää ja vähän muokkaamista tai arviointia sisältävää. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto nähdään oppilaan muokattavissa olevana. Kommunikointi on vuorovaikutteista, opettajan ja oppilaiden tiedon välillä tapahtuvaa. Puhe ja tehtävien teko yhteistyössä tukevat oppilaan tietojen pohjalta rakentuvaa uutta tietoa. (Ks. Pollard 2005, 262–263.)

Varsinkin pienet oppilaat pitävät opettajaansa esikuvana. Opettajan katsotaan edustavan oikeaa tietoa. Oppilaat luottavat siihen, että opettajan konstruoima tieto on totuudellisempaa kuin hänen omansa, näin tiedon rakentamiseen tulee mukaan esikuvallisuus. Opettajan vastuu kullakin hetkellä oikeana, totena ja tarpeellisena pidetyn tiedon tarjoamisesta on merkittävä. Tieteellinen tietokin on suhteellista, eikä voi saavuttaa täydellistä totuutta, vaikka joutuu tiedeyhteisön kriittisen tarkastelun kohteeksi (Kauppila 2007, 105).

Miten sitten valinta *sosiokonstruktivismin ajatuksesta oppimis- ja tietokäsityksenä tukee nopeaa reagointia sekä välitöntä vaikuttamista ja puuttumista opettamisessa?* Osallistava, mahdollistava ja yhteisöllinen pedagogiikka edellyttää sosiokonstruktivistista käsitystä oppimisesta, jossa korostuvat oppimisen tilannesidonaisuus, yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tasapaino, osallisuus, oppilaiden erilaisuuden huomioiminen ja ohjaava vuorovaikutus. Se on laaja-alainen prosessi, joka pitää sisällään oppijoiden itseohjautuvuuden, sisäisen ja ulkoisen reflektion, oppijaidentiteetin kehittä-

tymisen, yhteistyön merkityksen sosialisatioprosessissa sekä yksilön arvopäämäärinen hahmottamisen. Opettajan merkitys korostuu oppijoiden mielekkään oppimisen sekä sisäisen motivaation kehittymisen edistäjänä. Käytännössä opettaja esimerkiksi osoittaa oppijalle tehtävän tavoitteet ja mielekkyyden. Hän laatii aikataulut ja huolehtii niissä pysymisestä. Opettaja kohottaa ryhmähenkeä niin, että yhteistyö on mahdollista ja hän kehittää motivoivia kannusteita suorittaa tehtävät loppuun. Kaiken kaikkiaan opettaja toimii opettajana, suunnittelijana, tutkijana, ohjaajana ja tukijana.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja on asiantuntija ja oppimistapahtuman organisoija. Koska oppilaan ajattelun ohjaus on tapahtumassa pääosassa, on tärkeää, että oppilaille opetetaan tiedonkäsittelytapoja ja strategioita matkalla ymmärtämiseen. Ymmärrykseen voidaan päästä ongelmakeskeisellä opetustyyllillä sekä tietoa analysoimalla ja syntetisoimalla. Opettaja toimii valintojen tekijänä opetettavan aineksen suhteen. Opettaja saa oppilasta seuratessaan (mm. hänen tekemiään ratkaisumalleja tai virheitä) arvokasta informaatiota suunnitellakseen oppimistapahtumaa eteenpäin. Arviointi on koko ajan osana oppimistapahtumaa sekä opettajan laadullisena arviointina että oppilaan itsearviointina. (Esim. Kauppila 2007, 43–45; Kugelmass 2007, 272–278.) Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsitykseni mukaiseen käytännön luokkahuonepedagogiikkaani kuuluivat 1) opetustapahtumieni jatkuva itsearviointi ja reflektointi, 2) oppilaiden toiminnan ja tuotosten reflektointi sekä 3) toimintatutkimukseni kulku suunnittelun, toteutuksen, toiminnan arvioinnin kautta toiminnan muokkaamisen jälkeen uudelleen suunniteltuun ja toteutettavaan toimintaan moniammatillisessa yhteistyössä.

Omassa tavassani opettaa sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on käytännössä toteutunut esimerkiksi oppilaiden motivoinnin yhteydessä, oppilaiden tehtäviä yksilöllistämällä ja rohkaisemalla heitä tekemään työnsä loppuun. Yhteistoiminnalliset opetustuokiot ja yhteistoiminnallisen opettamisen luokkahuonesovellukset ovat olleet käytössä opetuksessani. Realististen aikataulujen ja oppimistavoitteiden laatiminen yhdessä oppilaiden kanssa, kannustavan oppimisilmapiirin luominen ja ylläpitäminen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen rohkaiseminen ovat niin ikään kuuluneet opetustapoihini. Bruner (1986) mainitsee kolme sosiokonstruktivistisen ajattelun mukaista opetuksen periaatetta: Opetukseen tulee liittyä kokemuksia ja tilanteita, jotka luovat opiskelijalle oppimishalun ja valmiustilan oppimiseen. Opetus on myös strukturoitava siten, että opiskelija voi omaksua tiedon helposti. Lisäksi opetus on suunniteltava siten, että se auttaa uuden ymmärtämisessä. Ohjaajana ja tutkijana olen liittänyt tutkimukseni sosiokonstruktivismiin ajatukseen myös moniammatillisen yhteistyön, koulun ja kodin välisen kiinteän yhteistyön sekä koulukontekstin vuorovaikutuksen kokonaisuudessaan. Edelleen lähikehityksen vyöhykkeen ajatuksen (Vygotsky 1978a, 1982; Atherto 2010) soveltaminen ohjaamisessa sekä scaffolding (esim. Bruner 1977;

1985; 1986; Van Lier 2007; Mäkinen & Mäkinen 2011) eli tuettu, oikea-aikainen ohjaaminen liittyvät omassa tutkimuksessani nopean reagoinnin ja välittömän vaikuttamisen muodossa sosiokonstruktivismiin ajatukseen. Sosiokonstruktivismissa ohjaaminen ja vuorovaikutus mahdollistavat yhdessä oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä. (Ks. esim. Pollard 2005; Linnilä 2006, 56–58; Kugelmass 2007, 274; Kauppila 2007, 43–45.)

## 2.5 Lähikehityksen vyöhyke – kieli ajattelun välineenä

Langford (2005, 129) yhdistää Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen ja sosiokonstruktivismiin ajatukset todetessaan, että lapsen sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta heterogeeniset luokat ovat lapsia vuorovaikutteiseen yhteistyöhön ohjaavia ja edistävät monipuolisesti lapsen kokonaiskehitystä. Heterogeenisessä luokassa oppilaan on mahdollista ja heidän tulee kehittää omia toimintamallejaan. Samalla myös osavammat oppilaat voivat vuorovaikutustilanteissa johdattaa hieman heikompia vertaisiaan korkeammille oppimisen tasoille. Näin Langfordin ajatus tukee myös inklusiivisen ja osallistavan pedagogiikan ajatusta.

Vygotsky esitti 1930-luvulla käsityksensä kehitykseen vaikuttavista sosiaalisista tekijöistä. Vygotskyn mukaan lapsen kieli kehittyy ensin sosiaalisen vuorovaikutuksen välineeksi ja vähitellen kielen sisäistyttyä kieli kehittyy ajattelun välineeksi. Sisäistymisprosessin kuvauksessa Vygotsky käyttää sisäisen puheen käsitettä. Kaikkien lapsen kehityksellisten toimintojen perustana on sosiaalinen vuorovaikutus. Lapsen kehitystä ja oppimista määrittää aina se sosiaalinen tilanne, jossa hän elää. Niinpä ohjaus on tehokkainta oikea-aikaisena ja sen edellytyksenä on mahdollisimman aikainen interventio. Ohjaamista ja oppimista ei voida myöskään tarkastella ilman, että otetaan huomioon opetuksen ja lapsen kokonaiskehityksen välinen yhteys. (Vygotsky mm. 1978a; 1982.) Vygotsky toteaa, ettei kehitysarvioksi riitä se, että todetaan kuinka lapsi selviytyy standardoiduista tehtävistä yksinään. Lapsen toimintakykyä ja kehitysmahdollisuuksia on tarkasteltava sosiaalisessa kontekstissa ja lapsen kyky vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa on sisällytettävä hänen kehitystasonsa määrittelyyn. (Chaiklin 2003, 39–64.)

Lapsella oppiminen alkaa jo paljon ennen kouluikää. Sitä sisältyy esimerkiksi jäljittelyyn tai toimimiseen ohjeiden mukaan: oppiminen ja kehitys liittyvät lapsen elämään hänen syntymästään saakka. Vygotsky (1978a, 79–84) teoretisoi oppimisen ja kehityksen vuorovaikutteisuutta kouluikäisellä lapsella opettamisen ja ohjaamisen näkökulmasta. Hän pitää lapsen kehitysprosessia oppimisesta täysin irrallaan olevana, itsenäisenä tapahtumana. Toisaalta Vygotsky sanoo, että oppiminen on kehitystä. Näin esimerkiksi koulussa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen yhteydessä voidaan puhua

kehityksestä. Edelleen hän mahdollistaa näiden käsitteiden yhdistämisen, jolloin oppiminen nähdään kehittyvien taitojen prosessina. Oppimisen ja kehityksen suhteen pohdiminen, erityisesti lapsen saavuttaessa kouluiän, on johtanut Vygotskyn (1978a, 84–91; Chaiklin 2003, 39–64) teoretisoinnissa lähikehityksen vyöhykkeen ajatuksen esittämiseen, jossa oppiminen ja opetus tulee sovittaa lapsen kehitystasolle sopivaksi.

Lähikehityksen vyöhyke on tiedollisen toiminnan taso lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välillä, jolla oppija voi toimia ohjauksen alaisena menestyksellisesti, mutta ei vielä itsenäisesti. Lapsen kehityksessä aktuaalitaso on se, jonka hän on jo saavuttanut kehityksessään. Vygotskyn merkittävä havainto oli se, että lapsi kykenee toimimaan aktuaalitasonsa yläpuolella silloin, kun hän toimii yhteistyössä osaavampien ikäistensä tai aikuisten ohjaamana ja näin saavuttamaan potentiaalitason. (Vygotsky 1978a, 86.) Vygotsky piti tätä toimintaa merkityksellisempänä lapsen kehityksen kannalta kuin toimintaa aktuaalitasolla itsenäisesti. Perinteisillä lapsen älykkyyttä mittavilla testeillä saadaan tietoa lapsen aktuaalitasosta. Antamalla lapselle viiheitä, esittämällä johdattelevia kysymyksiä ja tarjoamalla ikään kuin tukirakenteita aikuinen voi ohjata lasta kohti hänen potentiaalitasoaan. Tästä ohjaavasta toiminnasta lähikehityksen vyöhykkeellä käytetään nimitystä scaffolding. (ks. luku 6.1) Oppilaalle tulisi siis antaa sopivan haasteellisia tehtäviä, jotta hän voisi kehittyä. Oppimisprosessin ylärajoilla toimiminen edistäisi näin parhaiten oppimisprosessia. Saavutetuista potentiaalisuorituksista tulee oppilaan kehityksessä uusia aktuaalisuorituksia. Oppilaan toiminta lähikehityksen vyöhykkeellä ilmentää kehityksessä olevia taitoja, aktuaalitason toiminta on jo valmiiksi kypsyntä toimintaa. Lapsen älyllisen kehityksen taso voidaan siis määrittellä aktuaalitason ja lähikehityksen vyöhykkeen avulla. (Ks. Vygotsky 1978a, 84–87.)

Chaiklin (2003, 39–64) on pohtinut oman tutkimukseni kannalta yhtä merkittävimmistä kysymyksistä Vygotskyn teorioiden valossa: Millainen ohjaus on suotuisinta kullekin lapselle oppijayksilönä? Jokaista lastahan tulisi ohjata hänen henkilökohtaisella tasollaan. Kaikki oppilaat eivät tarvitse intensiivistä ohjausta (vrt. Lakkala 2008, 179). Ohjaamista ja oppimista ei voida tarkastella ilman, että otetaan huomioon opetuksen ja lapsen kokonaiskehityksen välinen yhteys. Vygotsky toteaa, ettei kehitysarvioksi riitä se, että todetaan kuinka lapsi selviytyy standardoiduista tehtävistä yksinään. Lapsen toimintakykyä ja kehitysmahdollisuuksia on tarkasteltava sosiaalisessa kontekstissa ja lapsen kyky vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa on sisällytettävä hänen kehitystasonsa määrittelyyn. Tähän siis perustuu Vygotskyn käsite *zone of proximal development, lähikehityksen vyöhyke*<sup>1</sup>. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsite on kuitenkin yksityiskohtaisempi ja teoreettisesti pidemmälle kehitelty kuin miten sitä yleisesti tulkitaan. Sitä on Chaiklinin (2003) mielestä syytä tarkentaa, jotta sen löyhä käyttö ei

<sup>1</sup> Jatkossa ZPD.

lisäännä ja käsitteen tieteellinen voima katoa. (Valsiner & Van der Veer 1993, 57.) ZPD ei liity pelkästään ongelmien ratkaisuun kognitiivisena prosessina vaan sen voidaan ymmärtää käsittävän kaikkia lapsen persoonallisuuden osa-alueita (Wells 1999, 327).

Mitä tämä kuuluisa fraasi ”minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti” (mm. Vygotsky 1982, 185) sitten tutkijoiden mukaan merkitsee? Useimmin esitetyt tulkinnat sisältävät seuraavat kolme asiasisältöä (mutta eivät välttämättä kaikkia kolmea samalla tutkijalla): yleinen omaksuminen (yksilön kyvykkyys omaksua itsenäisesti), avustettu omaksuminen (oppiminen tapahtuu avustettuna; aikuiset, kyvykkäämmät ikätoverit) sekä mahdollinen omaksuminen (ne ominaisuudet, jotka mahdollistavat helpoimmin ja parhaiten oppimisen). *Ensimmäinen* näkökulma käsittelee yksilön kyvykkyyttä suorittaa tietty määrä tehtäviä: hän kykenee siihen itsenäisesti, mutta suoritettujen tehtävien määrä voi lisääntyä, kun ne suoritetaan yhteistyössä. Chaiklin (2003) kritisoi, että joissakin tulkinnoissa suoritettujen tehtävien määrän sanotaan olevan osoitus lähikehityksen vyöhykkeestä eikä niinkään lapsen kehityksen tasosta. *Toinen* näkökulma tuo esiin sen, miten aikuisen, opettajan tai kyvykkäämmän ikätoverin tulisi toimia yhteistyössä lapsen kanssa, että se vaikuttaisi positiivisesti oppimiseen. *Kolmas* näkökulma kuvailee oppijan valmiuksia ja mahdollisuutta oppia.

Jos lähikehityksen vyöhyke kyetään tunnistamaan, se nopeuttaa ja helpottaa lapsen oppimista tuntuvasti.

Yleistynyt käsite ZPD:stä sisältää ajatuksen opetuksen ihanteesta, jossa oivaltavan ja ymmärtävän opettajan on mahdollista auttaa lasta mestarillisesti ilman ponnistuksia ja ilolla, mikä tahansa oppiaine onkin ohjelmassa. Tämän perusteella voitaisiin siis myös olettaa, että ZPD:n mukainen kehitys ja ohjaaminen selittäisivät: a) kuinka lähikehityksen vyöhyke kunkin oppimistehtävän kohdalla on mahdollisuus tunnistaa, b) millä tavalla opetetaan niin, että varmistetaan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva toiminta ja c) että mukava ja iloinen tapa oppia varmasti nopeuttaa oppimista. Tämä ei ole Chaiklinin (2003) mukaan ongelmatonta.

Vygotskyn tarkoitus oli sisällyttää ZPD-käsite kaikkeen oppimiseen (learning), mutta käsitteen yhteydessä puhutaankin kehityksestä (development). Vygotsky analysoi useissa kirjoituksissaan psykologisen tradition viitekehyksessä oppimisen ja kehityksen välistä muotoutumista ja suhdetta tehden johtopäätöksen, että prosessien välillä on yhteys, mutta ei kuitenkaan yhtäläisyyttä. ZPD ei siis tarkoita minkä tahansa erityisen tehtävän kehitystä, mutta tulee kytkä kehitykseen yleensä. (Chaiklin 2003.)

Koska tiedetään pätevän opettajan olevan häntä ohjaavalle oppilaalle oppimisen edellytys, ZPD käsitettä käytetäänkin usein, kun käsitellään pätevemmän avun merkitystä oppimisessa. Kun Vygotsky toi ZPD:n käsityksen esiin ensimmäisenä tuotantoonsa vuoden 1932 paikkeilla, hän piti hyvin tunnettuna tosiasiana sitä, että ”...yh-

teistyöllä, ohjaamisella ja jonkinlaisen avun turvin lapsi kykenee aina ratkaisemaan yhä vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti suorittaessaan...” Kuitenkin vielä tärkeämpää hänen mukaansa on selittää, miksi näin tapahtuu. *Tärkeintä ei ole tietävemmän ihmisen kyvykkyys sinänsä vaan tärkeintä on ymmärtää annetun avun merkitys suhteessa lapsen oppimiseen ja kehitykseen.* Vygotsky ei koskaan olettautunut, että lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyvä oppiminen olisi aina mielihyvää tuovaa, siitä huolimatta ei iloa tuova -tapahtumakin on osa sitä. (Chaiklin 2003.)

Jotta Vygotskyn alkuperäistekstien käännökset ja niiden tulkinta eivät liikaa vaikuttaisi tutkijalla käsitteen ZPD ymmärtämiseen, on ensimmäiseksi kyettävä muodostamaan ajatusrakennelma siitä, miten ZPD:n teoreettinen analysointi Vygotskylta on muodostunut ja mitä sillä yritetään saavuttaa. ZPD esiteltiin Vygotskyn tutkimuksissa osana lapsen kehityksen yleistä analyysia eikä se ole hänen lapsen kehitystä käsittelevien teorioidensa keskeinen käsite. Pikemminkin sen *rooli* on osoittaa lapsen kehityksen prosessissa tärkeä vaihe ja hetki. Tämän roolin ymmärtääkseen tutkijan on ymmärrettävä se teoreettinen perspektiivi, jossa käsite ilmeni ja mitä Vygotsky tarkoitti käsitteellä kehitys (development) yleensä.

Vygotsky esitti lukuisia vaatimuksia ja perusteita mallille, joka selvittää teoriaa lapsen kehityksestä. Ensinnäkin mallin tulee olla selittävä mieluummin kuin kuvaileva, sen siis tulee sisältää järjestelmällisen kuvauksen yksilön kehityksen periaatteista. Toiseksi malli huomio lapsen kokonaisuutena persoonana ja kolmanneksi lapsuus voidaan jakaa ajanjaksoihin. Jokaisella ajanjaksolla tulee tarkastella lapsen havaintokykyä, muistia, puhetta ja ajattelun toimintoja. Näitä edellä mainittuja lapsen ominaisuuksia kuvailemalla saadaan selville jokaisen ajanjakson erityisyys lapsen kehityksessä. Samalla estetään sellainen metodologinen lähestymistapa, joka ottaa huomioon vain tietyn yksittäisen toiminnon, mutta ei käsittele sen suhdetta kokonaisuuteen. Vygotsky tuo esiin tässä yhteydessä myös käsitteen sosiaalinen tilanne. Tutkittaessa minkä tahansa ikäkauden toiminnallisuutta, tulee ensin selvittää kehityksen sosiaalinen tilanne eli lapsen interaktio ympäristönsä kanssa. Hän näkee lapsen ympäristönsä suhteen valikoivana eikä niinkään passiivisena vastaanottajana. (Ks. Vygotsky 1978a; 1982; Chaiklin 2003.)

ZPD:tä käytetään kahteen eri tarkoitukseen analysoitaessa lapsen psykologista kehitystä ja siirymävaihetta ajanjaksolta toiseen. Toista tarvitaan tunnistettaessa niitä kypsymisen psykologisia toimintoja ja niiden sosiaalisia interaktioita, jotka ovat tarpeen siirryttäessä kehitysvaiheesta toiseen ja toista tarvitaan tunnistamaan lapsen nykyinen kehitysvaihe yhteydessä näihin siirtymiselle välttämättömiin toimintoihin. Jokaisella ajanjaksolla on myös johtava toiminto eli pääasiallinen kehityksen aiheuttaja sekä joukko psykologisia toimintoja, jotka kypsyvät suhteessa pääasiallisen toiminnon kanssa: *nämä* johtavat siirtymiseen seuraavaan ajanjaksoon eli kehitysvaiheeseen.

Tämänhetkinen kehitysvaihe, kehittymässä olevat toiminnot ja seuraava kehitysvaihe muodostavat Chaiklinin (2003) nimittämän objektiivisen lähikehityksen vyöhykkeen (objective ZPD). Tämä vyöhyke on siksi objektiivinen, että se ei viittaa yksittäiseen lapseen, mutta heijastaa niitä psykologisen kehittymisen piirteitä, joiden tulee muodostua tiettyinä ajanjaksona, jotta seuraava ajanjakso mahdollistuu. Vygotsky itse käyttää sen sijaan käsitteitä tietoinen tietoisuus ja tahto. (Vygotsky 1978a, 1978b, 1987, 1998, 1982.)

Jäljittelyllä on Vygotskin mukaan perustava rooli omakohtaisen ZPD:n kehityksessä. Jäljittely ei kuitenkaan tarkoita toimintojen kopiointia vaan jäljittelyä alueella, jonka lapsi kykenee ymmärtämään intellektuellisen potentiaalinsa alueella. Jäljittelyä tapahtuu aikuisten tai toisten lasten kanssa yhteistyössä, kaikkien aktiviteettien alueella ja kehittymässä olevien psykologisten toimintojen varassa. Vielä kehittymättömien, mutta kehittymässä olevien prosessien avulla voidaan määritellä lapsen lähikehityksen vyöhykettä. Lapsen itsenäistä työskentelyä seuraamalla ei voida saada selville, millaisia kehittymässä olevia toimintoja lapsella on. Yhteistyössä toimiessaan sen sijaan lapsi kykenee jäljittelemään toimintoja, jotka hänelle ovat vasta kehittymässä. Käytännön esimerkkien valossa se tapahtuu esimerkiksi seuraavasti: Kun lapselle on annettu ongelma ratkaistavaksi, ohjaava aikuinen näyttää, kuinka se pitää ratkaista ja sitten hän seuraa, kykeneekö lapsi ratkaisemaan ongelman jäljittelyn avulla tai sitten ohjaava aikuinen alkaa ratkaista ongelmaa ja pyytää lasta suorittamaan sen loppuun. Hän voi myös pyytää lasta ratkaisemaan ongelman osaavamman lapsen seurassa tai voi kertoa lapselle periaatteet ongelman ratkaisuun, esittää johdattelevia kysymyksiä ja analysoida ongelmaa hänen puolestaan. (Vygotsky 1998.)

ZPD:n käsitteen mukaan lapsi tulee siis ymmärtää kokonaisuutena. On nähtävä sekä hänen sisäinen struktuurinsa eli psykologisten toimintojensa välinen suhde että lapsen kehitys laadullisena muutoksena rakenteellisissa suhteissa. Lisäksi tulee havainnoida, miten lapsi toimii kehitykseen liittyvissä sosiaalisissa tilanteissa. Jokaisella kehityskaudella on oma johtava toimintansa tai ristiriita, joka ohjaa lapsen valintoja. Näiden toimintojen kautta uudet toiminnot voivat kehittyä. ZPD tarkoittaa siis käsitteenä sekä tiettyinä ajanjaksoina synnynnäisesti kehittyviä toimintoja että lapsen nykyistä kehitysvaihetta suhteutettuna niihin toimintoihin, joiden tulisi toteutua ihanteellisessa tilanteessa. ZPD on siis sekä teoreettinen että empiirinen käsite.

### 2.5.1 Tutkivan opettajan käsitys lähikehityksen vyöhykkeestä

Minulle ei tutkijana riitä se, että tiedän, millä tavalla Vygotsky on kehittänyt lähikehityksen vyöhykkeen määritelmänsä, vaan minun tulee myös ymmärtää miksi ZPD:n määrittäminen on tarpeen: Meillä on mahdollisuus oivaltaa, mitä lapsi kulloinkin

tarvitsee kehittyäkseen teoreettisen ymmärryksen avulla lapsen kausaalisen ja dynaamisen kehityksen vaiheista ja prosesseista sekä ymmärtämällä lapsen kulloinkin henkilökohtainen kehitysvaihe. Koska tämän päivän lapsen potentiaalitaso voi olla huomisen aktuaalitaso, tarvitaan ohjaavilta aikuisilta erityistä herkkyyttä arvioida lähikehityksen vyöhykettä (ks. Chak 2001, 383). Näin lähikehityksen vyöhykkeen ajatus on tutkimuksessani käytännön toimintamallin sovelluksen kohteena (vrt. Kozulin ym. 2003). Heacoxin (2002, 10–11) mukaan tavan, jolla opettaja opettaa tietyt asiat, täytyy perustua oppilaiden oppimistyyliihin ja sen hetkisiin kykyihin. Oppilaantuntemus on siis eriyttämisen kivijalka. Opettajalta se vaatii ainakin aluksi runsaasti oppilaiden työskentelyn havainnointia ja taitojen sekä tietojen testausta. Olen käyttänyt siihen mahdollisimman tiheää ohjattavien oppilaideni havainnointia sekä muistiinpanoja havainnoinnin tukena, jotta nopea reagointi johtaisi välittömään vaikuttamiseen. Oman toimintani sekä moniammatillisen keskustelun ja toiminnan tueksi analysoin testitulokset ja reflektoin toimintani välittömästi. Olen merkinnyt oppilaideni suoritukset havainnointipäiväkirjaani ja pohtinut, ketkä oppilaat tarvitsisivat juuri tässä tilanteessa kohdennettua tukea, erityiset huolenaiheet olen merkinnyt sinisellä ympyröiden. Olen pyrkinyt keskustelemaan näistä havainnoistani Helenan ja kyseisen luokan luokanopettajan kanssa mahdollisuuksien mukaan saman päivän aikana. Tällainen merkintätapa on hyvin looginen, sillä yhdellä silmäyksellä näkee oppilaan jatkokehityksen. Punainen ympyröinti taas tarkoittaa erityistä onnistumista kyseisen oppilaan kohdalla. Viivat merkinnän alla tarkoittavat huomion kiinnittämistä kyseiseen asiaan. (Ks. oheinen kuva.)

Tutkimuksessani haluan nostaa erityisesti esiin kaksi merkittävää tekijää ZPD:n käsitteestä ja sen yhteydestä kohdennettuun tukeen, nopeaan reagointiin ja niiden kautta välittömään vaikuttamiseen. *Ensinnäkin* koko prosessin ydin on aikuisen tiedostumisessa ja herkimisessä lapsen antamille vihjeille ja kommunikaatiolle, sekä sille miten kykenemme ajoittamaan ja sovittamaan toimintamme lapsen antamaan palautteeseen nähden. Aikuinen ei voi jättää huomiotta myöskään lapsen antamia non-verbaaleja, kehonkielen vinkkejä ohjaustilanteessa. Tutkijat ovat kiinnittäneet enimmäkseen huomionsa aikuisen antaman pa-

15.8	14.8	13.8	12.8	11.8	10.8	9.8	8.8	7.8	6.8	5.8	4.8	3.8	2.8	1.8
10	23,5	12,5	12	p.o.	16	10								
8½	18,5	16-	11	14		8								
9+	24	13-	6	12	5									
8-	19	10	9	14	7									
9	22,5	16-	11	14	13									
9-	23,5	15,5	12	13	13									
9	24	13,5	10	13	14									
8+	19,5	12	11	14	14									
9-	23	13-	8	14	10									
8½	19	13	11	14	15									
7	18,5	12	10	14	12									
8½	13-	13	11	14	14									
9-	22+	14	8	12	14									
9½	23,5	15	12	14	14									
9½	24	16	11	13	14									
7-	17,5	15	10	13	13									
9+	24	16	10	14	12									
9½	21,5	15	10	14	12									
9+	21	14	12	14	15									
9-	18,5	17	9	14	10									
10	24-	16-	11	14	15									



lautteen sisältöön ja laatuun ZPD:n yhteydessä, mutta eivät juurikaan palautteen ajoitukseen (ks. Chak 2001, 386). Lisäksi lapsen ZPD:n tavoittaakseen ohjaavan aikuisen tulee tiedostua lapsen taustatekijöistä ja niiden vaikutuksesta nykytilanteeseen. Lewinin (1951; 1997) mukaan toteuttaakseen lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta ohjaavan aikuisen pitää ottaa huomioon sekä omat että lapsen taustatekijät ja harkita, miten ne vaikuttavat aikuis-lapsi-oppimisvuorovaikutuksessa. Toisaalta hänen on pidettävä lapsen taustatekijöiden perusteella muodostamansa ennako-oletukset toiminnastaan sivusta (Chak 2001, 387). *Toiseksi* tulee muistaa, että vaikka aikuinen ohjaajana määrittää lapsen lähikehityksen vyöhykkeen tasoa ja tarjoaa tukeaan sen sisällä, lapsen valmius siirtyä kehityksensä potentiaalitasolle riippuu sekä hänen potentiaaliselle kehitystasolleen suunnatuista tehtävistä, myös lapsen motivaatiosta sitoutua näiden tehtävien suorittamiseen. Tässä toiminnassa scaffoldingin (Bruner 1985, 21–33) eli oppimisen oikea-aikaisen ja kohdallistetun tukemisen merkitystä ei voi kyllin korostaa.

## 2.5.2 Scaffolding

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys kulkee käsi kädessä scaffoldingin kanssa, sillä tarkoituksenmukainen ohjaaminen vuorovaikutuksessa mahdollistaa uuden oppimista. (Kugelmass 2007, 272–275.) Olen liittänyt tutkimuksessani scaffolding -tyyppiset harjoitteet oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle (ks. Vygotsky 1978a, 86–1; 1982). Scaffoldingin avulla oppija alkaa toimia kykyjensä ylärajoilla ja tavoittelee lähikehityksen vyöhykkeensä potentiaalista tasoa, jota hänellä ei olisi mahdollista saavuttaa ilman tukea. (Esim. Chen ym. 2003, 349–350; Rantala 2005, 187–190; Lakkala 2008, 171.)

Mäkinen ja Mäkinen (2011) käsittelevät *scaffoldingia* viitekehyksenä inklusiivisessa opettamisessa. He ovat perehtyneet lukuisiin kansainvälisiin tutkimuksiin, jotka käsittelevät scaffoldingin merkitystä pyrittäessä parantamaan ja tehostamaan opettamisen tasoa ja laatua. He nostavat esiin aikaisempien scaffolding -käsitettä tarkastelevien tutkimusten pohjalta kaksi kyseistä käsitettä määrittävää luokkatyöskentelyn peruskäsitteitä: Kaikki oppilaat tulisi sitouttaa aktiivisesti opiskelussaan rakentamaan merkityssisältöjä ja tällaisen toiminnan tulisi olla jatkuvaa sekä ohjaavan oppimisen tulisi tapahtua vuorovaikutuksessa sellaisten henkilöiden kanssa, joilla on positiivinen ja edistävä merkitys oppimiselle. Mäkinen ja Mäkinen (2011) käsitteellistävät tutkimuksessaan scaffoldingia inklusiivisissa konteksteissa opettaneiden opettajien kokemukseen perustaen ja sijoittaen nämä käsitteet opettamis- ja oppimiskeskisyyteen yhteisöllisyyden ulottuvuudessa. He esittävät, miten scaffoldingin avulla opettamista voidaan viedä yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Oppilaita tulisi ohjata yhä enemmän ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Myös oppimisympäristön avulla huomioidaan

oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja tarpeet. Scaffoldingin avulla opettajalla on mahdollista havaita sekä yksilön että yhteistoiminnallisuuden mahdollisuudet oppimisprosessissa. Siihen liitetään opettajajohtoiset keskustelut osallistujien välille toiminnan jälkeen. Mäkisen ja Mäkisen (2011) mukaan scaffoldingin todettiin myös parantavan oppijoiden motivaatiota opettajien esittämien tarkoituksenmukaisten, selkiyttävien ja reflektiovien kysymysten avulla. Mäkinen ja Mäkinen (2011, 69) esittävät mallissaan kuusi edellytystä onnistuneen yhteisöllisen scaffoldingin toteutumiseksi. Ne ovat 1. *aktiivointi*, joka tarkoittaa yhteisymmärryksen edistämistä yhteistoiminnallisuudessa, 2. *läsnäololla* viitataan opettajan kyvykkyyteen tarttua hetkeen (vrt. on line episode, Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006), 3. *herkkyys* tarkoittaa opettajan kyvykkyyttä oivaltaa oppilaiden sekä emotionaaliset että kognitiiviset tarpeet oppilaiden antamien vihjeiden perusteella, 4. *avustaminen* liittyy oppilaalle tarjottavaan konkreettiin oppimisen tukeen silloin, kun hän sitä tarvitsee, 5. *luottamus* pitää sisällään sallivan, hyväksyvän ja turvallisen oppimisympäristön, jossa kaikilla sen jäsenillä on tasavertainen mahdollisuus toimia ja aktiivisesti osallistua ja 6. *autonomia*, joka korostaa oppijan vastuuta oppimisestaan ja sisäisen motivaation merkitystä siinä. Autonomiassa korostuu opettajan antamien selkeiden ohjeiden merkitys sekä yhteisöllisen oppimisen yhteydessä koettujen onnistumisten mukanaan tuoma yhteisöllisyyden voimistuminen.

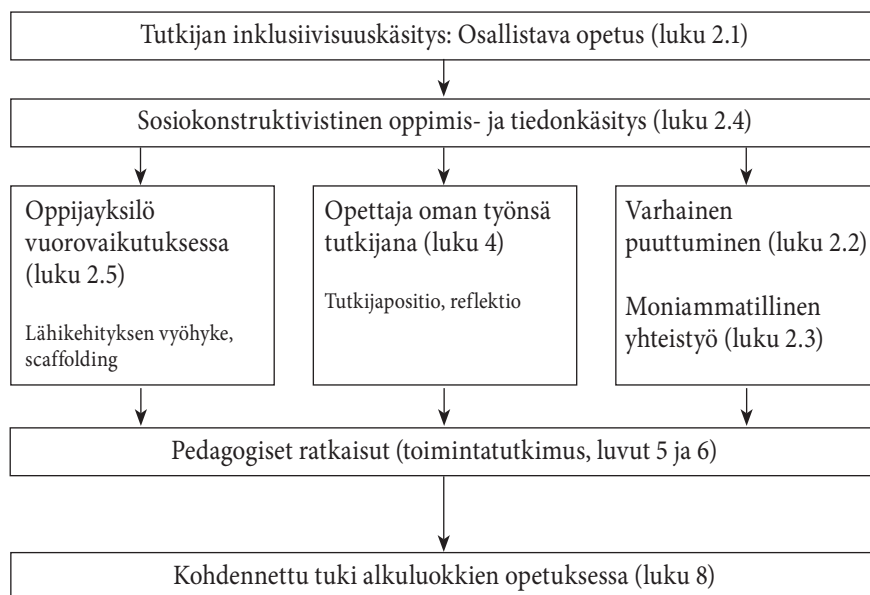
Kaiken kaikkiaan Mäkinen ja Mäkinen (2011) toteavat, että tällä hetkellä todella tarvitaan opettajien halua ja kyvykkyyttä kohdata heterogeenisten inklusiivisten luokkien asettamat haasteet opettamiselle. Opettajien tulisi siis pohtia scaffoldingin mahdollisuuksia oman ammatillisen kasvunsa ja yhteisöllisen hyvinvoinnin näkökulmasta (ks. Mäkinen & Mäkinen 2011).

Van Lier (2007, 60) liittyy pedagogiseen kohdennettuun tukeen (pedagogical scaffolding) ohjaamisen kannalta kuusi merkittävää tekijää. Ensimmäisenä Van Lier mainitsee *jatkuvuuden* merkityksen. Tehtävien tulisi olla oppilaiden tason mukaan valittuja, samaan aikaan tuttuja, ennustettavissa olevia, mutta vaihtelevia, jotta turvallisuuden tunne säilytetään. Tehtävien vaihtelevuus lisää niiden haastavuutta ja pitää innostustasolla. Opiskeluympäristön tulee olla *kannustava*, jotta oppilaat rohkenevat tutkia ja kokeilla ilman epäonnistumisesta aiheutuvaa pelkoa. Kannustaminen tehtävätilanteessa käsittää van Lierin mukaan sekä sanallisen rohkaisemisen että tehtävän osoittamisen merkitykselliseksi ohjaajan taholta. Tämän avulla mahdollistetaan molemminpuolinen sitoutuminen tehtävätilanteeseen. *Tapahtumien reflektointi* tarkoittaa oppilaiden jatkuvaa havainnointia ja ohjaajan toiminnan mukauttamista havainnoinnin perusteella tehtävätilanteeseen sopivaksi. Se sisältää myös tehtävien mahdollisen muuntelun kulloiseenkin oppimistilanteeseen sopivaksi. *Vertaisilta* saadut vihjeet ja neuvot vievät omaa oppimista eteenpäin. Niinpä vuorovaikutuksen tulee olla tehtävätilanteessa avointa ja aktiivista. Van Lier mainitsee, että parhaimmillaan oppija antaa ja saa.

*Tasapaino* tehtävätilanteessa tarkoittaa sitä, että oppilaiden taidot ja haasteet kohtaavat tehtävässä sitouttaen oppilaat siihen mahdollisimman motivoivasti. Pedagoginen kohdennettu tuki tapahtuu kolmella aikatasolla: pitkäntähtäyksen etukäteissuunnittelulla, jota ohjaavat esimerkiksi opetussuunnitelmat ja opettajan työjärjestys, tehtäväkohtaisella suunnittelulla sekä tehtävätilanteessa kyseiseen hetkeen reagoinnilla ja toimintaa siihen sopeuttamalla.

Ohjaavan opettajan tulee keskittyä niihin toimintoihin, joista oppilas kykenee selviytymään avustettuna. Tällöin päästään käsiksi niihin oppilaan kykyihin, jotka ovat alkamassa kehittyä. Samalla tulee muistaa, että oppiminen tapahtuu hetkessä ja on vuorovaikutuksellisesti arvokas tilanne. Oppilaalle tulisi siis antaa sopivan haasteellisia tehtäviä yhteistoiminnallisessa ja taitotasoltaan monimuotoisessa oppilasryhmässä, jotta hän voisi kehittyä. Oppimisproessin ylärajoilla toimiminen taitavampien vertaisten kanssa edistää parhaiten oppimista. Oppiminen konstruoidaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vuorovaikutteinen oppimistapahtuma antaa opettajalle mahdollisuuden edesauttaa oppilaan mielekästä oppimista ja sisäisen motivaation kehittymistä.

Esitän alla kootusti tutkimukseni pääkäsitteistön suhteet ja ajatuksellisen etenemisen kohti kohdennetun tuen mallia.



**Kuvio 2.** Tutkimuksen pääkäsitteistö

### 3 Tutkimukseni toteuttaminen

Tutkimushankkeeni alusta saakka olen pitänyt tärkeänä lähestyä empiirisesti työtäni opettajana, tutkimuksen liittämistä kokemukseen ja pyrkimystä yhdistää tutkijan ja opettajan roolejani. Mitä opettajan rooliini kuuluvia seikkoja voin tukea tutkijan rooliini avulla? Miten kehityn tutkivana opettajana? Mitä esteitä mahdollisesti kohtaan? Tutustuin tutkijana aihepiirini tutkimusperinteeseen. Se auttoi minua ymmärtämään yhä enemmän omaa työtäni sekä antoi samalla tietoa tutkimukseni tarpeellisuudesta ja mahdollisuuksista käytännössä. Se helpotti myös löytämään ratkaisuja käytännön toiminnassa havaittuihin ongelmatilanteisiin. Kykenin tarkastelemaan opettajuuttani, sen kehittymistä ikään kuin ulkoapäin ja välimatkan päästä. Tutkimukseni myötä näen oman opettajuuteni uudessa, autenttisuuden valossa. (Ks. Laursen 2006.)

Tutkimukseni kohdejoukkona ovat erään länsisuomalaisen koulun<sup>1</sup> oppilaat. Olen heistä osalle luokanopettaja ja osalle äidinkielen opettaja. Tutkimukseni empiiriset vaiheet sijoittuvat olosuhteisiin, jotka ovat Koulun käytännöissä mahdollisimman luontevia. Kuvailen opetustuokioita, tukiopetustilanteita, moniammatillisesti toteutettuja keskusteluita ja kohtaamisia oppilaiden vanhempien kanssa sekä analysoin näissä tilanteissa syntyneitä aineistoa.

Tutkimukseni on laadullinen toimintatutkimus, joka on lähestymistavaltaan hermeneuttinen ja empiiristen aineistojen kuvailujen osalta osittain narratiivinen sisältäen myös subjektiivisen opettajaelämäkertani (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 214). Perinteisen raportin lisäksi toimintatutkija voi esittää tuloksensa myös kertomuksen muodossa (mm. Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007, 13). Richardsson mainitsee kokeilevan kirjoittamisen tavaksi sen, että tutkija sijoittaa aineistosta nousevia tulkintoja teorian ja oman pohdintansa lomaan (Richardsson 2000, 923–948). Lincoln ja Guba (1985) käyttävät triangulaation käsitettä yritettäessä välttyä virhetekijöiltä, jotka liittyvät vain yhden menetelmän tai tutkijan käyttöön. On erotettavissa tutkija-, aineisto-, teoria-, analyysi- ja tieteenalatriangulaatio sekä metodologinen triangulaatio. (Denzin 1978.)

Tiedonkäsitykseltään ja oppimiskäsitykseltään tutkimukseni on sosiokonstruktivistinen (ks. luku 2.4), sillä se korostaa oppimisen tilannesidonnaisuutta sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tasapainoa. (Mm. Kugelmass 2007, 272–275.) Tutki-

<sup>1</sup> Jatkossa nimellä Koulu.

muksessani kuvaamani toiminta on osallistavaa (ks. luku 2.1.1), se huomioi oppilaiden erilaisuuden ja siihen liittyvä ohjaava vuorovaikutus (Mäkinen & Kallio 2007, 29–41).

### 3.1 Tutkijan ihmiskäsitys

Tutkijan ihmiskäsitys määrittää tutkimuksen kulkua, sen sitoumuksia. Millaisen ihmiskäsityksen mukaisesti ohjaisin, tukisin ja kasvattaisin tutkimukseni oppilasjoukkoa? Millaiselle ihmis- ja todellisuuskäsitykselle rakentaisin tutkimukseni? Millaiset ovat omat ontologiset taustasitoumukseni, käsitykseni ihmisen olemassaolosta?

Koin oman arvomaailmani jäsentyneeksi ja vakiintuneeksi, mutta jatko-opiskeluani myötä oivalsin, että opettajana olen jatkuvien muutosten sekä muutospaineiden edessä. Minun on kyettävä omaan henkiseen kasvuuni ja uuden oppimiseen, jotta voin olla oppilaideni ohjaajana, tukijana ja kasvuun saattajana. Nämä kokemukseni olivat representaatioita omasta todellisuudestani ja tapahtuneista, ne siis edustivat tajuntani merkityksellistä sisältöä (Rauhala 1992a, 64–65). Kaikki kokemuksellisuus ei kuitenkaan ole henkistä (Rauhala 1992a), vaan tajunnassamme on eroteltavissa henkisen lisäksi psyykkinen. Psyykkistä omassa kasvussani ja tulkinnassani edustaa kokemuksen elämyksellisyyden reflektointi ja henkinen taas käsitteellistä psyykkisen kokemukseksi: asenteeni, arvoni, pyrkimykseni perusteltuihin ratkaisuihin sekä vastuullisuuteeni toiminnastani. Henkinen ihmistajunnassani siis johtaa tutkimukseni arvolähtökohtia ja sen toteuttamista. (Rauhala 1992a, 47.)

Rauhala (1983; 1992a) määrittää ihmiskäsityksen niiksi edellytyksiksi ja olettamuksiksi, joita ihmistutkijalla on tutkimuskohteestaan aloittaessaan tutkimustyötään. Ne ovat tutkimusanalyysin keskeisiä lähtökohtia. Tutkijan oman ihmiskäsityksen muodostaminen on filosofista työskentelyä, mutta sen esille tuominen on tärkeää empiirisessä tutkimuksessa. Ihmiskäsityksen osoittaminen voi tapahtua Rauhalan mukaan tutkijalla myös hänen sitä tiedostamattaan, onhan psyykkisestä aina huomattava osa tiedostamatonta (Rauhala 1993, 66).

Koska tutkimukseni on empiiristä, se ei voi omine menetelmineen tutkia, mitä sen kohteena oleva ilmiö on perusluonteeltaan. Näin siksi, että tutkimukseni on sen alkuvaiheesta saakka ollut ontologisesti sitoutunutta, niin menetelmänsä kuin myös tutkimuksen esikäsitysten kannalta katsottuna. Olen rakentanut tutkimukseni ihmiskäsityksen ihmiseen kohdistuvan ontologis-filosofisen analyysini pohjalta. Olen pohtinut, mitä tutkimuskohteeni on perusluonteeltaan. Ilman tätä tarkastelua en olisi tutkijana voinut asettaa tutkimusongelmia enkä aloittaa koko toimintaa. Ihmiskäsitykseni avulla vastaan kysymykseen, miten kouluaan aloittava lapsi on olemassa. Vastausteni perusteella olen saanut muodostettua ne olettamukset, jotka ovat vaikuttaneet tutkittavan

ilmiön tavoitettavuuteen. Tavoitettavuus on toteutunut tutkimusmenetelmieni valinnan avulla.

Perttulan (1995, 15) mukaan ihmiskäsityksen analyysi tarjoaa tutkimukselle perusteltavissa olevan pohjan, tosin ei kuitenkaan varmana pidettävää mielekkyyttä. Tutkijan ihmiskäsityksen analyysin avulla tutkimuksen lukija voi suhteuttaa tutkimuksen empiirisiä tuloksia tutkijan käsitykseen ihmisestä ja siitä miten se on suunnannut tulosten muotoutumista. Luokanopettajana olen ollut myös kasvattaja ja minulla on kasvattajana käsitykset kasvatustoimintani kohteesta eli lapsesta ja lapsen perusluontoisista ominaisuuksista. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara liittävät kasvattajan ihmiskäsityksen yhteisön, yhteiskunnan ja jopa globaaliin kontekstiin, sillä koko ihmiskunnalla on jokin hyvin yleinen ihmistä karakterisoiva näkemys. Kasvattajan ihmiskäsitys on tärkeä käytännön kasvatustyötä ohjaava tekijä. (Ks. Hirsjärvi ym. 1997.) Myös Ropo (1985, 3–17) on sitä mieltä, että ihmiskäsitys ohjaa erityisen selvästi juuri kasvatusta ja koulutusta.

Tässä tutkimuksessa *tutkijan ihmiskäsitys* sisältää ensinnäkin lämpimän ja läheisen suhteen oppijaan. Olen tutkimuksessani pyrkinyt pääsemään mahdollisimman lähelle oppilaideni elämismaailmaa ja osaksi lapsen arjen työskentelyä. Toiseksi olen pitänyt mielessäni lapsen ikäkauden edellyttämän kehitystason suunnitellessani ja toteuttaessani niitä harjoitteita, joita käytän niin luokkaopetuksessani kuin tukiopetuksessanikin. Kolmantena tutkijan ihmiskäsityssitoumuksena voidaan pitää herkkyyttä jokaisen oppilaan henkilökohtaiselle tavalle oppia ja sen ottamista opetuksessa huomioon. Tämän toteutin siten, että kävin lasten kanssa keskusteluja, kysyin heidän mielipiteitään, mutta päästin heidät osallisiksi myös omasta elämästäni kertomalla itsestäni ja tunteuksistani. Oppilaat alkoivat mieltää minut tutuksi ja turvalliseksi.

Liitän kasvattajana ihmiskäsitykseeni myös lapsen oman ja lapsen kodin arvomaailman kunnioittamisen. (Hirsjärvi ym. 1997.) En ole esittänyt omaa arvomaailmaani ainoana oikeana, vaan olen huomionut ne taustat, joista lapset tulevat. Lapselle voisi olla melko ahdistavaa havaita, että hänen kotinsa edustama arvomaailma onkin opettajan mielestä jollain tavalla epäsopeva tai kyseenalainen. Koska tiedostan olevani opettajana oppilailleni esikuvana, yritin olla tarkkana esittäessäni esimerkiksi juuri lasten taustoja koskevia mielipiteitä. Kun lapsi saa olla oma itsensä omassa arvomaailmassaan, omana yksilönään, opettaja antaa tällä tavalla mahdollisuuden oppilaan terveille itsetunnon kehittymiselle. Tämä kaikki taas edellyttää oppilaantuntemusta toiminnan ohjaajana.

Edelleen oppilaideni mahdollisimman tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu on osa tutkimukseni ihmiskäsitystä. Eräs keskeisimmistä opettajan työssään sisäistetävistä taustavaikuttajista on mielestäni oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden toteuttaminen käytännön opetustyössä ja -järjestelyissä. Lapset ovat persoonina varsin erilaisia. On inhimillistä, että opettaja kokee toiset lapset läheisemmiksi kuin toiset.

Myös oppilaiden vanhemmat tulevat opettajalle eri tavalla läheisiksi. Yhteydenpidon määrä ja tarve vaihtelevat yksilöllisesti eri oppilaiden kohdalla. Jotkut lapset eivät edes kaipaa läheisyyttä. Se ei kuitenkaan saa millään tavalla vaikuttaa suhtautumisessa lapseen, opetuksen toteuttamiseen, opetuksen järjestelyihin tai arviointiin. Kokemukseni mukaan lapsista, joiden kanssa opettaja tekee kaikkein eniten töitä ja, jotka ovat opettajalle haastavimpia, tulee useasti kaikkein läheisimpiä. Heidäthän oppii tuntemaan kaikkein parhaiten ja heitä oppii lähestymään mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla. Mitä tietoisempi opettaja on omien oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsityksensä sisällöstä ja merkityksestä käytännön opetustyössään, sitä paremmin hän kykenee hallitsemaan ja kehittämään omaa opettajuuttaan. (Esim. Patrikainen 1999.)

### 3.2 Tutkimuksen laadullisuudesta

*Kvalitatiivisella tutkimuksella* tarkoitetaan joukkoa erilaisia tulkinnallisia ja luonnollisissa olosuhteissa toteutettavia tutkimuskäytäntöjä. Laadullista tutkimusta on vaikea määritellä selvästi, koska sillä ei ole teoriaa eikä paradigmat (peruskokemusten joukkoa, joka edustaa tutkijan maailmankuvaa), ei myöskään täysin omia metodeja (Denzin & Lincoln 2000, 3, 7). Varto (1992, 25–26) määrittelee laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin kuuluvaksi, että kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmassa. Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Laadullinen tutkimustapa pitää Varton mukaan varsinaisena tutkimuskohteenaan merkityksiä, jotka viittaavat ainutkertaisiin elämismaailman ilmiöihin. Tutkittavan erityislaadun tunnistaminen edellyttää laadullisessa tutkimuksessa Varton (1992, 30–31) mukaan tutkittavan olemassaolotavan erittelyä eli ontologista erittelyä. Siitä seuraa tuloksena ihmiskäsitys. Tutkijan oma ihmiskäsitys ohjaa aina tutkimuksen alkuasetelmia (ks. 3.1).

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu kohdejoukon valinta tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotantaa käyttäen. Tutkija pyrkii löytämään tutkimukseensa sellaisen tutkittavien joukon, joka vastaa tutkimusaiheen tunnusmerkkeihin. Eskola ja Suoranta (2005, 16–18) puhuvat osallistuvuudesta tarkoittaen pyrkimystä tavoittaa tutkittavien oma näkökulma osallistumalla tutkittavien elämään. Osallistumalla voidaan heidän mukaansa tutkia oppimista arkielämän relevanteissa tilanteissa. Laadullinen tutkimus kunnioittaa kohdejoukkoaan. Jokainen tapaus on ainutlaatuinen ja saa sen mukaisen käsittelyn. Hirsjärvi ym. (2000, 165; myös Eskola & Suoranta 2005, 13–24; Hirsjärvi ym. 2008, 160) määrittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluvaksi

kokonaisvaltaisen tiedon hankinnan, jossa aineistoa kerätään luonnollisissa, todellisissa tilanteissa.

Olen kerännyt aineistoa pääasiassa opettamisen yhteydessä (oppitunnit ja tukiopeutus), mutta olen tehnyt havaintopäiväkirjamerkintöjä myös keskustelujen yhteydessä (moniammatillinen sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö). Esittelen aineistoni taulukossa yksi. Olen rajannut haastattelun pois aineistonkeruumenetelmänä. Käytännössä sitä olisi ollut mahdoton toteuttaa, sillä en tutkivana opettajana etukäteen järjestänyt tai suunnitellut tutkimustilannetta, vaan tilanteet ilmenivät aineiston keräämisen kannalta mielekkäinä. Tein valinnan aineiston valikoitumisesta tutkimukseeni mukaan teoriaohjaavasti ja abduktiivisesti päätellen (ks. luku 1.2). Edellä mainitsemaani opetustilanteen yhteydessä syntyvää aineistoa, aineiston tulkintaa ja sen perusteella tehtäviä johtopäätöksiä kuvaa seuraava havaintopäiväkirjan ote:

Olemme saaneet oppilaideni kanssa opiskeltua äidinkielen verbijakson loppuun (6.11.2007)<sup>2</sup>. Tahdon tarkistaa, miten uusi asia on oivallettu. Pidän testin, jossa oppilaan pitää etsiä tarinasta kaikki verbit alleviivaamalla. Niitä on yhteensä 30. Keskimääräisesti luokka löytää 28 verbiä. Anna löytää verbeistä vain seitsemän. Sovin jo oppitunnin aikana, että harjoitteleme Annan kanssa vielä yhdessä ja Helena tulee kertaamaan Annan kanssa verbit. Se sopii Annalle. Anna kysyy minulta, milloin olemme menossa syömään. Kerron hänelle, että menisimme kello 10.35. Anna kysyy uudelleen: ”Milloin on 10.35?” Vastaan kysymällä Annalta, että paljonko kello on nyt. Anna tutkii luokamme kelloa, mutta ei osaa sanoa oikeaa kellonaikaa. Hän toteaa avoimesti: ”En määhän tunne kelloa. En määhän sitä oo koskaan oppinu...” Minulle se tulee yllätyksenä, sillä olen alkanut opettaa Annaa vasta kolmannen luokan alussa ja tuttavuutemme ei siis ole vielä kovin pitkä. Soitan välitunnilla Annan äidille, joka kertoo kellonaikojen oppimisen olleen niin suuri haaste, että koti ei ole jaksanut siihen enää paneutua. Juttelen asiasta Koulun toisen erityisopettajan kanssa, koska muistan hänen aiemmin pitäneen motivoivia tunteja kellonaikojen opiskeluun liittyen. Järjestämme kalentereista yhteistä aikaa Annalle. Kollegani ottaa haasteen vastaan mielellään ja Anna vaikuttaa opiskeluun myös motivoituneelta.

Olen pitänyt oppilailleni suunnitellusti testin, jonka avulla minun on tarkoitus kartoittaa, kuka tarvitsee lisätukea uuden asian opettamisen jälkeen. Testin tuloksista selviää, että Anna tarvitsee vielä tukea oppiakseen verbit, mutta saman oppitunnin aikana selviää myös se, että Anna ei tunne kelloa. Koska ohjaamistapani sisältää nopean reagoinnin ja välittömän vaikuttamisen, ryhdyn moniammatilliseen yhteistyöhön sekä otan kodin mukaan toimintaani. Aloitan siis varhaiseen puuttumisen (ks. luku 2.2).

Edelleen Hirsjärvi ym. (2000, 168) jatkavat kvalitatiivisen tutkimuksen tyypittelyä sellaiseksi tutkimusmetodiksi, jossa tutkimuksen lajeja on yhtä monta kuin tutkijainkin, sillä jokainen tutkija tekee tutkimuksensa omalla, ainutlaatuisella tavallaan ja voi

<sup>2</sup> Jatkossa viittaan sulkeisiin kirjoitetulla päivämäärällä tutkijan havaintopäiväkirjamerkintään.



vielä nimetä oman metodinsa. Näin kvalitatiivisten metodien kirjo vain kasvaa. (Tesch 1992, 72–73.) Eskola ja Suoranta (2005, 15) määrittelevät laadullista tutkimusta kootusti sille tyypillisten piirteiden avulla. Heistä laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat aineiston keruumenetelmä, tukittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi (teoriaa rakennetaan empiirisestä aineistosta), hypoteesittomuus (ei lukkoon lyötyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai sen tuloksista), tutkimuksen tyyli ja tulosten esitystapa, tutkijan asema sekä narratiivisuus eli tarinamuoto.

Tutkimukseni etsii säännönmukaisuuksia ja pyrkii rakentamaan toimintamallia käsitteellistämisen avulla, toimintatapojen puutteellisuuksien osoittamisen avulla ja toimintakulttuuria muokkaavana. Tutkimuksessani on koko ajan mukana tutkivan opettajan ja oppilaan vuorovaikutteinen sosialisatioprosessi. Arvioin tutkimukseni taustavaikuttajia sekä osallisten toimintaa laadullisesti. Toimintatutkimukseni on kriittis-emansipatorisesti (ks. luku 3.3) suunnattu. Tutkimukseeni sisältyy myös reflektiivisyys sekä hermeneuttisuus toiminnan merkityksen ymmärtämisen tulkintana. (Myös Hirsjärvi ym. 2008, 162.)

Denzinin ja Lincolnin (2000, 3–5, 18) mukaan tutkimusotteen valintaan vaikuttaa nykyään yhä enemmän yhteiskunta, jossa elämme. Niinpä he näkevätkin kvalitatiivisen tutkijan keskelle maailmaa sijoitettuna tarkkailijana, joka valitsemillaan menetelmillä tekee maailmaamme näkyväksi. Kvalitatiivinen tutkija toimii samalla luonnollisena osana ympäröivää maailmaa ja kykenee siitä huolimatta saamaan siinä aikaiseksi muutosta. On ymmärrettävää, että jokainen kvalitatiivinen tutkija tekee maailmaa näkyväksi omalla yksilöllisellä tavallaan, omista taustasitoumuksistaan käsin.

Pyrin kuvailemaan tutkimuskohdettani mahdollisimman tarkasti eri näkökulmat huomioiden. Kuvailen tapahtumaa myös kasvattajana ja kasvatuksellisesti. Niinpä laadullinen ote tutkimussuuntana sopii siihen Kaikkosen (1999, 427–435) mukaan erityisen hyvin. Kaikkonen toteaa, että lapsi tulisi huomioida opetuksessa kokonaisuena persoonana eikä vain tiedonkäsittelijänä. Kvalitatiivisen tutkijan tuleekin ymmärtää tutkimuskohdettaan mahdollisimman hyvin, kasvatustieteissä ihmistä, jotta tulkinta olisi mahdollisimman kohdallinen. Tutkijana minun pitää myös analysoida omaa ihmiskäsitystäni, jotta tiedostun sen vaikutuksesta tekemiin tulkintoihin. Samalla tutkivana opettajana minun pitää tiedostua koko luokkahuonetapahtumasta: mitä merkitystä sillä on opettamiselle ja miten tutkijana raportoin sen säilyttäen tietoisien rehellisyyden itsestäni sekä samalla muodostaen kriittisen analyysin. (Ks. Patrikainen, 1997, 38–45.)

### 3.3 Sitoutuminen toimintatutkimukseen

Kurt Lewin (1946) toteaa, että ”mikään ei ole käytännöllisempää kuin hyvä teoria”. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusta tehdään aidoissa olosuhteissa siten, että siitä on mahdollisimman paljon käytännön hyötyä. (Uudelleen julkaistu mm. Kemmis & McTaggart 1988; Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007, 9.) Omalla kohdallani menetelmänä *toimintatutkimus* oli luonnollinen valinta, sillä olin osana sitä sosiaalista yhteisöä, mitä tutkin, ja jossa pyrin perustelevaan ja ymmärtämään toimintaani. Samalla tarkaste- lin itseäni aivan kuin ulkopuolisena, mutta kuitenkin subjektina (kriittinen ote). Olin omassa työssäni kokenut tarvetta käytänteiden muuttamiseen sekä havainnut erityis- opetuksen määrän valtaisan kasvun (praktinen emansipaatio). Kemmis ja McTaggart (2005, 561) kuvailevat, että toimintatutkimusta toteutetaan laadullisesti aineistoa kerä- ten ja tulkintaa tehden ja tähän toimintaan osallistuvat yleensä opettajat, jotka haluavat jollain tavoin muuttaa vallitsevia ja omia käytäntöjään. Halusin omalla aktiivisella ja suunnitelmallisella toiminnallani olla muokkaamassa uutta käytäntöä yhteistoimin- nassa oppilaideni ja kollegoideni kanssa. Halusin tähän toimintaani mukaan myös op- pilaitteni vanhemmat. Toimintatutkimukseni kohdistuikin tähän vuorovaikutteiseen sosiaaliseen toimintaan. Kuula (1999, 9) sanoo, että toimintatutkimuksessa pyritään muuttamaan tutkittavan todellisuuden sosiaalisia käytäntöjä ottamalla tutkittavat eli käytännöissä toimivat ihmiset aktiivisiksi osallisiksi tutkimukseen. Käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimuspro- sessiin ovat ne piirteet, jotka yhdistävät eri toimintatutkimuksia. (Emt., 10.)

Heikkinen (2007) toteaa, että toimintatutkimus ei oikeastaan ole tutkimusmene- telmä vaan tutkimusstrateginen lähestymistapa. Toteamus lienee paikallaan, sillä toimintatutkimuksen tarkoitus on todellakin saada välitöntä, käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta. Tutkimusta ei suoriteta vain itse tutkimuksen vuoksi vaan samalla täh- dätään tutkittavana olevan toiminnan kehittämiseen. Se on sosiaalista toimintaa, jonka tarkoituksena on kehittää ja tutkia ihmisten yhteistoimintaa. Sosiaalisten toimintojen muutosten ohella tutkitaan näitä tutkimuskohteen muutoksia. Koska ihmisen suoritta- ma toiminta ohjautuu ajattelun avulla, toiminta nostaa implisiittisen, hiljaisen tiedon, tietoisin, diskursiivisen harkinnan tasolle. Toiminta jäsentyy kirjallisesti ja toiminnas- ta tietoiseksi tuleminen voidaan nähdä myös kielellisenä tapahtumana. Näin ajateltuna toimintatutkimus on kekseliästä, järkevää käytäntöä, ajattelemisen taitoa ja syvällistä filosofiaa. Se on mielentila, jossa edelliset tekijät yhdistyvät. Denzin ja Lincoln (1994, 2–3; 1994, 584) pitävät toimintatutkijaa laadullisen tutkimuksen ideaalityyppinä, *bricoleurina* (suom. askartelija, nikkaroiija, näpertäjä), joka käyttää erilaisia menetelmiä ja materiaaleja luovasti ajatellen.

Toistaiseksi Suomessa ei ole ollut valmiuksia erityisopetuksen tilan korjaamiseksi, vaikka resursseja opettajankoulutukseen, opettajien täydennyskoulutukseen ja erityisopetuksen järjestämiseen kunnallisella tasolla on lisätty huomattavasti. (Ks. esim. Erityisopetuksen strategia 2007; Opetushallitus KELPO-kehittämistoiminta.) Meillä on edelleen koulutuksessamme vallalla yleisopetuksen ja erityisopetuksen erotteleva kaksoisjärjestelmä. Erityisopetusta annetaan erityisluokissa ja -kouluissa, mutta yhä enemmän yleisopetuksen yhteydessä (ks. luku 2.1.1). Inklusio pyrkii kaikkien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten huomioon ottamiseen ikätovereidensa kanssa lähikoulun yleisopetuksen ryhmässä. (Ks. luku 2.1; ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010; Laki Perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.)

Haluan tutkimuksellani siis myös tuottaa tietoa todellisuutta tutkimalla, jotta käytäntöä voitaisiin kehittää. Olennaista ja yhteistä on paitsi tuottaa uutta tietoa, myös pyrkiä tutkimuksen avulla mahdollisimman reaaliaikaisesti erilaisten asiantilojen muutokseen edistämällä ja parantamalla niitä tavalla tai toisella. (Kuula 1999, 11.) Yksinkertainen tapa selvittää jokaisen oppilaan henkilökohtainen kielenkehityksen taso on toteuttaa jo opetettuja osa-alueita tarkasteleva tehtävä ja havainnoida tehtävän aikana mahdollisimman tarkasti oppilaiden tapaa suoriutua tehtävätilanteessa. Näin toimimalla opettaja saa mahdollisimman reaaliaikaista tietoa ja kykenee reagoimaan nopeasti ja vaikuttamaan välittömästi.

Pidän heti toisena päivänä koulun alettua (15.8.2006) toiselle luokalle äidinkielen sanelun oppilaiden kielitiedon lähtötilanteen kartoittamiseksi. Luokka on vanha tuttavuuteni edelliseltä yhdysluokkavuodelta ja tänä lukuvuonna tulen opettamaan sille neljä tuntia viikossa äidinkieltä. Luokanopettajan kanssa on sovittu opettamisen suhteen sellainen työnjako, että luokanopettaja ohjaa käsialan opettamisen ja kirjallisuusjaksot. Kielitieto ja oppikirjojen sisällöt (lukukirja ja oppilaan harjoituskirja) jäävät kokonaisuudessaan vastuulleni. Tukiopeutuksen antamisesta sekä tuen suunnittelusta sovitaan tapauskohtaisesti ja moniammatillisesti sekä kollegoiden että vanhempien kanssa.

Minulla oli esioletuksenani, että Erkki ja Tommi, mahdollisesti myös Saana eivät tulisi selviytymään kovin hyvin sanelusta. Erkillä ja Tommilla oli ollut ensimmäisen kouluvuotensa aikana suuria kirjoittamisen ongelmia. He olivat saaneet myös paljon tukea kirjoittamiseensa sekä samanaikaistuen että tukiopeutuksen muodossa. He kaikki olivat käyneet harjoittelemassa myös Helenan kanssa erillisessä erityisopetuksessa. Erkki oli selvästi luokan heikoin kirjoittaja. Myös Saanalla keskittymättömyyteen liittyvät huolimattomuusvirheet ja geminaattavirheet esiintyivät selvinä. Ensimmäisen luokan keväällä myös Mikaelilla alkoi olla kirjoituksessaan yhä enemmän vaikeuksia. Mikael oli myös äärimmäisen hidaskirjoittaja.

Sanelutilanteessa oppilaat istuvat omilla paikoillaan, pareittain, kasvot kohti minua. Toistan jokaisen sanan kahteen kertaan. Pidän sanojen välissä riittävästi taukoa, jotta kaikki pysyvät mukana... Tai ainakin luulen niin! Mikael kysyy sanoja useaan kertaan uudelleen. Sanelun lopulla hän kysyy: ”Mikä sana opettaja olikaan seitsemäs?” ”Mikä

sana olikaan kahdeksas?” Sanelen ne uudelleen. Kun Mikael palauttaa vihkonsa, sieltä puuttuvat kokonaan neljä viimeistä sanaa! Aikaa on ollut runsaasti, mutta Mikael todellakin joutuu miettimään kovasti sanojen kirjoitusasua. Lisäksi hän nykertää pikkuruuisella käsialallaan pedantisti.

Moniammatillisessa keskustelussa päädyimme jatkamaan Saanan, Erkin ja Tommin tukemista samanaikaistukiopetuksen muodossa. Koska Mikael on toiminut tehtävätilanteessa sosiaalisen riippuvuusorientaation mukaan (hakee toistuvasti tukea ympäristöstään), hänen käyttäytymistään tehtävätilanteissa tulisi alkaa tukea kohti tehtäväorientaatiota (tehtävän kokeminen positiivisena haasteena). (Ks. Poskiparta 2001.) Päättämme Helenan kanssa eriyttää ajallisesti, mikä tarkoittaa sitä, että tehtävien tekoon käytettävää aikaa säädelään Mikaelin tarpeiden mukaan. (Ks. Lerkkanen 2006, 125.)

Kasvatustieteen *kriittinen toimintatutkimus* on erityisen mielenkiintoista siksi, että siinä tiede ja käytännöt, tutkimus ja muutospyrkimys yhdistyvät kriittiseksi tiedonintressiksi. (Esim. Kuula 1999, 61; Habermas 1976, 61–89.) Tätä kautta täsmentyy kasvatustieteen kriittisen toimintatutkimuksen laajempi tavoite: ihmisten vapauttaminen alistavien opetusjärjestelmien ja niiden perustana olevien yhteiskuntarakenteiden määrävyydestä. Kuula (1999, 64) toteaa, että Carrin ja Kemmisin mukaan kriittinen teoria tarjoaa epistemologiset perusteet toimintatutkimuksen oikeuttamiseksi kasvatustieteen tutkijoille (Carr & Kemmis 1986; Kemmis & McTaggart 1988, 35–36).

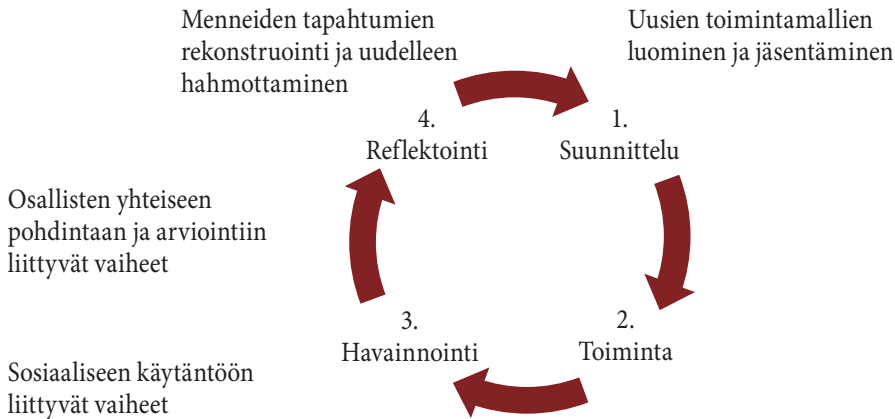
Carr ja Kemmis (1986) ymmärtävät kasvatustieteen toimintatutkimuksen, itse asiassa myös kasvatustieteen itsessään kriittiseksi analyysiksi, joka suuntautuu kasvatuskäytäntöjen muutokseen, kasvatustyössä toimivien käsityksiin ja arvoihin sekä niiden sosiaalisiin sekä institutionaalisiin rakenteisiin, jotka tarjoavat viitekehyksen heidän toiminnalleen. Sen tulee olla osallistuvaa ja yhteistoiminnallista, kun osallistujat ovat opettajia, oppilaita ja muita henkilöitä, jotka luovat ja ylläpitävät kasvatusta ja opetusjärjestelmiä. (Carr & Kemmis 1986, 16; Kuula 1999, 65.) ”Kun tutkimuksessa perinteisesti selvitetään, kuinka asiat ovat ja luodaan havaintojen pohjalta teoreettista tietoa, toimintatutkimus tavoittelee käytännön hyötyä, käyttökelpoista tietoa.” (Heikkinen, Rovio & Syrjä 2007, 19.)

Metsämuuronen (2008, 29) sanoo toimintatutkimuksella tarkoitettavan todellisessa maailmassa tehtävää pieni- tai suurimuotoista interventiota ja kyseisen intervention vaikutusten lähempää tutkimusta. Syrjä ym. (1994, 31–33) lisäävät, että toimintatutkimuksen avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia, parantamaan sosiaalisia käytäntöjä sekä ymmärtämään niitä entistä syvällisemmin esimerkiksi työyhteisössä. He jatkavat edelleen, että toimintatutkimusta voidaan sen erityispiirteiden perusteella pitää arkielämään liittyvänä, tieteellisenä toimintana ja ammatillisena op-

pimisprosessina. Myös Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 25, 40–43) nostavat esiin toimintatutkimuksen perusajatuksena sen käytännönläheisyyden. Tieteen ei heidän mukaansa pidä jäädä vain yliopistoihin, vaan sitä tulisi tehdä tavallisten ihmisten kanssa, heidän jokapäiväisessä toiminnassaan. Cohen ja Manion (1995, 188–189) mainitsevat viisi eri tilannetta, joissa toimintatutkimus on paikallaan. Sitä voidaan käyttää, kun halutaan löytää ratkaisu tietyssä tilanteessa havaittuun ongelmaan ja halutaan tarjota koulutusta työyhteisön sisällä. Toimintatutkimus on hyvä valinta silloin, kun halutaan työskenteleeseen uusia näkökulmia ja myös silloin, kun halutaan parantaa kommunikaatiota työntekijöiden ja tutkijoiden välillä ja edelleen, kun halutaan antaa mahdollisuus subjektiiviselle ja impressionistiselle lähestymistavalle ratkaista ongelmia.

Syrjälä ym. (1994, 30–31) pitävät toimintatutkimusta osana koulun normaalia kasvatustoimintaa ja opetustyöskentelyä. Toimintatutkimuksessa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. Tutkija pyrkii parantamaan kasvatuksellisia käytäntöjään sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteita entistä syvällisemmin. Kemmisin ja McTaggartin (1988, 5–6, 11–13) yleisen toimintatutkimuksen määritelmän mukaan toimintatutkimus voidaan nähdä kollektiivisena ja itsereflektoivana tutkimuksena, johon osallistuvat ovat ryhtyneet parantamaan omien käytäntöjensä laatua, tuottavuutta, järkipärisyyttä ja oikeudenmukaisuutta. Näin toimintatutkimuksen avulla osallistuvien oma ymmärrys tutkimusalueestaan ja siinä vallitsevista tilanteista lisääntyy. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 32–36, 44–46) sekä Heikkinen ym. (2007, 27–33) puhuvat interventioista eli muutokseen tähtäävästä väliintulosta määritellesään toimintatutkimusta. Siinä pyritään tutkimuksen avulla vaikuttamaan tutkimuksen kohteena olevaan toimintaan. Interventiossa muutetaan aiempia käytänteitä ja selvitetään, mitä tapahtuu. Näin interventio saa kahdenlaisen tehtävän. Todellisuutta muutetaan tutkimuksen kautta ja samalla todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Interventio tuo todellisuudesta esiin ennen näkymättömissä olleita seikkoja. Toimintatutkimuksessa toiminnan kehittäminen ja tutkiminen siis hyötyvät toinen toisistaan, kun tavoitteena on muutos parempaan. Toimintatutkimuksen syklit eivät koskaan tule päättepisteeseensä, sillä aikaan saatu parempi toimintamuoto on sekin tilapäinen, kunnes kehitetään vielä parempia toimintatapoja.

Oman toimintatutkimukseni teoreettisena taustana ovat olleet Carr ja Kemmisin (1986, 3–5, 152) toimintatutkimuksen vaiheet. Kuvion avulla toimintatutkimuksen voi nähdä jatkuvana prosessina, joka muodostuu sykleistä eli toistuvasta tunnistamisesta, toiminnan suunnittelusta, suunnitellun toiminnan käynnistämisestä ja sen seuraamisesta, suunnitelman toimeenpanon reflektoinnista sen havaintoaineiston valossa, jota on saatu toiminnan toteuttamisen aikana ja sen jälkeen. Reflektointi johtaa uudelleen suunnitteluun, mahdollisiin muutoksiin toiminnan suunnittelussa, toimintaan, uudel-



Kuvio 3. Toimintatutkimuksen vaiheet (Carr & Kemmis 1986)

leen tarkasteluun ja niin edelleen. Mallissa siis toiminnan suunnittelu, varsinainen toiminta, havainnointi ja reflektointi muodostavat jatkuvan, syklisen kokonaisuuden (kuviokuva 3). Toimintatutkimuksella pyritään vaikuttamaan käytännön toimintojen kehittämiseen, siihen osallistuvien ymmärryksen lisäämiseen sekä kyseisen toimintatilanteen kehittämiseen. Toimintatilanne on vuorovaikutteista ja siihen sisältyy arviointia ja palautetta. *Reflektoinnin avulla* osallistuvien ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä kasvaa.

*Reflektiivisyys* on toimintatutkimuksessa niin keskeisenä, että tutkimustapa hahmotetaan itsereflektiivisenä kehänä (Carr & Kemmis 1986, 186; Heikkinen 2007, 177.) Reflektiivinen spiraali ja syklinen malli antavat toimintatutkimuksesta progressiivisen, eteenpäin menevän ja kehittyvän kuvan. Tosiasiassa toimintaan yleensä liittyy sivupolkuja, jotka alkavat johdatella tutkimusta uusiin, merkittäviin suunnanavauksiin. Näin toimintatutkimukselle on myös ominaista se, että tutkimuksen aikana nousee esiin uusia tutkimustehtäviä, eräänlaisia uutta luovia ”yllätyksiä”, joita ei projektin alussa hahmoteltu. (Heikkinen 2007.)

Carrin ja Kemmisin mukaan tiedon täytyy nousta hänen omaa toimintaansa koskevan rationaalisen, omakohtaisen reflektion perustalta. Toimija itse on tulkinnan autenttisuuden tuomari, eli tulkintaa ei voi johtaa ulkopuolisista säännöistä, periaatteista tai teorioista. Toisten toimijoiden tulkinnat voivat kuitenkin vaikuttaa toimijaan, mikäli hän katsoo ne relevanteiksi suhteessa omaan autenttiseen tietoonsa. (Ks. Carr & Kemmis 1986, 189–190.)

Reflektoinnin voidaan ymmärtää tarkoittavan takaisinpäin taipumista tai heijastumista. Toimija ”peilaa” itseään ja näkee itsensä ajattelijana ja toimijana uusin silmin. Reflektoinnin avulla opettaja kykenee kehittämään omaa toimintaansa sekä oman

opettajuutensa kasvua. (Kemmis & McTaggart 2000, 569–570; Heikkinen ym. 2007, 34.) Opettajan toiminnassa reflektio mahdollistaa oppimisen omien toimintojen kriittisen tarkastelun yhteydessä. Tutkivan opettajan ote johtaa kasvuun omassa ammatillisessa opettajuudessa: käytännön ja teorian vuoropuhelulla muokataan aiempia käytänteitä. (Pollard 2005, 4–5.)

Toimintatutkimuksen kuvaaminen mekaanisena, toinen toistaan seuraavana askelten sarjana on liian jäykkä, sillä toiminta, jota tutkitaan, on sosiaalista vuorovaikutusta siihen vaikuttavine tekijöineen. Kemmis ja McTaggart (2000, 595–601) toteavatkin myöhemmin, että todellisuudessa toimintatutkimuksen kulku ei ole niin yksiselitteisen selvä kuin sen spiraalimalli esittää. Prosessi voidaan nähdä enemmänkin avoimena ja herkästi reagoivana. Tutkimusprosessin onnistumisen kriteerinä ei siis ole se, miten hyvin tutkija on pystynyt noudattamaan ennakkosuunnitelmiaan, vaan se, miten herkä vaisto hänellä on ollut käytänteidensä kehittämisessä, niiden ymmärtämisessä sekä tutkimustilanteidensa ymmärtämisessä. Kemmis ja McTaggart ryhtyivät käyttämään käsitettä *osallistava toimintatutkimus*, *participatory action research*. He korostavat siinä toimintatutkimuksen yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyön merkitystä. Kemmis ja McTaggart mainitsevat toimintatutkimukselle seitsemän tunnusomaista piirrettä, jotka he näkevät vähintään yhtä tärkeinä kuin itsereflektiivisen spiraalin toimintamallin. Osallistava toimintatutkimus on sosiaalinen prosessi, osallistava, käytännönläheinen ja yhteistoiminnallinen, emansipatorinen, kriittinen, refleksiivinen ja dialektinen sekä sillä on pyrkimys muuttaa sekä teoriaa että käytäntöä. He eivät näe osallistuvaa toimintatutkimusta erilaisten tutkimusmenetelmien käytön järjestelmänä vaan pysyvänä suhteena sosiaalisen ja kasvatuksellisen teorian sekä käytännön välillä. Osallistava toimintatutkimus on todellisuudessa kasvuprosessi. (Kemmis & McTaggart 2005, 563.) Edellä mainitut piirteet näyttäytyvät kaikki tutkimuksessani sekä sen empiirisissä vaiheissa että analyysin kuvauksessa.

Olen soveltanut edellä mainittujen tutkijoiden näkemyksiä, kun olen tukenut oppilaitteni äidinkielen oppimista sekä pyrkiessäni toteuttamaan moniammatillista yhteistyötä ohjauksessa. Tapani tehdä havaintoja ja kirjata niitä osana toimintatutkimukseni aineiston keruuta muotoutui toimivaksi sekä opettajan että tutkijan näkökulmasta. Havaintoni, niiden analysointi ja niistä johdetut tulkinnat olivat pohjana moniammatilliselle keskustelulle sekä oppilaiden ohjaamiselle jatkossa (kuvio 4). Kirjasin ylös ensin havaintopäivämäärän, yksilö- tai ryhmähavainnoinnin, luokkatason ja havaintotehtävän. Näin sain koottua riittävän aineiston analysoitavaksi. Analyysini perusteella tulkitsin ja tein johtopäätökset. Lopulta kirjasin toimenpiteet oppilaan tukemiseksi. Moniammatillinen yhteistyö helpotti ja selkeytti johtopäätösten tekemistä, mikä konkretisoitui oppilaiden tukemisena.

8.12.2006	yksilö	3. lo	luetun ymmärtäminen	erityisopettajan kanssa keskustelu → 12.12.2006 testi koko luokalle → yhteys vanhempiin 18.12.2006. ”Lukuryhmä” erityisopetukseen. 12.1.2007 luetun ymmärtämisen kontrollitesti. Tilannetta seurataan, ei lisätukea. Motivointi.
15.1.2007	yksilö (5)	2. äo	tekninen lukutaito	Keskustelu erityisopettajan kanssa. Tukea lisäään.
16.1.2007	luokka	2. äo	nk/ng- testi; osa äidinkielen lukuläksyä	Tukiopetuksen tarpeen kartoitus. Keskustelu erityisopettajan kanssa tuen tarpeen lisäämisestä.
18.1.2007	luokka	2. lo	tekninen lukutaito; sanat ja epäsanat erottelu	Kolmella oppilaalla vaikeuksia. Erityisopettaja tarkistaa tilanteen pienryhmäharjoitteena.

**Kuvio 4.** Esimerkki yksilö- ja ryhmähavainnoinnista luokan-, äidinkielen- ja erityisopettajan moniammatillisen toiminnan tukijana sekä oppilaiden ohjaamisen suunnittelun näkökulmasta.

### 3.4 Toimintatutkimus ja ymmärtäminen

Olen ollut toimintatutkimuksessani kuvatussa työyhteisössä tutkijana, tekijänä ja toimivana subjektina ja olen tehnyt tulkintoja omasta näkökulmastani. Käsitteeni ilmiöstä on kehittynyt vähitellen, sillä kokemukseni aineistoon on välitön. Olen ottanut kertomukseeni mukaan kaikki mukana olijat ja selvittänyt, miten he liittyvät tutkittavaan ilmiöön. Näin olen pyrkinyt nostamaan esiin kaikkien asianosaisten äänet. Vähittäinen ymmärryksen kehittyminen tutkittavasta ilmiöstä sekä tutkijan tulkinnan prosessi muodostavat hermeneuttisen kehän. Näin toimintatutkimus voidaan nähdä myös hermeneuttisena prosessina (Heikkinen ym. 2007, 20–21). Hermeneuttisuus on subjektiivisuutta, usein ensimmäisen persoonan näkökulmaa, tutkittavan toimijan aikomusten ja päämäärien ymmärtämistä ja tulkintaa korostava suuntaus filosofiassa. Laadullisessa tutkimuksessani hermeneuttinen tutkimusote tarkoittaa tutkittavieni ymmärtämistä heistä itsestään ja heidän kokemusmaailmastaan käsin sekä heidän ulkoisesti havaittavan käyttäytymisensä selittämistä huomioiden heidän sisäiset tilansa. Tarkoituksena on päästä tutkittavan ilmiön ytimeen. Jotta pystyy ymmärtämään toista ihmistä todella hyvin, pitää kyetä paneutumaan hänen ajatteluunsa sekä hänen kasvu-



että elämismaailmansa ymmärtämiseen. Toisaalta voi epäillä, että ongelmaksi muodostuu se, pystyykö aikuinen ihminen koskaan ymmärtämään täysin lapsen elämismaailmaa. Omaa ymmärtämistäni on helpottanut oman perheeni neljän lapsen kouluvuodet sekä pitkäaikainen kokemus esi-, alku- ja luokanopettajana sekä tutkijana. Tutkimukseni on kuitenkin edellyttänyt myös asettautumista ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, eikä pelkästään pitäytymistä metodien moninaisuuden nimissä hermeneutiikassa, jolloin tutkimusta vääristävää subjektiivisuutta olisivaiketta paljastaa. (Ks. Varto 1992.)

Kuvattaessa jotakin tehdään aina tulkintaa, jolloin kuvaamisen ja tulkinnan ymmärretään tarkoittavan samaa asiaa. (Niskanen 2009, 10–11.) Myös ymmärtäminen on aina tulkintaa. (Rauhala 1993.) Näin ajatellen oleminen on tulkintaa ja ymmärtämistä ja kuvaaminen on yksi tapa tulkita sitä. (Niskanen 2009, 11.)

Kaikkonen ja Kohonen (1996, 152–153) puhuvat hermeneutiikasta empaattisena kykynä siirtyä toisen ihmisen todellisuuteen. Tätä taitoa, voitaisiin sanoa jopa luonteenpiirrettä, opettaja tarvitsee onnistuakseen tavoittamaan oppilaansa ja heidän elämismaailmansa. Ilman oppilaan kokeman todellisuuden tajuamista ja sen huomiointia opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, opetus ei kosketa lasta, vaan se jää tyhjäksi.

Hermeneutiikasta puhutaan myös ns. ymmärtävänä metodina. Silloin tarkoitetaan tutkittavan ilmiön ytimeen pääsemistä. (Hirsjärvi ym. 1982, 57; Syrjälä ym. 1994, 11–12, 75; Varto 1992, 65–69). Varto (1992, 65–69) esittelee tutkijan omaa tapaa päätyä esittämäänsä tematisointiin, tutkijan tapaa ymmärtää tutkimuskohdettaan. Hän käyttää termejä ymmärtämisen periaatteet. *Omat kokemuksemme muokkaavat ymmärrystämme ja kunkin henkilön elämisen aikakaudesta riippuu, miten hän ymmärryksensä kussakin tilanteessa jäsentää.* Jokaisen yksilön, samassa aikakaudessakin elävän, ymmärryksen sisällöt vaihtelevat, sillä jokainen yksilö on erilainen ja jäsentää elämisympäristöään täysin henkilökohtaisella tavalla. Näihin tapoihin ovat luonnollisesti vaikuttaneet aiemmat kokemukset. Niinpä me ymmärrämme omaa tutkimuskohdettamme meille tuttuja piirteitä korostaen, vieraiden piirteiden jäädessä vähemmälle huomiolle. Tämän näkemyksen pohjalta tutkija pakottaa itsensä ymmärtämään myös oudompia merkitysyhteyksiä, jolloin nekin saavat korostuneemman merkityksen.

*Jokaisella ihmisellä, riippumatta aikakaudesta tai paikasta, on omat kiinnostuksen kohteensa.* Ihmisen mielenkiinto vaikuttaa hänen näkökulmiinsa. Niinpä edellä mainituilla seikoilla on vaikutusta siihen, miten esimerkiksi tutkija ymmärtää tutkimaansa ilmiökenttää. Tietoinen näkökulman muokkaaminen on mahdollista: käytännöistä syntyvä tutkimustarve eroaa teoreettisen mielenkiinnon synnyttämästä tutkimuksen tarpeesta. Oma tutkimuksellinen tarpeeni on sekä käytännön että tutkimuksellisen tarpeen ohjaamaa. Olen yrittänyt teorian avulla tulkita ja ymmärtää käytännössä vallitsevia ilmiöitä ja oppilaita osana ilmiökenttää. Henkilökohtainen mielenkiintoni on

ollut mukana sekä käytännönläheisessä toimintatutkimuksessa että teoreettisimmissa tutkimukseni vaiheissa. Oma kasvuni tutkijana syventää tutkimusprosessia.

*Jokaisella henkilöllä, myös tutkijalla, on oma alustava tapansa jäsentää ja ymmärtää maailmaansa.* Tämä taas ohjaa uuden ymmärtämistä, myös toisten ihmisten, ilmiöiden ja tapahtumien ymmärtämistä. Tutkittava maailma tulee kuitenkin tutkijan eteen uutena tulkittavaksi ja käsitettäväksi, uusista ja vanhoista lähtökohdista käsin. Uusien tilanteiden ratkaiseminen ja niiden hallinta on vaikeaa, jos lähtökohtana on vain vähän ennakoivaa tietoa. Tutkimuksessani kohdejoukkona olevien lasten ymmärtämistä ovat helpottaneet esimerkiksi tiedot heidän kotitaustoistaan ja elämysympäristöistään. Tilanteet, joissa heidän kanssaan tutkimuksen alussa toimin, olivat kaikki uusia. Vähitellen, empiiristen vaiheiden edetessä, vanha tieto loi pohjaa uuden ymmärrykselle.

*Jokaiselle tutkimukselle asetetut lähtökohdat ovat erilaiset.* Tutkimuksen lähtökohdat ovat erilaisia tutkimuksen opettamisessa, vaativuudessa, velvoittavuudessa ja kontrollissa ja vaikuttavat tutkimuksen tulkinnassa sekä ymmärtämisessä. Näiden periaatteiden avulla Varto (1992, 68) esittää, että on mahdollista paljastaa, mikä tutkimuksessa on syntynyt tutkijan oman lukutavan tuotteena annetusta maailmasta ja käytännöllisistä pyrkimyksistä käsin, ja mikä sitten taas jo valmiista maailmankuvasta. Jos tämä tutkimuksessa onnistuu, tutkija pääsee lähemmäs sen ymmärtämistä, mikä on tutkimuskohteesta saatava mieli.

Kun ymmärtää omat lähtökohtansa, niistä voi vapautua ja niitä voi kehittää ja syventää. Toisaalta uudeksi lähtökohdaksi muotoutuu tämä lähtökohtien ymmärtäminen, ja siihen on jälleen palattava, jotta siitä voi taas vapautua. Tutkimuskohteen ymmärtämisessä on tärkeää, että kykenee irrottamaan kohteen lukutavan piirteet tutkijan omista, kohteeseen kuulumattomista, lukutavan piirteistä. Siten päästään lähemmäksi tutkimuksen kohteen mieltä. Kun tutkijana yhä uudelleen tematisoin tutkimuskohdetani, pääsen vähitellen tietoisesti irti lähtökohdistani, ja samalla pääsen lähemmäs tutkimuskohteen mieltä. Samalla prosessin edetessä kykenen syventämään itseymmärrystäni. Hermeneuttisessa tutkimuksessa se johtaa tutkimuskohteen ja oman lukutapani erottumiseen toisistaan sekä muidenkin lukutapojen ymmärtämiseen.

Olen lähestynyt tutkimukseni kohdejoukkoa omasta elämismaailmastani sekä taustatutkimuksistani käsin. Hermeneuttinen lähestymistapani tulee esille tutkimukseni tutkimustehtävien asettelussa. Näen hermeneuttisen ajattelutavan vaikuttavan myös ammatilliseen kehitykseeni ja kasvuuni opettajuudessani ja ajatteluni muokkautumiseen tutkimusprosessini aikana. Kun ihminen ymmärtää omaa ja muiden olemista, saa ymmärtäminen tulkinnallisen luonteen. (Esim. Heidegger 2000.) Kun ymmärtää osien määrittävän kokonaisuutta ja määrittyvän kokonaisuudesta, ymmärtää osallisuuden yhteiseen merkitykseen (Gadamer 2004, 29–30). Hermeneuttisen ymmärtämisen kehässä kokonaisuus määrittää sen yksittäistä osaa ja osat muodostavat kokonaisuutena

kehän. Ilmaukset ymmärretään kontekstissaan eikä siitä irrallisina ja itsensä avulla, näin ne asettavat myös toisilleen ehtoja (Schleiermacher 1998, 230–232). Rauhalan (1990, 105, 109) mukaan hermeneuttinen kehä kuvaa varsinaisen ymmärtämisen kulkuja ja esiymmärtämisen tulkitsemissa. Varsinainen ymmärtäminen tapahtuu esiymmärtämisen avulla ja rajaamana ja siihen vaikuttavat myös aiemmat ymmärtämisyhteydet. Todellisuus on jostakin näkökulmasta suoritettua tulkintaa. Niinpä tulkinta ja ymmärtäminen (hermeneutiikka) kuuluvat Rauhalan mukaan erottamattomasti ihmisenä olemiseen. Ihmisen ykseys rakentuu tajunnallisuudesta, situationalisuudesta ja kehollisuudesta. (Emt., 46–47.)

Vaikka toimintatutkimus on yleensä ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti (Heikkinen ym. 2007, 17), oma toimintatutkimukseni ei ole tarkalleen noudattanut tiukkaa tutkimussuunnitelmaa eikä tutkimusaikataulua, vaan tutkimukseni kulku on mahdollistanut tutkimussuunnitelmani muokkaamisen ja elämisen tutkimushankkeen aikana. Minulla on ollut tutkijana toiminnassani vapautta ja mahdollisuus joustaa tutkimukseni suunnittelussa ja toteutuksessa (Eskola & Suoranta 2005, 20). Toisaalta tutkimuksen tekeminen oman työn ohella tutkivana opettajana on vaikuttanut siihen, että tutkimus on saanut tehdä tilaa eteen tuleville ennalta arvaamattomille muuttujille. Näin tutkimusprosessini onkin kestänyt suhteellisen pitkän ajanjakson elämässäni.

Kuula (1999, 71) toteaa, että toimintatutkimus ei ole elämää suurempaa, mutta parhaimmillaan tapa elää. Heikkinen ym. (2007, 31–32) puolestaan toteavat, että toimintatutkimus rakentaa parhaimmillaan siltaa yliopiston ja yhteiskunnan välille ja kytkee luontevasti yhteen tieteellisen ja yhteiskunnallisen keskustelun. Perusopetuslain erityisopetusta ja sen järjestämistä koskevien lakimuutosten (642/2010) myötä jokaisen luokanopettajan tulee miettiä, miten järjestää oman opetuksensa niin, että jokaisella oppilaalla on oikeus varhaiseen tukeen.

Helena-erityisopettaja kertoi (28.5.2010), että ei koko opettajauransa aikana ole päässyt keskimääräisesti näin hyviin oppimistuloksiin ensimmäisen luokan äidinkielen opetuksen yhteydessä. Yhteistyö luokanopettajien kanssa on ollut saumatonta ja joustavaa. ”Luokanopettajat ovat olleet tuntosarvet pystyssä ja kertoneet havainnoistaan minulle välittömästi. Korjaaviin toimenpiteisiin on ryhdytty heti. Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen toimintamallina on tuonut erittäin hyvää tulosta.” Ensimmäisen luokan luokanopettaja kertoi olleensa etukäteen peloissaan siitä, mitä lukuvuosi toisi tullessaan, sillä oppilasaineksessa oli haastetta ja odotettavissa oli joukko oppimisvaikeuksia. ”Olen helpottunut, että kaikki on mennyt hyvin. Kyllä nautin olla ensimmäisen luokan opettaja!”

Tässä havaintopäiväkirjaotteessa Helena kertoi siitä, miten tutkimuksessani kuvattavaa toimintamallia on sovellettu Koulussa ja kuinka hyvin se on käytännössä toteutunut sekä tuottanut positiivisia kokemuksia siihen sitoutuneille. Moniammatillinen

yhteistyö on laajentunut käsittämään erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön myös muilla luokkatasoilla kuin pelkästään Helenan ja minun eli tutkivan opettajan välillä tapahtuneena. Koulun ensimmäisen luokan opettajaa oli pelottanut aloittaa työskentely erittäin heterogeenisen luokkansa kanssa, mutta ensimmäisen luokan päättyessä hän oli helpottunut. Toimintatutkimuksen avulla syntynyt toimintatapa käytänteenä oli tuottanut hyvää tulosta ja siinä tuotettua tietoa käytettiin käytäntöjen kehittämiseen. Tutkija oli muokannut teorian ja toimintatutkimuksen avulla käytänteitä yhteisön ja yhteiskunnan tarpeisiin. Näin myös toimintatutkimuksen tavoite, käytännön hyödyn ja käyttökelpoisen tiedon tavoittelu saavutettiin. (Heikkinen ym. 2007, 19.)

### 3.5 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni edustaa myös tapaustutkimusta. Tavoitteenani oli päästä mahdollisimman lähelle jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä niin oppilaan kielenkehityksen kuin myös hänen kokonaispersoonansa syvällisen ymmärtämisen avulla, koska vain se mahdollistaisi tuen kohdallistamisen sekä lähikehityksen vyöhykkeelle että myös riittävän varhain ajoitetuksi. Halusin tutkimukseni avulla kehittää ohjaamistapaani koko luokan opetusmenetelmänä ja siksi tarkastelin myös oman opettajuuteni kehittymistä osana tutkivaa opettajuutta. En olisi voinut saavuttaa riittävästi tietoa tavoitteideni saavuttamisesta ilman havainnointia todellisissa tilanteissa tai ilman oppilaiden vanhempien ja kollegani tukea. Tutkimuksessani ovat edustettuina tapauksina ilmiö (kohdennettu tuki), käytäntö (ohjaustoiminta, kodin ja koulun yhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö), ryhmä (oppilaat, kouluyhteisö) ja yksittäinen tapaus (tutkiva opettaja, oppilasyksilöt ja heistä erityisesti Tatu ja Kalle). (Ks. esim. Järvinen & Järvinen 2004.) Tapauksesta tekee *tapauksen* se, että tapaus on yleensä jossain suhteessa muista erottuva ja sillä on erityinen luonne. (Stake 2000, 436–439.)

Tutkimustulokseni ovat kuvauksia ja selityksiä, jotka rajoittuvat tiettyyn, tutkittuun aikaan ja paikkaan kyseisissä olosuhteissa todentuviksi. Kuvaan myös todellista elämää ja siinä samanaikaisesti esiintyviä ilmiöitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Pysin myös löytämään ja paljastamaan tosiasioita jo olemassa olevien todennettujen totuuksien lisäksi. (Mm. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157.) Kodin ja koulun yhteistyö on helpottanut minua tutkijana tavoittamaan sellaisia asioita, joita en tutkivana opettajana pelkästään luokkakontekstissa kykene tavoittamaan.

Tällä hetkellä (8.12.2006) saneluissa Arvo on tarkka kirjoittaja, luova kirjoittaminen on vaikeampaa ja luetun ymmärtämisen testistä Arvo saa luokan keskiarvoa jonkin verran huonomman tuloksen. Testiä seuraavana päivänä Arvo on huolissaan tuloksestaan: ”Opettaja auttaisiko se mitään, jos lukisin enemmän kirjoja ja yrittäisin sitten miet-

tiä, mitä niissä on tapahtunut? Tai voisinko minä saada tukiopetusta tähän luetun ymmärtämiseeni?” Kotona on selvästi keskusteltu asiasta. Minua askarruttaa se, että Arvo vaatii itseltään aina täydellistä suoritusta. Hän ei osaa ajatella luetun ymmärtämistä kehittyvänä ja kehitettävänä taitona vaan kokee sen eräänlaisena akateemisen aineen koesuorituksena, johon valmistuessaan on epäonnistunut.

Kerron Helenalle huoleni Arvon testin epäonnistumisesta sekä muista Arvon suorittamiseen liittyvistä seikoista: varmistelu, hermostuneisuus, joka näkyy hiusten jatkuvana ”nyppimisenä”. Helena pitää (12.12.2006) vielä joukolle luokan oppilaita teknistä lukemista ja luetun ymmärtämistä mittaavan standardoidun testin. Arvon tekninen lukeminen on ikätasolla (=4), mutta luetun ymmärtäminen selvästi alle ikätason (=1). Otan asian esille tavatessani Arvon isän vanhempainvartissa (18.12.2006). Isälle tulos ei näytä olevan yllätys, sillä hän kertoo, että Arvo ei ole lukenut yhtään kokonaista kirjaa vapaaehtoisesti kotona. Läksyjä hän isän mukaan kyllä pönttää, mutta kirjat eivät kiinnosta.

Arvon tilannetta pitää ehdottomasti seurata. Lähetän hänet vielä pienessä ryhmässä lukemaan ja juttelemaan Helenan kanssa muutaman kerran ennen joulua. Joulun jälkeen tilanne tarkistetaan (12.1.2007). Luetun ymmärtämisen testissä Arvo saa arvosanaksi 7 ½ (asteikolla 4–10) eikä ole selvästikään tyytyväinen tulokseensa. Arvon vastaukset eivät ole vastauksia kysytyihin kysymyksiin, enemmänkin lainauksia suoraan luettavasta tekstistä. Seuraan edelleen tilannetta, vaikka tukiopetukseen en koe enää olevan aihetta. Yritän sen sijaan innostaa Arvoa lukemisen pariin ja rohkaista häntä tunnilla lukemistilanteissa.

Luokkakontekstissa keräämäni aineiston analyysi ei olisi johtanut edellä kuvaamani tulkinnan perusteella toteutettuun toimintaan, ellen olisi saanut Arvon isän kanssa käymäni keskustelun avulla lisääaineistoa tulkintani tueksi. Tämän tapahtuman avulla voin päätellä, että tässä tilanteessa ja näissä kuvatuissa olosuhteissa kodin ja koulun yhteistyö tapauksena tuki kohdennetun tuen suunnittelua ja toteuttamista.

Tapaustutkimus soveltuu Syrjälä ym. (1994, 12–13) mukaan hyvin luonnollisten tilanteiden tutkimiseen sekä tiedon hankkimiseen tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeellisesti. Luonnollisia tilanteita ei voida järjestää eikä niihin vaikuttavia tekijöitä voida kontrolloida. Hirsjärvi ym. (2000, 130) lisäävät vielä, että tapaustutkimus antaa yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta tapauksia, jotka ovat suhteessa toisiinsa. Stake (2000, 435–450) kuvailee tapaustutkimusta valintana, mitä tullaan tutkimaan ja mihin tullaan perehtymään. Se ei ole metodologinen valinta, vaan siinä keskitytään tapaukseen. Tapaustutkimus valitaan tapauksen kiinnostavuuden ja tutkijan yksilöllisen intressin mukaan, ei valitun tutkimusmenetelmän mukaan. Tapauksesta hankitaan mahdollisimman paljon tietoa eri aineistonkeruumenetelmillä (ks. luku 3.6).

Tapaus itsessään tulee nähdä arvokkaana, eikä mieltä sen arvoa yleistyksen pohjana. Mitä yksittäisestä tapauksesta sitten voidaan oppia, on se miten se on samanlai-

nen ja miten se poikkeaa muista vastaavista tapauksista. Niinpä tapauksen tulee edustaa jotain jo olemassa olevaa joukkoa. Tapausta voidaan ajatella lähestyttävän myös ilmiöstä: on olemassa ilmiö ja tapaus antaa mahdollisuuden ymmärtää myös ilmiötä paremmin. Tapaustutkimusta voitaisiin yksinkertaistettuna määritellä empiiriseksi tutkimukseksi, joka monipuolisesti ja monilla tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii ihmistä tai tapahtumaa tietyssä ympäristössä (Metsämuuronen 2008, 16). Syrjälä ym. (1994, 11–21) mielestä tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen kuvaus ja tarkastelu. Sitä ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimuksen avulla opetusta tai muuta toimintaa kyseisessä tilanteessa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. Jotta tarkastelun kohdetta voitaisiin ymmärtää, tarkastelu ei rajoitu vain nykyisyyteen vaan ymmärtäminen edellyttää myös menneisyyden tarkastelua. Tapaustutkimukseen liittyvät oman työn pohdiskelu ja kehittämisen tarve, näin myös muutos. Tutkimuksen lähtökohtana ei tarvitse olla selkeää ongelmaa, vaan siihen voi liittyä vallitsevan käytännön ja sen ongelmien pohdiskelu. Myös tutkijan henkilökohtainen kokemus saattaa motivoida tapaustutkimuksen tekoon.

Syrjälä ym. (1994, 13–15) luettelevat kvalitatiivisen tapaustutkimuksen luonteenomaisina piirteinä yksilöllistämisen, kokonaisvaltaisuuden, monitieteisyyden, luonnollisuuden, joustavuuden ja arvosidonnaisuuden. Tapaustutkimukseen liittyy vuorovaikutus. Kvalitatiivinen tapaustutkimukseni kuvailee koko tutkimukseni ilmiökenttää kokonaisvaltaisesti ja systemaattisesti. Kuvailu pyrkii olemaan konkreettista, elävää ja yksityiskohtiin puretuvaa todellisuuden tutkiskelua mahdollisimman monesta näkökulmasta. Osallistujien (tapausten) ääni saadaan näkyviin kootun tutkimusmateriaalin valossa. Tapaustutkimus edellyttää tutkijan ja tutkittavien välistä luottamusta, se on osa hermeneuttista tutkimusotettani. Tutkimukseni ei voi olla arvosidonnaisuudesta vapaata, sillä minulla on omat näkemykseni ja arvokäsitykseni sekä opettajana että kasvattajana. Kuvailen omien ennakkonäkemykseni avulla oppilasjoukon ja yksittäisten yksilöiden, kykyä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia, merkitysten muodostamista ympäröivästä maailmasta sekä heitä itseään osana ympäröivää maailmaa. Laadullinen tapaustutkimus osana toimintatutkimusta on joustavaa, se antaa mahdollisuuden sekä toteutuksen ja tavoitteiden muuntumiseen todellisten tilanteiden ja vastaantulevien olosuhteiden perusteella. Se antaa myös mahdollisuuden etsiä tietoa sieltä, mistä sitä voidaan luonnollisesti saada: tutkimuskohteeseen pääsy on mahdollista ja tutkimustilanteissa on mahdollista kehittää luottamukselliset suhteet tutkijan sekä tutkimuksen kohteena olevien välille. Tutkimuksessani tulevat esille erityispedagoginen näkemykseni ja ohjausotteeni.

Kvalitatiivinen tapaustutkimus antaa monia mahdollisuuksia, mutta se vaatii myös paljon tutkijaltaan. Stake (2000, 448) luettelee merkittävämät laadulliseen tapaustutkimukseen liittyvät tutkijan velvollisuudet: tutkijan tulee rajata tapauksensa ja käsitteellistää tutkimuksen kohde, nähdä ilmiö, kyetä tekemään asianmukaisia painotuksia ja määritellä tutkimuskysymykset. Näiden avulla tutkija päättää, mitä aineistoa hän tutkimukseensa tarvitsee ja miten hän sen kerää kehittääkseen tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja tuodakseen siitä esille uutta tietoa.

### 3.6 Tutkimukseni aineisto ja analyysi

Tutkimukseni aineiston (taulukko 1) rungon muodostavat tutkijan havaintopäiväkirjamerkinnot (ks. luku 3.6.3). Havaintojen analyysissä on ollut tukemassa oppilaiden tuottama materiaali. Havaintopäiväkirjani merkinnät ovat syntyneet Koulun jokapäiväisissä oppilaiden, tutkivan opettajan sekä moniammatillisissa (ks. esimerkki, liite 1) että opettajan ja oppilaiden vanhempien kohtaamisissa. Olen pyrkinyt havainnoissani mahdollisimman suureen aitouteen, siksi en ole videotallentanut opetustuokioita. Tästä syystä en ole myöskään käyttänyt ohjaamistilanteissa ulkopuolista observoijaa. Toisaalta minun on ollut myös mahdotonta ennakoida kohdennetun tuen ohjaamistilannetta etukäteen jokapäiväisessä luokkatilanteessa. Havaintopäiväkirjamerkinnot on satoja, myös oppilaiden tuottamaa materiaalia, testejä (luokanopettajan ja erityisopettajan tekemät), harjoitemateriaalia sekä erilaisia opettajan käyttämiä koontilomakkeita (ks. esimerkki, liite 2) on kertynyt tutkimusmatkallani valtava määrä. Olen nauhoittanut lasten lukemistilanteita. Olen kerännyt tutkimusaineistoani kuuden vuoden aikana menetelmiä ja aineiston keräämisen tapaa ja tiheyttä tapauskohtaisesti vaihdellen. Olen valinnut aineistostani sellaiset osuudet abduktiivisen päättelyn (ks. 3.6.2) avulla, jotka mielestäni tukevat parhaiten tutkittavan ilmiön kuvailua ja selittämistä ja antavat sille teoreettisesti tarkasteltuna syvyyttä ja luotettavuutta (näin erityisesti yksilötapausten valinnassa). Abduktiivisessa päättelyssäni teoriat ovat toimineet apunani aineistoa analysoidessani. Myös havaintojeni tekoon ja aineiston keräämiseen on näin liittynyt teorettinen ”johtolanka”. Pitkä opettajakokemukseni ja tutkijataustani ovat herkistäneet tunnistamaan tilanteita, joissa tutkimusaineistoa on ollut perusteltua kerätä. En ole siis pyrkinyt teorian testaamiseen vaan aikaisempi tieto on vaikuttanut aineiston analyysissä uusia ajatuspolkuja avaten. (Mm. Alasuutari 1994; Peirce 2001.)

Taulukko 1. Tutkimusaineiston kuvaus, määrä, keräämisaika ja käyttö

Aineistokuvaus ja -määrä	Keräämisaika ja -tapa	Aineiston käyttö
<b>PILOTTI</b> Oppilaskohtaiset kansiot (20 kpl), joiden sisältönä jokaisella oppilaalla: – kopiot kirjoitelmista (4 kpl) – kopiot saneluista (28 kpl) – Sisun kuntotestit (6 kpl) – luetun ymmärtämisen tehtävät (5 kpl) – kuullun ymmärtämisen tehtävät (4 kpl)	Pilottiaineiston kerääminen ajoittui lukuvuoteen 2003–2004.	<b>Luku 5</b> Oppilailta oli henkilökohtaiset A4 -kierrekansiot, joihin materiaali kerättiin. Kansioita säilytettiin omassa luokassa, mutta lukuvuoden jälkeen tutkiva opettaja siirsi kansiot kotiinsa. Aineistosta valikoitui Tatu tapauskuvaukseksi ja tarkemman analyysin kohteeksi. Tukituntien tekstit liitetään muun aineiston yhteyteen. Esiymmärrys kohdennetun tuen mallille syntyy pilotin aineistoanalyysin pojalta.
– tukimateriaalia (oppilaskohtaisesti vaihteleva määrä) – piirroksia (oppilaat voineet itse liittää)	Tukituntien havaintojen kirjoittaminen tekstitiedostoksi tukituntien jälkeen (tekstitiedostona 42 sivua).	Oppilaskohtaisen materiaalin analyysissa opettajan havaintopäiväkirjaansa tekemät havainnot tukemassa tulkintaa.
Opettajan havaintopäiväkirja (56 A5-sivua käsinkirjoitettuna) – oppilaiden havainnointi – kodin ja koulun yhteistyön kuvaukset		Havaintopäiväkirjamerkinnot liitetään osaksi aineiston (oppilaan materiaali, tukituntien tekstitiedostot, kodin ja koulun yhteistyökuvaukset) analyysia.
Opettajan päiväkirja 2003–2004	Opettajan päiväkirjassa merkinnät havaintomateriaalin keräämisestä (pvm ja laatu).	
Lukemisen nauhoittaminen (1x) 40 min		



<b>KOHTI KOHDENNETUN TUEN MALLIA</b>	<b>LV. 2005–2009</b>	Aineisto mukana luvussa 6.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– oppilaan tuottama materiaali (ks. edellä pilotti)</li> <li>– 23 oppilasta (oma luokka) ja 16 oppilasta, joille opetin äidinkieltä</li> <li>– 78 sivua tekstitiedostoksi kirjoitettua tulkintaa</li> <li>– 39 koontilomaketta (156 sivua)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– materiaali oppilaittain muovitaskuihin</li> </ul> <p>Merkinnät tapahtuman yhteydessä päivämäärämerkintöineen</p> <p>Lv. 2007–2008:</p> <p>Merkinnät jokaisen oppilaan omaan koontilomakkeeseen suoriutumisesta äidinkielen eri osa-alueilla (kirjoittaminen, sanelut, toistokirjoitukset, luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen, kielitieto) sekä muut huomiot, esim. yhteys kotiin ja moniammatillinen yhteistyö</p>	Luvussa kuusi Kallen tarina tiheänä kuvauksena.
Opettajan havaintopäiväkirjat: 3 A5-kokoista vihkoa, 245 käsinkirjoitettua sivua	Kirjoitettu tapahtuman yhteydessä.	
Opettajan päiväkirjat 2005–2009, 5 kpl	Tarkentavat havaintojen keräämisen ja suunnittelun. Moniammatillisten tapaamisten ja koulun ja kodin välisen yhteistyön kirjaaminen päivämäärin.	
Erityisopettajan tekemät lukuvuoden alku- ja päättötestit, 195 kpl	Lisäävät ymmärrystä yksilön kielellisestä kehityksestä ja ovat mukana tuen suunnittelussa.	
Lukemisen nauhoittaminen (40 min), 22 oppilasta	yksilösuoritus, 16.4.2007	Luku 5.3
Valokuvat (26 kpl)	otettu aineistosta	mukana raportoinnissa (6 kpl)

### 3.6.1 Oppilaat, vanhemmat ja kollegat tutkimuksessa mukana

Varhainen puuttuminen, johon nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen ovat johtaneet, on tutkimuksessani keskeinen kuvattava ilmiö ja tutkimuksen tuloksena syntyneen toimintamallin perusta. Varhaisessa puuttumisessa ovat mukana ensisijaisesti tutkiva opettaja oppilaansa kanssa, mutta useasti myös tutkivan opettajan erityisopettajakollega Helena, toinen luokanopettaja, oppilaan vanhemmat tai Koulun yhteisön muut jäsenet. Sekä oppilaani että oppilaideni vanhemmat ovat olleet tietoisia tutkimusprojektistani sen alkuvaiheista saakka. Sain tutkimusluvan syyslukukauden alussa 2003 (18.8.2003). Informoin vanhempia vanhempainilloissa tutkimushankkeestani (31.8.2004 ja 23.8.2005). Näissä tilaisuuksissa vanhemmilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksestani. Heillä oli myös mahdollisuus rajata oman lapsensa osalta syntyvä aineisto tutkimukseni ulkopuolelle. Kukaan vanhemmista ei kieltäytynyt yhteistyöstä. Tilaisuudessa (23.8.2005) syntyi keskustelu, jossa vanhemmat kokivat tutkimushankkeeni lasten edun mukaiseksi ja odottivat kuulevansa väliaikatietoja tutkimuksen tuloksista. Pidin Koulun opettajille ja avustajille lyhyen tiedotustilaisuuden tutkimushankkeestani syyslukukauden suunnittelupäivän yhteydessä (13.8.2004). Omat oppilaani tottuivat hyvin pian siihen, että esimerkiksi tukiopetustilanteissa tein merkintöjä tutkimuspäiväkirjaani. He alkoivat myös tottua siihen, että keräsin materiaalia ja Tommi jopa kysyi, että ”otaks’ sä ope tän ny ittelles vai viänkö mä tän kansiooni...?” (3.9.2007). Oppilaat keksivät itselleen omat tutkimusnimet ja harkitsivat niitä tarkasti. Kun olin kerännyt ne kaikilta, Peppi halusi vielä myöhemmin vaihtaa nimensä, kun ei ollut siihen tyytyväinen (30.10.2009).

Koulun opettajakollegat ovat tulleet tutkimukseeni osallisiksi oppilaidensa välityksellä niissä tilanteissa, kun heidän oppilaidensa kohdalla on pohdittu tarjottavan tuen muotoja. Nämä tilanteet olivat hyvin luontevia ja osa toimintamme arkipäivää. Seuraavassa kuvaan tyypillistä keskustelua, joka on käyty sellaisen luokanopettajan kanssa, jonka oppilaille olen opettanut äidinkieltä. Lainaus on ote havaintopäiväkirjastani. Muiden kollegoiden kanssa käydyissä keskusteluissa myös Helena oli useimmiten läsnä.

”Palaute luokan omalle opettajalle. Käyn tulokset lävitse oman opettajan kanssa ja pyydän hänen kiinnittämään huomionsa Mikon käsialan säilymiseen huolellisena, Arton käden asentoon hänen kirjoittaessaan, Mikaelin hoputtamiseen s.o. kannustaa hieman reippauteen, Saanan rauhoittamiseen (15.8.2006). Moniammatillinen yhteistyö: Helenan kanssa sovimme, että ng/nk-asia tulee kerrata Lotan, Mikaelin ja Jalmarin kanssa. Geminaattaharjoittelua jatkavat Erkki ja Mikael. Pidemmän seurannan vaatii Mikaelin kokonaistilanne (15.8.2006).”

Kollegoiden ottaminen osaksi tutkimusta mahdollisti avoimen mielipiteiden vaihdon sekä yhteisen vastuunkantamisen ilmapiirin oppilaiden ohjaamisen tukemisessa.

### 3.6.2 Abduktiivisesta päättelystä

Peirce on nostanut tuotannossaan esiin jo 1800-luvun loppupuolella yleisten deduktiivisen ja induktiivisen päättelyn rinnalle ns. abduktiivisen päättelyn. Kun induktio lähtee liikkeelle empiriasta ja deduktio teoriasta, abduktiivinen päättely lähtee usein liikkeelle empiriasta. Teoria voi olla myös kaiken taustana. Olennaista kuitenkin on, että uusi teorianmuodostus on mahdollista vain, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. Johtoajatus voi olla intuitiivinen tai hyvinkin pitkälle muotoiltu hypoteesi. Abduktiossa johtoajatuksen tai hypoteesin avulla havainnot keskitetään niihin seikkoihin ja oletuksiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja rakentavan uutta teoriaa. (Ks. Grönfors 1982, 33–37.) Abduktiivisella päättelyllä käsitetään nykyään yleisesti päättymistä analyysissa parhaaseen mahdolliseen aineistosta johdettuun selitykseen. Päättelyn lähtökohtana on joukko havaintoja, ja niiden avulla edetään todennäköisempään selitykseen. Abduktiivinen päättely on myös yhdistetty ihmisen vaistoon löytää menestyviä selityksiä ja Peirce esittikin, että ihmisellä täytyy olla jokin vaistoon perustuva kyky, joka toimii abduktiivisen päättelyn perustana. Abduktiivinen päättely huomioi yksityiskohdat ja pikkuseikat pyrkiessään parhaaseen mahdolliseen selitykseen. Abduktioon liittyy myös pyrkimys hakea asioita, joita aiemmat selitykset eivät vielä tavoita. Abduktiivista päättelyä ajaa eteenpäin käytännön tarve löytää jokin lupaava tai jollakin tavalla kehiteltävä suunta tutkimukselle. (Ks. Peirce 2001.) Oman tutkimukseni abduktiivisen päättelyn kiinnostavana ja tärkeänä johtoajatuksena olen pitänyt oppilaan oikeutta yksilölliseen tukeen. Pitkä opettajakokemukseni on rinnastettavissa Peircen manitsemaan vaistoon tai intuition tehden oikeita havaintoihin perustuvia päätelmiä.

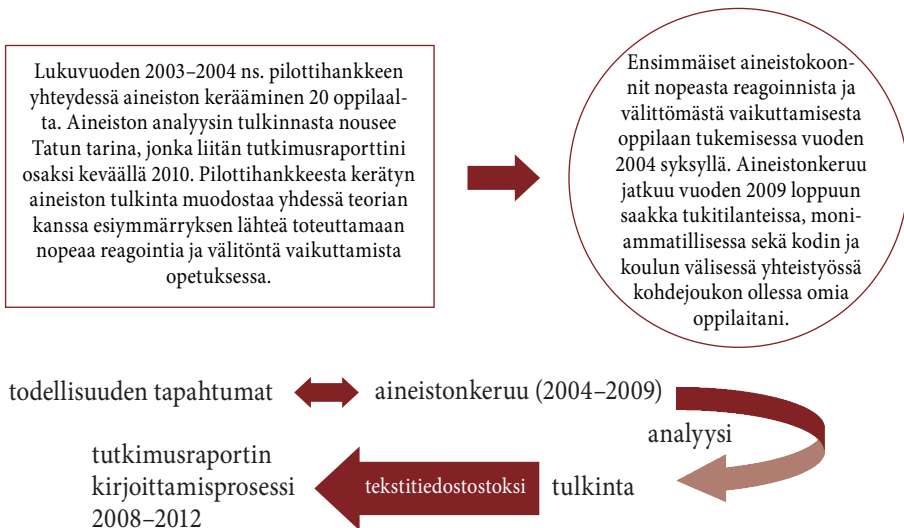
Abduktiivisen päättelyn kritiikkiin on liitetty se, että mallina se lähtee liiksi liikkeelle havainnoista ja ei huomioi teorioiden roolia havaintojen takana. Kuitenkin abduktiolla pyritään löytämään selityksiä, joille löytyy todeksi osoitettu teoreettinen selitys. Selitykset kootaan ratkaisun aineksina suuremman mallin rakenteiksi. Kritiikin suurin haaste onkin, miten hyvin teoria sopii yhteen saatavilla olevan tutkimusaineiston ja taustaoletusten kanssa, eikä teorian tarvitse seurata pmissseistä väistämättä. Abduktiivisessa päättelyssä teorioita kuitenkin puolustetaan sillä, että ne selittävät parhaiten hallussa olevan todistusaineiston. (Ks. Peirce 2001; myös Burks 1946.)

Tässä tutkimuksessa abduktiivinen päättely rakentuu teorian varaan, varsinaisiin tosiasioihin saadusta aineistosta, tutkivan opettajan koulutukseen ja kokemuksiin sekä intuitiivisiin olettamuksiin. Kaikki nämä ovat joka tapauksessa loogisia.

### 3.6.3 Aikataulusta – analyysin eteneminen

Tutkimusmatkani on alkanut tiedostamattomasti aloittaessani luokanopettajaopinnot Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa syksyllä 1981. Kasvatustieteiden lisensiaatintutkimukseni hyväksyttiin joulukuussa 2003, jonka jälkeen kevätlukukaudella 2004 jatkoin opintojani Tampereen yliopistossa tavoitteenani kasvatustieteen tohtorin tutkinto. Olen opiskellut oman luokanopettajan työni ohella. Tutkimuksen kirjoittamisprosessi on jatkunut toimiessani Lapin yliopistossa esi- ja alkuopetuksen lehtorina. Molemmat työni ovat rikastuttaneet tutkimusprojektiani, mutta myös asettaneet aika- ja voimavararajoitteita.

Tutkimusaineiston kerääminen ja analysointi ovat kulkeneet tutkimusprosessissani rinnakkain ja limittäin (kuvio 5). Todellisuuden tapahtumat, joista olen kerännyt havaintoaineistoa, ovat muodostaneet ajallisesti lyhytkestoisen syklin toimintatutkimuksessani. Havaintopäiväkirjamerkintäni ovat syntyneet empiirisissä tilanteissa eivätkä ole sisältäneet tulkintaa, vaan ainoastaan kuvauksen tapahtuneesta. Olen merkinnyt havaintopäiväkirjaani tekstin alkuun päivämäärämerkinnän, toisinaan myös kellonajan. Olen kirjoittanut havaintojani myös irralliselle paperille silloin, kun empiriasta on noussut yllättäen jotain sellaista, jolla voisi olla tutkimukseni tai toimintavalintojeni kannalta arvoa ja havaintopäiväkirjani ei ole ollut tuolloin käden ulottuvilla. Helenan kanssa jutellessani tein muistiinpanoja poikkeuksetta.



Kuvio 5. Tutkimuksen ajallinen eteneminen

Seuraavaksi esitän, miten siirryn havaintopäiväkirjamerkinnöistäni tutkijan suorasanaisen tekstin tulkintaan. Esitän, miten aineiston pohjalta syntyi Tommin tapauskuvaus.

Vaihe 1: Aineisto päiväkirjamerkintöinäni 8.12.2005–16.2.2006.

Joulukuun 2005

NOPEA REAGOINTI

8.12.2005; 9.20 - 9.35

lo:

eo:

äi-ope: Sippu

- ei kuulu kaikkea lauloja
- laulun-äänä - vastaus
- äännekesto!
- pistot väkälä
- äänne
- Urohan heikompia → heikompi?
- edellisen ongelman ensimmäisen tapauksen erotuksena ja merkitsemisenä lausuttuun
- Urohan tehty → tehdään?
- Tuhki on vain opettaja
- Samanlais. tuh. eo
- erit. tuh
- Sippu harjoitukset
- koti!

16.2.2026  
klo 13.35 →

TO / huon! MOTTIV.

kei - neu (kijisti)

kuminaula - renny →  
lyhyt ääni pitkä ääni  
- kirjitti oikein!

mal - le / (huon 1-1!)

tu - li /


rennyttää kuminaula, mitä  
tulee? tuu - li / "kyi"!


- merkityssisältö määrittää huon!

↓

tue - ei

Kumunko paljon vai vähän?

Kumunko 1. taputus  per hein!

2. taputuksen alkua 2. hein! 

KIS-SA → Taputus

i: ki - sa

o: mikä sana saet? i: ki - sa!

Kuuntelen l. taputus. Tarritus  
 pun. pallon? I: Kyllä. O:  
 Kuuntelen toisen taputuksen allus?  
 Mitä tarvitaan?  
 I: "toisen pallon. Tulee  
 toinen S" /  
 Huom!

ku - sa

pun. pallon pois, mitkä tulee?

ki - sa /

velli - ve - li → pois →  
 ve - li /

tilli - ti - li → te - li /

O: pal - lo " Tarinassa pun. pallon  
 toisen kaverin... "

ope ottaa toisen (ope) pois → pa - lo /  
 ka - sa → "Vai, olin jo kirjottamassa  
 kassa..."

Raimo leskiä;  
 vähenkäsia kuulu i i.  
 taputus, saada taputus  
 y äänne → omistun

Maija → taputus / kirj. ohje  
 kirj. taputus, "Herra"

Väittä → taputus väi-thä

O: taputus uudelleen →

väit-tä

"Mitä kirjotit" lue!

P: Uti niin, pitää lisätä  
 toinen tee ...!

ei löyde sanarytmiä!  
 Mistä siihen apu?

Joukko O: "Omla tömaa  
 joukko? luota siihen, mitä  
 kuulit!" → Joukko jouk-

nuk-kun f. "Nukkeun-  
 se?"

huom! esim. väälä v ei alussa  
 kuulu äänne, p-pallo ei äänne  
 vään äänne, josta alene äänne  
 -apua?



Vaihe 2: Olen kirjoittanut havaintopäiväkirjamerkintäni perusteella kuvauksen tapahtuneesta tekstitiedostoon mahdollisimman pian tapahtuneen jälkeen.

### Nopea reagointi, varhainen puuttuminen

#### *Geminaatta ja pitkä vokaali/Tommi*

Tiedän, että ykkösluokkalaisella Tommilla on vaikeuksia kuulla ja merkitä kuulemansa lyhyt tai pitkä vokaali sekä geminaatta kirjaimin oikein (keskustelu eo:n ja lo:n kanssa 8.12.2005, alkumittaus, testit). Luokanopettaja on antanut aiheesta jo jonkin verran kouluajan ulkopuolella Tommille tukiopetusta, hän on saanut myös erityisopetusta. Pääpaino Tommin tukemisessa on ollut saavuttaa kirjoittamisessa sanataso (äi-opettajana). Tommi on ollut oppilasryhmänsä heikoimpia kirjoittajia. Vielä juuri ennen joulua Tommilla on vaikeuksia erottaa ja muuttaa sanan ensimmäinen taputus kirjoitukseksi (12.12.2005). Tommin lukeminen sujuu hienosti ja hän on hyvin innostunut lukija. Lukemisessa hänellä esiintyvät virheet ilmenevät pitkien äänteiden, geminaatan ja diftongien kohdalla. Tommi arvailee sanojen loppuja lukiessaan jonkin verran. Lukeminen innostaa häntä koulussa huomattavasti enemmän kuin kirjoittaminen. Kysyessäni vapaaehtoista lukijaa tunnilla, Tommi viittaa empimättä. Myös kirjastosta löytyy mielenkiintoista luettavaa helposti. Soitto kotiin (12.12.2005) → tavoitteet, tukeminen. Olen antanut Tommin kotiin irtokirjaimet, joilla hän voi harjoitella äitinsä kanssa puhutun kielen muuttamista kirjoitetuksi. Valmistin myös ”tavuhissin” tukemaan siirtymistä lukemisesta alkuäänestä liukuen seuraaviin äänteisiin. Äidin mukaan Tommi on ollut innostunut harjoittelusta, mutta kirjat kuitenkin kiinnostavat enemmän (puhelinkeskustelu 14.12.). Tommin vanhemmat toivovat poikansa saavan opettajaltaan mahdollisimman paljon erityistukea kirjoittamaan opettelemisessa. Samalla vanhemmat ovat hyvin kiitollisia siitä, että Tommin lukeminen sujuu niin hienosti alun ongelmien jälkeen. Tommi tunnisti vain 2 kirjainta tullessaan kouluun ja kaikki fonologisen prosessin osa-alueet tuottivat suuria vaikeuksia. Myös muistin ja nopean nimeämisen alueella oli ongelmia. (Erityisopettajan alkudiagnostinen testi.)

SEH 14.12.2005

Testaan 15.2.2006 ykkösluokkalaisten lausetajua sekä pitkän vokaalin että geminaatan kuulemista yhdistettynä nelikirjaimiseen ensimmäiseen tavuun. Tommin vaikeudet ovat oletettua suurempia. Pääsääntöisesti oppilaat osaavat aloittaa lyhyen lauseen ”juhalla” ja päättää pisteeseen. Erisnimien yhteydessä ”juhlan” käyttö on jo vakiintunut, mutta Tommi kirjoittaa: Raimo leikkii. → raimo leikkii, Maija väittää. → Maia väitä, Jouko nuokkuu. → joukko nuokkuu, Seija voittaa. → seia voita

Keskustelu erityisopettajan kanssa: lo → luokkaopetus, minä tukiopetus äidinkielellä ja luokkaopetus, mahd. samanaikaisopetus, eo tarpeen mukaan tuki äidinkieleen.

Soitin Tommin äidille heti tarkastettuani testin ja sovin äidin kanssa, että Tommi tulee tukiopetukseen jo seuraavana päivänä, koulupäivän jälkeen (16.2.2006). Valmistin tehtävyyppöjä, jotka ovat mahdollisimman havainnollisia, tukeutuvat sanatasolla myös sanojen merkityssisältöön, ovat motivoivia ja tukevat erityisopettajan tapaa selvittää samaa kielellisen kehityksen vaihetta.

Geminaatan opettamisessa havainnollistan sanan rakennetta puuhelmien avulla. Laitan kaksi isoa puuhelmeä sukkapuikkoon, jossa ne myös säilyvät pulpetissa parem-

min. Helmet ovat erivärisiä, punainen ja sininen. Pitkä ja lyhyt vokaali konkretisoituu kuminauhan avulla. (Olen käyttänyt ”venyttämistä” myös luokkaopetuksessa, mutta ilman kuminauhaa.)

Geminaatassa lähdetään liikkeelle *kokonaisesta sanasta*. Tommi kuuntelee sitä ja keskittyy siihen, mitä kuuluu sanan keskellä. Kuuluuko paljon vai vähän? Miten sanan merkitys muuttuu, kun kuuluu vähän tai paljon? Kuulohavainnon jälkeen tarkastellaan sanan tavurytimiä. Löydetään ensimmäisen taputuksen loppu ja todetaan, että toisessa taputuksessa, alussa, kuuluu sama ääni. Muutetaan kirjoitukseksi. Havainnollistan asiaa puuhelmillä. Jos ensimmäisen taputuksen lopussa kuuluu konsonantti (l, m, k, s, p, t, r), Tommi laittaa punaisen helmen pöydälle eteensä ja kuuntelee kuuluuko toisen taputuksen alussa sama ääni. Jos kuuluu, hän laittaa myös sinisen helmen pöydälle eteensä punaisen viereen. Kuuluu siis ”paljon”. Mitä sitten tapahtuu, jos otetaan punainen helmi pois? Kis-sa -sanasta tulee ki-sa. Punainen helmi tarkoittaa ensimmäisen taputuksen viimeistä ääntä. Vel-li -sanasta tulee ve-li jne. Keskustelemme myös sanojen merkityksen muuttumisesta. Sanelen edellisen päivän lauseen uudelleen. Kirjoitus sujuu huomattavasti tarkemmin ja pohdiskellen kuin edellisenä päivänä. Tommi prosessoii kanssani sopimiensa sääntöjen ja ohjeiden mukaan.

Harjoittelua on jatkettava Tommin kanssa → yksilöllinen tuki, samanaikaistuki luokassa

Erityisopettajan kanssa keskusteltava jatkosta. Koti pidettävä ajan tasalla.

SEH/16.2.2006

Olen liittänyt edellä olevaan tulkintakuvaukseen merkinnät havaintopäiväkirjastani suorina lainauksina sekä lisäksi, mitä on tapahtunut, mitä materiaaleja on käytetty, keitä on ollut läsnä, mihin toimenpiteisiin tapahtuma on johtanut ja miten sitä seurataan. Tässä vaiheessa olen tehnyt analysointia ja tulkintaa ja kirjoittanut sen.

Vaihe 3: Olen siirtänyt nämä tekstiotteeni (edellisestä lukuun 4.4) tai osat niistä oman tutkimustekstini osaksi ja liittänyt analyysiini ja tulkintaani (ks. luku 3.6.2) vuoropuhelun teorian kanssa, jolloin ymmärrys kuvattavasta ilmiöstä on syventynyt.

Tutkimusraporttini kokonaisrakenne alkoi hahmottua ensimmäisen kerran kesän 2009 aikana. Opettaja oman työnsä tutkijana eli oman opettajuuteni tarinaa aloin kirjoittaa syksyllä 2009 (ks. luku 4). Kirjoittamisprosessi on jatkunut niin ikään oman työn ohella aina vuoden 2012 alkupuolelle saakka (ks. kuvio 5).

## 4 Oman opettajuuden polkuja

Olen kiinnostunut omasta ammatillisesta kasvustani ja kehityksestäni ja olen pohdiskellut sitä paljon. Olen kirjoittanut kokemuksiani ja tunteitani havainto- ja tutkimuspäiväkirjoihini silloin, kun jotain ammatillisesti tai kokemuksellisesti merkittävää on tapahtunut. En ole kuitenkaan ajatellut opettajuuttani varsinaisena tutkimuskohteena, vaan olen keskittynyt muutosprosessiini jättäen subjektiivisen opettajuuteni tarkastelusta ulospäin. Vasta syksyllä 2009 aloin oivaltaa, että en voi sivuuttaa tätä prosessia tutkimukseni raportoinnissa, sillä aloin nähdä tutkimusmatkani yhä enemmän opettajuuteni osana. En tehnyt tutkimusta, elin sitä. Aiemmat kokemukseni opettajana sellittivät tulevaa ja määrittivät sen suunnan. Oman elämäni, opettajuuteni, kriittiset tapahtumat ovat vaikuttaneet elämänkulkuni suuntaan ja muovanneet henkilökohtaisia päätöksiäni. (Esim. Woods 1993.) Keskityn tässä neljännessä luvussa kuvaamaan, miten luokanopettajan rooli muuttuu hänen matkallaan kohti osallistavampaa opetusta ja kasvatusta. Vastaan näin tutkimukseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Olen avannut opettajuuttani tarinan muodossa, narratiivina, millaisena sen muistan opettajuuteni alkuvaiheessa ja millaisena näen sen nyt. Denzin (1989, 47–48) esittelee erilaisia metodeita kertoa omaelämäkerta. Niitä ovat mm. omaelämäkerta, elämäkerta, kertomus, narratiivi, persoonallinen historiankirjoitus, tapaushistoria, elämäntarina, elämänhistoria, kertomus itsestä ja itse koettu tarina. Kokemukseni käsitteellistäminen on keskeistä. (Erkkilä 2009, 200–201.) Hatch ja Wisniewski (1995, 133–135) sanovat kaikkien elämäntarinoiden olevan narratiiveja, mutta kaikki narratiivit taas eivät ole elämäntarinoita. Elämäntarina on aina yhden kyseisen henkilön tarina ja siinä kiinnostaa, mitä siinä sanotaan. Narratiivissa puolestaan kiinnostaa, miten se sanotaan. Narratiivit saavat aineistonsa elämäntarinoista. Bruner (1987; 2004) korostaa narratiivien merkittävää vaikutusta muodostettaessa merkityksiä elämäntapahtumista, kokemusten representoinnissa ja tulevaisuuden suuntaamisessa. Elämä ei vain ole, sitä mitä se oli, vaan kuinka se tulkitaan ja uudelleen tulkitaan (Bruner 2004, 708).

Kirjoitin syksyn 2009 aikana oman opettajuuteni tarinan muistellen sen kulkua. Kirjoitin tarinan aluksi päiväkirjan tapaan ottaen mukaan kaikki ne tapahtumat ja tunteet, jotka kykenin palauttamaan mieleeni (58 käsin kirjoitettua sivua). Seuraavassa vaiheessa kirjoitin tarinan uudelleen, jo tekstitiedostoksi (15 sivua), ja otin tähän mukaan myös päiväkirjoihini dokumentoimiani tapahtumia. Seuraavassa vaiheessa liitin oman opettajuuteni tarinan osaksi tätä tutkimustani, ja sain siinä prosessissa teorialta

tukea. Käytin metodinani muistelua, mutta en muistelumenetelmää sen haugilaisessa merkityksessä. Muistelutyömenetelmä on tutkija ja psykologi Frigga Haugin 1980-luvulla yhdessä työryhmänsä kanssa kehittämä tutkimusmetodi, jonka avulla avataan, kerrotaan, puretaan ja reflektoidaan muistoja työryhmässä. Haugilainen muistelutyömetodi on erityisesti liitetty feministiseen tutkimuskäytäntöön. (Ks. Haug 1987.) Kuitenkin myös omat muistot ovat muistitiedon tallentamista. Muistan menneen elämäni tämänpäiväisten kokemuksieni kautta (Vilkko 1997, 165–166). Menneet ovat tapahtuneet omassa ajassaan, mutta elävät kirjoitettuna uudelleen tässä ajassa. Lähdin rakentamaan oman opettajuuteni tarinaa uudelleen muistojeni kautta. Olen tarkkaillut itseäni ja tapahtumia muistini varassa retrospektiivisesti analysoiden (Polkinghorne 1988, 115). Näin tutkimuksestani muodostui myös oman opettajuuteni reflektointi.

Omien taustojeni ja tunteideni sekä niiden merkityksen tiedostaminen tutkimusprosessiini vaikuttavina tekijöinä tekevät tutkimukseni tästä osasta luotettavuustarkastelun suhteen haasteellisen. Saadaanko muistelun avulla aitoa tietoa? Ovatko kerrotut kertomukset todella aitoja? Muistanko oikein? Olen lähtenyt siitä ajatuksesta, että kirjoittamieni muistelujen ja niiden analyysin avulla olen päässyt käsiksi omiin kokemuksiini ja ne ovat kirjoitettuna totuudenmukaisia. Muistojen oikeellisuutta ei ole olen-naista pohtia, vaan luotettavuustarkastelussa tulee nostaa esiin muisteluiden analyysi subjektiivisten elämäntapahtumien tarkasteluna. Olen kokenut, nähnyt ja tulkinnut tapahtumat omien kokemusteni kautta. Jokaiselta tässä luvussa esiintyvältä koululta yksi läheinen työtoverini on lukenut lukuun neljä kirjoittamani tekstin. (Ks. myös luku 7.)

#### 4.1 Matkalla autenttisuuteen – opettajauran alku

*”The self awareness and personal growth as a teacher is collectively shaped even it is individually told.” (Lauriala 2010.)*

Koska opettajan työ on jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, kollegoiden ja oppilaiden vanhempien kanssa, se saa myös yhteiskunnallisen merkityksen (Väljjarvi 2006, 21). Kaikki yhteiskunnassamme tapahtuvat muutokset heijastuvat välillisesti myös opettajan työhön ja tuovat siihen toisinaan myös epävarmuutta ja ongelmia. Niinpä opettajuuteen sisältyy jatkuvasti myös ammatillisen oppimisen ja asiantuntemuksen ajanmukaistamisen vaatimus (Lauriala 2000, 88–97). Opettajan ajattelu muuttuu hänen opettajataipaleensa aikana saatujen kokemusten myötä. Sekä opettajuus että ammatillisuus kehittyvät. Opettajan reflektiot omasta ammatillisesta identiteetistään, professionaalisuudestaan, vaikuttavat hänen ammatilliseen toimintaansa, hänen sitoutumiseensa työhönsä sekä haluun ja kykyyn professionaalisessa kasvussaan ja kehityksessään (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000). Opettajan tulisikin

pysähtyä pohtimaan oman opettajuutensa peruskysymyksiä: Miksi toimin tällä tavalla? Mitkä ovat tavoitteeni? Mitä minun tulisi säilyttää tai muuttaa? Mikä toiminnassani on oikeaa ja mikä väärää? (Cantell 2010, 7.) Edellä esittämäni kysymykset liittyvät autenttisuuden pohdintoihin. Autenttinen opettaja on itse oman opettajuutensa tekijä, toimija ja kokija, oman opettajuutensa subjekti ja toimii reflektiivisesti (Kaikkonen 2000, 53–55). Väitöskirjatutkimukseni kuluessa olen pohtinut, miten minä omalla toiminnallani luokanopettajana, voisin ohjata oppilasta hänen kohdatessaan oppimisessaan vaikeuksia, niin, ettei hänen tarvitsisi odottaa erityisopettajan antamaa tukea.

Vastavalmistuneena opettajana, ns. noviisiopettajana (mm. Tornberg 2000; Blomberg 2008) kouluvuosina 1985–1988 keskityin ensisijaisesti tekemään minulle määritellyt tehtävät. Opettajankoulutuksen mukanaan tuomat valmiudet, peruskoulun opetussuunnitelmat, käytössä olevat oppikirjat ja kokeneempien kollegoiden ohjeet ja tuki määrittivät työni tavoitteellisuutta. Jälkeenpäin ajateltuna työssäni ei ollut kaukonäköisyyttä, suunnitelmallisuutta kyllä, mutta ei pitkällä tähtäimellä. Kuitenkin jokaisen kasvattajan tulisi kohdallaan pohtia omien kasvatuksellisten tekojensa laatua ja merkitystä, kasvatusten menetelmiensä kohdallisuutta (Suoranta 1997, 147). Toisaalta opettajan työn yksinäinen luonne ja toimeen tulemisen velvoite jo uran alusta lähtien vaikuttavat siihen, että opettajalla ei juuri ole tilaa oman työnsä tietoiselle rakentamiselle (Lauriala 2000, 90). Kuitenkin opettajan ensimmäiset työvuodet ovat opettajan kannalta merkittäviä ja toisaalta hyvin vaativia, sillä opettajankoulutuksen antamat arkikokemukset ovat rajallisia (Nyman 2009, 27).

Opettajataipaleeni alkuvaiheessa viihdyin hyvin työssäni. Koin oppilaiden oppimisen tukemisen tärkeänä. Hyvät oppimistulokset olivat merkitseviä. Koulussamme oli oikeudenmukainen ja pidetty rehtori. Työyhteisömme keskellä vallitsi hyvä henki. Sain nopeasti hyviä ystäviä kollegoistani. Alkukokemukseni opettajuudesta muovautui hyvin positiivisiksi osin kollegiaalisuuden merkityksestä. Nymanin mukaan (2009, 27) opettaja yleensä iloitsee ensimmäisestä työpaikastaan, sen kollegiaalisuudesta, koulun johdolta saamastaan tuesta ja kouluympäristöstä, vaikka kokeekin toisinaan stressiä, haavoittuvuutta ja eristyneisyyttä.

Noviisiopettajaan kohdistetaan odotuksia ja vastuuta. Siihen, miten opettaja ensimmäisen työvuotensa kokee, vaikuttaa hänen roolinsa ryhmän auktoriteettina, yhteistyön sujuvuus kollegoiden ja oppilaiden vanhempien kanssa sekä myös hänen opettajapersoonansa ja tunteensa sekä jäsenyys työyhteisössä ja työyhteisön johtamiskulttuuri. (Blomberg 2008, 3–4.) Myönteiset sosiaaliset kokemukset, yhteenkuuluvaisuuden tunte ja henkilöiden kohtaamiset ovat inhimillisen toiminnan voimanlähteinä ja liittyvät merkittäviin oppimiskokemuksiin. Nämä kaikki säilyttävät tunnelatauksensa vielä vuosienkin kuluttua (Silkelä 1997, 180).

Laursenin (2006, 100–101) tutkimuksen mukaan opettajat tarvitsevat työhönsä suhteellisen paljon kannustusta, sillä luovat ihmiset kaipaavat emotionaalista tukea. Hän pitää kollegoiden välistä yhteistyötä tärkeimpänä opettajan työhön vaikuttavana tekijänä. Olin itse noviisiopettajana epävarma, vaikka työilmapiiri oli kannustava ja kollegiaalinen. Tein työni ahkerasti ja perusteellisesti. Rohkaistuin harvoin yksilöllisiin kokeiluihin, mutta muistan ihailleeni kollegoitani, joilla oli raikkaita ja innovatiivisia ajatuksia. Nymanin (2009, 12) mukaan asiantuntijaopettajat eivät kehitä omalla halullaan, tiedoillaan ja taidoillaan vaan pelkästään omaa opettajuuttaan, vaan myös oppilaitaan, kouluun ja välillisesti koko yhteiskuntaa. Opettajan asiantuntijuus, joka rakentuu yksilöllisesti ja kollektiivisesti, muodostaa pedagogisen ajattelun perustan (Nyman 2009, 12, 21). Laursen (2006, 174–175) liittyy opettajan asiantuntijuuteen autenttisuuden käsitteen. Autenttisella opettajalla on pedagoginen pätevyys, perusteelliset tiedot opettavista aineista sekä rohkeutta nähdä koulutyö kokonaisuutena: oppiminen tapahtuu yhdessä oppilaiden ja kollegojen välisessä vuorovaikutuksessa. Laursen sanoo autenttisuuden olevan lähellä asiantuntijuuden ydintä. Molemmille on yhteistä luovuus, vastuullisuus, kontakti oppilaisiin, tavoitteellisuus ja kyky toteuttaa tavoitteita.

Minulla oli onni saada heti valmistuttuani vakituinen työpaikka ja luokka, jota sain ohjata yhtäjaksoisesti alakoulun loppuun saakka yhteensä kolmen lukuvuoden ajan. Työviihtyvyyttäni lisäsi myös se, että työjärjestykseni sisälsi oppiaineita, joissa koin olevani vahvimmillani. Kohosen (2007, 155–156) mukaan opettajan myönteisiin koulu muistoihin liittyy usein opettajan innostus opettamaansa aineeseen ja sen laaja ja monipuolinen aineenhallinta. Arvostin työtäni ja olin motivoitunut.

Opettajana oleminen ei tarkoittanut minulle pelkästään oppilaiden ohjaamista opetussuunnitelmien, oppi- ja tehtäväkirjojen mukaan tai järjestyksenpitoa luokassa ja kokeiden pitämistä ja arvosanojen antamista, vaan pohdin jo silloin, mitä opettajana oleminen oikein on. Mitä tarkoittaa opettaa? Rogersin ja Freibergin (1994, 34–35) mukaan opettaminen on oppilaan oppimisen sallimista niin, että oppilas on edelleen utelias ja innokas oppimaan uutta. Opettajan tulee olla tietoinen siitä, että hänellä on aina hyvin paljon opittavaa, jotta hän voisi tarjota oppilailleen mahdollisuuden oppimiseen.

Suoranta korostaa opettajuudessa kasvattajan reflektointitaitoja sekä kykyä kyseenalaistaa ja miettiä oman elämänsä perusperiaatteita. Tällaiset taidot ja kyvyt mahdollistavat kasvattajan oman muutoksen ja kasvun, jolloin tarjoutuu mahdollisuus nähdä maailma merkityksellisenä kasvajien kannalta. Kasvattajan on myös hylättävä oma ylivoimaisuutensa ja muistettava olevansa matkalla myös omassa kasvussaan. (Suoranta 1997, 154).

Suurimpana haasteena ensimmäisiltä opettajavuosiltani jäi mieleen erään oppilaani erityisopetussiirto. Tein tyttöoppilaan kanssa paljon töitä, koska halusin, että hän menestyisi luokkaopetuksessani tuen avulla, enkä halunnut antaa periksi. Pelkäsin

myös vanhempien reaktioita. Koin lapsen ongelmat omasta riittämättömyydestäni johdetuiksi. Jouduin antamaan oppilaalle ehdot matematiikasta neljännen luokan lopulla (31.5.1985). Hänellä oli heikko taitotaso myös englannissa ja äidinkielessä. Hän kuitenkin opiskeli kesällä ahkerasti ja lopulta suoritti matematiikan ehtolaiskuulustelun, tosin vaivoin hyväksyttävästi. Viides kouluvuosi oli hänelle entistä raskaampi. Vanhemmat ymmärsivät, että opiskelu yleisopetuksen ryhmässä ei ollut heidän tyttärelleen paras vaihtoehto. Silloin yhdessä vanhempien ja kollegoiden kanssa mietimme oppilaani opiskelun jatkamista erityiskoulussa. Kävimme kevättalvella (4.4.1986) tytön perheen kanssa yhdessä tutustumassa hänen tulevaan kouluunsa, samana päivänä kun esikoiseini päätti tulla maailmaan. Olin helpottunut, että olin saanut oppilaani koulunkäynnin tulevaisuuden suunnitelmat selvitettyä ennen äitiyslomalle jäämistä. Olin saanut yhden opettajavaiheeni päätökseen. Uskalsin olla rehellinen, koska olin ollut varma asiassani. Hyvin sujunut yhteistyö vanhempien kanssa koitui lapsen parhaaksi. Tyttö valmistui myöhemmin hyvin arvosanoin ammattikoulusta mieleiseensä ammattiin ja sai vakituisen työpaikan. Aluksi kokemani suru omasta riittämättömyydestäni tämän oppilaan kanssa on myöhemmin vaihtunut ymmärrykseen siitä, että osasin toimia nuorena opettajana oikein. Kaikkonen (2000, 54) toteaaakin kokemuksen ja autenttisuuden olevan yhteydessä keskenään. Hän liittyy tähän yhteyteen vielä havaintojen teon ja niiden perusteella kokemuksen reflektoinnin ja toiminnan muutoksen.

Opettajaurani alkuvuodet olivat melko hajanaisia sairaus- ja äitiyslomien vuoksi. Ensimmäisen oman luokkani jälkeen en saanut omaa, pysyvää luokkaa niin pitkäksi aikaa, että olisin kyennyt rakentamaan kodin ja koulun yhteistyötä kovin syvälliseksi. Näinä lyhyinä työvuosina minulla ei selvästikään ollut kehittynyt omaa näkemystäni siitä, mitä koulun ja kodin yhteistyö omassa opettajuudessa tarkoittaa ja millaisia toimintamuotoja se pitää sisällään. Muutto toiselle paikkakunnalle, lapsiluvun lisääntyminen ja omakotitalon rakentamispäätös saivat minut jättämään väliaikaiset hyvästit ensimmäiselle koululleni. Jätin hyvästit haikeana. Pitkä työmatka ei houkuttanut pienten lasten äitiä, vaikka tiesin tulevani kaipaamaan monia asioita työyhteisöstäni. Nymanin (2009, 12) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen on sidoksissa hänen elämäntilanteeseensa. Työelämään siirtyminen koetaan monesti hyvin haasteelliseksi silloin, kun perheen perustaminen ajoittuu samaan elämänvaiheeseen (Nyman 2009, 12).

Ensimmäisen työpaikkani ehdottomia vahvuuksia olivat aito johtajuus, avoin, hyväksyvä ja tukeva työilmapiiri, ammatillinen vapaus sekä kollegiaalinen opettajuus. Yli kaksikymmentä vuotta välimatkaa noihin tapahtumiin ottaneena ymmärrän nyt niiden merkityksen oman opettajuuteni vahvana perustuksena. Olin matkalla kohti autenttista, uskottavaa ja ehyttä opettajuuttani (Laurson 2006, 14). Autenttisuus ja aitous opettajana merkitsevät Laursonin (2006, 22–23, 28–30) mukaan korkealaatuisen

opetuksen antamista aidosti ja henkilökohtaisesti siihen paneutumalla. Hän erottaa seitsemän opettajan ominaisuutta ja kykyä, jotka viittaavat autenttisuuteen: 1. *Oma-kohtainen intentio*, joka tarkoittaa sitä, että opettaja näkee merkityksellisyyttä omassa työssään, jota omasta halustaan tekee. 2. *Sanoman tekeminen eläväksi*, jolla hän tarkoittaa opettajan kykyä saada oppilaissaan innostus opittavaa asiaa kohtaan. Autenttinen opettaja näyttää koko olemuksellaan sen, että maailmassa on paljon arvokasta opittavaa. Liittäisin tähän Laursenin näkemykseen opettajan autenttisuuden sisällöksi oppilaan ohjaamiseen kohti tehtäväorientaatiota (Salonen & Lepola 1994; Poskiparta 2001; Eskelä-Haapanen 2003; Aunola 2005) ja siinä lähikehityksen vyöhykkeen huomioimisen (ks. 2.5). Tehtäväorientoitunut lapsi miettii tehtävänsä eri osa-alueiden yhdistelyä pyrkiessään suoriutumaan itsenäisesti tehtävästään. Hän ajattelee, soveltaa ja muuntelee. Opettajan tehtävänä on pyrkiä säilyttämään lapsen orientaatio tehtäviin positiivisena. Tämä tapahtuu motivoivien tehtävätyyppien valinnan avulla samalla huomioiden lapsen kehitystaso lähikehityksen vyöhykkeellä. Koska tehtäväorientoitunut oppilas pyrkii tehtävien itsenäiseen suorittamiseen, hän ei ole riippuvainen suorituksensa aikana ohjaajan tuesta. Sen sijaan ohjaajan merkitys arvioinnin antajana ja itsearviointiin ohjaavana korostuu. 3. Autenttinen opettaja *kunnioittaa oppilaitaan* yksilöllisinä oppijoina. Tällöin hän kykenee kohtamaan oppilaansa ilman ennakko-oletuksia tai ehtoja (Kohonen 2007, 156). 4. Autenttinen opettaja pyrkii luomaan oppimiselle suotuisan *toimintaympäristön*. Myös Lauriala (2000, 91) korostaa, että oppiminen on tehokainta silloin, kun se tapahtuu oppijan kannalta tarkoituksenmukaisessa ympäristössä. 5. Autenttinen opettaja pyrkii *yhteistyöhön kollegoidensa kanssa*. Laursen näkee kollegoissa opettajan voimavaran, jonka opettajan tulisi huomioida myös omassa tavoitteenasettelussaan, jotta saisi pyrkimyksilleen mahdollisimman hyvän tuen. (Laursen 2006, 29.) Autenttiseen opettajuuteen voidaan näin liittää moniammatillisen toimintatavan merkityksellisyys. 6. Autenttinen opettaja pyrkii saavuttamaan tavoitteensa, hän pyrkii *tahdosta tuloksiin*. Seitsemäntenä, autenttisuuden ominaisuutena Laursen (2006, 30) mainitsee *opettajan halun kehittää jatkuvasti itseään omassa professiossaan*. Yhteiskunta, koulu ja oppilaat muuttuvat ja opettajan on pysyttävä muutoksessa mukana. Autenttinen opettajuus on siis pätevyyttä, jota ei voi oppia eikä saavuttaa yhdellä kerralla vaan opettajan pätevyys on kehittyvä prosessi.

## 4.2 Sanoman tekeminen eläväksi

Toinen tässä tutkimuksessa kuvaamani koulukokemus liittyy fyysisesti samaan kouluun, jossa urani viimeisessä vaiheessa toimin, neljännesvuosisata opettajuutta takana. Aluksi minulla ei ollut tässä koulussa omaa luokkaa, tein yhden lukuvuoden ajan



sijaisuuksia. Se ei kuitenkaan estänyt sitä, että minut otettiin uuteen työyhteisöön lämpimästi vastaan ja viihdyin työyhteisössä hyvin. Yhteisöllisyydestä kollegojen kanssa tuli myös tässä koulussa voimavarani (Laurson 2006, 29).

Tältä lyhyehköltä ajanjaksolta (1989-1990) mieleeni jäivät monipuolinen opettajien keskinäinen toiminta työajan ulkopuolella, persoonalliset opettajakollegat, rehtorimme lämmin tapa huolehtia oman koulunsa asioista ja ihmisistä sekä mahdollisuuteni opettaa itselleni mieleisiä oppiaineita. Monet opettajat viittaavat työn mielekkyydestä puhuessaan siihen, miten innostuneita ovat aineestaan ja siitä, että valitsevat opetettavakseen ainesta, josta ovat itse kiinnostuneita (Laurson 2006, 33). Mahdollisuus opettaa niitä aineita, joissa tunsin olevani itse vahvimmillani, sai myös minut opettajana innostamaan oppilaita oppimaan, kykenin tekemään sanomani eläväksi. Keskeistä opettamisessa ei ole ainoastaan se, että opettaja osaa sen, mitä hän aikoo opettaa oppilaille, vaan tärkeää on myös huomata, että opettajan suhtautuminen aineeseensa on osa hänen viestiään (Laurson 2006, 28, 33). Itselle mieluista ainetta opettaessaan opettaja on kokonaisuutena persoonana mukana opetustapahtumassaan, sillä hän voi olla täysin oma itsensä (Rogers & Freiberg 1994, 65). Kaikkonen (2000, 55) korostaa opettajan mahdollistavan oppijalle kokemuksellisen, oppilaan tunteita koskettavan oppimisen, kun hän tekee työtä kokonaisella persoonallaan. Tällöin oppija ei ole pelkästään kognitiivisten tietojen vastaanottaja ja käsitteittäjä, vaan hän on myös emotionaalinen ja sosiaalinen persoona (Kaikkonen 2000, 55).

### 4.3 Mitä merkitsee opettaminen ja oppiminen?

Yhdeksänkymmentäluvun alun lamavuosina jouduin tilanteeseen, jossa minulle ei enää myönnetty virkavapaata ensimmäisestä koulustani (1.8.1990). Minun siis piti tehdä lopullinen päätös kaupunki- tai maaseutukoulun suuntaan. Kolmen lapsen äitinä koin entistä merkitsevämpänä lyhyet koulupäivät ja lisäksi viihdyin erittäin hyvin silloisessa koulussani. Odotinkin innolla uusia virkoja uudessa kotipitäjässäni. Auki julistettavia virkoja ei kuitenkaan silloin tullut koululleni lainkaan, vaan kohtalo heitti minut pienelle, kolmeopettajaiselle koululle, oman asuinkyläni kyläkoululle (1.8.1993).

Tämä kuuden vuoden ajanjakso kyläkoulussa oli ammatillisesti erittäin merkitsevä ja siihen sisältyy voimakkaana oman opettajuuden pohdiskelu. Mitä on se työ, mitä teen? Mitä tarkoittaa opettaminen? Mitä on oppiminen? Onko opettajan ammatti juuri se, mitä haluan tehdä seuraavat kolmekymmentä vuotta. Miksi olen opettaja? (Ks. Rogers & Freiberg 1994, 34-37; Cantell 2010, 6-7.)

Sain tehtäväkseni alkuluokkien opetuksen. Koin sen merkittävänä haasteena ja mahdollisuutena yhdistää alkuopetuksen pedagogiikan ja didaktiikan, äidinkielen ja

erityispedagogiikan. Etukäteen koin positiivisena uuden koulun työyhteisöineen ja – ympäristöineen sekä koulun ja kodin uudet yhteistyömuodot. Niemi (2003, 120–121) toteaa, että opettaja voi kokea työnsä uudet haasteet minuuttaan uhkaavana, tai vastavasti haasteena elinikäiselle kasvulle, mutta kummassakin tapauksessa opettaja kokee työssään keskeneräisyyttä. Oma autenttinen opettajuuteni liittyi elinikäisen oppimisen ajatukseeni ja haluan kehittyä työssäni. Tulin kuitenkin kokemaan suunnitelmineni ja aloitteideni kanssa paljon muutosvastarintaa. Olin nyt koulussa, jossa asiat oli tehty aina tietyllä tavalla. En kokenut saavani työyhteisöni tukea. Nuoret opettajat turhautuvat, kun koulun muulla henkilökunnalla ei ole innostusta lähteä mukaan uusiin kokeiluihin, vaan niitä jopa väheksytään. (Ks. Nyman 2009, 28). Myös Kaikkonen (2004) problematisoi nuorten opettajien tilannetta uudessa työyhteisössä, jossa on vakiintuneet traditionsa, opetussuunnitelmansa, toimintamallinsa ja henkilökuntansa. Pelkäsin työuupumusta, sillä kollegiaalinen tuki on työssä jaksamisen kannalta olennainen tekijä (Cantell 2010, 85). Toisaalta olin surullinen siitä, että työyhteisömme ei nähnyt niitä kehittämismahdollisuuksia, jotka kollegiaalisuuden avulla olisi ollut saavutettavissa koulumme hyväksi ja menestykseksi. (Väljjarvi 2006, 24.) Työyhteisöllä on suuri merkitys myös tutkivassa opettajuudessa. Kaipasin työhöni enemmän ajatusten vaihtoa ja asioiden jakamista sekä avointa keskustelua (ks. Eskelä-Haapanen 2006, 77). Kun näitä ei ollut, loukkaannuin, toisinaan taas yritin olla välittämättä. Samalla sain lisää puhtia toteuttaa omaa opettajanäkemykseni. Monilla opettajilla onkin vaikeaa avoimesti kohdata kollegoitaan opetustyön ydinkysymysten ja niissä kohdattavien haasteiden äärellä, vaikka tämä olisi oman opettajuuden kehittymiselle äärimmäisen tärkeää. (Kiviniemi 2000; Lauriala 2010.)

Järjestin yhdessä oppilaideni vanhempien kanssa retkiä sekä erilaisia tapahtumia koululla. Pidin myös kerhoja. Aloimme kerätä leirikouluvaroja ensi kertaa kyseisen koulun historiassa. Sen lisäksi, että koulun ja kodin yhteistyö toimi, oppilaiden vanhempien oli helppoa lähestyä lapsensa opettajaa. Aloin oivaltaa oppilaan yhä enemmän toimintani keskipisteeksi, kiinnostuin opettamistani lapsista yksilöinä ja lapsen oppimisen prosesseista (Rogers & Freiberg 1994, 34–35).

Kesän 1996 aikana selvittelin mahdollisuuksiani jatkaa opintojani. Koin, että toimintani perusteeksi ei enää riittänyt ns. hiljainen tieto (esim. Koivunen 1997), vaan halusin teoreettista tukevuutta niin työhöni sekä lisäsyvyyttä pedagogiseen ajatteluuni. Opettajan ammattini, professioni, tarvitsi tiedeperustaista koulutusta, joka on osa opettajan autenttisuutta ja ammattietiikkaa. (Airaksinen 1991; 2002.) Opettajilta odotetaan tulevaisuudessa tietotyön ammattilaisina yhä enemmän kykyä mallintaa sitä, mitä elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan käytännössä (Väljjarvi 2006, 22). Opettajana olin valmis ja halukas kehittämään omaa opettamistani ja sitä kautta myös vaikuttamaan yhteiskunnan kehittämistyöhön. Niemi (2006, 74–75) liittyy edellä mainitut pyrkimyk-

set opettajan professioon ja autonomiaan silloin, kun opettajalla on asiantuntemusta siitä, miten hänen tulee toimia kehityspyrkimyksissään.

Riittämättömyden tunteeni ei rajoittunut epäonnistuneisiin kokemuksiin hoitaa sosiaalisia tilanteita kollegoideni kanssa, vaan myös ajanhallintaan ja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen. Toisaalta jokainen opettaja tuntee nykyään jossain opettajuuden vaiheessaan riittämättömyden tunteita (Cantell 2010, 84).

Ratkaisuani jatko-opiskeluideni aloittamisesta helpotti myös se, että perheemme nelilapsisena tuntui juuri oikeankokoiselta. Niinpä syksyllä 1996 aloitin sekä kasvatus-tieteen jatko-opinnot että erityispedagogiikan opintojeni täydentämisen. Lukuvuonna 1997–1998 minulle tarjoutui mahdollisuus ohjata esioppilaita opettamieni alkuopetusikäisten oppilaiden rinnalla. Kyseisessä luokassa ja kyseisenä lukuvuonna toteutin kasvatustieteiden lisensiaatintutkimukseni ensimmäisen empiirisen vaiheen laatimalla ja toteuttamalla fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelman esioppilaitani ohjatessani (Eskelä-Haapanen 2003). Syyslukukauden 1998 loppuun mennessä sain valmiiksi erityispedagogiikan cum laude- opintoni Jyväskylän yliopistossa. Vuoden 2000 alusta saakka osallistuin neljän vuoden ajan Tampereen yliopiston kansainväliseen Kielellisen tietoisuuden kehittämishankkeeseen Suomen koordinaattorina. Kielellisen tietoisuuden käsitteenmäärittely kansainvälisessä opettajien yhteistyöelimessä vahvisti edelleen näkemystäni siitä, että opettajuuden keskiössä on lapsi, oppiva, vastaanottava, vaikutuksille altis ja otollinen yksilö (ks. Eskelä-Haapanen 2006). Opettajan työn parasta antia onkin havaita oppilaan oppivan ja oppimisesta syntyvä ilo oppilaassa. Se on erityisen palkitsevaa silloin, kun oppiminen on ollut haastavaa ja edellyttänyt ponnisteluja. (Rogers & Freiberg 1994, 35; Cantell 2010, 102.) Lisäksi aloin nähdä opettamisen ja oppimisen laajempaan tapahtumana kuin vain vuorovaikutuksena lapsen ja ohjaavan aikuisen välillä. Aloin ymmärtää sen merkittävänä sosiaalisena ja yhteiskunnallisena tapahtumana. Aloin myös pohtia hyvän opettajuuden elementtejä, mutta samalla koin kyläkouluyhteisöni yhä ahdistavampana. Cantellin (2010) mukaan opettajuudessa kehittymiseen kuuluu muutakin kuin ainesisältöjen kartuttaminen ja uusien työtapojen hallinta. Opettajan tulee tutkia omaa arvojärjestelmäänsä kehittääkseen omaa opettajaidentiteettiään sekä kyetäkseen kohtaamaan eettistä ajatteluaan haastavia tilanteita (Cantell 2010, 214). Kehitys ja muutos opettajuudessa voi tapahtua vain itsetutkiskelun ja -tietoisuuden kautta (Lauriala 2010).

Problemaattisten kokemusten ja reflektion seurauksena opettajaksi oppimisessani olin muuttamassa käyttäytymistäni. (Dewey 1933, 9–12.) Oli siis jätettävä taakseen se, mitä ei kyennyt itse muuttamaan. Pikkukoulusta jäin kaipaamaan koulun ja kodin välisen yhteistyön rikkautta, sekä keittäjää, joka oli koulumme henki ja sielu. Tosin kyseinen ystävyys kantaa edelleen.

## 4.4 Aktuaali-identiteetistä kohti ideaali-identiteettiä

### EKALUOKKA

Huomenna otan vastaan  
Uudet ekaluokkalaiset  
Kuudennentoista kerran.

Ainutkertaiseen tapahtumaan  
Ei ole rutiinilla oikeutta.

Urrila, M-L. 2005

Identiteetti perustuu aiemmin koetulle ja sitä tarkastellaan aiempien kokemusten, nykyisten tapahtumien, ponnistelujen ja tulevaisuudensuunnitelmien kysymyksien avulla. Missä olet ollut ja millaiseksi olet tullut? Mitä teet parhaillaan ja miksi? Minne haluat olla menossa ja miksi? Miten ajattelit päästä sinne? Identiteetti on siis ikään kuin tapa yhdistää minä ympäröivään maailmaan. (Van Lier 2007, 57–58.)

Uudessa, ”vanhassa” koulussani oli edelleen paljon tuttuja kollegoita (16.8.1999). Osa opettajakollegoista oli eläköitynyt, heidän joukossaan myös arvostamani rehtori. Koulun ilmapiirikin oli muutoksen tilassa. Uusi johto etsi toimintatapojaan. Opettajakunnassa oli tapahtunut ja tapahtui lukuvuosittain muutoksia. Opetin edelleen alkuopetusluokkia (lukuvuodet 1999–2006) ja lisäksi opetin esikoululaisia yhtenä päivänä viikossa (lv. 2000–2001). Viimeiset neljä vuotta minulla oli tilaisuus opettaa koko ajan samoja oppilaita (lukuvuodet 2005–2009, syyslukukausi 2009) ja seurata heidän kehitystään alkupolulta kohti siirtymävaihetta yläluokille.

Koulussani oli tekijöitä, joiden vuoksi en aina viihtynyt, mutta osittain siitä syystä kehitin työssäni oman viihtyvyyshyöhykkeeni. Olin kehittynyt opettajuudessaan niin, että kykenin toimimaan juuri sillä tavalla kuin koin tarpeelliseksi kussakin tilanteessa. Se on itsevarmuuteen rinnastettavissa olevaa opettajavarmuutta, joka on muovautunut pikku hiljaa opettajakokemukseni ja opiskelujeni myötä. Se on osa opettajaidentiteettiäni, jonka avulla kykenin kohtaamaan uudet tilanteet aiempien kokemusteni tuomalla varmuudella. Niiden avulla kykenin suunnittelemaan myös tulevaa. (Sfard & Prusak 2005, 16.) Identiteetti ei ole sitä, mitä jollakin on vaan sitä, mikä kehittyy koko elämän ajan oman minuuden ja ympäristön vuorovaikutuksen kanssa (Beijaard ym. 2004, 107). Kaikkonen (2004) käyttää käsitettä kollektiivinen identiteetti tarkastellessaan identiteettiä ryhmiin kuulumisen näkökulmasta. Pollard (2005, 92–114) sisällyttää opettajaidentiteettiin opettajan oman tiedostumisensa opettajuudessaan: itsereflektion, arvot, tavoitteet, sitoumukset ja oppilaisiin kohdistuvat odotukset. Sen lisäksi opettajan pitää tiedostua lapsista oppilaina: heidän käsityksistään itsestään oppilaina koulussa ja heidän odotuksistaan opettajaansa kohtaan. Pollard liittyy opettajaidentiteettiin myös

oppilaita ympäröivän kulttuurin tuntemuksen ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen. Sen lisäksi, että opettaja on tiedostunut oppilaistaan oppilasjoukkona, luokkana, hänen tulee ymmärtää oppilasta myös yksilönä yksilöllisine tarpeineen. Nämä kaikki asettavat haasteita opettajalle eikä vähiten silloin, kun lapset tarvitsevat erityistä tukea.

Oma käsitykseni itsestäni opettajana eli aktuaali-identiteettini (Lauriala 2004) voidaan määritellä seuraavasti: Tein edelleen työni opetussuunnitelman säätämällä tavalla. Kodin ja koulun välinen luottamuksellinen yhteistyö oli opettajuuteni yksi kantavista voimista. Kun olin varma toiminnastani, se ei kuormittanut minua, vaan antoi lisävoimavaroja. Aloin nähdä oppilaani entistä enemmän yksilöinä, huomioin jokaisen erilaisuuden ja yksilöllisyyden ja niiden mukaiset erityiset tarpeet mahdollisuuksieni mukaan ja reagoin näihin tarpeisiin mahdollisimman nopeasti. Aloin ymmärtää, että ei ole olemassa erityisoppilaita, vaan erilaisia oppilaita. Välijärvi (2006, 22) kuvaa tätä opettajan professionaalisuuden eettisenä tietoisuutena, joka näkyy ennen kaikkea valmiutena tunnistaa yksilöt omine tarpeineen ja valmiuksineen, sekä opettajan kykynä toimia kaikissa tilanteissa oppilaidensa parhaaksi.

Opettajan ideaali-identiteettiä ohjaavat hänen haaveensa ja ihanteensa eli se, millainen hän haluaisi olla. (Lauriala 2004.) Halusin kohdistaa opettajana kehittymiseni painopistettä oppilaan ohjaamisessa varhaisen tukemisen suuntaan, sillä koin ahdistusta siitä, että oppilaat jäivät ongelmiensa kanssa yksin liian pitkäksi aikaa. Lisensiaatintutkimukseni valmistui vuoden 2003 lopulla. Sen sisältämä fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelma (Eskelä-Haapanen 2003, 86–118) oli minulle eväänä ja oppaana lähtiessäni uudelle tutkimusmatkalle syyslukukauden alussa 2003. Oma roolini tutkimuksessa oli tutkijan, luokanopettajan ja äidinkielen opettajan rooli. Tutkivan äidinkielen ohjaukseen keskittyvän luokanopettajan rooliini kuului oppilasta ymmärtävä, sensitiivinen kohtaaminen ja tukeminen, jossa auttoivat moniammatillisen yhteistyön mahdollisuus sekä kodin ja koulun yhteistyö.

Opettajuuteni ideaali-identiteetin etsintään liittyivät kohdennetun tuen käytännöt opetustyössäni (ks. kuvio 1). Kohdennettuun tukeen liittyvät toimintatapani keskittyivät hankkeeni alussa yksinomaan oppilaan oppimisessa havaitsemiini ongelmiin. Mitä enemmän toimintatapani alkoivat muuntua moniammatillisena toimintana osaksi koulumme arkea sitä enemmän ne myös kattoivat oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liittyvien tilanteiden selvittelyä. Varhaiseen puuttumiseen kuuluu moniammatillisen toiminnan lisäksi Huhtasen (2007, 30) mukaan olennaisena preventio eli ennalta ehkäisevä toiminta sekä lisäksi interventio, joka käsittää korjaavat toimenpiteet. Pidän tutkimukseni pilottivaihetta varhaisen tuen mallini kehittämisessä preventiivisenä vaiheena, sillä sen avulla sain esiyymmärryksen siitä, mitä interventiovaiheessa tarvitaan: koulun ja kodin yhteistyö on varhaisen vaikuttamisen mallin toteuttamises-

sa keskeinen edellytys. Seuraavassa kuvaan, miten olen ottanut kodin mukaan Tommin lyhytkestoisessa kuntouttamisprosessissa (ks. 3.6.3).

Tiesin, että Tommilla on vaikeuksia kuulla ja merkitä kuulemansa lyhyt tai pitkä vokaali sekä geminaatta kirjaimin oikein (keskustelut luokanopettajan ja Helenan kanssa 8.12.2005). Luokanopettaja on antanut aiheesta jo jonkin verran kouluajan ulkopuolella Tommille tukiopetusta ja hän on saanut myös erityisopetusta, mutta pääpaino Tommin tukemisessa minulla itselläni äidinkielen opettajana on ollut saavuttaa kirjoittamisessa sanataso. Havaintojeni mukaan Tommi on oppilasryhmän heikoimpia kirjoittajia. Vielä (12.12.2005) ennen joulua Tommilla on ollut vaikeuksia erottaa ja muuttaa kuulemansa sanan ensimmäinen tavu kirjoitukseksi. Tommilta lukeminen sujuu hienosti ja hän on hyvin innostunut lukija. Lukemisessa hänellä esiintyvät virheet ilmenevät pitkien äänteiden, geminaatan ja diftongien kohdalla. Tommi arvailee sanojen loppuja lukiessaan jonkin verran. Lukeminen innostaa häntä koulussa huomattavasti enemmän kuin kirjoittaminen. Annan Tommin kotiin irtokirjaimet, joilla hän voi harjoitella äitinsä kanssa puhutun kielen muuttamista kirjoitetuksi kieleksi. Soitan äidille ja kerron ohjaamistavoitteistani ja selvitän, miten hän voi halutessaan tukea Tommia. Valmistin esimerkiksi ”tavuhissin” tukemaan siirtymistä lukemisesta alkuäänestä liukuen seuraaviin äänteisiin.

Lapset, joiden lukuvalmiudet näyttävät heikoimmilta, hyötyvät lukemisen harjoittelumäärän nostamisesta ja näin toimittaessa kodin mukaanotto harjoitteluun on yleensä välttämätöntä (Uusitalo-Malmivaara 2009, 119.) Myös Kiiveri (2006, 251) korostaa kodin merkittävää osuutta lapsen lukutaidon alkutaipaleella.

Äidin mukaan Tommi on ollut innostunut harjoittelusta (14.12.2005, puhelinkeskustelu), mutta kirjat kuitenkin kiinnostavat enemmän. Tommin vanhemmat toivovat Tommin saavan opettajalta mahdollisimman paljon yksilöllistä tukea kirjoittamaan opettelemisessa. Samalla vanhemmat ovat hyvin kiitollisia siitä, että Tommin lukeminen sujuu niin hienosti alun ongelmien jälkeen. Tommi tunnisti vain kaksi kirjainta tullessaan kouluun ja kaikki fonologisen prosessoinnin osa-alueet tuottivat suuria vaikeuksia. Myös muistin ja nopean nimeämisen alueella oli ongelmia. Testaan 15.2.2006 ykkösluokkalaisten lyhyiden lauseiden kirjoittamista sekä pitkän vokaalin että geminaatan kuulemista yhdistettynä nelikirjaimiseen ensimmäiseen tavuun. Testin perusteella Tommin vaikeudet ovat oletettua suurempia. Pääsääntöisesti luokan muut oppilaat osaavat aloittaa lauseen isolla kirjaimella, ”juhlalla”, ja päättää pisteeseen. Myös erisnimien yhteydessä ”juhlan” käyttö on jo monelle oppilaalle vakiintunut. Tommi sen sijaan kirjoittaa: Raimo leikkii. → raimo leikki, Maija väittää. → Maia väitä, Jouko nuokkuu. → joukko nuokuu, Seija voittaa. → seia voita

Olen sitä mieltä, että Tommin tukemista on syytä jatkaa mahdollisimman nopeasti ja otan jälleen kotiin yhteyttä. Sovin Helenan kanssa työnjaon Tommin kohdalla (15.2.2006). Tommin äidille sopii, että Tommi tulee tukiopetukseen jo seuraavana päivänä koulupäivän jälkeen (16.2.2006). Valmistin tukiopetustuokioon tehtävätyyppejä, jotka ovat mahdollisimman havainnollisia ja tukeutuvat sanatasolla myös sanojen merkitysisältöön sekä ovat motivoivia ja tukevat erityisopettajan tapaa selvittää sa-

maa kielellisen kehityksen vaihetta. Geminaatan opettamisessa havainnollistan sanan rakennetta puuhelmien avulla. Helmet ovat erivärisiä. Pitkä tai lyhyt vokaali konkretisoituu kuminauhan avulla. Olen käyttänyt ”venyttämistä” myös luokkaopetuksessa, mutta ilman kuminauhaa.

Geminaatassa lähdän liikkeelle *kokonaisesta sanasta*. Tommi kuuntelee sitä ja keskittyy siihen, mitä kuuluu sanan keskellä. Kuuluuko paljon vai vähän? Miten sanan merkitys muuttuu, kun kuuluu vähän tai paljon? Kuulohavainnon jälkeen tarkastelemme sanan tavurytimiä. Kuulostelemme yhdessä ensimmäisen taputuksen loppuäännettä. Toteamme, että toisessa taputuksessa, alussa, kuuluu sama ääni. Kuultu muutetaan kirjoitukseksi. Seuraavaksi havainnollistan asiaa puuhelmillä. Jos ensimmäisen taputuksen lopussa kuuluu konsonantti (l, m, n, k, s, p, t, r), Tommi laittaa punaisen helmen sukkapuikossa pöydälle eteensä ja kuuntelee kuuluuko toisen taputuksen alussa sama ääni. Jos kuuluu, hän laittaa myös sinisen helmen sukkapuikkoon pöydälle eteensä punaisen viereen. Kuuluu siis ”paljon”. Mitä sitten tapahtuu, jos otetaan punainen helmi pois? Kis-sa- sanasta tulee ki-sa. Punainen helmi tarkoittaa ensimmäisen taputuksen viimeistä äännettä. Vel-li- sanasta tulee ve-li jne. Keskustelemme myös sanojen merkityksen muuttumisesta.

Olen tukenut Tommin ajattelu- ja oppimisprosesseja kohdissa, jolloin hänen omat taitonsa eivät ole tehtävää yksin suorittaessaan vielä riittäneet (ks. myös luku 2.5.2).

Sanelen edellisen päivän lauseet uudelleen. Kirjoitus sujuu huomattavasti tarkemmin ja pohdiskellen kuin edellisenä päivänä. Tommi prosessoi jatkossa luokanopettajan kanssa sopimiemme sääntöjen ja ohjeiden mukaan jatkossa. Äiti juttelee kanssani joulujuhlapäivänä (22.12.2005) ja kiittää siitä, että olen jaksanut Tommin kanssa tehdä töitä. Tommi on äidin mukaan tullut itsevarmemmaksi kirjoittajana ja osoittanut kiinnostusta kirjoittamista kohtaan. Kerron äidille, että niin iloisen ja reippaan pojan kanssa on ollut mukava työskennellä.

Tuetun ohjaamisen tavalla voidaan ohjata lasta kohti itseohjautuvampaa oppimista (Chen ym. 2003, 349), näin on tapahtunut myös Tommin kohdalla. Varhainen puuttuminen sekä koulun ja kodin yhteistyö ovat tuottaneet tässä Tommin tarinassa positiivisia kokemuksia sekä oppilaalle, ohjaajalle että vanhemmille.

Cantell (2010, 226) toteaa, että opettajalla on vuorovaikutustilanteissa tunteet mukanaan siinä missä kaikilla muillakin on ja että se on ilman muuta hyvä asia. Ihmissuhdetyössämme kohtaamme aikuisia, nuoria ja lapsia. Tunteiden läsnäolo ja inhimillisyytensä ilmenevät välittämisenä, huolehtimisena ja asioihin tarttumisena. Uusitalo-Malmivaara (2009, 132–133) korostaa kielellisten ongelmien varhaista tunnistamista ja niihin kohdennetusti ja riittävästi puuttumista, sillä perusopetuksen alaluokilla hankittu kohtuullinen luku- ja kirjoitustaito ovat välttämättömiä muiden koulussa opettavien aineiden oppimiselle sekä laajemmin koko perusopetuksessa menestymiselle ja yhteiskuntaan osalliseksi pääsemiselle.

Olen saanut koulussani aina työparikseni oivallisen kollegan. Tämä työpari on ollut rinnakkaisluokan opettaja, erityisopettaja, oman luokkani jonkun oppiaineen opettaja tai luokka-avustaja. Olin löytänyt opettajaminäni, senhetkisen ideaali-identiteettini, joka oli tärkeä tekijä työviihtyvyydessäni. Nopea reagointi, välitön vaikuttaminen, varhainen puuttuminen, kollegiaalinen yhteistyö sekä kodin ja koulun välinen rehellinen vuorovaikutus olivat avainsanoja siihen, että koin toteuttavani kutsumustani opettajana. Vuoden 2009 loppupuolella elin opettajuudessa innostavaa aikaa, sillä uudet haasteet odottivat. Minut valittiin Lapin yliopiston esi- ja alkuopetuksen didaktiikan lehtorin toimeen. Tunteeni vaihtelivat ilosta haikeuteen. Olin tehnyt tehtäväni niin hyvin kuin kykenin, mutta olisin vielä halunnut saattella ”lapseni” maailmalle.

”Todella harmillista kuulla lähdistäsi, mutta uskomaton tilaisuus sinulle! Onnea todella paljon. Täytyy pitää mielessä sanomasi, että hyvät eväät on annettu matkaan. Tämä puoli vuotta on vienyt Miiaa todella paljon eteenpäin niin tiedoissa, taidoissa kuin itseluottamuksessakin. Kiitos siitä kaikesta. Miian äiti. (Sähköpostiviesti 22.12.2009.)

#### 4.5 Kutsumus, kohtaaminen ja pedagoginen rakkaus

*”Emotions are always present when we are teaching.”* (Lauriala 2010)

Kohonen (2007, 157) liittyy opettajan autenttisuuteen tietoisesti hakeutumisen alalle itsenäisesti tehdyn ratkaisun saattamana. Kohonen viittaa näin kutsumuksen käsitteeseen. Itse käytän käsitettä kutsumus kuvaamaan edellä mainitun määritelmän lisäksi sitoutumistani opettajan työhöni ja professioni. Sitoutumiseni on ollut vapaaehtoista ja motivoivaa. Jokainen koulupäiväni on ollut mielekäs haaste, olen mennyt työhöni motivoituneena. Lukemattomista työni asettamista haasteista huolimatta olen aina rakastanut työtäni. Opettajan pedagoginen rakkaus (Viskari 2003, 155–180), rakkaus oppilaita ja opetettavia aineita kohtaan (Skinnari 2007) sekä oppilaan kohtaaminen nivoutuvat mielestäni yhteen. Koska opettamisessa on kysymys mitä suurimmassa määrin oppilaan kohtaamisesta, ymmärtämisestä ja auttamisesta, se on pedagogista rakastamista ja rakastava kasvatussuhde on vastavuoroista kohtaamista. Pedagogiseen rakkauteen kuuluu myös vastuu kasvatettavasta, mutta tähän vastuuseen ei kykene vastaamaan ellei ole valmis kehittämään omaa ammatti- ja reflektiotaitojaan. Kaikkonen (2000, 56) korostaa sellaisten opettajien, jotka toimivat koulussa ilman rooleja, kykenevän ohjaamaan oppilaitaan kokonaisvaltaisesti sekä kohtaamaan heidät aidosti. Näin Kaikkonen liittyy kohtaamisen autenttiseen opettajuuteen.

Laursen (2006) liittyy opettajan intention ja autenttisuuden niin ikään pedagogiseen rakkauteen viitatessaan opettajan haluun tehdä työtä jonkun tietyn arvokkaan



asian puolesta. Mielestäni tämän halun aiheuttaa pedagoginen rakkaus. Opettajana haluan ponnistella kohti tärkeänä pitämään päämäärää, vaikka minulta ei vaadittaisi sitä opetussuunnitelman tai rehtorin toimesta (Laursen 2006, 28). Näen ponnistelujeni tuloksena oppilaan onnistumisen ja se tekee tavoitteellisesta toiminnastani mielekästä.

Kutsumukseni edellyttää minulta rehellisyyttä niille arvoille, joiden varaan rakennan omaa opettajuuttani, arvojen nimeämistä ja niissä pysymistä. Se edellyttää myös omien arvovalintojen perustelemista työyhteisössä ja kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kutsumukseeni opettajana liittyy myös haluni ”tarttua hetkeen” oppitunnin kuluessa, niin sanottuihin on line -episodeihin (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 36, 39). Se tarkoittaa jotakin oppilaan sanomaa tai tekemistä, joka antaa virikkeen poiketa aiemmin suunnitellusta. Siinä opettajalla on mahdollisuus suunnata oppilaan huomio esille nousseeseen ilmiöön ja yhdessä tarkastella juuri sitä ongelmaa, jonka oppilas kokee sillä hetkellä tärkeäksi. Usein aihe on koko luokkaa kiinnostava, ajankohtainen ja oppilaiden elämis- ja kokemismaailmaan liittyvä. Koemme yhdessä kohtaamisen.

Oppilaan kohtaaminen koostuu pienistä asioista, jotka yhdessä muodostavat onnistuneen luottamuksellisen kokonaisuuden. Kohtaaminen rakennetaan pikku hiljaa, mutta kun rakennelma on valmis, maaperä on myös valmis molempia osapuolia palkitsemaan oppimiskokemukseen. Van Manen (1991, xi, 142) käyttää käsitettä pedagoginen tahdikkuus, johon hän liittyy kohtaamisen käsitteen ja jolloin kohtaaminen voi olla merkityksekkäämpi kuin tuhat sanaa. Edelleen hänen mielestään kohtaamisen edellytyksenä on kasvattajan kyky ottaa huomioon lapsen näkökulma lähestyessään asiaa tai huolenaihetta.

Pedagoginen rakkaus on ilmennyt työssäni seuraavalla tavalla. Pyrin ottamaan oppilaat aamuisin henkilökohtaisesti vastaan, kun he tulevat luokkaan. Siihen voi liittyä huomio omille tutuille oppilaille heidän luokkaan tullessaan, esimerkiksi: ”Olet käynyt kampaajalla, hiuksissasi on kiva leikkaus.” tai ”Oletko jo saanut yskältäsi paremmin nukuttua?” Uuteen luokkaan tutustuessani annan jokaiselle oppilaalle henkilökohtaista aikaa, esimerkiksi tehtävien tekemisen yhteydessä kierrän luokkahuoneessa ja pysähdyn oppilaan kohdalle vaihtamaan muutaman sanan. Opin nopeasti kuka lapsista esimerkiksi pitää siitä, että taputan harteille, kuka taas kavahtaa tällaista reaktiota. Jollekin lapselle riittää kannustava katsekontakti, joku lapsista hakee kokonaisvaltaista huomiota toistuvasti tunnin aikana. Olen kokenut merkittävänä oppilaan kohtaamisessa sen, että olen itse aamuisin valmiina luokassa, kun oppilaat tulevat kouluun. Olen siis valmiina heidän kohtaamiseensa: kuuntelemaan, kommentoimaan, kertomaan, mutta ennen kaikkea olemaan läsnä. Kohtaaminen voi vaikeutua, jos sitä edeltävät negatiivisesti latautuneet esioletukset, esimerkiksi edellisestä koulusta saadut ennakkotiedot tai aiempiin aikuisen ja lapsen kohtaamisiin liittyneet ongelmat. Kaikki kohtaamiset eivät ole sujuneet pitkäaikaisesta opettajakokemuksestani huolimatta helposti ja samoja toi-

mintatapoja noudatellen. Esimerkiksi oppilas, jolla on hänen erityisyytensä perusteella tehty diagnoosi ja erityisopetussiirto, saattaa olla kohtaamishaaste opettajalle. Seuraavassa kaksi lyhyttä kohtaamista kuvaavaa otetta omasta tutkimuspäiväkirjastani:

”Miian ja Mikon kohtaaminen ajatteluttaa (1.8.2009), vaikka he ovat luokassani opiskelleet aiemmin taito- ja taideaineissa ja luokan muut oppilaat ovat ottaneet heidät hyvin vastaan. Jatkossa he kuitenkin ovat luokassamme jokaisella tunnilla...”

”Ihanaa taas nähdä kaikki lapset, myös Miia ja Mikko luokassani – sopiva lisä! Kaikki 25 olivat paikalla ja kertoivat reippaasti kesäkuulumisiaan. Sadekin alkoi sopivasti roppista koulun alun kunniaksi!” (12.8.2009).

Kykenin irrottautumaan Miian ja Mikon kohdalla diagnoosin mukanaan tuomasta mystifioinnista, tulkinnasta ja esioletuksista, jotka etäännyttävät opettajan oppilaastaan (Mäkinen 2009). Toivon voivani olla kohtaamilleni oppilaille se vanhempi, joka kuuntelee.

Vaikka koulussa tapahtuu päivittäin lukuisia myönteisiä kohtaamisia opettajien ja oppilaiden kesken, on puheenaiheena kuitenkin usein yhteentörmäykset ja muut kielteiset tilanteet. Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta oivallukseen liittyvät yhteiset kohtaamiset ja vuorovaikutustilanteet ovat opettajan työn tähtihetkiä. (Cantell 2010, 60). Joillakin lapsilla on suurempi tarve tulla kuulluksi, ymmärretyksi, hyväksytyksi, huomioituksi ja kosketetuksi kuin toisilla. Oppilaan tunteminen ja hänen elämysmaailmansa mahdollisimman hyvä ymmärtäminen auttavat suunnittelemaan, mitä kukin oppilas missäkin tilanteessa kaipaa. (Esim. Brookfield 1990; Laursen 2006.)

Koulussamme on ensimmäisellä luokalla poika, jolla on ollut todella suuria vaikeuksia solmia ystävyysuhteita ikäistensä kanssa. Hän ei kykene toimimaan annettujen ohjeiden mukaan, ei noudata sääntöjä eikä kunnioita opettajia tai vertaisiaan. Hän puhuu rumasti, eikä osaa toimia ryhmässä. Hän ei kestä opettajansa antamaa negatiivista palautetta. Koulupäivänaikaiset siirtymät, esimerkiksi liikuntatunnille tai ruokailuun, ovat haastavia. Ollessani välituntivalvonnassa (29.10.2009) kiinnitin huomioni kyseiseen pieneen poikaan, joka töni ja tuuppi muita lapsia karusellin luona. Saatuaan muut pois karusellista hän meni sääntöjen vastaisesti istumaan karuselliin jalat ulospäin. Menin paikalle ja kehotin häntä pysäyttämään karusellin ja tulemaan luokseni. Poika sanoi kiroillen, että asia ei kuulu minulle ollenkaan. Pysäytin itse karusellin ja kerroin lapselle, että olen sitä varten ulkona valvojana, että kaikilla lapsilla olisi turvallinen ja hyvä olla. Poika tuli vierelleni kuuntelemaan. Jatkoin kertomalla hänelle koulumme välituntisäännöistä ja otin häntä kevyesti hartioista kiinni. Poika oli aivan rauhallinen ja näytti kuuntelevan. Hän kuitenkin sanoi, että ”säännöt eivät kiinnosta”. Kerroin hänelle, että: ”Monesti on paljon parempi pusi ja hali kuin nyrkki.” Lähdin kävelemään pois. Hetken päästä poika juoksi minut kiinni ja halasi minua leveä hymy naamallaan. Luokanopettajalta kuulin, että kyseisen lapsen vanhemmat olivat hiljattain eronneet. Äidillä oli uusi miesystävä ja perheeseen oli piakkoin syntymässä vauva. Yritin ymmärtää lapsen toimintaa tästä näkökulmasta.

Opettajan ei tarvitse aina tietää oppilaastaan kaikkea kyetäkseen onnistuneeseen kohtaamiseen. Riittää, kun on läsnä, kuuntelee, välittää ja pyrkii ratkaisemaan ongelman, jotta lapsi tuntee olonsa turvalliseksi. Edellä kuvattuun tilanteeseen ajautuneen lapsen elämä oli voimakkaasti sidoksissa hänen perheensä elämäntilanteeseen ja omaan asemaansa siinä. Elämäntilanteen kokonaisuuden ja yksilöllisyyden vuoksi on perusteltua tutkia kokemuksia niinkin laajoista aiheista kuin elämänkulusta, tämänhetkisestä elämäntilanteesta ja tulevaisuudesta. Silloinkin tutkijan on selvítettävä, millaisten elämäntilanteen ulottuvuuksien kokemisesta on kyse. (Ks. Perttula & Latomaa 2009, 138.) Opettajan vastuu kohtaamistilanteissa korostuu.

Minulla oli luokassani tyttö, Leena, jota aloin oikeastaan tuntea vasta hänen ollessaan neljännellä luokalla, siis toisena yhteisenä kouluvuotenaamme (3.9.2007).

Analysoituani jälkepäin edellä kirjoittamaani huomaan, etten ollut kyennyt kohtamaan tätä oppilastani. Miksi en ollut kyennyt ja mikä oli kohtaamisen esteenä?

Tutustuimme tilanteessa, jossa päällimmäiseksi tunteeksi nousi huoli (3.9.2007). Tiedostan, että meillä molemmilla on omat esteemme. Tytön äidin mukaan tyttöä pelotti opettajapersoonallisuuteni, minä taas mietin, miksi hiljainen tyttö ei lähde mihinkään mukaan. Miksi häntä ei kiinnosta? Kuudennen kouluvuoden puolessa välissä Leenalla ja minulla oli jo luottamukselliset välit, mutta en koskaan kyennyt murtamaan tytön itselleen rakentamaansa suojamuuria. Olen kuitenkin pystynyt tukemaan ja rohkaisemaan ja myös tytön äiti kokee saaneensa apua kasvatustyöhönsä (3.11.2008).

Koin oman epäonnistumiseni siinä, että tyttö ei osallistunut kuudennen luokan alussa yhteiseen leirikouluviikkoomme, joka käsitykseni mukaan olisi positiivisesti vaikuttanut niin hänen ystävyysuhteisiinsa koulussa kuin myös tytön vapaa-aikaan. Yhteinen tekeminen, kokemukset ja ystävyysuhteet vaikuttavat lapsen sosiaaliseen sopeutumiseen ja koko lapsen myöhempään kehitykseen (Salmivalli 2005, 23).

Huolenaiheeni on myös Leenan välituntikäyttäytyminen. Hän vetäytyy kokonaan pois kaikesta sosiaalisesta toiminnasta. Hän seisoo koko välitunnin ajan aivan ulko-oven vieressä ja on aina ensimmäisenä luokkaan tuleva oppilas. Pyysin, että koulupsykologimme juttelisi hänen kanssaan. Leenan asia oli ollut jo syksyllä esillä oppilashuolto-työryhmässämme. Koulukuraattorimme jutteli hänen kanssaan ja toivoi myös koulupsykologin paneutuvan asiaan. Tyttöä tulisi kuulla vielä ennen hänen siirtymistään yläkouluun (3.11.2008). Olin todella iloinen, kun sain koulukuraattorin kanssa yhdessä houkutelua Leenan osallistumaan luokkamme yhteiseen yökouluun (16.12.2009). Leena suunnitteli innoissaan yökoulussa toteutettavia asioita ja oli sopinut jo nukkumajärjestelyt kahden luokkamme muun tytön kanssa. Erityisen innolla Leena odotti yökouluiltaan kuuluvaa sähköyhteyttä. Hän piti kovasti pelistä, jossa koki olevansa vahvoilla ja oli saanut minulta paljon myönteistä palautetta kehittymisessään ja asenteessaan. Leenan äiti soitti minulle yökoulua edeltävänä iltapäivänä (17.12.2009) ja sanoi, että Leena

ei osallistu sittenkään. Leena itse ilmoitti syyksi vatsakivun. Äiti epäili, että se ei ole tosiasiallinen syy. Pyysin saada vielä jutella Leenan kanssa. Hän oli päätöksensä tehnyt, eikä halunnut osallistua. Hänen mukaansa mikään ei pelottanut tai jännittänyt, hän tunsi olonsa huonoksi, eikä halunnut osallistua. Leena ei tullut kouluun perjantaina-kaan. Vein Leenan postilaatikkoon koulukirjat, joista tuli läksyä maanantaiksi. Maanantaina (21.12.2009) Leena vaikutti aivan iloiselta.

Koen epäonnistuneeni Leenan kohtaamisessa. Olen yrittänyt parhaani, mutta se ei riittänyt Leenan kohdalla. Cantell (2010, 73) sanoo, että moni opettaja kokee työnsä rasakaaksi sen takia, että oppilaiden tekemiset ja koulun tapahtumat seuraavat ajatuksissa kotiin ja omaan vapaa-aikaan. Työtä eikä etenkään oppilaiden asioita ole helppoa jättää kouluun.

### LUOKAN OVI

Näkemiin!  
Hyvää päivänjatkoa!

Suljen luokan oven –  
Enkä kuitenkaan sulje.

Hyvää syyslomaa!  
Hyvää joululomaa!  
Hyvää hiihtolomaa!  
Hyvää kesälomaa!

Luokan ovi on lomalla kiinni –  
Eikä kuitenkaan ole.

Sinne minä olen jäänyt –  
Luokkaan, kouluun –  
Illaksi, viikonlopuksi, lomaksi.

Urrila, M-L. 2005

Pyrin huomioimaan oppilaani henkilökohtaisesti. Katson silmiin, tervehdin, olen kiinnostunut heidän asioistaan, autan tarvittaessa, jaan omia ajatuksiani ja tunteitani. Olen läsnä. Sen aikaa, kun olen töissä, olen heidän käytettävissään. Tämä vaatii yhteisiä pelisääntöjä, joihin osapuolet ovat sitoutuneet. Jokainen oppilaani tietää toimintansa seuraukset.

Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen jatkuvat myös oppilaiden kasvatuksena. Oma luokkani on pitänyt kovaa meteliä musiikin tunnilla, jota en itse opeta. Epäasiallinen käytös on kuulunut jopa käytävän toisessa päässä sijaitsevaan luokkaan. Helena otti asian heti tunnin jälkeen puheeksi kanssani. Päätimme yhdessä, että seuraava tunti, jonka piti olla historian tunti, jota myöskään en itse pidä, siirretään ja luokassani käydään kas-

vatuksellinen keskustelu oppilaiden ja opettajien välillä. Historian tunnin siirtäminen sopi opettajakollegalleni. (3.9.2009.)

Oppilaan asioiden ottaminen heti käsittelyyn ei ole pelkästään osa nopean reagoinnin toimintamallia vaan myös oppilaan kohtaamista ja pedagogista rakkautta. Ne kuuluvat kutsumukseeni opettajana. Opettaja ei voi myöskään nykykoulussa erottaa toisiinsa ni-voutunutta kasvatus- ja opetustyötä (Poutala 2010).

Oppilaat tulivat johdattelemassani keskustelussa siihen tulokseen, että haluavat jatkossa osallistua musiikin tuntiin toisissaan. He saivat itse suunnitella, miten käyttäytymisen onnistumista seurataan. Päätimme, että kysyn jokaisen musiikin tunnin jälkeen heidän musiikinopettajaltaan, miten tunti on sujunut. Epäasiallisesta käyttäytymisestä seuraa huomautus. Jos luokka saa kaksi huomautusta viikossa, jääme perjantaina jälleen juttelemaan yhdessä koulun jälkeen ja mietimme, mitä voimme muuttaa ja mikä on mennyt pieleen. Musiikinopettaja oli saamaansa tukeen tyytyväinen. Teimme keskustelutamme pöytäkirjan, jonka kaikki osapuolet allekirjoittivat. Kokeilu alkoi. (3.9.2009.)

Olimme toimineet moniammatillisesti. Moniammatillinen yhteistyö lähtee siitä, että menemme toisen kentälle, löydämme yhteisen kielen ja kemian. Mäkinen (2009) käyttää siitä käsitettä suhteisiin heittäytymisen kenttä.

Oppilaideni toiminta Koulussa on helppoa ja turvallista. Minulle voi kertoa asiat, jotka painavat mieltä. Oppilaani tietävät, että kuuntelen ja pyrin selvittämään asiat ja olemaan oikeudenmukainen. Luokassani vallitsee toiset huomioiva työrauha ja toimintani madaltaa uskoutumisen kynnyistä ja vain silloin kohtaaminen voi onnistua. Oppilaan kohtaaminen on siis yksi oman opettajuuteni perusteeseistä ja tavoitteista. Jos opettaja on autenttinen, hän toimii autenttisuutensa mukaisesti kaikissa opetus- ja kasvatustilanteissa (Laurson 2006).

Kuulin, että vieraalta paikkakunnalta muuttaisi luokkaani poika (Ilmari) viidennen kouluvuoden alussa. Tiesin hänestä hyvin vähän etukäteen. Luokkaani tuli kohtelias nuorimies (11.8.2008), jota oli helppoa lähestyä. Oppilas itse teki lähestymisen minulle helpoksi. Kerroin hänelle luokkamme toimintatavoista. Kerroin hänelle myös itsestäni aina sopivissa tilanteissa. Otin hänen vanhempinsa nopeasti yhteyttä ja tapasimme ensimmäisen kerran jo 28.8.2008. Sovimme, että annan pojalle tukiopetusta sen mukaan kuin havaintojeni mukaan on tarpeellista. Seurasin hänen menestymistään erityisen tarkasti, koska en tuntenut häntä yhtä hyvin kuin muita oppilaitani. Olin iloinen, kun hän sai nopeasti uusia ystäviä. Ilmari rohkaistui kertomaan minulle avoimesti uuden koulunsa alkuun liittyviä negatiivisia tunteita. Sekä hänen että hänen vanhempiansa mielestä koulun alku oli sujunut kiitettävästi (4.9.2008). Samainen poika piti esiintymisestä. Rohkaisin häntä näytelmäharrastuksen pariin. Tuntui mahtavalta käydä kukittamassa hänet keväisen teatteriesityksen ensi-illalla (8.5.2009) ja todeta, kuinka hän oli voittanut arkuutensa mielenkiintoisen harrastuksen avulla.

Kevätlukukauden loppupuolella juttelin Ilmarin kanssa (14.5.2009) vanhempain-tapaamisessa kuluneesta lukuvuodesta. Äiti tuli tapaamiseemme vaivautuneen näköisenä. Ehdin jo ajatella, että en tiedä nyt kaikkea. Äiti olikin liikuttunut kuluneen kouluvuoden tapahtumien johdosta. Äidin kertoman mukaan hänen poikansa oli ensimmäisen kerran koulutaipaleensa aikana alkanut motivoitua koulunkäyntiin liittyvistä asioista, siis vasta viidennellä luokalla. Tämän äiti kertoi johtuvan siitä, että opettaja oli osoittanut aitoa kiinnostusta hänen lastaan ja hänen oppimistaan kohtaan. Olin kyennyt äidin mukaan rohkaisemaan arkaa lasta, olin kuunnellut häntä ja selvittänyt tapauksen, jonka poika koki kiusaamisena. Äiti kiitti oikeudenmukaisuuttani.

Kohtaamista ei tapahdu ellei opettajan ja oppilaan välisessä kohtaamisessa opettaja ole aidosti läsnä (Kaikkonen 2000, 56).

”Onnittelut uudesta haasteesta! Arvannet, että asia keskustelutti kovasti kotona. Ilman kyyneleitä ei selvitty. Ilmari katsoi asiaa vain omalta kannaltaan, mikä toisaalta on ihan ymmärrettävää. Kun useampaan otteeseen asiasta juteltiin, alkoi isompi tuska hellittää. Toivoa sopii, että henkilö joka tulee tilallesi, on jämäkkä mutta ymmärtäväinen. Ilmarin mukaan kukaan ei Sirpaa voi korvata mutta yritämme kuitenkin selvittää keväästä. (Ajattelikohan Ilmari ottaa sinut yläkouluunkin mukaansa?) No, joka tapauksessa ihan aidosti onnitellen ja menestystä uuteen tehtävääsi toivotellen, Marja. (Ilmarin äidin sähköpostiviesti 7.12.2009.)

Ilmari oli kokenut kohtaamiset turvallisina, mutta ei vielä uskonut, että kohtaamiset muiden opettajien kanssa voisivat onnistua myös tulevaisuudessa. Onnistunut kohtaaminen koskettaa ja jää oppilaille mieleen. Mitä sitten, kun kohtaaminen onnistuu vain tietyn aikuisen kanssa tai tahtoa kohdata muita aikuisia ei edes ole.

Jopi tuli minulle hyvin läheiseksi niin hyvässä kuin ei niin toivottavassa käyttäytymisessä. Hän sattui olemaan aina paikalla, kun koulussamme sattui ja tapahtui. Selvittelin hänen edesottamuksiaan lähes päivittäin opettajien, avustajien, oppilaiden ja hänen perheensä kanssa. Jopi kuitenkin päätti heti yhteisen taipaleemme alussa käyttäytyä minun oppitunneillani moitteetta. Olen keskustellut tästä lukuisia kertoja hänen kanssaan, myös perhe, erityisopettaja, rehtori, jopa koulupoliisi on otettu keskusteluihin mukaan. Poika tuntuu hyväksyvän vain minut auktoriteetiksi. Kysyessäni syytä, hän vastaa:

”... kukaan muu vaan ei saa musta otetta... kukaan muu ei laita rajoja!” (23.8.2008.)

Jopin kohdalla rajojen asettaminen ilmensi myös pedagogista rakkauttani ja kasvatusvastuutani. Van Manen (1991, 48) sanoo, että opettajat, jotka kykenevät pedagogiseen sensitiivisyyteen ja vastuuseen oppilaitaan kohtaan, ymmärtävät oppilaitaan heidän taustoistaan ja elämäntilanteistaan käsin. Lisäksi tällaiset opettajat ymmärtävät lasten erityislaadun ja sen, miten heidän kanssaan tulee kussakin tilanteessa menetellä.

Kohtaamisen taitoa voi opetella, mutta se voi olla myös luonnostaan empaattinen tapa suhtautua asioihin, kyky olla läsnä ja kokea, miltä minusta nyt tuntuu ja saada toinen myös oivaltamaan se. Kohtaamiseen kuuluu kouluelämässä oppilaiden ottaminen osaksi omaa elämää. Sen voi toteuttaa esimerkiksi kertomalla omista tunteistaan, raottamalla hieman omaa elämäänsä ja inhimillisyyttään oppilailleen. Olen saanut lisää voimaa omaan elämään heidän osallisuudestaan.

Itkin koulussa paljon äitini poismenon vuoksi (8.1.2002). Myös isäni vakava sairastuminen ja kuolema (9.1.2008) vaikuttivat selvästi koulutyöhöni. Olen kertonut oppilailleni rehellisesti myös omasta sairastumisestani (28.10.2008).

Kohtaaminen tulee olla siis vastavuoroista. Työssäni on ollut tärkeintä saada oppilas uskomaan omiin kykyihinsä, säilyttää hänen motivaationsa oppimista kohtaan, kannustaa häntä yksilöllisiin ratkaisuihin toiminnassaan ja hyödyntämään niissä oppimisstrategioitaan ja ennen kaikkea kohdata ja hyväksyä hänen yksilöllinen erilaisuutensa.

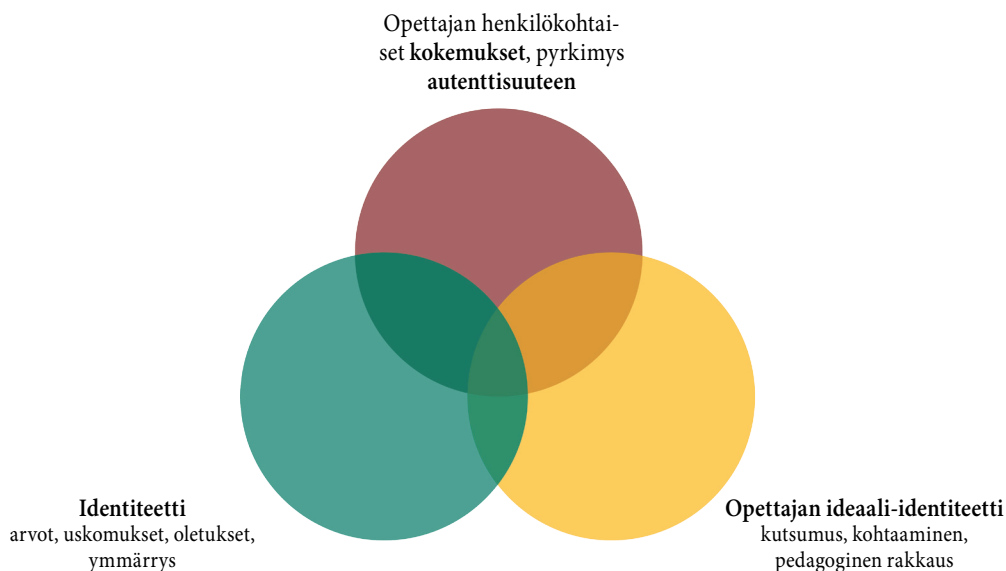
Astelllessani Lapin yliopiston harjoittelukoulun käytävällä tiedän tarkalleen, miksi olen viihtynyt niin pitkään opettajana ja miksi haluan kouluttaa tulevaisuuden opettajia. Se rakkaus, mikä lasten sisällä on, se kaikki ilo ja elämä, rehellisyys... (18.2.2010.)

## 4.6 Opettajuuden muutos

Opettajuuteni on ollut jatkuva kehitymis- ja kasvuprosessi. Sekä eletty elämä kaikkine kokemuksineen että myös kokemukset opettajana vaikuttavat siihen, millaiseksi yksilön opettajuus kehittyy (Woods 1993). Tiedostunut tarve muutokseen edellyttää kokemusten analysointia ja käsitteellistämistä (Erkkilä 2009). Opettajan ammatillisuus ja sitoutuminen työhönsä kehittyvät reflektion myötä (Beijaard, Verloop & Vermont 2000). Opettajan tulee miettiä myös kasvatustehtävänsä (Suoranta 1997). Täydellinen paneutuminen opettajuuteen edellyttää autenttisuutta ja aitoutta (Laursen 2006), joihin olen tutkimuksessani liittännyt oppilaan kohtaamisessa oppilaiden erilaisten orientaatiotyyppien tunnistamisen sekä lähikehityksen vyöhykkeellä ohjaamisen tehtävätilanteissa. (Mm. Poskiparta 2001; Aunola 2005; Eskelä-Haapanen 2003; Vygotsky 1978a, 1978b, 1982.) Sanoman eläväksi tekeminen on ollut mahdollista kollegiaalisen yhteistyön avulla sekä kouluissa, jossa on ollut hyvä ilmapiiri ja sellainen johtajuus, joka on mahdollistanut omien vahvuusalueideni hyödyntämisen oppilaiden ohjaamisessa. (Ks. luku 4.2.) Yhteistyö kollegoiden välillä ei kuitenkaan aina onnistu, eikä koulu yhteisön voimavaroja tunnisteta. Omalla kohdallani se johti riittämättömyyden tunteeseen. (Ks. luku 4.3.)

Opettajuuden muutokseen tarvitaan henkilökohtainen sitoutuminen ja pohdintaa opettajuuden ja oppimisen todellisesta merkityksestä. (Rogers & Freiberg 1994.) Opettajuuden haasteet tulee ottaa vastaan osana elinikäistä oppimista. (Niemi 2003.) Liitän elinikäiseen oppimiseeni aktuaali-identiteettini tiedostamisen ja pyrkimyksen kohti ideaali-identiteettiäni opettajana (ks. luku 4.4). Tähän opettajuuteni kehitysvaiheeseen liittyy olennaisesti kohdennetun tuen merkityksen oivaltaminen oppilaiden ohjaamisessa. Kohdennetun tuen elementit: nopea reagointi, välitön vaikuttaminen ja varhainen puuttuminen rikastuttivat opettajuuttani moniammatillisen yhteistyön sekä kodin ja koulun välisen kiinteän yhteistyön merkityksen oivaltamisella ja sen käyttöön ottamisella.

Olen tarkastellut opettajaidentiteettiäni narratiivina, tietoisena toimintana, minuutena, erilaisuutena sekä osana yhteisöä. Mäkinen (2011, 95–108) käyttää tällaisesta tarkastelusta nimitystä identiteetitimantti, jota tarkasteltaessa eteen avautuu uusia, toisiinsa limittyviä ja valaisevia näkymiä. Nämä viisi eri näkymää ovat kaikki läsnä opettajan henkilökohtaisissa kokemuksissa sekä henkilökohtaisissa ja ammatillisissa identiteeteissä muodostaen vuorovaikutuksellisen läpileikkauksen opettajan ammatilliseen kehittymiseen (kuvio 6).



**Kuvio 6.** Opettajan henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin yhteydet ja vuorovaikutteisuus opettajan ammatillisessa kehittämisessä. (Stenbergiä 2011, 36 mukaellen.)



Pohtiessani oman opettajan roolini ja osaamiseni muutosta kohti osallistavampaa kasvatusta ja opetusta sekä kohdennettua tukea ohjausmallinaan toteuttavaksi opettajaksi nousevat keskeisiksi tekijöiksi pyrkimys autenttisuuteen (ks. luku 4.1), oppilaan kohtaaminen ja pedagoginen rakkaus (ks. luku 4.5). Ne kaikki liittyvät kutsumukseeni opettajana. Kutsumukseni tiedostaminen on johtanut opettajuudessani oman toimintani reflektiiviseen arviointiin ja sitä kautta tutkivassa opettajuudessani tämän tutkimuksen käytännön toteuttamiseen empirian sekä raportoinnin tasolla.

”Lasten tarpeisiin tulee reagoida *nopeasti*. Jokainen tulee nähdä *yksilönä* omine erilaisine piirteineen. Jokainen on arvokas sellaisena kuin on.” (20.8.2009.)

## 5 Alkuopetusikäisen lapsen kielellinen kehitys

*”What is a child? To see a child is to see possibility, someone in the process of becoming.” (Van Manen 1991, 1)*

Olen ohjannut yli kahdenkymmenen vuoden ajan lapsia heidän lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessaan. Minulla on kokemusta sekä esi- että alkuopetuksen oppilaiden ohjaamisesta. Kokemukseni mukaan lapsi on herkkä ottamaan vastaan luku- ja kirjoittamiskokemuksia, kun ne ovat lapsen kehityskauden ja elämismaailman mukaisia. Kun lapsi on siirtynyt itse alkeislukijaksi ja -kirjoittajaksi, haasteena on, miten taidon omaksuminen ruokkisi luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä edelleen. Lyytinen ja Lyytinen (2007, 2) tuovat esiin oppimisvaikeuksien merkityksen lapsen omaehtoisen lukutaidon kehitystä heikentävänä tekijänä. Jos oppimisvaikeuksia on paljon, lukutaito voi jäädä pysyvästi riittämättömäksi. Jotta lapsi saavuttaisi ymmärtävän lukutaidon, hänen tulee suhtautua myönteisesti lukemiseen sekä olla valmis tekemään töitä sen eteen ja harjoittelemaan myös itsenäisesti. (Lyytinen & Lyytinen 2007.) Koulutyöskentely pohjautuu pitkälti ymmärtävään lukutaitoon, joten näin motivaation osuus myös siinä painottuu. Jos opettaja kykenee sopivasti motivoimaan lasta lukemisen pariin, kokemukset muodostuvat lukemisharrastusta tukeviksi. Kiiveri (2006) toteaa, että motivaatio on nykytutkimuksen mukaan lukemisen keskeinen tekijä. Aktiivinen ja taitava lukija on motivoitunut ja tehtävätietoinen lukija. Motivaatio vaikuttaa erityisesti oppilaan aktiivisuuden suuntaamiseen, toimintaan panostamiseen ja kestävyyyteen vaativissa oppimistilanteissa (Kiiveri 2006, 21). Opettajan rooli motivoijana korostuu. Erittäin haastavaksi motivoiminen muodostuu silloin, kun lukeminen ja kirjoittaminen eivät tahdokaan sujua (Eskelä-Haapanen 2003). Tunnetusti kaikkien suomalaisten koulutuloikkaiden lukemaan oppiminen ei suju ilman ongelmia. Noin kymmenesosa lukemaan opettelevista suomalaisista lapsista tarvitsee prosessissaan yksilöllistä tukea ja sitä tulisi tarjota heti ongelmien ilmettyä koulunkäynnin alkuvaiheessa (Lyytinen & Lyytinen 2007, 2). Keskityn tässä luvussa kuvaamaan oppilaan kielellisen kehityksen tukemista sekä erityisesti fonologisen tietoisuuden harjoitteita pedagogisina ratkaisuin oppilaan siirtyessä puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen koulun aloitusvaiheessa. Kuvaan luo-

kanopettajan tapaa tukea oppilaitaan yksilöllisesti ja kohdennetusti kielellisen tietoisuuden harjoitteiden avulla ja vastaan näin toiseen tutkimuskysymykseeni.

Jaoin kolmasluokkalaiset oppilaani kolmeen heidän taitotasonsa perusteella eri lukijaryhmään (25.8.2006): hyvät lukijat, tekniset lukijat ja taitotasoltaan heikommat lukijat. Tein jaottelun vertaamalla oppilaiden lukunopeutta ja luetun ymmärtämisen tasoa. (Vrt. Lerkkanen ym. 2005; Lerkkanen 2006, 20.) Tavoitteenani oli tukea jokaisen lukijaryhmän lukutaitoa ja innostusta kirjallisuuden pariin. Opettajana haastavaa oli löytää tarjolle jokaisen lapsen omaa lukijaryhmää sekä kiinnostusta vastaavan kirjallisuutta. Etsin kirjallisuutta yhdessä oppilaideni kanssa oman koulun yhteydessä olevasta kirjastosta. Kirjaston henkilökunta avusti kanssani oppilaita kirjallisuuden valinnassa. Luokkaan lainattiin kirjoja yhteiseen kirjastoon, joka perustettiin luokan perällä olevaan rauhalliseen nurkkaukseen. Lisäksi oppilaani valitsivat yhden kirjan kirjastosta omaan pulpettiinsa. Myös pulpettikirja valittiin oman lukijaryhmän ja motivaation mukaisesti. Asetimme yhdessä oppilaiden kanssa tavoitteeksi, että jokainen jaksaisi lukea pulpettikirjansa kuukauden kuluessa. Kirjastossa käytiin kahden viikon välein, jolloin oli mahdollisuus jo ottaa uusi pulpettikirja, sekä valita luokkakirjastoon lisää kiinnostavia kirjoja. Oppilaat arvostelivat lukemansa pulpettikirjan sekä kirjoittivat kirjan nimen, oman nimensä sekä arvostelustaan antamansa numeron vihkoon, joka roikkui luokassa sivutaululla. Pysin keskustelemaan oppilaiden kanssa heidän lukemistaan kirjoista. Jos kirja oli erityisen hyvä, se otettiin luettavaksi koko luokalle tai laitettiin luokkakirjastoon näkyville ”suosittelen”-kyltillä varustettuna. Oppilaat lukivat pulpetti- ja luokkakirjoja tuntien aluissa sekä niiden lukemiseen käytettiin yksi kokonainen oppitunti viikossa. Lukutunnilla oppilas sai valita luokasta mieleisensä rauhallisen paikan, ottaa ”lukutyynynsä” ja keskittyä vain lukemisesta nauttimiseen. Erityisen motivoivana ”luokkakirjastomme” kokivat oppilaat, jotka eivät vielä olleet



koskaan lukeneet kokonaista kirjaa. Esimerkiksi Seppo koki asian niin merkitykselliseksi, että halusi viedä lukemansa kirjan kotiin ja kertoa asiasta vanhemmilleen. Sepon äiti otti yhteyttä minuun reppuvihkon välityksellä ja kertoi Sepon lukuinnostuksesta tyytyväisenä (19.9.2006). Erityisen merkittäväksi tapahtuman tekee se, että Sepolla oli huomattavia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksia koulupolkunsa alkutaipaleella.

Koululuokassa tulee olla sopivaa kirjallisuutta esillä tai ainakin helposti saatavilla. Jos lapsi ei itsenäisesti hakeudu painetun tekstin

ääreen, opettajan tulee sinne oppilasta johdatella. Positiivinen kokemus johtaa uuden kokemuksen etsintään. Valitettavasti vaikutus ei aina muodostu pitkäkestoiseksi eivätkä lukemiskokemukset aina täysin kykene kilpailemaan internetin ja pelikonsoleiden luomien kuvitteellisuuksien kanssa.

Millaisia toimintamuotoja minun sitten tulisi oppimisen ongelmia kokevalle oppilaalleni valita ja tarjota niin, että ohjaamani lapsi ei turhaudu, hänen minäkuvansa heikosti suoriutuvana oppilaana ei vahvistu, että hän ei viime kädessä syrjäydy? Oletan ainakin pienen osan ratkaisua löytyvän varhaisista lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen liittyvistä positiivisista ja motivoivista kokemuksista. Haluan omalta osaltani vaikuttaa tilanteissa, joissa pohditaan oppilaiden siirtymistä omasta luokkakontekstistaan erityisopettajan johdolla toteutettavaan erilliseen opetukseen, heitä siirretään kokonaan erityisopetukseen tai heidät integroidaan vain joidenkin opettavien aineiden kohdalla omaan kotiluokkaansa. Haluan tutkia tukiopetuksen ja samanaikaistuen sekä moniammatillisen yhteistyön mahdollisuutta välittömän vaikuttamisen toimintatapana ja opettajan tärkeänä työvälineenä hänen kohdennetun tuen työtavassaan. Esittelen kehittämiäni fonologisen tietoisuuden harjoitteita, joita olen käyttänyt avukseni johdatellessani koulutulokkaita lukijoiksi ja kirjoittajiksi ja tukenut alkuluokkalaisia ja näin diagnosoinut varhaisessa vaiheessa mahdollisesti esiin nousevia ongelmia. Lapsen koulutaipaleen alussa kyky havaita ja eritellä ääniteitä, tallentaa muistiin ja palauttaa muistista kielellistä materiaalia, kirjaintietoisuus, sujuva nimeämistaito sekä lapsen oma kiinnostus lukemista kohtaan ennustavat lapsen luku- ja kirjoitustaitoa (Vellutino ym. 2004; Lyytinen & Lyytinen 2007, 2). Olen arvioinut edellä mainitsemiani harjoitteita pedagogisina ratkaisuinä ohjaus- ja tukitilanteissa, osana kehittelemääni oman opettajuuteni työtapaa sekä oppilaan kokemuksen näkökulmasta.

## 5.1 Siirtyminen puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen

Lapsen kulkureitti puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen on monimuotoinen, jokaisen lapsen kohdalla yksilöllinen prosessi, jossa ohjaavalla aikuisella on merkittävä rooli. Siirtymä tapahtuu kullakin lapsella henkilökohtaisesti vaihteittain eri reittejä pitkin. Yhä useammat lapset saavuttavat mekaanisen lukemisen taidon jo ennen kouluikää. Yli kolmannes lapsista oppii peruslukutaidon jo ennen koulunsa aloittamista. Määrä on todennäköisesti vielä lisääntymässä, sillä lähes koko kuusivuotiaiden ikäluokka osallistuu esikouluun, jossa kirjainten esittely on osana opetusta. (Ks. Lyytinen & Lyytinen 2007, 1.) Kuitenkin tutkimukset myös osoittavat, että noin joka viides luku- ja kirjoitustaitoa opetteleva lapsi kohtaa eriasteisia oppimisen vaikeuksia. Tosin määrä laskee nopeasti jo ensimmäisen lukuvuoden aikana, mikäli alku- ja erityisopetuksen

tukitoimet suunnataan tehokkaasti lukutaidon perusteisiin, eli kielellisen tietoisuuden ja kirjain- ja äännevastaavuuden harjoitteisiin (Lepola & Hannula 2006, 120–123).

Sekä lukuvuoden 2004 että 2005 alussa seuraan tarkasti lasten kirjallisia tuotoksia. Opettajan on helppoa tehdä havaintoja lapsen kirjain-äänne-vastaavuuden automatisoitumisesta ja vastaavasti ongelmista esimerkiksi työkirjan harjoitteiden avulla. Lukemaan opettamiseen kuului myös toistuvasti äännesanelut (esimerkiksi 23.8.2004, 25.08.2004 ja 30.8.2004). Olen käsitellyt vasta äänneet a, i, u ja s. Näiden äänneiden tunnistaminen kuulohavainnon perusteella ja niiden muuttaminen kirjainmerkiksi tuottaa vaikeuksia erityisesti Ristolle. Juttelen havainnoistani Helenan kanssa, joka tulee seuraavana päivänä äidinkielen tunnilla luokkaani tukemaan muuttamien oppilaiden kirjain-äänne-vastaavuuden harjoittelua samanaikaisopetuksena (30.8.2004). Riston ja Markuksen kanssa otan ns. nopean nimeämisen harjoituksia (näytän kirjainkortin nopeasti ja oppilas sanoo näkemänsä kirjaimen nimen, kirjaimet a, i, u, s ja n) vielä tukiopetuksessa (2.9.2004).

Kuvaamalla tavalla tukemisen aloittaminen mahdollisimman nopeasti ongelmien ilmaannuttua estää pysyvien oppimisvaikeuksien muodostumista, auttaa motivaation säilyttämiseen oppimista kohtaan sekä lujittaa oppilaan positiivista oppijaminäkuva.

Ei-lukevalla lapsella on yleensä kouluun tullessaan kova halu ja into oppia lukemaan nopeasti. Toisinaan lapset oppivat lukemaan kuin itsestään tai saadessaan mallia osaavimmilta vertaisilta tai vanhemmiltaan. Ympäröivä yhteisö asettaa kokemukseni mukaan myös lapselle suuria odotuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, kysyväthän koulutulokkaiden vanhemmat toisiltaan: ”Joko teidän lapsenne on oppinut lukemaan?” Kysymys sisältää jo ennako-olettaman siitä, että todennäköisesti lapsella on ongelmia, jos näin ei vielä ole tapahtunut. Lapsen lukemaan oppiminen on vanhemmille eräänlainen ensimmäinen etappi koulussa selviämisen todisteeksi. Voimme vain kuvitella kuinka ahdistavaa lapselle on, kun lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tuottaa ongelmia. Lapsi huomaa, kuinka merkittävänä näiden taitojen omaksumista pitävät myös hänen vanhempansa ja koko luokkayhteisö. Lehtonen (1998, 3) on todennut lapsen elävän tekstien ympäröivässä maailmassa ja tiedostuvan näin lukutaidon arvosta. Hänelle itselleen kehittyy myös tarve oppia lukemaan. Ei siis ole ihme, että lukutaidon saavuttaminen mielletään lapsen koulunkäynnin alun keskeisemmäksi oppimistehtäväksi.

Lapsi tuntee kirjaimia, osaa luetella niiden nimiä, osaa kirjoittaa oman ja perheenjäsentensä nimet. Lapsi tietää, että kirjassa ja lehdessä on tekstiä (sanoja) ja että lukemalla saadaan selville merkityksiä (asioita). Myös television alareunassa kiirivä epämääräisistä kuvioista rakentunut koukerorivi on kirjoitusta, jota lapsi saattaa pyytää aikuisen itselleen lukemaan. Lapsi on siis jo jollakin tasolla oivaltanut, mitä lukeminen on. Tätä ennen kouluikää esiintyvää logografista lukemista on usein pidetty ensimmä-

mäisenä lukemisen asteena, jossa lapsi oppii tunnistamaan tiettyjä kirjainyhdistelmiä kokonaisuuksina ja ymmärtämään niiden sisällön. Esimerkiksi jääkiekkoa harrastava lapsi oppii ”lukemaan” kannattamiensa joukkueiden nimet. (Esim. Ahonen ym. 1995, 178.)

”Mä tiedän, mitä tossa lukee... Siinä lukee Pikkukone... Onko? Ja tossa on Aliisa ja Samu ja Eno ja Sulo...” Matti luetteli tutut sanat aapisesta ilman kuvien tukea. Matti ei osaa vielä lukea. (6.9.2004.)

Ehri (1989) kuvaa lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisen prosessia kehitysvaiheiden avulla, jossa kehitysvaiheelta seuraavalle etenemisessä harjoittelulla on suuri merkitys. Taidot kehittyvät ensin logografisen arvailun ja ulkomuistiin pohjautuvan tunnistamisen kautta edelleen yksittäisten sanojen, myöhemmin lauseiden ja kokonaisen tekstin lukemisen kautta kohti automatisoitunutta tapaa lukea ja kirjoittaa. Alkuvaiheessa molemmat taidot tukevat toisiaan ja kehittyvät rinnakkain, mutta myöhemmin toinen taito voi ikään kuin kulkea toisen edellä. Näissä molemmissa teorioissa esitetään kirjaintuntemuksen ja kirjain-äänne-vastaavuuden oivaltamisen merkitys lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisessa sekä se, miten lapsi käyttää tätä oivallusta lukiessaan ja kirjoittamisessaan hyväkseen. Ehrin teoria pohjaa englannin kielen kirjain-äänne-vastaavuudeltaan epäsäännöllisessä kontekstissa toteutettuun tutkimukseen. Oman kiellemme lähes täydellinen kirjain-äänne-vastaavuus selittää osaltaan, miksi suomalaiset lapset saavuttavat mekaanisen lukutaidon nopeassa tahdissa ja eteneminen kehitysvaiheelta toiselle tapahtuu nopeasti. (Ks. Seymour ym. 2003.)

Julkunen tarkastelee lapsen kielellistä kehitystä ja lukutaidon omaksumista lapsen muun kehityksen ja oppilaan kokemusten osana. Julkunen antaa tärkeän painon lapsen varhaisten vuosien kielellisille kokemuksille kasvussa lukijaksi. Julkunen korostaa lapsikeskeisyyttä, vuorovaikutusta ja oman oppimisen rakentumista ympäristön tuella ja vuorovaikutuksessa sen kanssa. (Vrt. ZPD, Vygotski 1978a, 1978b, 1982; Chaiklin 2003.) Lapsi on oppinut puhumaan jäljittelemällä ympäristössään kuulemaansa kieltä. Hän viestittää puheellaan sen, mitä haluaa kulloinkin sanoa. Hänen ei tarvitse puheessaan ajatella lausumiaan äänteitä eikä tietoisesti suorittaa kieliopillisia operaatioita. Tärkeintä on itse puhe, tuotos, päämäärät, joihin tuotettu puhe johtaa. (Ks. Julkunen 1993.)

## 5.2 Lapsen yksilöllisen kielenkehityksen tukeminen

Jotta opettajana kykenen tukemaan oppilasta hänen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosessissaan, minun pitää tunnistaa jokaisen oppilaan yksilöllinen kielellinen

kehitysvaihe. Lisäksi minulla pitää olla menetelmä, jolla seuran ja tuen jokaisen oppilaan henkilökohtaista edistymistä. Olen käyttänyt tunnistamisessa apunani jokaisesta oppilaasta tehtyjä muistiinpanoja (havaintopäiväkirja, oppilaskohtaiset havainnointilomakkeet), oppilaan itsensä tuottamaa materiaalia, joka syntyy normaali-opetustilanteen yhteydessä, diagnostisia testejä, summatiivisia kokeita, erityisopettajan pitämiä testejä sekä vanhemmilta saatua informaatiota. Havaintomateriaaliani analysoidessani olen keskustellut oppilaan luokanopettajan (niiden oppilaiden opettaja, joille opetan vain äidinkieltä) ja tai Helenan kanssa. Nämä keskustelut ja niiden pohjalta tehdyt päätökset ja tulkinnat olen kirjannut jälleen havaintopäiväkirjaani ja ne ovat myös osa tutkimukseni aineistoa. Havaintoaineistoni tulkinnan avulla oivalsin lapsen aktuaalisen kehitystason ja pyrin ohjaamaan lasta kohti hänen potentiaalitasoaan (ks. Vygotsky 1978a, 1978b, 1982, 1987), kohtaamaan oppilaan hänen omalla kehitystasollaan ja kykenen motivoimaan oppilaitani sekä toteuttamaan moniammatillista yhteistyötä. Ohjausprosessissani on merkittävällä sijalla scaffolding (ks. luku 2.5.2), koska lapsen aktuaalinen osaamisen taso ei kerro hänen todellisesta oppimiskyvystään. Oppilasta tulee auttaa esimerkiksi johdattelevilla kysymyksillä tai havainnoilla.

Kertasimme Tanelin kanssa tukitunnilla nk- ja ng- äänteiden kirjoittamista, sillä olin havainnut Tanelilla olevan toistuvia vaikeuksia erottaa niitä. Lähdimme liikkeelle tuntohavainnosta. Pyysin Tanelia pitämään kättä kevyesti kaulallaan, kun hän sanoo aurinko. Sanoin, että se ”kopsahtaa”, koska siellä on ”koo”. Kerroin, että silloin merkitään n-k. Taneli sanoi sanan aurinko monta kertaa ja tunnusteli samalla kaulaansa. Pyysin Tanelia sanomaan sanan auringon ja tunnustelemaan, miltä se tuntuu. Kerroin, että se on pehmeämpi ja pyöreämpi kurkussa ja se merkitään n-g. Piirsin äänteille myös omat symbolinsa. Kävimme lävitse monta erilaista sanaa. Harjoittelu alkoi sujua. (28.3.2006; liite 3.)

Selviytyminen tuen avulla on henkilökohtaista ja määrittää lapsen potentiaalista tasoa ja sen sekä aktuaalisen tason väliin jäävää lähikehityksen vyöhykettä (Vygotsky 1982, 184). Ohjaajan tulee miettiä kullekin oppilaalle sopiva tuen muoto vyöhykkeellä ja sopeuttaa annetut tehtävät oppilaan motivaatiota samalla ylläpitäen. Opettaja reflektoi koko ajan ohjaustaan ja oppilaan edistymistä ja sopeuttaa toimintaansa tekemiensä analyysien avulla. Opettaja tekee oppilaalle tehtävän merkityksen selväksi ja pitää oppijan mielenkiintoa tehtävää kohtaan yllä ja antaa oppilaalle palautetta hänen suoriutumisestaan. Vähitellen annettua tukea voidaan vähentää (esim. Rasku-Puttonen ym. 2003, 390).

Pidin heti koulun alettua toiselle luokalle sanelun oppilaiden kirjoittamisen tason kartoittamiseksi. Arto ei onnistunut kirjoittamaan kuin ensimmäiset tavut kahdestatoista sanallusta sanasta oikein ja häntä selvästi harmitti tilanne. Pyysin Artoa jäämään tunnin jälkeen luokkaan juttelemaan, jotta Artolle tulisi parempi mieli. Kysyin Artolta,

tekisimmekö tehtävän uudelleen. Arto suostui. Aloin sanella sanoja uudelleen hitaasti, selkeästi ja korostetusti artikuloiden. Kun huomasin, että Arto pysähtyy epävarmana miettimään, sanoin kirjaimen äänteenä sanan keskellä siihen pysähtyen: luuk- k- → luuk-ku, rem-m-m → rem-mit-t → rem-mit. Arto selvitti tällä tavalla yksitoista sanaa aivan oikein tehden virheen vain ng-äänteen kohdalla (15.8.2007).

Ohjausprosessissa ongelmien varhainen tunnistaminen on tärkeää, sillä ongelmat lukutaidossa haittaavat myöhempiä kirjoitettuaan kieleen perustuvaa oppimista. Lukeminen edellyttää lukutaidon perusteiden kestävästä rakentamista. Lukutaidon alkutaipaleella lapset ovat innokkaita lukijoita, vaikka eivät vielä koe luetunymmärtämisen mukanaan tuomaa iloa. Perustaidon omaksuminen kuitenkin tempaa lapsen mukaansa ja johtaa itsessään kohti sujuvampaa lukemista (Lyytinen & Lyytinen 2007, 10). Opettajan merkitys motivoivana tukirakenteiden tarjoajana korostuu.

Matti ei ole vielä osannut lukea kouluun tullessaan. Pidän lasten lukutaitoa mittaavan tehtävän, jossa on 30 vaikeutuvaa sanaa. Otan lapset yksi kerrallaan käytävään lukemaan. Olen nostanut rauhalliseen tilaan pulpetin lukijoita varten. Luokka-avustaja on luokassa muiden oppilaiden kanssa tekemässä äidinkielen harjoituskirjan tehtäviä. Matti tulee reippaana lukemaan, mutta ei malta keskittyä aloittamaan. Laitan Matin tehtäväpaperin päälle toisen paperin niin, että Matti näkee vain yhden sanan kerrallaan. Kehotan Mattia vetämään paperia alaspäin samalla, kun hän etenee tehtävässään. Ensimmäiset viisi sanaa onnistuvat hyvin, kuudennen sanan kohdalla (naamiaiset) Matin keskittyminen herpaantuu uudelleen: ”naimai... naimai...” Sanon Matille: ”Than hyvin menee Matti. Otahan lukusormi avuksesi ja keskity vielä kovemmin.” Matti terästäytyy ja seuraavat sanat sujuvat hyvin ja vasta 21. sanassa tulee vaikeuksia. Pyydän Mattia muistelemaan, miten kannattaisi toimia. Matti jaksaa lopulta lukea kaikki kolmekymmentä sanaa loppuun saakka ja selviytyy niistä hienosti. Matti on siirtynyt aivan selvästi lukijaksi! Kirjoittaminen tuottaa Matilla vielä suuria ongelmia. (6.4.2005.)

Puhe tuotetaan puhe-elinten avulla ja kuullaan korvan kuuloelinten avulla. Kirjoitettu kieli on muistiin merkittyä, sen voi silmällä havaita. Miksi sitten kirjoituksen kehitys ei etene käsi kädessä puheen kehityksen kanssa, onhan lapsella jo ennen kouluikää kirjoittamiseen tarvittava sanavarasto sekä kieliopin muodot hallussaan? Lisäksi hän osaa piirtää kirjainmerkkejä. Vygotsky (1982) selvittää, että kirjoitettu kieli ei ole pelkkää puheen kääntämistä kirjoitusmerkeiksi eikä kirjoitetun kielen oppimiseen riitä pelkkä kirjoitustekniikan oppiminen. Kirjoitettu kieli on erilainen kielenkäyttömuoto. Kirjoitettu kieli eroaa puhutusta kielestä sekä rakenteeltaan että toimintatavaltaan. Puhuttu kieli on havainnollista ajattelua, kirjoitettu kieli käsitteellistä ajattelua. Niinpä Vygotskyn mukaan kirjoitetun kielen kehitystaso ei voi vastata puhutun kielen kehitystasoa. Juuri kirjoitetun kielen käsitteellisyys, että se ainoastaan ajatellaan eikä äännetä, on kirjoituksen oppimisen suurimpia vaikeuksia. Kirjoitettu kieli vaatii äännesymbolien



symbolisoimista kuviteltuna tai ajateltuna, vailla äänneasua, siinä on siis kysymys toisen asteen symbolisoimisesta. Kirjoitetussa kielessä puuttuu lisäksi keskustelukumppani ja se tekee siitä puhuttua kieltä abstraktimpaa. Varsinkin lapselle tilanne on uusi ja outo, jos kielellinen ilmaus osoitetaan jollekulle, jonka kanssa ei sillä hetkellä olla vuorovaikutuksessa eikä hän ole lainkaan läsnä. Vuorovaikutustilanne, jossa on suullista puhetta läsnä, antaa tarpeen ja motivaation kullekin puhutulle ilmaukselle. Tilanne säätelee puheen kulkua. Kirjoitustaan opettelevalta lapselta sen sijaan Vygotskyn mukaan puuttuu vielä jokseenkin kokonaan tarve käyttää kirjoitettua kieltä, hän ei keksi, mihin sitä voisi tarvita. Kirjoitettu kieli vaatii toimimaan älyllisemmin kuin puhuttu kieli. (Ks. Vygotsky 1982, 176–179.)

Vygotsky toi esille 1930-luvulla käsitteen *tiedostaminen*. Kirjoitettaessa on tiedostettava jokaisen sanan äänteellinen rakenne. Se on eriteltävä ja luotava uudelleen kirjainmerkkien avulla, jotka on täytynyt opetella ja erikseen pitää muistissa. Koululaisen puheen ja kirjoituksen välillä on jyrkkä ero. Lapselle on luonnotonta kiinnittää huomiota sanan *muotoon*. Näin Vygotsky avaa kielellisen tietoisuuden problematiikkaa jo 1930-luvulla ottamatta itse käsitettä esiin (Vygotsky 1982, 23–69). Kielellisen tietoisuuden käsite on avannut minulle opettajana ja tutkijana tärkeitä keinoja rakentaa siltaa puhutun ja kirjoitetun kielen välille ja ratkaista matkalla vastaan tulevia ongelmia. Oppiakseen lukemaan lapsen tulee olla motivoitunut lukemisen koodin avaaja. Lapsen on oivallettava, mitä lukeminen on. Tässä hän tarvitsee avuksi kielellistä tietoisuuttaan.

### 5.3 Kielellinen tietoisuus

Oma kielellisen tietoisuuden näkökulmani korostaa kasvatustieteellisen näkökulman ohella kielellistä tietoisuutta lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Lapset käyttävät kieltään vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Normaalisti kehittyntä lasta ei tarvitse opettaa puhumaan. Kielenkäyttönsä, puheensa tukena, lapsella on ilmeitä, eleitä ja kehonsa liikkeitä antamassa puheelleen lisäilmaisua. Lapsen kieli on sidoksissa kulloiseenkin tilanteeseen, vallitseva hetki ruokkii sanojen valintaa ja sisältöä. Lapsen omat kielenkäyttötilanteet rikastuttavat hänen kieltänsä ja puheensa kehitystä. Puhe saa muotonsa sen perusteella, kenen kanssa keskustellaan tai jos lapsi on yksin, mitä hän on parhaillaan tekemässä. Pieni lapsi elää vahvasti kulloisessakin tilanteessa. Niinpä lapsen puheeseen kuuluvat puheympäristön senhetkiset sanat. Lapsi ei mieli sanojen sisältöä vaan valitsee niitä käyttöönsä niiden merkityksen mukaan vallitsevasta tilanteesta. Kielenkäyttötilanteet kehittävät kieltä ikään kuin itsestään. Alle kouluikäinen lapsi ei juuri ota käyttämänsä kielen muotoa oman pohdintansa kohteeksi. Sanojen sisältämä viesti on hänelle tärkeämpi. Kun lapsi alkaa leikitellä kielellä, hassuttelee sen

avulla, keksii omia loruja ja riimittelee, hän on oivaltanut myös sanojen vaikeammin tavoitettavan muodon. (Ks. Eskelä-Haapanen 2003.) Kielellinen tietoisuus ei tarkoitaakaan pelkästään huomion kiinnittämistä sanan helposti ymmärrettävästä sisällöstä sen vaikeammin tavoitettavaan muotoon. Se tarkoittaa yhä enemmän uteliaisuutta kieleen: ihmisen kielellisen kyvyn tiedostamista, kielen merkitystä ihmisen ajattelussa, toiminnassa, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. Kieli on osa kulttuuriamme ja se vaikuttaa oman kulttuuri-identiteettimme ja arvojärjestelmämme muodostumiseen sekä toisaalta kieli on tärkeä osa monikulttuurisuuden ja erilaisuuden ymmärtämistä sekä sen arvostamista (Eskelä-Haapanen 2003, 156–157).

Riittäminen ei vielä kaikilta päiväkotikäisiltä lapsilta onnistu. Tällöin lapsi ei vielä ole oivaltanut, että hän kykenee jäsentämään kieltään sanan sisällön lisäksi myös sen rakenteen, muodon mukaisesti. ”*Mikä kana kasvaa maassa? Porkkana!*” Sanan voi jakaa osiin, siitä voi ottaa jonkin osan pois, sanan voi koota osistaan uudeksi sanaksi. Milloin lapsi oivaltaa tämän ja mitä hyötyä lapselle tästä oivalluksesta on? (Eskelä-Haapanen 2003, 23).

Tornéus (1991, 7–14) toteaa, että kun lapsi alkaa asennoitua ulkopuolisesti käyttämäänsä kieleen, kääntää huomionsa sanojen merkityksestä niiden muotoon ja funktioon, puhutaan kielellisen tietoisuuden heräämisestä. Lapsen asenne kieleen on metalingvistinen. Hän alkaa leikitellä kielellä ja tekee siitä hyviä kielellisiä oivalluksia. Hän maistelee ääniä ja sekoittelee sanojen osia. Lapsen kognitiivinen kehitys määrittää myös kielellisen tietoisuuden kehitystä eli sitä, miten hyvin hän pystyy tietoisesti ja tarkoituksellisesti kääntämään huomionsa kielen muotoon. Kun kielellinen tietoisuus antaa mahdollisuuden näkökulman vaihtamiselle ja refleктоivalle ajattelulle vapauttaessaan ajattelun tilannesidonaisuudesta, kielen rakenne alkaa avautua uudella tavalla. Lapsi kykenee muun muassa tekemään havaintoja kielen rakentumisesta pienemmistä yksiköistä (tavut, äänteet) ja hän kykenee tekemään havaintoja sanoihin sisältyvistä samoista osista (koululainen, koululaukku). Hän keksii uusia sanoja yhdistelemällä sanojen osia toisiinsa. Metalingvistisellä kehityksellä sekä kielellisellä tietoisuudella on Tornéuksen mukaan keskeinen sija lukemaan oppimisessa ja se sujumisessa. Opetusta ohjatessa tulee siis miettiä miten ohjausprosessissa voisi toisaalta edetä lapsen ehdoilla, mutta samalla tarjota lapselle mahdollisuus näkökulman vaihtamiseen tässä-ja-nyt -tilanteesta pohdiskelemaan kielen käyttöön.

Oma näkemykseni lapsen kielellisestä tietoisuudesta on kasvatustieteellinen. En voi sivuuttaa lapsen kognitiivista kehitystä lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiseen vaikuttavana (mm. Tornéus 1991, 10–12), en myöskään lingvististä näkökulmaa kielen erityispiirteitä määrittelevänä, kun tutkitaan kieltä rakenteena ja sen osina: foneemeja, morfeja ja syntaksia (Karlsson 1994, 31–33). Korostan kielen käyttötilanteen sosiaalista luonnetta ja vuorovaikutteisuutta, minkä kielitieteilijät Karlssonin mukaan sivuuttavat

viitatessaan kielellä kieleen. Toiminnallinen vuorovaikutteisuus sekä sosiokonstruktivistien oppimisenäkemys osana sosiaalista tilannetta ovat toimintatutkimuksessani keskiössä. (Ks. Vygotsky 1982, 18; Kugelmass 2007.)

Kielellinen tietoisuus terminä saa määrittelijästä riippuen erilaisia, pohjimmiltaan kuitenkin samaa ilmiötä kuvaavia sisältöjä. Mattingly (1972, 133, 309–314) otti käyttöön käsitteet *linguistic awareness* ja *linguistic consciousness* ja liitti ne luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen. Mattingly korosti kielellisen tietoisuuden olevan kielen perussääntöjen hallintaa. Lehmuskallio (1991, 141–142) kritisoi awareness -termin käyttöä ja tulkintaa epäjohdonmukaiseksi. Käsite sisältää hänen mukaansa ajatuksen täysin ymmärtämisestä, oivaltamisesta. Hänen mukaansa ilmiötä tulisi kuvata termillä, joka tuo esille kielen tiedostumisen. Tiedostuminen on pitkä ja jatkuva, oikeastaan päättymätön prosessi ja johon liittyy joukko oivalluksia. Lehmuskallio käyttää siis termiä *kielen tiedostuminen* ja antaa näin oikeutta itse ilmiölle, korostaen kielellistä tietoisuutta kehittyvinä taitoina.

*Metalingvistiikasta* on alettu Gombertin (1992, 1–2) mukaan puhua jo 1950-60-luvuilla. Metakieli tarkoittaa puhetta kielestä, metalingvistiikka taas toimintoja, jotka liittyvät metakieleen. Meta-alkuliite viittaa kielen ja sen käytön kerroksellisuuteen.

Tornéus (1991, 9) käyttää myös metalingvistisen asenteen käsitettä, kun hän tarkoittaa kielellisen tietoisuuden ymmärtämistä ulkopuolisena asennoitumisena kieleen, kielen ottamista pohdinnan kohteeksi. Metalingvistinen kyky on mahdollisuutta erottaa itsensä kielestä, nousta sen yläpuolelle ja tarkastella sitä (Gombert 1992, 4–5). Lehmuskallio (Lehmuskallio 1983, 89, 92–94) käyttää käsitettä kielen metakieli ja lukemisen metakieli, jolla hän tarkoittaa lapsen tiedostumista sanojen muodosta ja lukemisen funktiosta. Kielen tiedostuminen on Lehmuskallion (1991, 142) mukaan yhteydessä lapsen kielellisten kokemusten runsauteen. Lapsi tuo kouluun tullessaan mukanaan omat kielelliset kokemuksensa omista sosiaalisista konteksteistaan. Koulussa kokemukset jatkuvat ja rikastuvat. Lehmuskallio ei näe suuntaa kielen sisällöstä sen muotoon yksinkertaisena. Niinpä hänen mukaansa ei voida puhua lukemisen opetuksesta tai modernista lukemisen tutkimisesta ilman *linguistic awareness* -käsitettä. Lehmuskallio luettelee lukemaan oppimisen edellytyksiä kielellisen tiedostumisen näkökulmasta: Lapsen tulee osata kuunnella puhetta tarkasti ja tulla tietoiseksi puheesta ja sen tehtävistä. Hänen pitää lisäksi oivaltaa kirjoituksen ja lukemisen tehtävä.

Poskiparta (1988, 8–9) on pohtinut lukemaan oppimisen edellytyksiä. Hänen mukaansa lapsen tulee oivaltaa, että puhe, puheenvirta, voidaan jakaa osiin: lauseisiin, sanoihin, tavuihin, morfeemeihin (esim. taivutus pääte) ja äänneisiin. Hänen tulee oppia myös ymmärtämään niiden tehtävä kielessä. Tällöin lapsi on ikään kuin ohittanut ensimmäisen tärkeän vaiheen tiedostuessaan kielestään. Lapsen tulee oivaltaa, että puhe voidaan merkitä näkyviin eli kirjoittaa kirjaimin. Tällainen kirjoitettu teksti, sanat,

voidaan lukea. On kyse lukemisen tehtävän ja tarkoituksen tiedostumisesta. Ilman tätä vaihetta lukeminen jää lapselle käsittämättömäksi, vaille kommunikaatiota. Lapsen tulee myös Downingin (1979, 11–15, 23–28, 36–37, 57) mukaan oivaltaa, että kirjaimet edustavat äänteitä ja äänteellä on oma merkkinsä, kirjain. Tämän äänne-kirjain-vaastavuuden oivaltaminen on omassa kielessämme erityisen tärkeää. Lehmuskallio (1991, 142; 1983, 92–94) täydentää lisäksi lukemaan oppimisen välttämättöminä edellytyksinä käsitteiden lukea, puhua, kirjoittaa ja tavuttaa ymmärtämistä.

Kielellisen tietoisuuden käsitteen tarkastelu on ollut osana käytännön opetustyötäni. Olen pohtinut sitä, miten kieli ja kielellinen tietoisuus ovat osana elämämme keskeisimpiä toimintoja: ajattelussa, oppimisessa ja sosiaalisissa suhteissamme. Erityisesti olen pohtinut, mikä merkitys kielellisellä tietoisuudella on oppilaideni kognitiivisessa kehityksessä ja kielen kehityksessä. Pidämme äidinkieltämme itsestään selvyytenä. Emme tule ilman sitä toimeen, mutta emme liioin kiinnitä kieleemme huomiota. Kieli on meille ikään kuin läpinäkyvää. (Ks. Mäkinen 2002.)

Kielen oppiminen ja kielellinen tietoisuus eivät pääty lukutaidon omaksumiseen, vaan lukutaito antaa mahdollisuuden lisätä kielellistä tietoisuutta. Lapsen kielellisessä kehityksessä kielellisen tietoisuuden herääminen edellyttää kuitenkin metalingvististä asennetta. Kieli ja sen muotorakenteet tulee ottaa tarkastelun kohteeksi, kieltä ei voi ymmärtää pelkästään viestien sisältöjen näkökulmasta. Van Lier (1996, 1–23, 190–196; 2001) antaa käytännön ohjeita lukemaan opettamiseen ja opettajalle ja kasvattajalle yleensä. Hän suosittaa projekteihin pohjautuvaa opettamista ja käyttää käsitettä AAA-opetussuunnitelma, jolla hän viittaa teoriansa keskeisiin käsitteisiin awareness, autonomy, authenticity: tietoisuus, autonomia ja autenttisuus. Näiden pääperiaatteiden avulla ohjaaja suunnittelee opetuksensa strategiat ja niitä voidaan van Lierin mukaan soveltaa kaikille ikäkausille. Van Lier jatkaa, että ohjaajan tulee miettiä tarkasti, mikä on hänen näkemyksensä oppimisesta. Opettajan tulee tehdä opittava aines mielenkiintoiseksi. Opettajan pitää olla kriittinen ajattelussaan ja tekemisessään, myös sanojensa valinnassa. Opettajan tulee valita oikeaa, kullekin tasolle sopivaa materiaalia tai soveltaa sitä. Näin opettajan pitää olla sekä kirjoittaja että kirjoittamansa arvioija tehdäkseen oikeita valintoja. Van Lier käyttää myös tuetun ohjaamisen ajatusta perustellessaan valintojen tekemistä. Tuetussa ohjaamisessa lapsi muokkaa omaa ajatteluaan käyttäen hyväkseen aikuisen kanssa käymäänsä vuoropuhelua. Tuettuun ohjaamiseen kuuluu myös oppilaan taito- ja ikätason sekä halujen mukaan valitun motivoivan opetusmenetelmän ja opetusmateriaalin käyttö.

Edellä esittämäni ajatukset ovat ohjanneet minua opettajana ja tutkijana ymmärtämään koulutaipaleensa aloittaneen lapsen lukemaan ja kirjoittamaan ohjaamisen prosessia sekä lapsen kielellisen tietoisuuden harjaannuttamista. Ohjaamisen sekä tuen tulisi perustua toiminnallisuuteen, vuorovaikutteisuuteen, kokemuksellisuuteen ja hy-

vään oppilaan tuntemukseen. Harjoitteiden tulisi olla lisäksi motivoivia ja oppimisympäristön luottamuksellinen, jotta voitaisiin tavoittaa toivottuja, myönteisiä kielellisiä oppimiskokemuksia. Jotta pääsen lähemmäksi lapsen kielellistä kehitysvaihetta ja kykenen tunnistamaan kielen kehityksen herkkyykskausia, minun tulee vielä ymmärtää paremmin lasta itseään yhteisönsä jäsenenä sekä ilmiönä kielellistä tietoisuutta ja sen asemaa lapsen kognitiivisessa ja kielen kehityksessä (Chaiklin, 2003). Kun lapsi alkaa tietoisesti käyttää tietoa kielestä itsestään ja sen muodoista, ottaa kielen pohdiskelujensa kohteeksi ja konkreettisesti osoittaa sen kiinnostuksella painettua tekstiä kohtaan, lapsen kielellinen tietoisuus on herännyt. Tuolloin lapsi huomaa myös eron puhutun ja kirjoitetun kielen välillä. Kun kielellinen tietoisuus palvelee lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, sillä ymmärretään, että lapsi tunnistaa käsitteet äänne, tavu, sana ja lause. Lisäksi lapsi ymmärtää, että puheen perustana oleva äännejärjestelmä muutetaan kirjoituksessa kirjainjärjestelmäksi. Lapsi ymmärtää myös, että kirjoituksessa havaittavat sanavälit tarkoittavat puheessa olevia taukoja. Tätä metalingvististä tietoutta lapsi käyttää *siirtyessään puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen*.

#### 5.4 Kielellisen tietoisuuden kehittyminen lapsen kielen kehittymisen ja kognitiivisen kehittymisen kontekstissa

Miten kielellisen tietoisuuden kehittyminen tapahtuu osana lapsen kokonaiskehitystä ja osana kognitiivista kokonaiskehitystä? Onko kielellisen tietoisuuden saavuttaminen tai siihen herääminen, pääseminen, sellainen kehitystapahtuma, jonka voi havaita ja tarkasti liittää esimerkiksi tiettyyn ikäkauteen tai selvästi havaittaviin tunnusmerkkeihin? Voiko kielellisen tietoisuuden kehittymistä kuvata yleisesti ja suoraviivaisesti? Ahonen ym. (1995, 168) toteavat, että kielellisen tietoisuuden määritelmien mukaan kielellisen tietoisuuden heräämisen voisi lapsen kronologisessa iässä liittää lapsuuden keskivaiheille ajoittuvaksi eli meidän kulttuurissamme juuri kouluiän kynnykselle ja kouluiän alkuun, luku- ja kirjoitustaidon omaksumisen ajankohtaan. Piaget on tutkinut kielen ja ajattelun hierarkkista kehittymistä. Mattinglyn tutkimuksissa viitataan tiedostamattomasta tiestä kieleen, Vygotsky taas korostaa voimakkaasti kielen ja ajattelun yhteenkuuluvuutta. (Ks. Mattingly 1972; Vygotsky 1982.)

Piaget esittää koko lapsen kehityksen olevan konstruktiiivinen prosessi, joka on riippuvainen lapsen omasta kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta. Kielen oppimisen jälkeen yksilö alkaa itse rikastaa omaa kieltänsä. Mallin lapsi saa aikuisen ajattelusta ja puheesta, mutta luo sen itse uudelleen. Lapsen sanavarasto kehittyy parhaiten vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Näin myös Piaget on nostanut esiin omalla tavallaan jo yli kolmekymmentä vuotta sitten vuorovaikutuksen merkityksen sekä sosiokonstruktivis-

tisen oppimiskäsityksen lapsen kielen kehityksessä mainitsematta kuitenkaan sosio-konstruktivismiin käsitettä tuotannossaan. (Mm. Lantolf & Thorne 2006, 2.)

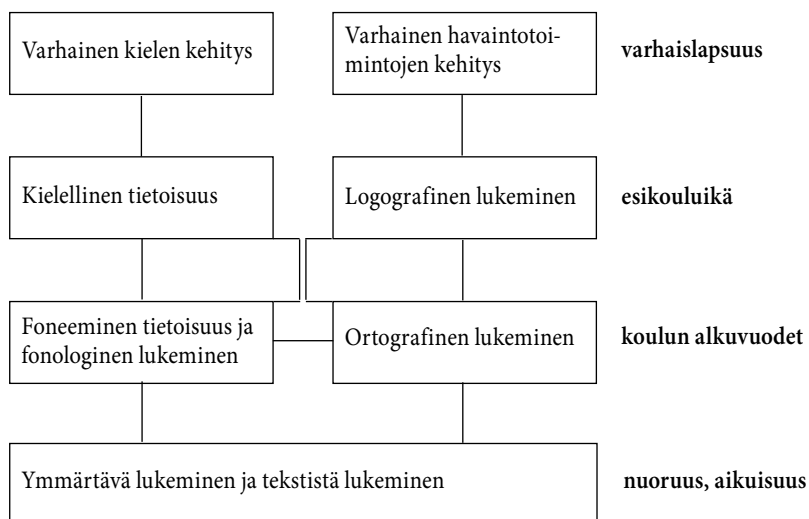
Lapsen kognitiivinen kehitystaso on ratkaisevassa osassa kielellisen tietoisuuden kehityksessä. Ajattelun kehitystaso määrää kykeneekö lapsi siirtämään huomionsa kielensä sisällöstä sen muotoon tarkoituksellisesti ja tietoisesti. Riippuen kielellisen tietoisuuden harjoitustehtävän tasosta metalingvistiset tehtävät voivat vaatia muitakin vaikeudeltaan vaihtelevia ajattelutoimintoja kuin vain huomion suuntaamista kielen sisällöstä sen muotoon, esimerkiksi muistissa säilyttämistä ja vertailujen tekemistä. Opetustilanteissa tulee muistaa, että kielellisen tietoisuuden harjaannuttamiseen suunniteltujen tehtävien tavoitteena on antaa lapselle valmiuksia ja ottaa huomioon lapsen kielellisen kehityksen ja ajattelun kehityksen tason. Ne eivät myöskään saa olla liian vaativia. Antamalla lapselle hänen kehityksensä tason mukaisia tehtäviä, joissa on huomioitu lähikehityksen vyöhykkeen ajatus, säilytetään lapsen motivaatio kielen kanssa leikittelyyn.

Tornéuksen (1991, 10–12) mukaan kognitiivisen kehityksen, ajattelun ja kielellisen tietoisuuden suhde muuttuu koulunaloittamisien jälkeen vielä vaikeaselkoisemmaksi, sillä metalingvistiset tehtävät vaativat lapselta valmiutta tarkkaavaisuuden tahdonalaiseen suuntaamiseen sekä lisäksi myös muita vaikeudeltaan vaihtelevia ajattelutoimintoja. Tornéus kehottaa ohjaajaa selvittämään kielellistä kehitystä tukevia opetustilanteita varten, mitä muita vaatimuksia suunnitellut tehtävät lapselta vaativat. Lapsen psykologiseen tasoon nähden liian vaativat tehtävät voivat aiheuttaa sekaannusta edistymisen sijasta.

Kielellisen tietoisuuden käsitteen avaaminen ei pelkästään riitä tavoittamaan lapsen kielellisen kehityksensä tason määrittelyä. *Fonologisen tietoisuuden oivaltaminen kielellisen tietoisuuden osa-alueena ja siihen liittyvien harjoitteiden käyttäminen diagnosointimateriaalina helpottavat pääsemisessä hieman lähemmäksi sen kohdan määrittelyä, missä lapsi on siirtymävaiheessaan puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen* (Eskelä-Haapanen 2003, 38–48). Mäkisen (2002, 38–41) mukaan fonologista tietoisuutta tulee tarkastella neljästä eri näkökulmasta, kun tutkitaan sen yhteyttä luku- ja kirjoitustaitoon. Ensimmäisessä määritelmässä fonologinen tietoisuus viittaa kielen äännerakenteen yksiköiden tunnistamiseen, erittelemiseen ja tietoiseen käsittelemiseen. Toinen näkökulma liittyy tutkimuksiin, joissa on todistettu fonologisen tietoisuuden ja lukemisen välinen yhteys, fonologinen tietoisuus nähdään niin ikään siltana puheen ja kirjoitetun kielen välillä. Tähän näkökulmaan liittyy myös fonologisen tietoisuuden ymmärtäminen kirjain-äänne-vastaavuuden oivaltamisena. Edelleen fonologista tietoisuutta tulee määritellä Mäkisen mukaan lukemisen vaikeuksien tutkimuksen näkökulmasta sekä puheterapeuttisesta suunnasta. Hän yhdistää kaikki näkökulmat omassa määritelmässään. Mäkinen täsmentää *fonologisen tietoisuuden olevan kielen kaksoisjäsenyyksen oi-*

*valtamista, joka on puheen osien ja ajattelun prosessointia.* Lisäksi hän haluaa painottaa fonologisen tietoisuuden hahmottamista kehittyvien kielellisten ja kognitiivisten taitojen kokonaisuutena.

Näen fonologisen tietoisuuden kehittyvänä ja kehitettävänä kielellisen tietoisuuden osa-alueena enkä niinkään syy-seuraussuhteisena lukutaitoon kuin esimerkiksi Lundberg (1998) ja Wagner ym. (1994). Foneemiset taidot ovat välttämättömiä lukutaidon oppimiselle (ks. Bradley & Bryant 1991; Lundberg ym. 1988), mutta toisaalta taas tutkimuksissa on osoitettu, että foneemiset taidot kehittyvät, kun lapsi oppii lukemaan (Ehri 1989), joten ne eivät olisikaan edellytys lukemaan oppimiselle. Kuitenkin foneemisen tietoisuuden harjaannuttaminen lukutaidon yhteydessä edistää lukemaan oppimista (ks. Lerkkanen ym. 2005) ja fonologisen tietoisuuden harjoitteet antavat hyviä valmiuksia myös ensimmäisen luokan kirjoitustaidon oppimiselle. (Esim. Eskelä-Haapanen 2003; Lerkkanen ym. 2005.)



**Kuvio 7.** Lukutaidon kehittyminen (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 179)

Ahonen ym. (1995, 179; ks. kuvio 7) selvittävät fonologisen tietoisuuden osuutta lukutaidon kehittämisessä. He ottavat esiin koulun alkuvuosiin sijoittuvan lukutaidon ja foneemisen tietoisuuden vuorovaikutteisen suhteen. Kielellisen erottelukyvyn kehitystä varhaislapsuudessa seuraa esikouluikässä kielellinen tietoisuus sana- ja loruleikkeineen. Esikouluikä logografinen lukeminen (lapsi tunnistaa tiettyjä kirjainyhdistelmiä kokonaisuuksina ja tietää niiden sisällön) johtaa kouluikässä fonologiseen lukemiseen (kirjaimien kääntäminen äänteiksi ja äänteiden yhdistäminen tavuiksi ja sanoiksi) kautta ortografiseen lukemiseen (ääne-kirjain-vastaavuuden vahvistuttua lapsi hahmottaa

lukemaansa suurempina kokonaisuuksina kuin äänneyksikköinä). Foneeminen tietoisuus näyttäisi Ahosen ym. (1995, 179–181) mukaan kehittyvän lapsille vähitellen kouluikää edeltävinä vuosina ja varsinkin heidän saadessaan opetusta lukemisessa. Varsinkin suomen kielen kohdalla lukemaan opettaminen kehittää foneemista tietoisuutta kielemme lähes täydellisen äänne-kirjain -vastaavuuden vuoksi. Tämä näkemys korostaa edelleen fonologisen tietoisuuden sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen näkemistä vuorovaikutteisina prosesseina, joita motivoivasti tukemalla voidaan vaikuttaa myönteiseen kielen kehittymiseen.

Fonologisella tietoisuudella on siis todettu olevan selvä yhteys lukemaan oppimisen kanssa. Sekä englantilaisella kielialueella että Pohjoismaissa on lukuisia fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelmia, joiden vaikutuksia lukemaan oppimiseen on tutkittu (mm. Bradley & Bryant 1983; 1991; Lundberg, Frost & Petersen 1988; Ball & Blachman 1991; Tornéus 1991; Tornéus, Hedman & Lundberg 1991; Liberg 1993; Poskiparta, Niemi & Lepola 1994; Peltomaa & Korkman 1995; Kakkuri 1998; Mäkinen 2002; Eskelä-Haapanen 2003; Karvonen 2005; Ketonen 2010). Harjoiteohjelmilla on haluttu kehittää lapsen kielenkehitystä ja helpottaa siirtymistä puhutusta kielestä kirjoitettuun. Toisaalta on myös haluttu ennakoita ja ennaltaehkäistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien syntymistä varhaisella kuntoutuksella. Harjoiteohjelman sisältöjä on helppo toteuttaa koko luokan yhteisissä kielellisissä harjoitteissa. Niiden avulla saa myös käsityksen oppilaiden tukemisen tarpeesta.

Järjestäjäoppilaat (6.3.2007) hakevat jokaiselle 15 palikkaa (Multilink-palikat, jotka ovat matematiikan apuvälineitä). Palikoita voi yhdistellä kiinni toisiinsa pitkäksi ketjuksi. Pyydän oppilaita kuuntelemaan oikein tarkasti lukemani virkkeen: Olipa kerran taikuri, jolla oli ihmeellisiä siemeniä (Wäre ym. 2003, 83). Pyydän oppilaita kiinnittämään huomionsa kuunnellessaan sanojen lukumäärään. Toistan virkkeen. Seuraavaksi pyydän oppilaita laittamaan palikoistaan jonoksi niin monta palikkaa kuin kuulivat virkkeessä olevan sanoja. Moni oppilaista onnistuu heti ensimmäisellä kerralla. Otan vielä toisen esimerkkivirkkeen: Kun siemenen istutti maahan, siitä kasvoi yhden yön aikana talon korkuinen kukka (Wäre ym. 2003, 83). Annoin vastaavat ohjeet kuin edellisinkin virkkeen kohdalla. Lapset työskentelivät innokkaasti. Seuraavaksi aloimme tarkastella ensimmäisen virkkeen pisintä sanaa 'ihmeellisiä'. Oppilaiden tuli nyt kiinnittää huomionsa pitkän sanan tavujen määrään ja ilmoittaa se palikoiden avulla. Se tuotti jo enemmän vaikeuksia: Saana, Erkki, Taneli ja Tommi eivät kyenneet ratkaisemaan tavutustehtävää. Pyysin heitä vielä varmistamaan suorituksensa taputtamisen avulla. Sen jälkeen taputimme sanan tavuiksi yhdessä ja jokainen sai itse tarkistaa tehtävän. Siirryimme vielä äännetasolle, jossa oppilaat saivat näyttää palikoillaan kirjainten määriä. Se tuotti erityisesti vaikeuksia niille oppilaille (Erkki, Taneli ja Tommi), joilla on geminaatan kanssa ongelmia. Keskustelin havainnoistani Helenan kanssa ja hän lupasi harjoitella vielä saman viikon aikana Saanan, Erkin, Tanelin ja Tommin kanssa. Tuki-tunti toteutui 8.3.2007.



Tehtävätyyppi onnistuu koko luokan kanssa, mutta mahdollistaa yhden oppilaan yksilöllisen suorittamisen seurannan ja jatkotoimenpiteiden suunnittelun. Oikealla tavalla oppilaan taitoja tukien opettaja voi johdatella oppilasta kohti itsenäistä suoritusta ja itsesäädelyyn toimintaan. Keskustelua ohjaamalla ja oppilaiden havainnoista palautetta antamalla opettaja voi auttaa oppilaita tarkastelemaan havaintoa eri näkökulmista ja työstämään sitä yhteisesti. Näin oppilaat voivat sisäistää opittavan asian ja liittää sen aikaisempaan tietoonsa tarkentaen ymmärrystään. Opettaja elää tilanteessa mukana vuorovaikutusta herkästi havainnoiden ja suorittaen kohdennettuja tukitoimia. (Ks. myös Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 35–36.)

## 5.5 Alkuopetusikäisen lukutaito

Kielessämme on vaikeaa löytää vastinetta englanninkieliselle literacy -käsitteelle, joka tarkoittaa luku- ja kirjoitustaidon hallintaa. Lukutaito käsitteenä saa meillä erilaisia muotoja. Sen ymmärretään sisältävän myös kirjoitustaidon. Myös luku- ja kirjoitustaito -käsitteitä käytetään irrallaan, jolloin halutaan korostaa toisaalta niiden välistä yhteyttä toisaalta taas erilaisuutta niin taitoina kuin prosesseina (esim. Lerkkanen 2006, 10). Puhutaan myös sukeutuvasta lukutaidosta (mm. Korkeamäki 1996; Lehmuskallio 1983), lukemistietoisuus ja tekstitaidot, jolloin tarkoitetaan, että ollaan matkalla kohti lukutaitoa (literacy). Lapsi osallistuu itsenäisesti ja aktiivisesti kielensä kehittämiseen vuorovaikutuksessa kielellisesti virikkeisen ympäristönsä kanssa ja vähitellen kulkee kohti luku- ja kirjoitustaitoa. (Ks. Lerkkanen 2006, 16.)

Lukutaito rakentuu tasoista. Linnakylä tarkastelee lukutaitoa peruslukutaidon, toimivan lukutaidon, kriittisen ja autenttisen lukutaidon näkökulmasta. *Peruslukutaito* on väline oppimiseen. Se rakentuu kognitiivisista taidoista, jotka ovat pysyviä ja universaaleja. Toimiva (funktionaalinen) *lukutaito* on lukijan omasta aktiivisuudesta riippuvaa ja välineenä jokapäiväisessä elämässä selviämiseksi. Toimiva lukutaito muuttuu yhteiskunnan muutoksen myötä ja saa eri kulttuureissa erilaisia sisältöjä. Kun yksilö käyttää lukutaitoaan kriittisen pohdinnan ja henkisen kasvunsa välineenä ja siihen yhdistyy sekä perus- että toimiva lukutaito puhutaan Linnankylän mukaan *kriittisestä lukutaidosta*. *Autenttinen lukutaito* vahvistaa vaikutusmahdollisuuksia. Se on yksilöä ja yhteisöä uudistavaa sekä arvoihin ja tavoitteisiin suhteuttavaa. (Ks. Linnakylä 2005, 67.)

Koulutulokkaan lukutaidolla ymmärretään yleensä peruslukutaitoa. Lukemista tekniikkana vasta harjoitellaan. Äänneitä vastaavia kirjaimia yhdistellään ensin tavuiksi, sitten kokonaisiksi sanoiksi. Sanoja laitetaan peräkkäin, jolloin muodostuu mielekkäitä kokonaisuuksia: lauseita, virkkeitä, tarinoita. Koulutulokkaalla voi ilmetä ongelmia teknisessä lukemisessa (dyslektiot) kuin myös luetun ymmärtämisessä (hyperlekti-

kot). Myös molemmissa peruslukutaidon osa-alueissa voi esiintyä puutteita samanaikaisesti (Lerkkanen 2006, 10–11). Kaiken kaikkiaan suomalaiset lapset saavuttavat mekaanisen lukutaidon varhaisessa vaiheessa (Lerkkanen 2006, 13). Suomen kielen lähes täydellinen äänne-kirjain -vastaavuus (synteettinen kieli) ja kielemme säännönmukaisuus poikkeaa esimerkiksi englannin kielestä (analyyttinen kieli), jolloin eri kielten tutkimustuloksia lukutaidon kehityksestä on vaikea verrata keskenään.

Suomi on säilyttänyt kansainvälisen huipputasonsa ns. PISA-tutkimuksissa aina vuodesta 2000 lähtien, myös lukutaidon osalta. Lukutaidossa Suomi oli kärkimaa vuosina 2000 ja 2003, vuonna 2006 ja 2009 suomalaisnuorilla oli toiseksi korkein keskimääräinen lukutaitopistemäärä Korean jälkeen. Eräänä selittävänä tekijänä hyvän koulutusjärjestelmämme ja ammattitaitoisen opettajakuntamme rinnalle on nostettu lukemisen arvostaminen yleensä sekä julkisten kirjastojen runsaus. Kuitenkin OECD-maissa tyttöjen ja poikien lukutaidon välinen ero on toiseksi suurin tyttöjen hyväksi (Opetusministeriön tiedotteet 2009). Lukutaito on keskeinen taito yksilön elämässä, mutta lisäksi lukutaidon tasolla on myös yhteyttä kansakuntien kulttuuriseen ja taloudelliseen menestykseen.

Oma määritelmäni lukutaidosta sisältää mekaanisen lukutaidon hallinnan lisäksi aktiivisen hakeutumisen tekstin pariin. Kun lapsi lukee mekaanisesti sujuvasti, tekstin sisältö aukeaa hänelle helpommin. Lukutaito rikastuttaa hänen sanavarastoaan ja sitä kautta lapsen kirjallinen ja puheilmaisuus laajentuvat. Kääntäen: mekaanisesti hitaasti lukevat lapset eivät vapaaehtoisesti juurikaan lue. Hitaasti lukevan lapsen energia kuluu tekniseen suorittamiseen ja sisältö jää käsittämättömäksi. Tapahtuma ei motivoi uusien lukukokemuksien aktiiviseen etsintään. Myös koulutehtävistä suoriutuminen vaatii suurempia ponnistuksia. Lukutaidon kehittämisen tulisikin olla ohjelmassa kaikkien alakoululaisten äidinkielen opetuksessa vielä sen jälkeen, kun niin sanottu mekaaninen lukutaito on saavutettu. Lukutaidossa oppimisen ja opettamisen näkökulman tulisi olla sosiokulttuurinen, jolloin opetusmenetelmissä korostettaisiin toiminnallista ja kriittistä lukutaitoa mekaanisen suorittamisen lisäksi. Näkökulmaan liittyy lisäksi vanhempien sitouttaminen lapsensa lukutaitoon ohjaamalla heitä lukemaan oppimisen käytänteisiin. (Eskelä-Haapanen 2003; ks. myös Lerkkanen 2006, 58.) Opettajan on havainnoitava jatkuvasti oppilaansa lukutaidon tilaa kyetäkseen tarjoamaan jokaiselle oppilaalleen juuri hänen kielenkehitystään tukevia oppisisältöjä sekä huomaamaan ja kohdentamaan mahdollisen tuen tarpeen.

Tarkoitukseni on kartoittaa oppilaiden teknisen lukemisen nopeutta, virhetyyppejä sekä luetunymmärtämistä ja päättää mahdollisen nopean reagoinnin ja kohdennetun tuen muodoista (16.4.2007, 17.4.2007). Oppilaat lukevat käytävässä, rauhallisessa ympäristössä. Oppilas istuu minua vastapäätä, pulpetin ääressä. Annan instruktioita: ”Istu

pulpetin ääreen. Edessäsi on luettava teksti. Lue se niin nopeasti kuin kykenet. Lue myös otsikko. Opettaja laittaa kellon käymään heti, kun olet aloittanut. Oletko ymmärtänyt?”

En kerro oppilaille, että tulen esittämään tekstistä myös kysymyksiä. Olen kertonut koko luokalle, että testistä ei saisi puhua luokassa, kun sinne on lukemisen jälkeen palannut. Luokassa on myös avustaja paikalla varmistamassa, että oppilaat eivät keskustele esittämistäni kysymyksistä.

Luettava teksti alla.

Terveisiä Aust-ra-li-as-ta!

Olen nyt Australiassa, maapallon toisella puolella. Kun Suomessa on syksy, niin täällä on kevät. Kun Suomessa on talvi, niin täällä on tietenkin kesä.

Australiassa elää luonnossa sellaisia eläimiä, joita ei ole muualla maailmassa. Olen nähnyt ken-gu-ru-i-ta ja ko-a-la-kar-hu-ja.

Ne ovat pus-si-eläi-mi-ä. Koala ei siis ole karhu, vaikka se näyttää karhulta.

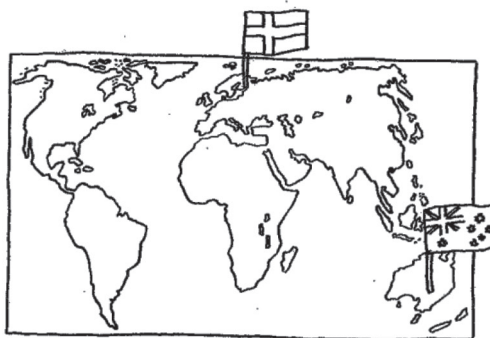
Tiesitkö, että kengurun poikanen on syn-ty-es-sään vain parin sentin mittainen? Se on sokea ja karvaton. Ha-ju-ais-tin-sa avulla poikanen osaa heti synnyttyään kiivetä emonsa pussiin. Siellä se takertuu nisään ja alkaa imeä maitoa. Kestää monta kuukautta, ennen kuin poikasen pää pilkistää ulos pussista. Jos haluat tietää lisää, mene kirjastoon.

Ostin täältä tuliaiseksi merkillisen soittimen. Se on muutaman metrin mittainen, ontto puu-pu-hal-lin. Sen nimi on did-ge-ri-doo.

Siitä lähtee hyvin erikoinen, möreä ääni.

Voitte rakentaa oman did-ge-ri-doon.

Terveisin Vertti



(Salainen lukukirja, monistepohja 9, s. 16)

Esitän kysymykset: 1. Kerro koalasta! 2. Kerro kengurusta! (16.4.2007).

Taulukko 2. Opettajan havainnot oppilaidensa lukutaidosta

lapsen nimi	lukunopeus /sijoitus oppilaiden joukossa	kuvailu kysymyksiin vastaamisessa	Muuta, esim. huomioita lukemisesta, mitä?
Jenna	1 min 16 s / 10.	Muistaa kengurusta ja koalasta 6 asiaa 8:sta	pieniä epätarkkuuksia hahmottamisessa
Anna	1 min 2 s / 5.	Muistaa kaikki piirteet kengurusta ja koalasta.	koala -> kuala jättää kokonaisen rivin väliin
Julia	1 min 31 s / 14.	Ei muista kumpaankaan kysymyksen yhtään mitään, ei edes johdattelemalla. Opettaja: ”Millainen se kenguru oikein on?” J: ”Kengurut osaa hyppiä...” Opettaja pyytää lukemaan kengurukohdan uudelleen. Vastauksia ei löydy sittenkään.	Julia myös hahmottaa sanoja väärin; hajuaistinsa -> hajustinsa Huom! Aikaisemminkin ongelmia luetunymmärtämisessä.
Kalle	2 min 10 s / 24.	”Koala roikkuu puussa eikä oo oikeesti karhu, vaikka on koalakarhu...” ”Em mää muuta muista!”	Sisältö muuttuu, kun ei kykene hahmottamaan lause- / virkerajaa. Huom! Veljellä ja isällä luki-ongelma.
Sakari	1 min 9 s / 8.	O: ”Mikäs koalalalle ja kengurulle on yhteistä?” S: ”Ovat molemmat nisäkkäitä... Ja se pussi!”	Yllättävän rohkea ja reipas lukutilanteessa. Lukee varmasti ja sujuvasti, vastaa keskittyneesti, vaikka muutoin hyvin hiljainen ja vetäytyvä.
Nikolai	1 min 50 s / 20.	Koalasta muistaa kaiken, kengurusta puolet.	Vaikeuksia sanojen hahmottamisessa, keksii omia tavurajoja: ”Olen ny-yt Austra-aliassa, ma-aailman toisella pu-uolella...”
Markus	2 min 8 s / 23.	”Koala on puussa elävä, ei karhu, vaikka näköne, pussieläin!” ”Kenguru on pussieläin. Poikaset on syntyessään sokeita. Eikä siinä sitte oikein muuta ollu!”	pussieläimiä -> puussa eläviä toistoja, virheitä
Teppo	1 min 43s / 19.	Ei muista koala-nimitystä. ”Sen poikainen on karvaton ja sokea” O: ”Mitä muistat kengurusta” N: ”Siitä mää en kyllä muista mitää!”	Tepon oma levoton olemus vaikuttaa keskittymiseen ja ymmärtämiseen, lukeminen teknisenä suorituksena virheetöntä.
Pirita	1 min 36 s / 16.	Lähes oikeita vastauksia.	Muutama toisto. Doo -> boo.
Seppo	1 min 54 s / 21.	Oikeita vastauksia paljon, lisäili hieman omia tietojaan.	Lähes virheetöntä lukemista.
Kristiina	1 min 37 s / 17.	Lähes oikeita vastauksia.	Muutamia epätarkkuuksia. Toistaa yhden rivin.
Leena	1 min 34 s / 15.	Ei muistanut kysymyksiin muita vastauksia kuin ”Pussieläin.” O: ”Muistaisitko muuta?” L: ”En!”	Teknisesti virheetöntä lukemista. Ehkä arkuus estää häntä vastaamasta opettajan suullisiin kysymyksiin.
Krista	1 min 42 s / 18.	”Koala on yks’ karhueläin...” ”Kenguru on se... Se on eläin, joka loikkii.” O: ”Sanottiinko niin tekstissä?” A: ”Ei, siinä nähtiin kenguru...”	Muutama toistovirhe.
Oona	1 min 3 s / 6.	Muistaa vastaukset hyvin ilman apukysymyksiä.	Virheetöntä teknistä lukemista.

Enni	1 min 12 s / 9.	Muistaa lähes kaikki vastaukset, kertoo myös ylimääräistä opettajan kysyessä.	Muutama toisto lukiessa.
Matti	2 min 3 s / 22.	"Koala on eläin, joka asuu puussa. Siällä on myös pussieläimiä. Kenguruitten lapset menee kenguruäidin pussiin..." Matti mieltii kovasti: "En muista enempää!"	Muutamia toistoja ja virheitä.
Arvo	51 s / 1.	"Koala on Australian eläin, elää puussa, apinan näköinen..." O: "Mitä tekstissä kerrottiin koalasta?" "???" "Kengurusta ei kyllä jääny mitään mieleen..." Opettaja keskustelee vielä Arvon kanssa, että testillä ei haettu nopeinta suoritusta vaan ymmärtämistä. Arvo on erittäin vaativa omien suoritustensa suhteen.	Konemaisesti papattavaa lukemista.
Peppi	57 s / 4.	Tyytyy luettelemaan vain muutamia asioita, mutta ne ovat kaikki oikeita.	Lukee täysin virheettömästi tekstin.
Jaakko	3 min 16 s / hitain lukija	Koalasta: "Karhu se ei oo oikeestaan..." 2: "On kanssa pussieläin, pitää poikasta pussisaan." Opettaja kysyy, jos Jaakko muistaisi jotain poikasesta. S: "Imee nisistä sitä maitoo, kun menee pussiin..."	Jaakolla on toistoja, virheitä, rivin poisjättäminen, "dig- dig- diggeridoo"
Iina	1 min 25 s/12.	Muistaa hyvin vastaukset.	Jättää yhden rivin väliin, muuten virheetöntä.
Tomppa	53 s / 2.	Hätääntyy, kun opettaja alkaa kysellä kysymyksiä luetusta. "En muista, kiipeile puussa." Tietää lisää vastauksia opettajan johdatellessa ja tarkentaessa kysymyksiä. O: "Ei mitään hätää, vastaile ihan rauhassa..."	Täysin virheetöntä, teknisesti sujuvaa lukemista. Poika, joka haluaa olla aina "paras" kaikessa.
Ville	1 min 20 s / 11.	"Koala on kengurun poikanen, joka roikkuu puussa..." O: "Lukiko tekstissä niin?" V: ???	Lähes virheetöntä teknistä lukemista.

Tämän testin perusteella teen seuraavia sopimuksia oppilaiden vanhempien ja Helenan sekä Koulun toisen erityisopettajan kanssa (18.4.2007):

*Jaakko* aloittaa teknisen lukemisen harjoitukset kerran viikossa toisen erityisopettajan kanssa. Niitä tullaan jatkamaan aina kevääseen saakka (maanantaisin). Jaakko tulee olemaan poissa kuvaamataidon toiselta tunnilta. Vanhempien kanssa keskusteltiin asiasta ja he kokivat sen hyväksi vaihtoehdoksi.

*Leena* harjoittelee käsialaa musiikkituntien aikana tiistaisin niin kauan kuin moniammatillisesti katsotaan tarpeelliseksi (myös lukutaidon tukeminen jatkuu). Helena hakee Leenan aina tuntien alussa, niin hänen ei tarvitse miettiä ja surra muistamistaan. Myös tässä asiassa koti tuki ratkaisua.

Myös *Kalle* kaipaisi teknisen lukemisen harjoitusta. Vanhempien kanssa sovittiin tuen aloittamisesta. Erityisopettaja aloittaa aluksi yhdessä Jaakon ja Kallen kanssa ja jatkos-

sa yhdessä mietimme tukevatko harjoitukset pari- vai yksilöharjoitteina paremmin poikien kehitystä teknisinä lukijoina. Keskustelimme erityisopettajan kanssa yhdessä tukituntien sisällöistä ja tavoitteista (20.4.2007). Vanhempien kanssa keskustellessa (17.4.2007) Jaakon vanhemmat ehdottivat, että aloittaisin myös englannin tukiopetuksen Jaakon kanssa. Heti seuraavana torstaiamuna englannin kertaus aloitettiin tukiopetuksen muodossa. (19.4.2007).

Keskustelin vielä moniammatillisesti testini tuloksista (20.4.07). Helena halusi edelleen selvittää kaikkein heikoimmin suoriutuneiden oppilaiden luetunymmärtämistä ja mekaanista lukutaitoa. Tuloksia verrattiin ennen koulun alkua tehtyihin ns. Turun testeihin. Huolestutti heräsi Julian, Leenan, Kallen ja erityisesti Jaakon kohdalla. Jaakon lukutaito saa kovasti tukea sekä koulussa että kotona, siitä huolimatta tulokset ovat heikkoja. Milloin opettajan on todettava, että omat ja koulun voimavarat eivät riitä?

Vaikka Suomessa lukutaito on huipputasoa, heikkoja lukijoita on kaikista lukijoista noin kuusi prosenttia. Alle tunnin viikossa lukevien poikien määrä on lisääntynyt (Sarmavuori 2011, 64, 135). Koska heikko lukutaito ennustaa syrjäytymistä jatko-opinnoista, työstä, monista harrastuksista ja kaiken kaikkiaan aktiivisesta kansalaisuudesta, tulisi varhaisen lukutaidon motivoimiseen kiinnittää entistä enemmän huomiota. Erityisesti poikien lukuharrastukseen liittyvien kielteisten asenteiden muuttamisessa on suuri haaste. (Ks. Sarmavuori 2011; Eskelä-Haapanen 2012.) Opettajan voimavarat ovat rajalliset koulun ulkopuoliseen vaikuttamiseen. Sisäinen motivaatio ja riittävä kodin kannustus lukemisharrastuksessa tuottavat hyvää tulosta.

## 5.6 Entä kirjoitustaito?

Kirjoittaminen on lukemista vaativampi prosessi. Jotta lapsi osaa kirjoittaa, hänen tarvitsee osata muuntaa kuulemansa merkkikieleksi. Kirjoittaminen vaatii suunnittelua. Kirjoittamisen avulla voi tehdä omia ajatuksia näkyväksi. Kirjoittamisessa niin kuin lukemisessakin voidaan erotella vaativuudeltaan erilaisia tasoja. Koulun alussa lapsi harjoittelee teknisen kirjoittamisen taitoja (kirjainmerkkien tuottaminen käsin kirjoittamalla sekä sanojen oikeinkirjoitus) rinnakkain lukemaan oppimisen kanssa. Myöhemmin lapselta aletaan myös vaatia tuottavaa tekstiä (sujuvuus, koherenssi ja rakenne). (Mäki 2002.)

Lapsi hallitsee oikeinkirjoituksen sitä paremmin mitä enemmän hän kykenee analysoidaan omaa kirjoitustaan. Hänellä pitää olla kirjoittaessaan hallussaan samanaikaisesti myös tarkistamisen strategia.

”Tässä lukee ny oikein. Tässä lukee itsenäinen! It-se-näi-nen. Mä luin sen niin, kun sä opettaja oot käskeny lukee, sillai, ihan kun sitä ei olis itte kirjoittanu.” (Lilli 2.12.2005.)

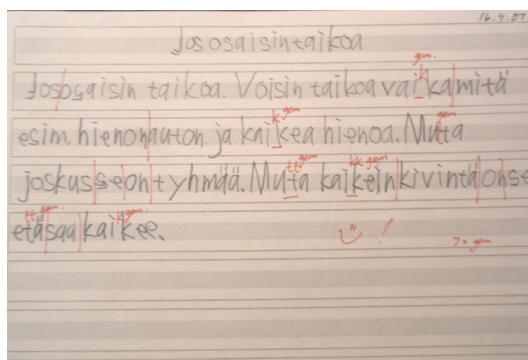
Mäki (2002, 12) toteaa, että kielessämme on hyvin selvät oikeinkirjoitussäännöt siitä, miten puhutut kirjaimet yhdistyvät kirjoitettuihin merkkeihin. Näin lapsen ei tarvitse opetella erityistä oikeinkirjoituksen sanastoa, vaan oikeinkirjoituksen strategian avulla lapsi voi kirjoittaa jokaisen tarvittavan sanan oikein.

Lapsella pitää olla myös motivaatio kirjoittamistaan kohtaan sekä riittävät ennakkotiedot, sillä kirjoittamisprosessiin liittyvät itsesäätelymekanismit, kuten kirjoittamisen tavoite, suunnittelu ja seuranta (Lerikkanen 2006, 11).

Mäen väitöstutkimuksessa (2002) ilmeni, että mitä heikompi kirjoitustaito lapsilla oli ensimmäisten kouluvuosien aikana, sitä heikommat taidot heillä oli ollut jo esi-kouluiässä tehtävissä, jotka edellyttävät tarkkaa kuvion piirtämistä mallin mukaan, kuultujen puheäänteiden erottelua ja yhdistämistä sekä kuvista ja asioista kertomisesta. Heikkojen kirjoittajien sanavarasto ja sanojen taivuttamistaito olivat olleet niin ikään myös muita heikompia jo varhain. Heikkojen kirjoittajien joukossa oli enemmän poikia kuin tyttöjä. Lukutaito on kirjoittamisen ehdoton edellytys, sillä sitä tarvitaan kirjoittamisen aikana, koska lapsi arvioi kirjoitustaan lukemalla sitä. Luku- ja kirjoitustaito edellyttävät Lerkkasen (2006, 137) mukaan samoja kognitiivisia prosesseja. Hyvä lukutaito ennustaa usein hyvää kirjoitustaitoa ja heikoille lukijoille kirjoittaminen on yleensä hankalaa. Mäki (2002, 39–42) havaitsi, että lukutaidon suotuisa kehitys tukee kirjoittamaan oppimista toisen ja kolmannen kouluvuoden aikana. Lapsen kirjoitustaitoa tulisi Mäen mukaan mitata riittävän usein ja monimuotoisesti: sanelukirjoitusten lisäksi oppilaalla tulisi kirjoituttaa heidän itse tuottamaansa tekstiä. Kirjoittamiseen vaikuttavat lisäksi myös lapsen motivaatiotekijät ja vallitseva vireystila.

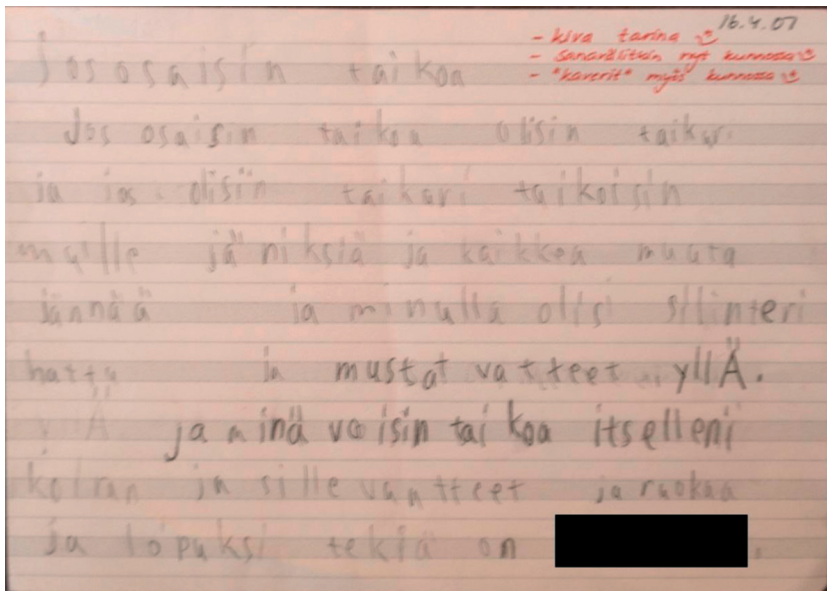
Lähes päivittäisten sanelukuiden lisäksi oppilaani kirjoittavat säännöllisesti kirjoitelmia. Kirjoitelmat ovat ensimmäisellä ja toisella luokalla hyvinkin vaatimattomia ja pienimuotoisia, mutta kertovat opettajalle paljon oppilaan kielellisestä kehityksestä: tyyppivirheet, sanavaraston laajuus, mielikuviutus ja kirjoitelman rakenne ovat keskeisiä tekijöitä.

Tässä oppilas on saanut valita itselleen parhaiten sopivan kirjoitustavan. Jalmarilla on ollut erityisesti vaikeuksia hahmottaa kaksoiskonsonantti ja sen tukemiseen on kiinnitetty paljon huomiota. Jalmar ei ole koskaan motivoitunut käsialan kirjoittamisesta, mutta on tehnyt hänelle annetut harjoitteet tunnollisesti. Käsialaa vaadittaessa Jalmarin energia on kulunut tekstin mekaaniseen tuot-



tamiseen, eikä hän ole kyennyt suuntamaan huomiotaan tekstin sisältöön. Niinpä hän saa kirjoittaa tekstauskirjaimilla. (17.4.2007.)

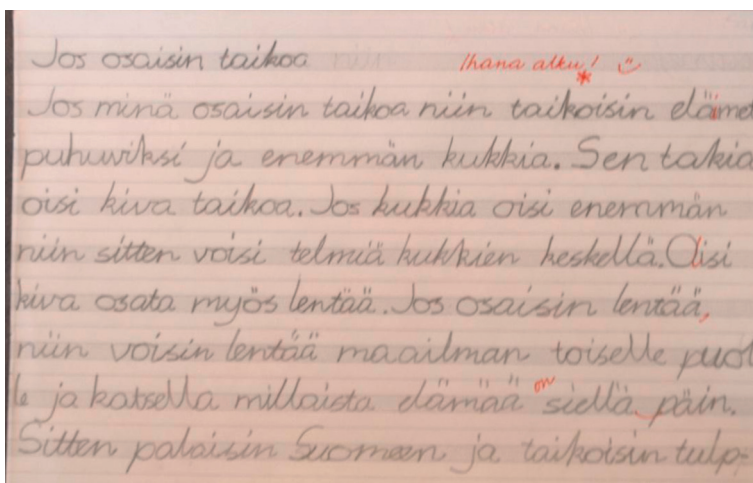
Usein arvioitaessa lapsen suoriutumista jätetään huomioimatta lapsen valmiudet mekaaniseen suorittamiseen. Olen opettanut lapsia, joilla kouluun tullessaan on niin heikot hienomotoriset taidot, että jo kynän kädessä pitäminen oikeassa kirjoitusasennossa vaatii ponnisteluja. Tällöin kirjoittaminen jo pelkkänä motorisena suorituksena on vaikeaa ja kirjoittamisesta voi tulla epämotivoivaa. Lapsella saattaa olla myös visuaalisissa valmiuksissaan rajoitteita: hän ei tunnista muotoja, kokoja tai suuntia. Nämä kaikki näkyvät erityisen selvästi kirjoittamisessa (ks. Eskelä-Haapanen 2003). Kielessämme vallitseva lähes täydellinen kirjain-äänne-vastaavuus helpottaa lukutaidon omaksumista samoin myös kirjoitustaidon kohdalla lähes täydellinen ääni-merkki -vastaavuus (poikkeuksena lyhyt äng-äänne → nk, pitkä äng-äänne → ng ja š → äännetään 'sh') auttaa lapsen dekodaaustaitoja (Mäki 2002, 12). Fonologisen tietoisuuden kehittyminen luo polun puheesta kirjoitettuun kieleen kehittyvien taitojen yhdistelmänä (Mäkinen 2002, 197).



Oppilas rohkaistuu kirjoittamaan, kun opettaja ei korosta liikaa hänen tekemiään virheitä, vaan kertoo oppilaalle asioista, jotka jo sujuvat paremmin. Tommin kanssa on tehty paljon töitä, että hänen kirjoittamisensa toisen luokan keväällä sujuu esimerkkitekstin mukaisella tavalla. Vaikeuksistaan huolimatta Tommi on tehtäväorientoitunut ja kokee kirjoittamisen positiivisena haasteena.



Luokanopettajana säännöllisesti pitämäni monimuotoisten saneluiden, kirjallisten tehtävien ja kirjoitelmien lisäksi Helena pitää saneluja ("tammissanelu", kevätanelu), joiden tulokset käymme yhdessä läpi. Niiden perusteella suunnitellaan moniammatillisesti jatkotoimet ja työnjako (esim. 12.1.2005, 17.5.2005). Saan itselleni myös saneluiden tulokset, jotka helpottavat minua tavoittamaan oppilaan kulloisenkin kirjoittamisen kehitystason ja auttavat hahmottamaan jokaisen oppilaani tyyppivirheitä omien havaintojeni ja tulkintojeni rinnalla.



Luokan oppilaat ovat kirjoittamisessaan hyvin eri tasoilla (16.4.2007). Kuitenkin jokaiselta oppilasta tulisi tukea motivoivasti hänen lähikehityksen vyöhykkeellään. Se asettaa minulle opettajana melkoisen haasteen.

Tutkimuksiin viitaten (esim. Beringer ym. 2002; Mäki 2002; Mäkinen 2002; Eskelä-Haapanen 2003; Lerkkanen 2006) olisi järkevää harjoituttaa lukutaidon ohella kirjoitustaitoa ja päinvastoin. Toisessa taidossa edistyminen johtaa vastaavaan kehitykseen toisessa taidossa. Oppilaan tulee kuitenkin saavuttaa riittävä teknisen lukemisen ja kirjoittamisen taso voidakseen tuottaa tekstiä ja ymmärtää sitä (Mäkihonko 2006, iv). Lehtonen ja Bryant (2001, 16) toteavat, että on myös tärkeää tarkastella lukemista ja kirjoittamista erikseen, vaikka niillä on paljon yhteistä. Kirjoittamisen ajatellaan olevan vain lukemisen käänteisprosessi, vaikka lukeminen on nähdyn sanan tunnistamista, kun taas kirjoittaminen on tietyn kirjoittamisasun mieleen palauttamista.

## 5.7 Ymmärrystä yksilölliseen tukeen – pilotin merkitys kohdennetun tuen mallille: Tatun tarina

Pohdin tässä luvussa, miten kielellisen tietoisuuden ja siinä erityisesti fonologisen tietoisuuden käsite on tarjonnut välineen varhaiseen diagnosointiin sekä yksilöllisen ja oikea-aikaisen tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Pidän luokalleni alkutavun kuuntelemisen testin (25.9.2003). Sanon sanat kokonaan rauhallisesti kaksi kertaa. Kehotan lasta taputtamaan sanan ja poimimaan siitä ensimmäisen taputuksen ja kirjoittamaan sen sille annettuun kohtaan vastauslomakkeeseen. Odotan, että kaikki ehtivät rauhallisesti suorittaa tehtävänsä. Saneltavat sanat koostuvat 2- tai 3-kirjaimisista alkutavuista. Kirjoitettava alkutaputus muodostuu helpoista kaksikirjaimisista alkutavuista, helpohkoista kolmikirjaimisista alkutaputuksista ja vaativammista, vaikeahkoista 3-kirjaimisista alkutavuista. Sanoja on yhteensä 20 ja niissä on edustettuna suomen perustavutyypit.

Testissä Tatu olki kirjoittanut vain viisi alkutaputusta oikein (al-ku, lu-mi, ol-kapää, il-mainen ja ul-kona). Ne kaikki olivat helppoja kaksikirjaimisia alkutavuja. Kävimme tulokset Helenan kanssa tarkasti läpi ja pohdimme sopivan tuen toteuttamista. Myös vanhempia informoitiin tuen aloittamisesta. Sakulla oli kahdeksan virhettä, mutta virheet olivat vaikeimmissa sanoissa (lau-tanen, leima, sil-li, lou-kata, lie-si, loi-kata, luokassa ja nol-la). Myös Sakun kanssa aloitettiin tukiopetus (26.9.2003).

Päättelin, että Tatun sosiaalinen riippuvuus ja Sakun minädefensiivisyys tulevat niin selkeästi esiin, että yhdessä aiempien havaintojeni (vrt. myös ns. hiljainen tieto, Koi-vunen 1997; tacit knowledge Polanyi, 1983) ja edellä kuvattujen testitulosten kanssa molemmat pojat olisivat sekä tutkimuksellisesti että oman opettajuuteni kehityksen kannalta relevantit valinnat oppilasjoukostani tarkemman kuvauksen kohteiksi.

Valitsin näistä kahdesta prosessikuvaukseen Tatun, sillä oivalsin, että Tatun kielellistä kehitystä moniammatillisesti ja kohdennetusti tukien, että fonologisen tietoisuuden harjoitteet tukevat varhaista diagnosointia ja niiden avulla tuki voidaan yksilöllistää ja ajoittaa oikein. Ne eivät ole vain kielellisen kehityksen kannalta riskilapsen kohdistettava interventio, vaan toimintamalli, jolla luokanopettaja voi omalla toiminnallaan auttaa oppilasta selviämään tavallisessa luokkaopetuksessa. Tatu on siis tapausesimerkkinä yksilöllistävän ohjaus- ja tukemispulun toimivasta toteutuksesta. Kirjoitan Tatun tarinan ja pyrin samalla vastaamaan toisen tutkimuskysymyksen alkulähtökysymykseen.

## 5.7.1 Tatun kielellisten taitojen kehitys ja niiden tukeminen koulun alussa

Tatu tulee ensimmäiselle luokalle käytyään esikoulun, joka on fyysisesti Koulun kanssa samassa rakennuksessa. Ennen esikoulua Tatu on käynyt joissakin kerhoissa ja äiti-lapsi-piirissä, mutta muutoin lapsi on ollut koko koulua edeltävän ajan kotona äitinsä hoidossa. Tatu on kolmilapsisen perheen esikoinen. Äiti jäi kotiin esikoisen synnyttyä. Tatun esiopettajan mukaan (keskustelut 31.3.2003) Tatu on luonteeltaan hieman ylimielinen, säännöistä piittaamaton ja muut lapset huonosti huomioon ottava. Ristiriitailanteissa hän ei koskaan koe olevansa vastuullinen, vaan etsii syyllistä mieluummin ympäristöstään. Hänellä ei ole havaittavissa olevia empatian tunteita. Esikoulun opettajan mukaan Tatulla on erityisiä vaikeuksia vastaanottaa ohjeita. Lisäksi hänellä on visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia. Tatu tuntee muutamia kirjaimia. Tatun vahvuudet löytyvät matemaattisen ajattelun puolelta.

Kouluun tutustumispäivänä (23.4.2003) Tatu ei osaa kirjoittaa omaa nimeään oikein. Hänellä on vaikeuksia seurata ohjeita toimintatilanteessa. Muotojen jäljentämisen testissä hän on motorisesti epävarma, selvästi heikompi kuin muut ryhmänsä samanikäiset lapset.

Heti koulutyön lähdettyä käyntiin havaitsen Tatulla kuullun ymmärtämisen ja keskittymisen vaikeutta ohjeiden antamisen yhteydessä (13.8.2003). Otan yhteyttä kotiin ja juttelemme havaitsemistani ongelmista (14.8.2003). Äiti on yhteistyökykyinen. Luokkani on jaettu aamu- ja iltapäivien äidinkielen ja matematiikan tunneilla kahteen pienempään ryhmään. Yhdessä äidin kanssa päätämme Tatun ryhmäsiirrosta rauhallisempaan ryhmään. Edelleen (15.8.2003) Tatulla on vaikeuksia tehtävän aloittamisessa. Hän katselee ympärilleen ja kysyy sen jälkeen minulta: ”Voiks’ sää tulla tänne...” Mallinnan tehtävän Tatulle ja hän jatkaa tekemistään hitaasti. Välillä Tatu pyytää uudelleen apuani. Silmän ja käden yhteistyö on Tatulla vaikeaa ja kynän jälki sen mukaista. Se tyydyttää kuitenkin Tatua itseään. En vaadi pyyhkimään Tatun huonoimpiakaan kirjoitussuorituksia, sillä hän on kuitenkin yrittänyt ja saanut tehtävänsä loppuun. *Tatu hyötyy yksilöllisestä ohjauksesta omalla lähikehityksen vyöhykkeellään* (Vygotsky 1978a; 1982; Bruner 1985).

A-, i-, u-, s-äänteiden jakson jälkeen Tatu onnistuu hyvin tätä aluetta kertaavassa testissä (5.9.2003; Sisun kuntotesti 1). Viidestä annetusta esimerkkisanasta hän kuulee ja merkitsee kaikki alkuäänteet aivan oikein. Samoin viisi sanan loppuäännettä on aivan oikein. Alkutavujen täydentäminen onnistuu niin ikään virheettö: myös pitkät äänteet *saa*-pas, *sii*-li Tatu tekee oikein. Lyhyet, kaksiaänteiset alkutavut (6 tavua) Tatu osaa erotella ja kirjoittaa oikein. Sanan jakaminen taputtaen tavuihin, alkutavun jakaminen äänneiksi ja jälleen äänteiden dekadaus kirjaimiksi sujuvat. Tatu ei kuitenkaan vielä kykene kirjoittamaan annetusta kuvasta yhtään mielekästä sanaa. Varmennan

alkutavun kuulemista ja helppojen kaksiäänteisten ja kaksitavuisten sanojen kirjoittamista, jotta saisin selville Tatum kielellisen kehityksen tilanteen ja jotta voisin vielä tarkentaa tukea vaativan kielellisen osa-alueen. Tatu kokee selvästi kokonaisen lauseen liian suureksi haasteeksi ja unohtaa nekin asiat, jotka yksittäisten sanojen kohdalla eivät tuota vaikeuksia (8.9.2003). Tatu tarvitsee henkilökohtaista tukea sanojen pitkien äänteiden (äänten kestot) tarkastelussa. Minädefensiivinen orientaatio estää tässä oppijaa selviytymästä tehtävätilanteesta (Salonen & Lepola 1994; Salonen, Lepola & Niemi 1998, 155–174; Lepola, Salonen & Vauras 2000, 153–177; Poskiparta 2001).

### 5.7.2 Tatum orientaatioon vertaistukea

Tuen Tatum samanaikaistukiopetuksen muodossa. *Tatu hyötyy myös vertaistensa tuesta* kuunnellessaan pöytäryhmässään istuvien oppilaiden mallintamista heidän taputtaessaan sanoja ja analysoidessaan ääneen puhuen sanojen tavurakenteita ja muotoja (vrt. Vygotsky 1978a; 1982). Harjoitteleminen irtokirjaimilla sanojen alkutavujen kirjoittamista (9.9.2003). Tatu kirjoittaa irtokirjaimilla rohkeasti ja reippaasti alkutavut ja katsoo sitten ympärilleen vieruskavereidensa tuotoksia. Tatu huomaa kirjoittaneensa eri tavalla kuin vieruskaverinsa, taputtaa sanan uudelleen, kuulostelee ja lisää yhden a-kirjaimen (saa-pas)! Tatu siis haluaa kuitenkin itse vielä varmistaa, onko vierustoveri oikeassa. Tatu ei siis ole liian epävarma omasta suorituksestaan vaan kykenee vertaamaan suoritustaan muiden suoritukseen ja hyötyy taidostaan analysoida sanoja pienempiin yksiköihin ja syntetisoida ne uudelleen. Tatu on löytänyt hänelle sopivan oppimisstrategian. Sopivan oppimisstrategian avulla voidaan päästä kohti tehtäväsuuntautunutta orientaatiotyyppiä (Salonen & Lepola 1994; Salonen, Lepola & Niemi 1998 155–174; Lepola, Salonen & Vauras 2000, 153–177; Poskiparta 2001, Aunola 2005). Opettajan tulisi orientaatiotyyppikuvausten mukaan pyrkiä ohjaamaan oppilaitaan tehtäväsuuntautuneen orientaation malliin tavassa lähestyä, hallita ja selviytyä tehtävätilanteissa. Poskiparran (2001) mukaan epäonnistumisen kokemuksen jälkeenkin taitavat oppilaat yleensä uskovat pystyvänsä parantamaan selviytymistään tulevaisuudessa. Koska heidän motivaationsa vain lisääntyy ja onnistumisen todennäköisyys kasvaa. Taitavat oppilaat kykenevät kontrolloimaan ponnistelujaan. Heikoimmilla oppilailla sen sijaan tehtävässä epäonnistuminen on heidän oman kontrollinsa ulottumattomissa, he kokevat avuttomuutta ja pelkoa myös tulevasta epäonnistumisista. Tämä johtaa sekä heidän motivaationsa että ponnistelujensa vähenemiseen ja epäonnistumisen todennäköisyys kasvaa.

Motivionaalisten orientaatioiden taustalla vaikuttaa oppimisen päämäärä sekä suoriutumisen päämäärä eli myönteinen kuva itsestään oppijana. Jos lapsi ei menetä

oppimistilanteissa omanarvontuntoaan ja kokee tilanteet mahdollisuudeksi kehittää itseään, hän valitsee haastavia tehtäviä eli työskentelee tehtäväkeskeisellä tavalla. Näin toimivat lapset motivoituvat vaikeistakin koulutehtävistä eivätkä lannistu epäonnistumisista. Tällöin puhutaan lapsista, joiden päämääränä on oppiminen. Jos lapsella sen sijaan on päämääränään suoriutuminen ja myönteisen arvion saaminen omista kyvyistään, hän valitsee helppoja tehtäviä, joista tietää onnistuvansa. Valintojen takana on pelko kritiikistä, epäonnistumisesta ja omasta kyvyttömyydestä. Lapsi suoriutuu aluksi toimiessaan näin, mutta pidemmällä aikavälillä ponnistelujen välttäminen johtaa suorituksen heikkenemiseen ja positiivisen oppijaminäkuvan ylläpitäminen on entistä vaikeampaa. (Ks. Wigfield & Eccles 2000.)

### 5.7.3 Yksilöllisestä ohjauksesta tukea Tatum orientaatioon

A-, i-, u-, s- ja n-alueen opiskelun jälkeen (17.9.2003) pidän sanasanelun kaikille luokkani oppilaille. Oppilaan pitää kirjoittaa kuulohavaintonsa pohjalta ensimmäinen tavu ja kahden viimeisen sanan kohdalla koko sana merkiten myös tavurajat näkyviin. Testin perusteella Tatum ilmenee vokaalin keston kuulemisen vaikeutta edelleen sekä ongelmia diftongien kirjoittamisessa. Otan yhteyttä kotiin ja harjoitteleme tukitunnilla jo samana iltapäivänä (17.09.2003) erityisesti diftongeja. Tatu kuuntelee ohjeet huolella, keskittyy tehtäviinsä ja tekee ne aivan oikein. Otan Tatum kanssa tukitunnilla myös nopean nimeämisen harjoituksia. Tatu osaa virheettä kaikki opetellut äänteet ja niitä vastaavat kirjainmerkit. *Tatu näyttäisi siis hyötyvän yksilöllisestä ohjauksesta.* Opettaja yritän kohottaa hänen itsetuntoaan oppijana. ”Hyvä Tatu, selviät hienosti, kun teet rauhassa ja luotat itseesi. Kuuntele tarkasti, kirjoita sitten, mitä olet kuullut.”

A-, i-, u-, s-, n-, e-, o-, l-alueen jälkeen oppilaille pitämässäni kahdenkymmenen sanan sanasanelussa (25.9.2003) tulee esiin, että Tatu kykenee kirjoittamaan oikein lyhyet kaksiaänteiset alkutavut. Sen sijaan kolmikirjaimisissa alkutavuisissa Tatum on suuria vaikeuksia. Olen laatinut tehtävän vaikeutuvaksi. Tatu on tuloksellaan selvästi luokkansa heikoimpia. Hän ei erota vokaalin jälkeistä konsonanttia: so(l), le(n), la(s), ne(l), si(l) ja no(l). Hän ei myöskään kykene erottamaan vokaalin kestoja: li(i), la(a) ja lu(u). Myös diftongit ovat Tatum edelleen vaikeita l(au), le(i), lo(u), li(e), l(o)i ja lu(o). Keskustelen testin tuloksista Helenan kanssa, joka alkaa harjoittelun Tatum kanssa. Otan jälleen yhteyttä Tatum kotiin (26.09.2003). Harjoitteleme kyseisiä asioita myös yhdessä tukitunnilla (30.9.2003). Tatu on reippaasti harjoituksissa mukana ja oivaltaa vaikeammatkin alkutavut. Rakennamme ensin irtokirjaimista tavuja ja Tatu saa sitten kirjoittaa paperille kuulemiaan alkutavuja. *Tatu hyötyy siitä, että saa tehdä tehtäviä rauhassa opettajan kanssa. Hänen keskittymisensä suuntautuu koko ajan annettuun*

*tehtävään ja hän voi varmistaa heti, ellei ymmärrä.* Samat vaikeudet kuitenkin näytettyvät edelleen lokakuun alun (3.10.2003) testissä (Iloinen Aapinen, Sisun kuntotesti 2, 158). Tatu kykenee erottamaan hyvin sanojen alku- ja loppuäänteet ja muuttamaan ne kirjainmerkeiksi. Kolmiäänteisen alkutavun muuttaminen kirjainmerkeiksi ei vielä onnistu. Lyhyissä kaksitavuisissa ja -äänteisissä sanasaneluissa Tatu ei tee juurikaan virheitä aiusneol-alueella. Kirjainmuodot eivät ole vielä varmentuneet, vaan voivat rotatoitua: sanassa lasi s-kirjain kääntyi akselinsa ympäri (7.10.2003), tavurajat ovat myös epäselviä: ne jäävät merkitsemättä (lelu) tai ovat väärässä paikassa (n-olo, lu-ola). Lisäksi Tatu ei käytä ”juhlakirjainta” johdonmukaisesti (Sana, Sie-ni). Edelleen sanelussa tulee esiin Tatun vaikeus hahmottaa kolmikirjaimisia tavuja (nuo-li → no-li, neu-la → nu-la). *Tatu tarvitsee siis tukea kolmikirjaimisten sanojen tuottamisessa edelleen, myös tavurytimiä varmentavia tehtäviä tulisi harjoitella Tatun kanssa.* Tatun tukitunnit siis jatkuvat kanssani (8.10.2003, 9.10.2003).

Pidin ensimmäisen oppilaiden mekaanista lukemista tarkastelevan testin lokakuussa (7.10.2003). Oppilas sai valita, lukeeko hän tavutettuja sanoja vai sitten ei-tavutettuja. En ottanut ensimmäisellä kerralla aikaa, jotta lapset eivät kokisi tilannetta liian jännittäväksi. Lapsille oli jo riittävän jännittävää tulla käytävään, erilliseen tilaan opettajan kanssa kahdestaan lukemaan. Jännittäminen ilmeni lasten kysymyksinä: ”Koska mä voin aloittaa?” ”Istunko mä tässä?” ”Luenko mä ääneen?” Nauhoitin lukemistilanteen. Tatu luki varmasti ja kiiruhtamatta ja teki vain vähän virheitä. Hän oli siis jo siirtynyt lukijaksi. Pidin sitä yllättävänä, sillä hän ei ollut tuonut mitenkään osaamistaan tunitöskentelyssään esille. Sanalista: o-ma, la-si, pe-sä, tak-ki, kort-ti = ko-ti → kor-ti → kort-ti, sa-la-ma = sa- → sal-ma, jää-te-löi-tä = jä-te-löi-tä, e-li, so-lu, pu-na, kok-ka, taltta, so-li-na = sa-li-na, hyy-te-löi-tä → ”Mikä toi yks kirjain on, mä en tiä sitä...?” Tatu tarkoittaa y-kirjainta ja ei edes yritä lukea vaikealta näyttävää sanaa. Viimeisen listan sanan hä-mä-häk-ki Tatu luki virheettä tavuittain sujuvasti. Sana oli tuttu, kun taas solina-sana ei ilmeisesti kuulunut Tatun sanavarastoon, sillä siitä tuli arvaamalla salina.

Tatu oli iloinen, kun annoin hänelle positiivista palautetta lukemistilanteen jälkeen. Tatun suoritus siis paranee motivaation lisääntyessä (Ruohotie 1998, 36–61). Kirjoitin Tatun kotiin viestin, jossa kerroin heidän poikansa osaavan lukea (8.10.2003). Vanhemmat vastasivat seuraavana päivänä. He olivat lapsensa puolesta iloisia ja kiittivät opettajaa tukemisesta. ”Kiitos, kun kerroit lukemisen onnistumisesta ja iloitset kanssamme” (9.10.2003). *Koti tuli osalliseksi tärkeää kielellisen kehityksen vaihetta.*

8.10.2003, kun m-kirjain oli käsitelty uutena asiana, kuuntelutin lapsilla 15 sanaa, joista piti paperille kirjoittaen erotella, kuuluuko sanan alussa m- vai n-äänne. Tatulla oli vaikeuksia ymmärtää ohjeita: ”Em’ mä ymmärrä...” Toistin ohjeet ja hidastin saneluvauhtia, mutta siitä huolimatta Tatulla oli vaikeuksia pysyä perässä. Tatu seurasi tarkasti sekä haki ympäristöstään vinkkejä, mutta ei kyennyt suorittamaan tehtävään-

sä ja lopulta Tatu hermostui ja pyyhki kaiken pois. En moittinut Tatua, vaan kävimme yhdessä lävitse uudelleen kaikki sanat ja oikeat alkuäänet. Tehtävä ei selvästikään sijoittunut Tatum lähikehityksen vyöhykkeen alueelle. Tatu ei kokenut tehtävää eikä tehtävätilannetta haasteena ja motivoivana.

Kahden kesken äännetarkastelun harjoittelun jatkaminen lukemiseen liittäen oli Tatum kanssa perusteltua, sillä silloin kykenin ohjaamaan Tatua hänen lähikehityksen vyöhykkeellään kohdennetusti, suuntaamaan Tatum huomion opiskeltavaan asiaan, ohjaamaan häntä kohti tehtäväorientaatiota, pitämään motivaatiota yllä sekä pohtimaan, mitkä oppimisstrategiat tukevat parhaiten hänen oppimistaan.

#### 5.7.4 Omalla taitotasolla oppiminen on motivoivaa

Olen analysoinut ensimmäisen lukemisen testin (7.10.2003) tulokset ja teen luokkaa- ni kolme oppilaiden lukunopeuden mukaista tasoryhmää ottamalla jaoissa huomioon myös aiemmat havaintoni oppilaiden lukutaidosta. Oppilaat lukevat näissä lukuryhmissään neljän oppitunnin ajan. Ensimmäisessä ryhmässä ovat *lukijat*. Lukijat saavat ikäkaudelleen valitsemiani helppolukuisia kirjoja. Olen laatinut kysymyksiä kirjojen sisällöstä. Kysymyspapeereita säilytetään kirjan takakannessa. Pari valitsee luettavakseen samat kirjat. Lukemisen jälkeen esitetään parille kysymyksiä. Myös omia kysymyksiä voidaan käyttää. Kirjoja on yhteensä seitsemän, joten ryhmä voi toimia itsenäisesti useamman kerran. *Alkeislukijat* saavat jo itsenäisesti jonkin verran sanoista selvää. Heille on jaettuna erilaisia tehtäviä, esimerkiksi sanalistoja, joihin tulee merkitä tavuviivat eli ensin sana luetaan, sitten taputetaan ja merkitään tavumerkki. Alkeislukijoilla on paperi, johon on kirjoitettu aihe, mitä siihen piirretään. Alkeislukijalla voi olla myös tehtävänä selvittää lukemalla helppo tarina (lyhyistä sanoista muodostuvat lauseet tai virkkeet). Tehtäviä on kopioitu niin paljon, että lapset voivat suorittaa itsenäisesti tehtävää siihen pitkästyttä. *Lukemaan opettelevat* työskentelevät opettajaohjoisesti luokan perällä ison pöydän ympärillä. Heidän kanssaan tutkitaan ensin sanojen rakennetta kirjainkorttien avulla. Jokainen saa osallistua keskusteluun ja ehdottaa, miten kuvakortin tarkoittama sana muodostuisi. Sanotaan sana, taputetaan, maistellaan ääniä, rakennetaan sana irtokirjaimista, myös tavut merkitään. Seuraavalla kerralla kuvakortit laitetaan kaikki kuvapuoli alaspäin pöydän keskelle. Vuorotellen otetaan kortti ja sanotaan alkuääni. Kuvan saa pitää, jos erottaa alkuäänen. Seuraavalla pelikerralla pelataan samoin, mutta pitääkin jo tunnistaa ääntä vastaava kirjainmerkki ja näyttää se muille ja nimetä se. Kuvan saa pitää, jos on osannut nimetä oikean aloituskirjaimen. Neljännellä harjoitekerralla pitääkin osata kirjoittaa koko ensimmäinen tavu saadakseen kuvakortti itselleen. Kaikki kolme ryhmää jaksoivat neljä eri harjoitekertaa

niin, että myös itsenäisesti työskentelevät lukijat ja alkeislukijat keskittyivät (9.10.2003, 10.10.2003, 13.10.2003, 14.10.2003).

Tatu oli mukana alkeislukijoiden ryhmässä ja nautti selvästi siitä, että ei tällä kerralla tehnyt opettajan kanssa töitä. Hän osasi käyttää saamansa vastuun hyödykseen ja hyötyi vertaisiltaan saamasta tuesta ja avusta. Tatu kokee selviytymisensä palkitsevana. Hänen suorituksensa antaa hänelle itselleen tietoa hänen kyvyistään, hän kykenee arvioimaan omaa toimintaansa ja suuntaamaan sen kohti ongelmanratkaisua. Omalla taitotasolla oppiminen on mielekästä ja oppilaan kehitystason eriyttävästi huomioivaa. Sillä on edelleen vaikutusta uusissa oppimistilanteissa, sillä arvostus oppimista kohtaan on lisääntynyt. (Ks. Brophy 1981, 5–32).

*Eriyttäminen* tarkoittaa oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista opetuksessa. Opetus suunnitellaan oppilaiden taitoja ja kykyjä vastaavaksi yleisopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden rajoissa. Opetuksen eriyttämisen avulla oppilaat saavat sopivasti haasteita oppimiseensa. Onnistumisen kokemusten myötä oppilaiden oppimismotivaatio lisääntyy. (Lerkkanen 2006, 124; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2011, 9.) Eriyttäminen voidaan jakaa laajaan eriyttämiseen ja suppeaan eriyttämiseen. Laajaan eriyttämiseen kuuluu koko oppimisprosessin läpi kulkeva eriyttäminen, johon kuuluu opetuksen suunnittelu, arviointi ja opetussuunnitelman toteuttaminen. Suppea eriyttäminen käsittää vain ajallisen eriyttämisen tai opetettavan asian laajuuden muokkaamisen. (Mm. Mikola 2011, 59.)

### *Lisää havaintoja toiminnan tueksi*

Pidän koko luokalleni kirjoittamisen testin, jossa kuunnellaan sanojen aluksi alkutaputuksia (= alkutavuja). Sanon koko sanan, lapsen pitää erotella ensimmäinen taputus ja kirjoittaa se. Seuraavat kahdeksan sanaa oppilaat kirjoittavat kokonaan ja merkitsevät lisäksi tavuviivan. Lapsille on jo opetettu kirjaimet a, i, u, s, n, e, o, l, m ja r. Sanelen sanat: riisuu (rii-), rumpu (rum-), rima (ri-), irvistää (ir-), rasvainen (ras-), ruudullinen (ruu-), mirri (mir-), rauta (rau-), routa (rou-), riehakas (rie), narri (nar-), ruoka (ruo-), ro-mu, na-ru, ri-ma, ru-no, rie-mu, rii-si, sor-sa, muo-ri. Saneltavissa sanoissa en edellytä lapsen kirjoittavan geminaattaa kokonaisissa sanoissa. Sen sijaan edellytän lapsen kuulevan sen ja erottavan sen ensimmäiseen taputukseen kuuluvaksi (mirri, narri). Tatu saa yhdessä Sakun kanssa testistä luokan heikoimman tuloksen: 8/20 pistettä. Tatun tekemät virhetyypit: pitkä vokaali korvattu lyhyellä (ks. vokaalikvantiteetti Mäkinen 2002, 154), lyhyt vokaali korvattu pitkällä, toinen konsonantti puuttuu tavurajalla ja tavurajan tai diftongin hahmottaminen. (15.10.2003.)



Tatu näyttää hahmottavan helpot, kaksikirjaimiset tavut, samoin helpot, kaksikirjaimiset ja kaksitavuiset lyhyet sanat. Sovin vanhempien kanssa, että Tatu harjoittelee koulun jälkeen kanssani kahdestaan lukemista ja kirjoittamista. Vanhemmat eivät suhtautuneet yhtä positiivisesti tähän harjoitekertaan kuin aiempiin. He ihmettelivät, miksi Tatu tarvitsee vielä tukea, vaikka lukee. Äiti kysyikin puhelimesta, mitä hän voisi kotona tehdä asian hyväksi ja minkä tyyppisiä harjoitteita he voisivat tehdä. Rauhoittelin äitiä ja lupasin laittaa viestiä siitä, mitä olemme harjoitelleet. Äiti halusi kuitenkin joitain harjoitteita kotiin. Itse en olisi halunnut ahdistaa Tatua lisätehtävillä kotona, pelkäsin Tatun menettävän motivaationsa alkavaan lukutaitoonsa. Tatuhan ei ollut osoittanut merkkejä kiinnostuksestaan kirjoitettuun tekstiin. Lähetin kotiin äidille aapsemme materiaalista ns. lukijan hikijumpan. Kirjoitin ohjeeksi tehtävään ”Ympyröi sanat, jotka tarkoittavat jotain.”. Selitin myös Tatulle, että lue tavu kerrallaan sana valmiiksi, pysähdy ja mieti, mitä olet lukenut. Jos sana tarkoittaa jotain, ympäröi se. Annoin tehtävämonisteen kolmesta tehtävästä ylimmän kotona tehtäväksi. Tatu palautti tehtävän seuraavana aamuna ja hän oli tehnyt koko monisteen. Loppuosassa oli paljon pyyhkekumin jälkiä, kynän jälki oli painavaa ja ympyröinnit olivat suttuisia kuvioita. Äiti oli luultavasti vaatinut Tatua ponnistelemaan vielä, kun tämä ei olisi enää jaksanut. (21.03.2003.)

### 5.7.5 Tukitunnit ovat merkittävä osa yksilöllistä ohjaamista

Rakensimme tukitunnilla (22.10.2003) Tatun kanssa sanoja irtokirjaimilla kiinnittäen erityisesti huomiota äänne-erotteluun, tavurytmiin, äänteen kestoon ja äänteisiin tavurajalla. Ohjeistin näin: ”Kuuntele tarkkaan, mitä sanon. Toista sana. Taputa sana. Sano taputus kerrallaan. Toista vielä alkutaputus ja ala rakentaa sanaa kirjainlapuista. Maistele sanaa suussasi!” Kirjoitettavat sanat: aita (oikein), aasi, Tatu: ”Ei oo kahta aata...” Minä: ”Kuuntele tarkasti, kun sanon sanan uudelleen: aasi”. Seuraavaksi Tatu kirjoitti sanan aivan oikein. ”Nalle.” Tatu toteaa taas ääneen: ”Ei oo kahta ällää.” Hän taputtaa sanan pysähtymättä kuuntelemaan tavurajaa. En sano heti sanaa uudelleen, sillä Tatu hakee selvästi toiminnalleen vinkkejä ympäristöstä eikä orientoidu tehtävään. Pulpetille syntyykin sanaraunio ’nle’ ilman tavuviivaa. Tutkimme yhdessä tarkemmin sanaa nal-le. Erityisesti keskityimme kuuntelemaan ensimmäisen tavun loppua ja toisen tavun alkua. Mielestäni jo näin varhaisessa vaiheessa opettajalla on hyvät mahdollisuudet estää lasta omaksumasta tiettyä virhetyyppiä. Tatu näyttää helposti epäonnistuvan juuri tavurajalla. Häntä tulee rohkaista siis tarkkaan tarkasteluun (kuunteleminen ja taputtaminen) tavurajalla. ”Liina.” ”Ei oo kahta iitä...” Tatu kirjoittaa pulpetille: li-na. Minä: ”Taputa ja sano uudelleen!” Tatu taputtaa tarkasti ja aivan oikein. ”Lue, mitä

kirjoitit!” minä sanon. Tatu: ”Li-na... lina. Ei siinä oo liina...” Kysyn mitä pitäisi muuttaa ja kehotan Tatua vielä kuuntelemaan tarkkaan. Tatu keksii nopeasti, että sanassa kuuluu sittenkin pitkä-i. ”Naula.” Tatu aloittaa taas tutusti: ”Ei oo kahta uuta...” Minä: ”Kuuntelepa nyt Tatu oikein tarkasti, mitä ensimmäisessä taputuksessa todella kuuluu! Naula.” Tatu miettii hetken ja kirjoittaa kirjainlapuista pulpetilleen aivan oikein nau-la. Myös seuraava sana neu-la menee aivan oikein ilman Tatun antamia kommentteja äänteiden kestosta. Kannustan Tatua. ”Nuoli.” Tatu: ”ei oo kahta uuta...” Annan Tatun kirjoittaa rauhassa. Pulpetille ilmestyy: no-li. Pyydän Tatua lukemaan hänen kirjoittamansa sanan. ”No-li. Oho!” Tatu kirjoittaa sen jälkeen jälleen aivan oikein, nuo-li. Tatun keskittymisen suuntaaminen annettuun tehtävään tuntuu herpaantuneen. Pulpetilla ei ole muita virikkeitä kuin kirjainlappuset. Tatulla tosin on ollutkin vaikeuksia tehtävien ymmärtämisessä ja aloittamisessa. Ne tulevat kahdestaan työskennellessämme nyt selvästi esiin. Sanat linna, sieni ja sauna menevät heti ensimmäisellä kerralla oikein. ”Amme.” Tatu: ”Ei oo kahta ämmää...” Pyydän Tatua kirjoittamaan sanan amme taululle. Tatu kirjoittaa ame. Kehotan Tatua lukemaan kirjoittamansa sanan. ”Ame.” Ääh! Tatu pyyhkii sanan pois ja kirjoittaa uudelleen ’ame’. Kehotan taas Tatua lukemaan, mitä hän on kirjoittanut. ”Taas ame!” Seuraavaksi Tatu lisää yhden m-kirjaimen. Pyydän Tatua vielä lukemaan ja taputtamaan sanan sekä lisäämään sanaan taputusmerkin. Tatu lukee ja taputtaa aivan oikein, mutta laittaa kuitenkin tavuviivan väärään kohtaan; amm-e. ”Et taputtanut tuolla tavalla. Mikähän oli ensimmäinen taputus? Entä mikä oli toinen? Taputetaan yhdessä.” Sen jälkeen Tatu kirjoittaa sanan oikein pulpetilleen kirjainlapuilla. ”Lammas.” ”Ei oo kahta ämmää!” Alan jo kieltämättä miettiä, mitä teen väärin, mutta annan Tatun jatkaa. Pulpetille syntyy sana: la-mas. Tatu kuitenkin lukee kirjoittamansa sanan ’lammas’. ”Opettaja lukee sinulle, mitä olet kirjoittanut. La-mas.” ”Ei siinä oo kahta ämmää, pitäis olla...” Tatu lisää toisen m-kirjaimen ensimmäisen tavun loppuun. ”Ny se on lammas!” Sanat maila, lauma ja maali Tatu onnistuu kirjoittamaan oikein, mutta niiden lukemisessa on tavurajan hahmottamisen ongelmia. ”Ma – maii – ma → mai – la. La – la – la – u – lauu – ma. Lau – ma.” Tatu ei lihota tekstiä lukiessaan tavuun saakka. Tatun kanssa tulee harjoitella siis vielä myös tavurajan varmentamista. Olemme jo harjoitelleet ajallisesti melko kauan. Motivaation kannalta olisi hyvä saada Tatun usko omiin kykyihinsä palautumaan vielä loppuharjoittelussa. ”Harjoitellaan vielä muutama sana ennen kuin lopetellaan.” Solmu.” ”Ei oo kahta ällää...!” Tatu kirjoittaa pulpetilleen sl-mu. Pyydän Tatua lukemaan ensimmäisen tavun. ”Äh!” Tatu lisää nopeasti o-kirjaimen oikealle paikalleen ensimmäiseen tavuun. Norsu. Ruusu. Risu. Saari. Sorsa. Nauris. Kaikki sanat ovat aivan oikein! Tähän positiiviseen kokemukseen on hyvä lopettaa tämä tukitunti. (22.3.2003.) Annan Tatulle oman tukituntivihkon, johon hän saa kirjoittaa, mitä tukitunnilla on yhdessä tehty. Kirjoitan siihen myös omia tekemiäni havaintoja sekä positiivista palautetta. Tatu tulee

seuraavana aamuna näyttämään vihkonsa. Siinä on myös terveisiä äidiltä. ”Kiitos kivasta harjoittelusta!” (23.10.2003.)

Tatu kykenee suoriutumaan tehtävistä tuetusti. Hän ei jaksa keskittyä kuin hetken, eikä hänen ympäristössään saa olla liikaa häiritseviä virikkeitä. Tatu näyttäisi siis hyötyvän tukitunneista, jolloin hän saa opettajansa jakamattoman huomion. *Tatu hyötyisi samanaikaistuesta luokkaopetuksessa. Hän tarvitsisi henkilön laittamaan hänet töiden alkuun ja suuntaamaan huomionsa annettuun tehtävään.* Koti tukee Tatun kielellistä kehitystä.

### 5.7.6 Tatu edistyy

Pidän Sisun kuntotestin 3 (ks. Wäre ym. 2003) koko oppilasryhmälle 23.10.2003. Testistä saatava maksimipistemäärä on 40. Luokan keskiarvo on 34 pistettä. Tatu saa testistä 31,5 pistettä. Tällä kerralla kuitenkin viisi oppilasta saa selvästi heikommät pisteet kuin Tatu. Tatu onnistuu erityisesti testin kakkososan tavu- ja sanasaneluosiossa, jossa saa 18 pistettä 20 mahdollisesta. Sanelussa Tatu tunnistaa kaikki viisi sanan alkuäännettä. Samoin Tatu tunnistaa sanojen loppuäännet. Tatu tosin merkitsee molemmat -r-kirjaimet ”juhlina”, R. Kolmannessa tehtävässä pitää merkitä kuvien mukaan sanojen alkutavut: man-sik-ka (man- /-), sor- mus (soi- ✓), äi-ti (ni- ✓), mai-la (mi- ✓). Näin Tatu sai yhden alkutavun oikein neljästä, tosin sormus- sanassa Tatu kykeni erottamaan oikein kaksi äännettä, samoin maila- sanassa vain keski-äänne alkutavusta jää erottamatta. Tehtävässä neljä oppilaan tulee kirjoittaa sana, jonka opettaja sanoo. Saneltavat sanat ovat: minä, ruma, rämisee, silmä, sääri ja riemu. Tatu onnistuu erityisesti tässä tehtävässä. Hän kirjoittaa täysin oikein sanat: minä, ruma, rämisee, silmä ja sääri. Sanassa riemu on virhe ensimmäisessä tavussa, jonka Tatu on kirjoittanut sen ree-mu; Tatulahana on ollut vaikeuksia erottaa diftongit. Oikein kirjoitetuissa sanoissa tulee selvästi näkyviin harjoittelun tulos. Tehtävässä viisi oppilaan tulisi kirjoittaa kuvasta sanoja tai lauseita. Kuvassa on oppikirjasta tuttuja hahmoja ja tapahtumia. Oppilas voi helposti tunnistaa Alisan, Samun, Enon ja Sulon. Samu korjaa peräkärryn irronnutta pyörää, Alisa lukee, Eno opettaa risu kädessä ja Sulo taas kuuntelee ruusu kädessään haltioituneena. Näyttää siltä, että kaikki ovat hiekalla istumassa. Tatu kirjoittaa: ”Samu. Korjaa. Peräkryä. Alislukkee. Enosisoo. Hiekakspäiä.” Tatu on kirjoittanut hienosti kokonaisia sanoja aivan oikein. Hän on yrittänyt kirjoittaa myös kokonaisia lauseita, laittanut isot aloitukset ja pisteet loppuun. Tatu on yrittänyt aivan tosissaan!

30.10.2003 äidinkielen tunnilla harjoitellaan uutena j-kirjainta. Tatu ei oikein jaks seurata ohjeita eikä sitten ymmärrä, mitä pitäisi tehdä. Tuttu ”mää en ymmärrä...” kuuluu tutusta suunnasta. Luokassamme on nyt kouluavustaja tukemassa Janin, Sa-

kun ja Tatum keskittymistä tehtäviin ja erityisesti tukemassa tehtävien aloittamisen vaikeudessa. Pyydän avustajaa istumaan Tatum viereen ja auttamaan häntä tehtävissä. Työskentely alkaa sujua.

Tatu jatkaa harjoittelua kanssani tukitunneilla sekä Helenan tuella koulupäivien aikana noin kerran viikossa. Tatum edistymisestä ollaan yhteydessä kotiin. Marraskuun alussa (3.11.2003) Tatu kirjoittaa täysin oikein kaksikirjaimiset kaksitavuiset sanat (juna, mi-nä), kaksitavuiset alkutavussa diftongin sisältävät sanat (uim-me, jou-lu), mutta myös nelikirjaimiset alkutavut kaksitavuisissa sanoissa (veis-tää, viik-ko, vaat-teet). Hän osaa merkitä tavuviivan oikealla kohdalla sanaan. Tatum käsiala on parantunut. Hyvät tulokset jatkuvat marraskuun aikana. 18.11.2003 pitämässäni sanasanelussa Tatu tekee virheen vain kaksoisäng-äänteen merkitsemisessä. ken-gät → ken-nät. Keskustelemme Helenan kanssa Tatum tarvitseman tuen määrän vähentämisestä. Päätämme, että Tatu opiskelee tuetun luokkaopetuksen avulla syyslukukauden loppuun ja tarkastelemme Tatum tilannetta heti vuoden vaihteen jälkeen.

Toimintamallini alkaa muotoutua yksilölliseen oppilaan tukemiseen mahdollisimman varhain ongelmien ilmaannuttua. Otan avukseni oppilaan tukemiseen Helenan erityisopettajan, joka on yhteistyöstämme innostunut. Oppilaat saavat tarvittaessa lisätukea kouluavustajilta. Koulun ja kodin yhteistyö on merkittävä tekijä tuen onnistumiselle. (19.12.2003.)

### 5.7.7 Tatu kevätlukukaudella

Ykkösluokkalaisten oppilaiden tiheä havainnointi jatkuu äidinkielen opetuksessa kevätlukukaudella 2004. Pidän lukemisen normeeratun testin (14.1.2004), joka on tarkoitettu pidettäväksi ensimmäisen luokan tammikuussa. Siinä on 16 vaikeutuvaa sanaa, yksitavuisesta (se) kolmitavuisen (rin-nak-kain), tavut on merkitty. Kaikille lukijoille annetaan sanaliuska ja sama instruktio. Aikaa aletaan mitata, kun oppilas aloittaa lukemisen. Tatu tekee vain yhden virheen: hi-koil-la-sanasta tulee hikoillaan. Virhesummastaan Tatu saa lukemisen normiarvoksi 9 ja ajasta (51 s) normiarvoksi 8. Normiarvo 9 myös ajan suhteen on hyvin lähellä (< 46 s), sillä Tatu suoritti keskittyneesti ja huolella ja mietiskeli muutaman sanan kohdalla pitkään (purjehdus, kattila, banaani). Lukijana ja kirjoittajana Tatum positiivinen kehitys jatkuu. T- ja d-äännerottelua ja pitkien vokaalien sekä diftongien kirjoittamista kuullun perusteella testaavassa testissä (19.1.2004) Tatu tekee enää kaksi virhettä vokaalien kestossa ja yhden diftongin kohdalla, kun kirjoitettavia sanoja on seitsemän ja kokonaisia lauseita kolme. Tatu onnistuu kirjoittamisessaan ensimmäisen kerran täysin virheettä, kaikki sanellut sanat diftongeineen, pitkine vokaaleineen ja geminaattoineen ovat kunnossa.

Myös kokonaisissa lauseissa on isot aloitukset ja lopetusmerkit. Annan Tatulle kiitosta hänen hyvästä suorituksestaan (2.2.2004). Otan Tatun äitiin yhteyttä ja pyydän häntä Koululle juttelemaan. Tapaamme äidin kanssa ja kerron hänelle havainnoistani Tatun kielellisestä kehityksestä. Kerron, miten yksilöllinen kirjoittamisen harjoittelu on tuonut hyvää tulosta sekä kirjoittamisen tyyppivirheiden vähenemisen muodossa että lukemisnopeuden ja -tarkkuuden paranemisessa. Kerron myös havaintoni siitä, että Tatu tarvitsee yleensä ylimääräistä harjoittelua uusien asioiden omaksumiselle. Hän hyötyy rauhallisesta työskentely-ympäristöstä ja henkilökohtaisesta ohjauksesta. Tulen ottamaan Tatu myös jatkossa tukiryhmiin, joissa kerrataan opiskeltua asiaa, lisäksi annan hänelle myös etukäteistukiopetusta. Kouluavustaja ja Helena tulevat olemaan mahdollisuuksien mukaan samanaikaisopetuksessa mukana. (4.2.2004.)

Vaikka Tatun suoritusten taso on parantunut, hän ei mielestäni koe oppimista haasteena. Hän ei myöskään osoita innostusta tehtäviä kohtaan. Mikä on esteenä Tatun oppimisessa? Enkö ole kyennyt herättämään Tatun motivaatiota oppimista kohtaan ja enkö ole kyennyt laatimaan tehtäviä hänen omalle lähikehityksen vyöhykkeellään sijoituviksi? Ruohotien (1998) mukaan yksilölle voi muodostua sisäinen opiskelumotivaatio vain, jos hänellä on kärsivällinen ja kannustava ohjaaja. Tällainen ohjaaja ei toimi liian kriittisesti aiheuttaen oppijassa pelkoa, hän ei myöskään uhkaa rangaistuksilla. Ohjaajan tulee sovittaa opiskeltava aines sellaiselle tasolle, että oppija kokee hänellä olevan mahdollisuuden onnistua ja odotuksia menestymiseen. Tehtävät ovat riittävän haasteellisia ja niihin yltämistä seuraa positiivista vahvistusta. Onnistumisen kokemukset ja usko omiin kykyihin kasvavat ja itsesyytökset epäonnistumisen seurauksena vähenevät. Oppimistehtävät ovat myös vaihtelevia ja mielenkiintoisia ja estävät näin kyllästymisen ja ikävystymisen. Sisäisesti palkitsevan ohjaajan rooli korostuu erityisesti hänen kykynään esittää opittava mahdollisuutena, jonka selvittämisessä hän tarjoaa oppijalle apuaan. Myös ulkoisesti palkitseva ohjaaminen liittyy luku- ja kirjoitustaidon hankkimiseen. Ulkoisesti palkitseva ohjaaja osoittaa lukemaan ja kirjoittamaan opettelevalle lapselle lukemisen ja kirjoittamisen tärkeyden myöhemmässä elämässä. Opetustilanteen luominen mielekkääksi ja tärkeäksi sekä menestymisestä palkitseminen liittyvät niin ikään ulkoisesti palkitsevaan ohjaamiseen. (Ks. Ruohotie 1998, 39.)

Keväällä Tatun suoritukset jäivät oikeinkirjoituksessa pisteissä alle luokan keskiarvon (8.3.2004, 20.4.2004, 28.5.2004). Maaliskuun lopulla pitämässäni pitkien sanojen lukemisen testissä (ks. Poskiparta, Niemi, Lepola, 1994) Tatu on luokkansa neljänneksi hitain. Hän toistelee lukuisia kertoja ja arvailee, kuitenkin lopulta saa kaikki sanat oikein. Toukokuun lopulle sijoituvassa (27.5.2004) laajassa testikokonaisuudessa Tatu onnistuu hyvin merkityksen yhdistämisessä annettuihin kuviin sekä kokonaisen lauseen kirjoittamisessa. Sanojen tavuttamisen tehtävässä hän tekee vain yhden virheen.

Sanojen alkutavujen kirjoittamisessa on virheitä (bre-sidentti, girl-li, krat-tori), mutta eniten ongelmia Tatulla on luetunymmärtämisen tehtävissä.

Seuraavassa esitän kootusti Tatun kielellisen kehityksen tukemisen opettajan toimintana ja oppilaan kokemuksena varhaisen tuen, lähikehityksen vyöhykkeen sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön näkökulmasta.

**Taulukko 3.** Tatun tuettu kielellinen kehitys

Tatu	Kielelliset harjoitteet	Varhainen tuki	Lähikehityksen vyöhykkeen huomioiminen	Koulun ja kodin välinen yhteistyö
		14.8.03 tehdyt ryhmäjärjestelyt helpottavat välituntikäyttäytymistä sekä keskittymistä tunnilla.		14.8.03 konfliktitilanteen selvittelyn tuloksena päätetään ryhmäsiirrosta. Uudessa ryhmässä rauhallisempia kavereita, työskentely sujuu paremmin.
	5.9.03 yrittää kovasti kirjoittaa, vaikka taidot eivät vielä riitä.	5.9. pidetyn testin perusteella varmennan 8.9. alkutavun kuulemista ja helppojen kaksikirjaimisten tavujen kirjoittamista tukitunnilta.	15.8.03 mallinnan tehtävän, Tatu yrittää uudelleen ja onnistuu. On työhönsä tulokseen tyytyväinen.	29.8.03 Tatun äiti kertoo koulunkäynnin olevan lapsensa mielestä kivaa, mutta odottaa lisää haasteita.
	17.9. diftongin kuuleminen ja kirjoittaminen onnistuu, keskittyy huolella.	17.9. ongelmia diftongeissa; vielä samana päivänä tukiopeutusta. Tatu hyötty henkilökohtaisesta ohjauksesta.	9.9. hyötty vertaistensa antamasta tuesta ja mallintamisesta. Vertaa suoritustaan vertaistensa vastaaviin ja tekee omat päätöksensä → matkalla kohti tehtäväsuuntautunutta orientaatiotyyppejä.	17.9. harjoitteiden yhteydessä ongelmia diftongien kirjoittamisessa; yhteys kotiin ja tukiopeutusta samana päivänä → keskittymisen ja onnistumisen.
	25.9. vaikuttaa suulliselta tarinoinnin yhteydessä.	25.9. testin perusteella yhteys kotiin ja erityisopetuksen aloittaminen, tukitunti 30.9.		25.9. pidetyn testin perusteella yhteys kotiin ja tukitoimenpiteiden selvittäminen. Tukitoimet aloitetaan välittömästi.
	30.9. onnistuu rauhallisessa ilmapiirissä; osaa suunnata keskittymisensä oikein.			

<p>3.10. epäonnistuu opittua mittaavassa tehtävässä, edelleen tarve ylimääräiseen tukeen</p> <p>7.10. Tatu on iloinen saatuaan myönteistä palautetta lukemisestaan.</p> <p>8.10 Tatu ei luota itseensä kirjoittajana, vaan pyyhii kaiken jo tekemänsä pois</p> <p>22.10. tukitunnin lopussa kirjoittaminen sujuu motivaation noustua mallikkaasti</p> <p>23.10. Tatu yrittää aivan tosissaan ja onnistuu hienosti! Kevätlukukaudella Tatu suorittaa yhä enemmän tehtäviä oikein, mutta ei kuitenkaan innostuneesti ja iloisesti.</p> <p>Sosiaalista riippuvuutta tehtävätilanteissa havaittavissa.</p>	<p>Diftongeissa edelleen ongelmia 7.10. → tukitunnit 8.10. ja 9.10.</p> <p>Epäonnistuminen 15.10. harjoitteissa, lisätukea omalta opettajalta.</p> <p>30.10. kokiessaan tehtävät liian haasteellisenä Tatu saa heti tukea luokka-avustajalta. Työskentely alkaa sujua.</p>	<p>9.-14.10 lukeminen alkeislukijoiden ryhmässä. Tatu nauttii työskentelystä vertaistensa kanssa ilman opettajan tukea. Osa työskennellä hänelle annetun vastuun mukaisesti.</p> <p>22.10. tukitunnilla Tatu keskittyminen herpaantuu, mutta onnistun johdattelemaan motivoimalla oikeisiin suorituksiin.</p> <p>Luottamus omiin kykyihin palautuu.</p> <p>Kevätlukukaudella -04 toteutetut, Tatu kielellisen kehityksen mukaan suunnitellut tehtävät ja opetustuokiot alkavat tuottaa positiivista tulosta.</p>	<p>8.10. Tatu vanhemmat kiittävät toimintaani opettajana lapsensa kannustamisesta lukijana.</p> <p>15.10. sanojen alkutavun kuuleminen ja kirjoitukseksi muuttaminen ei onnistu. Otan yhteyttä kotiin ja ehdotan Tatuille lisätukea. Vanhemmat suhtautuvat aiempaa kielteemmmin.</p> <p>Haluavat harjoitella itsenäisesti kotona Tatu kanssa.</p> <p>Kotona liika harjoittelu ei ole motivoinut Tatu. 4.2.04 informoin Tatu vanhempia siitä, millainen opetus hyödyttää eniten Tatu.</p>
--	--	--	--

## 5.7.8 Eväät kohdennetulle tuelle

Ensimmäisen kouluvuoden lopulla näen Tatun kielellisen kehityksen omasta opettajuudestani käsin positiivisena, mutta haasteellisena. Ne pedagogiset ratkaisut, jotka olen toteuttanut Tatun kohdalla, ovat tuottaneet edistymistä. Olen ohjannut Tatua teoriaan perustaen, henkilökohtaisesti, pitkäjänteisesti, kärsivällisesti ja kannustaen. Olen antanut hänelle positiivista palautetta ja luonut uskoa Tatun omiin kykyihin oppijana sekä osoittanut opittavan asian tärkeyden jatkossa menestymisen ehtona (ulkoisen palkitseminen). Olen huomioinut hänen henkilökohtaisen kielellisen kehityksen tasonsa ja laatinut juuri sille sopivia haasteellisia ja vaihtelevia tehtäviä. En ole rankaisut tehtävässä epäonnistumisesta (sisäinen palkitseminen). En ole kuitenkaan kyennyt herättämään Tatussa tehtäväsuuntautunutta orientaatiota lukemaan ja kirjoittamaan oppimista kohtaan. Hän on tehtävätilanteissa edelleen ympäristöstään apua hakeva ja varmisteleva oppilas. Hän kyllä suorittaa, mutta ei tee sitä innostuneesti ja iloisesti. Toisen kouluvuoden alussa tulee kiinnittää erityisesti huomiota Tatun luetunymmärtämiseen, jotta sanojen ja käsitteiden merkityksen ymmärtämättömyys ei johda esimerkiksi vaikeuteen matematiikan sanallisissa tehtävissä. Lisäksi luettavien tehtävöiden määrä lisääntyy toisena kouluvuotena, jolloin jo odotetaan oppilaan suurempaa itseohjautuvuutta. Se tulee olemaan Tatulle haasteellista. Oppilaan tulee saada välitöntä palautetta suorituksistaan. Hänen asettamiinsa kysymyksiin tulee viipymättä vastata. Lasten oikeita suorituksia tulee palkita, toisaalta epäonnistumisesta ei saa rankaista esimerkiksi sulkemalla lasta pois mahdollisuudesta opetukseen. Motivaation tarkastelu tulee ottaa huomioon sekä opetuksen sisältöjä suunniteltaessa että toteuttamisprosessin yhteydessä.

Tutkijana Tatun kielelliseen kehitykseen paneutuminen oli merkittävä kohdennetun tuen ilmiön ymmärtämisessä, kohdennetun tuen mallin rakentamisessa sekä toimintatutkimukseni seuraavien syklien kannalta. Tatun tukemista analysoituani olen päätenyt seuraaviin tuloksiin, jotka tulee jatkossa ottaa huomioon:

- 1) Oppilaan ohjaaminen hänen lähikehityksen vyöhykkeellään tuetusti on motivoivaa ja vie oppilaan kielellistä kehitystä positiivisesti eteenpäin (luku 5.7.2).
- 2) Minädefensiivistä orientaatiota on mahdollista ohjata kohti tehtäväsuuntautunutta orientaatiota ohjaamalla oppilasta löytämään hänen oppimistaan helpottavia oppimisstrategioita (luku 5.7.3).
- 3) Oppilas hyötyy lähikehityksen vyöhykkeellään vertaistensa tuesta (luku 5.7.3).
- 4) Oppilas hyötyy tukiopetuksessa yksilöllisestä ohjauksesta (luku 5.7.3).
- 5) Oppilaan keskittymisen suuntaaminen annettuun tehtävään on ohjaajalle helpompaa tukiopetuksen yhteydessä. Lisäksi oppilas saa häntä askarruttavaan ky-



symykseen heti vastauksen ohjaajaltaan. Näin ohjaaminen ja oppiminen pysyvät lähikehityksen vyöhykkeellä (luku 5.7.3).

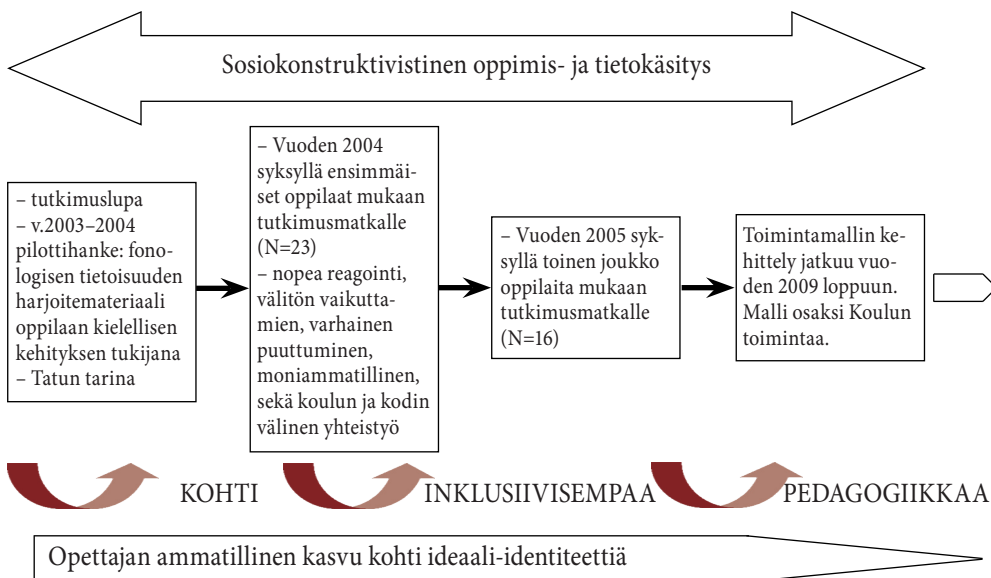
- 6) Oppilaan siirtymävaiheessa puhutusta kielestä kohti kirjoitettua kieltä kolmi-kirjaimisten alkutavujen harjoitteluun on kiinnitettävä erityistä huomiota, vaikka kaksikirjaimiset alkutavut olisivat olleet oppilaalle helppoja (luku 5.7.3).
- 7) Kodin ottaminen osaksi oppilaan kielellisen kehittymisen tukemista on oppi-laan motivaation kannalta merkityksellistä (luvut 5.7.4 ja 5.7.7).
- 8) Oppilas motivoituu itsenäiseen suorittamiseen, kun tekeminen kohdentuu hä-nen taitotasolleen (luvut 5.7.4 ja 5.7.5).
- 9) Ohjaajan tulee miettiä tehtävien tasonmukaisuuden lisäksi myös niiden määrää, jotta ei aiheuta oppilaalle turhautumista. Näin erityisesti itsenäisesti suoritetta-vien tehtävien kohdalla (luku 5.7.5).
- 10) Jos luokassa on oppilaita, joilla on vaikeuksia päästä tehtävissä itsenäisesti al-kuun, heidän tukenaan tulisi olla mahdollisuuksien mukaan luokka-avustaja (luku 5.7.7).
- 11) Erityisopettajan tarjoamaa samanaikaistukea kannattaa hyödyntää aina, kun se on mahdollista (luku 5.7.7).
- 12) Opetustilanteen luominen mielekkääksi ja merkitykselliseksi on oppilaan oppi-misen kannalta palkitsevaa (luku 5.7.8).

## 6 Oppilaan tukijana – Uusi tutkimusmatka ja sen päätekijät

Paneudun tässä luvussa omaan rooliini alkavan lukijan ja kirjoittajan tutkivana tukijana eli siihen, miten luokanopettajan on mahdollista tukea opettamaansa oppilasta kohdennetusti omassa luokassaan. Tutkimusmatkani kulkuun ovat keskeisinä vaikuttaneet näkemykseni oppijoista ainutkertaisina oppijayksilöinä ja heidän henkilökohtaisiin tarpeisiinsa vastaaminen. Pyrin siis vastaamaan tässä luvussa kolmanteen tutkimuskysymykseen seuraavan tutkimukseni vaiheen pohjalta ja pilottitutkimukseni rohkaisemana.

Tutkimus syntyy inhimillisestä tarpeesta, kun ongelmien ratkaisu ei suju arkiajattelun pohjalta. Tarvitaan siis uutta tietoa, jotta ymmärrettäisiin paremmin ratkaistavien ongelmien luonnetta. Lisäksi tarvitaan keinoja ongelmista selviämiseen. Muutostilanteiden hallinta sekä ongelmien ratkaisu edellyttävät omien näkemysten syventämistä. Tutkimusta tekemällä voi harjaannuttaa omaa tieteellistä ajattelutapaansa. (Creswell 1994, 8–10; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 21–23.) Olen pyrkinyt liittämään tutkimukseni empiriaan, yhdistämään opettajan ja tutkijan roolin ja samalla ottamaan tutkimukseni osaksi koulun tavanomaista kasvatus- ja opetustoimintaa. Kuten Cochran-Smith ja Lytle (1999, 15–25) toteavat, että tutkiva opettajuus voi parhaimmillaan olla käytännön teoretisointia ja se voi muuttaa koulutuksessa havaittuja epäkohtia kokeuksellisen tietämyksen ja sitoutumisen avulla.

”Siellä oppii lukea ja kirjoittaa...” Siinä lienee vastaus, jonka saa, kun kysyy kouluun menevältä lapselta, mitä koulussa tehdään. Koulun alun keskeisemmäksi tehtäväksi mielletään edelleen näiden perustaitojen pohjan luominen. Kokemukset itsestä oppijana ovat merkittävä osa positiivista perustaa eli koulun alun myönteisiä kokemuksia. Toisaalta negatiiviset kokemukset voivat turmella koko rakennelman. Huonolle perustukselle on vaikeaa, joskus mahdotonta, luoda ehyttä rakennelmaa. Hyvin suunnitellulle ja toteutetulle pohjalle on hyvä perustaa ja siitä myöhemmin jatkaa. Lähdin valamaan erään oppilasjoukon kanssa koulukokonaisuuden perustuksia syksyllä 2004 ja 2005. Otin mukaan talkooavukseni kollegani ja oppilaideni vanhemmat, sain apua myös muilta asiantuntijoilta. Halusin myös itse kehittyä rakentajana. Rakennusprosessini tuli minulle hyvin läheiseksi, rakkaaksi ja tunteita herättäväksi.



Kuvio 8. Tutkimusmatkalla

Koulunsa aloittavat *lapset* ovat yleensä innokkaita. Koulun on kiva tulla. Oppilaat odottavat kärsimättöminä uusia kirjoja ja he haluavat heti läksyjä. Kuitenkin lapset eroavat toisistaan työskentelytavoiltaan jo koulun aloitusvaiheessa. Toiset heistä ovat tehtäväsuuntautuneita ja kokevat uudet tehtävät positiivisina haasteina, toiset taas helposti ahdistuvat tai vetäytyvät tehtävälanteissa. Oppilaan käsitys itsestään oppijana, hänen käsityksensä kyvyistään ja taidoistaan tietyillä osa-alueilla sekä hänen uskomuksensa omasta suoriutumisestaan muovautuvat ensimmäisten koulukokemusten yhteydessä. Ne perustuvat aiempiin kokemuksiin, oppilaan saamaan palautteeseen sekä omiin tulkintoihini näistä molemmista (Viljaranta & Aunola 2010). Käsittelen seuraavaksi luokanopettajan mahdollisuuksia vaikuttaa koulutaipaleen alkuvaiheessa positiivisesti oppilaan oppilas- ja oppijaminäkuvan muodostumiseen motivoivien kokemusten avulla. Oppijaminäkuvalla tarkoitetaan sitä, millaisia uskomuksia ja päämääriä oppilaalla on oppijana suoriutumiseensa nähden (Wigfield & Eccles 2000, 77). Jokaisen lapsen tulisi saada kokea oppimisen iloa. Tatun tukemisesta rohkaistuneena suhtaudun jokaiseen oppilaaseeni yksilöllisenä oppijana, joka tarvitsee huomioni ja tukeni. Samalla koen oman asemiani tukijana merkittäväksi.

Huomaan (22.9.2004), että Markus kirjoittaa toistuvasti väärin vokaaliäänteiden kestot saneluissa, harjoituskirjan tehtävissä ja myös silloin, kun hän kirjoittaa taululle. Myös lukiessaan hänellä on epävarmuutta äänteiden kestossa. Kun muut oppilaat siirtyvät harjoituskirjan tehtävien pariin, pyydän Markuksen harjoittelemaan kanssani kahdestaan erilliseen nurkkaukseen luokan perälle. Harjoittelumme alkaa kuulohavainnosta,

äänteen kestojen vertailusta esimerkkisanoissa. Kirjoitan paperisuikaleille sanat samalla kuin äännän niitä: aamu, veli, lentää, etana, ihmeellinen, Lontoo. Alleviivaan ääntäessäni vokaalien kestot, jolloin Markus myös näkee, että pitkän äänteen merkinä on kaksi kirjainta. Seuraavaksi luettelen sanoja, joista Markus saa erotella kuuleeko hän lyhyen vai pitkän äänteen. Markus näyttää vokaalin keston kumilenkin avulla: lyhyt vokaali näytetään kumilenkkiä venyttämättä, pitkän vokaalin kuluessa kumilenkkiä venytetään samalla, kun se sanotaan. Seuraavalla äidinkielen tunnilla (23.9.2004) pidän lyhyen sanasanelun koko luokalle havainnoidakseni Markuksen, mutta myös koko muun luokan taitoja äänteen keston erottelussa. Markus tekee edelleen virheitä, mutta niitä on vähemmän kuin aiemmin.

Välittömästi lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle suunnattu kohdennettu tuki tuotti Markuksen kohdalla positiivista tulosta. Tuen järjestäminen ei vaatinut erityisjärjestelyjä luokassa vaan toteutui muun opetuksen yhteydessä. Lyytisen ja Lyytisen (2007, 1) mukaan suomen kielessä äänteen keston erottelu on tyypillisin haaste lapselle, jolla on vaikeuksia normaalin luku- ja kirjoitustaidon saavuttamisessa. Äänteiden keston erottelu vaatii erityistä tarkkaavuutta, sillä se vaikuttaa myös sanan merkityssisältöön (esim. tuli-tuuli, mato-matto, kuka-kukka). (Lyytinen & Lyytinen 2007.) Halusin vielä varmentaa äänteiden keston erottelua Markuksen kanssa.

Ehdotan Markukselle, että harjoittelisimme vielä kahdestaan tätä asiaa seuraavana aamuna. ”Ei sen väliä”, sanoo hän. Laitan tulevasta tapaamisestamme viestin Markuksen reppuvihkoon. (23.9.2004.) Tukitunnilla keskityn tarkasti kuulo- ja näköhavaintojen avulla asian varmistamiseen samaan tapaan kuin harjoitellessamme oppitunnilla. Sisällytän harjoitteluun lisäksi leikin mukaan. Sanelen Markukselle sanoja. Lyhyen vokaalin kuullessaan Markuksen tulee mennä kyykkyyyn, pitkän vokaalin kuullessaan Markus kurkottaa korkealle kohti kattoa. Tästä toiminnallisesti harjoitteesta Markus on motivoitunut: ”Mennään viä...” Laitan viestin tukitunnin sisällöstä kotiin ja kerron, että harjoittelu sujui jo lähes virheettää. Seuraavilla oppitunneilla Markus näyttää osavan lyhyen ja pitkän vokaalin erottelun. (24.9.2004.)

Olen halunnut toiminnallani tukea motivaation kehitystä lukemisen ja kirjoittamisen alkutaipaleella (vrt. Viljaranta & Aunola 2010). Samalla olen huomionnut ohjauksessani motivaation kolmen osatekijän näkökulmasta: miten tuen oppilaan oppijaminäkuvan rakentumista, miten ohjaan oppilaan työskentelyä ja miten otan ohjauksessani huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet ja mieltymykset. Opettajalla on suuri merkitys motivaation ylläpitäjänä ja herättäjänä varsinkin alkuluokilla (Wigfield & Eccles 2000, 77; Aunola, Leskinen & Nurmi 2006, 21–40). Olen opettajana myös reagoinut nopeasti ja vaikuttanut välittömästi.

Käsittelen myös lapsen tapaa toimia haasteita kohdatessaan ja sitä, miten oppilas itse tulkitsee tehtävän vaikeutta ja omia kykyjään aiempien oppimiskokemustensa valossa. (Ks. myös Viljaranta & Aunola 2010.) Koska lapsen käsitys taidoistaan ei ole koulun

aloitusvaiheessa ja alkuluokilla (luokat 1–2) vielä kovin pysyvä, voi opettaja rakentaa sitä positiiviseen suuntaan tarjoamalla onnistumisen kokemuksia. Sen sijaan lapsen tullessa kouluun hänellä on jo suhteellisen pysyvät työskentelytavat. Lapsen koulussa käyttämät työskentelytavat luovat pohjaa koulutaitojen kehitykselle jo lapsen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Vaikeudet lukemaan oppimisessa vahvistavat taipumusta tehtävää välttävään toimintatapaan. (Viljaranta & Aunola 2010.) Nuorempien koulu-  
laisten tehtävämotivaation ja akateemisen suoriutumisen sekä taitojen kehityksen on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa aiemmissa tutkimuksissa (Salonen & Lepola 1994; Poskiparta 2001; Salonen, Lepola & Niemi 1998, 155–174; Lepola, Salonen & Vauras 2000, 153–177; Eskelä-Haapanen 2003, 51–53).

## 6.1 Lähikehityksen vyöhykkeen ymmärtäminen ja hyödyntäminen ohjauksessa

Mitä paremmin opettaja tuntee oman opetusryhmänsä, sitä helpompaa hänen on sitä ohjata. On tärkeää, että opettaja kykenee tunnistamaan lapsen oppimisen herkkyyksikaudet ja tarjoamaan apuaan näiden kausien aikana.

Viidesluokkalaiset saavat lukea äidinkielen tunnilla ryhmissä valitsemaansa kirjaa. Jaan oppilaat pulpettiryhmien mukaan lukijaryhmiin, sillä yhden pulpettiryhmän pojat ovat kaikki vielä melko hitaita mekaanisessa lukutaidossaan. Luettavat kirjat päätetään ilman suurempaa riitaa oppilaiden omista pulpettikirjoista. Oppilaat hakeutuvat luku-  
tyynyjensä kanssa eri puolille luokkaa lukemaan. Olen antanut ohjeeksi lukea ääneen niin, että ryhmän muut jäsenet kuulevat, mutta ryhmä ei häiritse toisia ryhmiä. Kalle, Nikolai, Jaakko ja Ville lukevat jokainen vuorotellen omassa ryhmässään takellellen eteenpäin, mutta ovat motivoituneita työskentelytavasta. Seuraan erityisesti Mattia, joka lukee Markuksen, Tompan ja Sakarin ryhmässä, sillä Matti on kaivannut lukemiseensa tukea ja kannustusta. Menen heidän ryhmäänsä hetkeksi yhdeksi lukijaksi. Luen kirjaa vuorollani ennen Mattia. Matin lukuvuoron tullessa sanon: ”Haluan vielä kuulla sinun lukuvuorosi, sillä olet mielestäni kovasti kehittynyt lukijana.” Matti selviytyy lukuvuorostaan hienosti. Hän kyllä luovuttaa melko nopeasti kirjan eteenpäin seuraavalle lukijalle, mutta on tyytyväinen omaan suoritukseensa. (12.1.2009.)

Matti sai tukea lukemiseensa opettajan kannustuksesta, mutta osaavampien vertaisten kannustava esimerkki tuki myös Matin suoritusta, hänelle syntyi tarve ponnistella osaamisensa ylärajoilla omassa lukijaryhmässään. Lapsen tulee saada ohjaajaltaan tukea erityisesti lähikehityksen vyöhykkeen kauden aikana (Julkunen 1993, 15; ks. myös luku 2.5). Vygotsky (1978a, 86; 1982, 184–186) mukaan lähikehityksen vyöhyke edeltää juuri ennen oppimisen herkkyyksikautta. Pitääkseen oppijat lähikehityksen vyöhykkeellä ohjaajan on tarpeen tehdä lapselle kysymyksiä, hänen tulee antaa lapselle vihjeitä ja

hänen tulee neuvoa oppijaa löytämään strategioita, jotka auttavat tehtävän tekemisessä (Vygotsky 1998, 202; Chaiklin 2003, 54–55).

Teetän (10.9.2007) oppilaileni tunnin aikana luetunymmärtämisen tehtävän. Luettava teksti on yhden sivun pituinen ja se sisältää 15 väittämää luetusta. Julialla on ollut ongelmia saada itsenäisesti selvää kirjallisista tehtävänannoista. Myös matematiikan sanalliset tehtävät ovat tuottaneet vaikeuksia. Julia on käynyt harjoittelemassa lukemista Helenan kanssa. Hän on lukenut pienryhmässä samanaikaistuttuna, ja myös koti on tukenut kovasti Julian koulunkäyntiä. Vanhempien mukaan jo kolmannella luokalla Julia käytti läksyjen tekemiseen useita tunteja. Annan Julialle ohjeen, että ensimmäisen lukukerran yhteydessä hän alleviivaa kaikki tekstin oudot sanat. Jätän Julian työskentelemään rauhassa. Julia ehtii lukea tekstin vasta ensimmäisen kerran läpi, kun toiset jo palauttavat tehtäviään. Alleviivauksia on kertynyt jokaiselle riville, vaikka teksti on helpohkoa ja liittyy koululaisen arkipäivään. Pyydän Juliaa jäämään hetkeksi luokkaan tunnin jälkeen. Ehdotan, että kävisimme tekstin yhdessä lävitse uudelleen ihan rauhassa. Soitan Julian kotiin ja saan sovituksi tukiopetuksen jo kahden päivän päähän.

Tukiopetuksessa selvitan Julian mielestä tekstin vaikeat sanat. Luemme tekstin yhdessä vuorolukuna. Sen jälkeen pohdimme yhdessä jokaisen kappaleen tärkeimmän sisällön. Helpotan työskentelyä: ”Mitä tässä kappaleessa tapahtui?” ”Yritä painaa mieleesi jotain kappaleesta, jonka nyt luen sinulle.” Julia muistaa minun lukemani kappaleen paremmin kuin sen, johon tutustui itsenäisesti. (12.9.2007.) Soitan Julian kotiin ja kerroin havainnoistani. Keskustelen Helenan kanssa ja pohdimme, voisiko kyse olla Julian lyhytkestoisen muistin ongelmasta. Päätämme seurata tilannetta.

Tutkimuksessani vertaistuen ja ohjaavan aikuisen merkityksen rinnalla nousee esiin se, miten opettaja lapsen ohjaajana kykenee tavoittamaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeen.

Esitän koko luokalle esimerkin, miten voi helpottaa lukemansa muistiin palauttamista esimerkiksi biologian ja maantiedon läksyjä lukiessaan. Jokaisen kappaleen marginaaliin voi kirjoittaa kappaleen tärkeän avainsanan. Avainsanojen kertaamisella voi palauttaa mieliin paremmin koko luetun asiasisältöä. Arvelen tämän oppimisen strategian helpottavan Julian ohella myös muita luokkamme sellaisia oppilaita, joilla on luetun ymmärtämisessään vaikeuksia (Pirita, Jaakko ja Matti). (13.9.2007.)

Opettaja voi kuvaamillani tavoilla ohjata oppilaitaan antamalla heille strategioita itsenäiseen selviytymiseen. Ohjauksessa lapsi pystyy ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti. Vygotskyn ehkä siteeratuin määritelmä ZPD:stä ja sen paikantamisesta on: Mikä on lähikehityksen vyöhykkeellä jossakin ikävaiheessa, toteutuu ja muuttuu tosiasialliseksi kehitystasoksi seuraavassa vaiheessa eli se, minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti (Vygotsky 1978a, 86; 1987, 211; 1998, 202; 1982, 185). Tukemisen kohdentamiseksi on edellistä määritelmää täydentävänä ymmärrettävä, että ero itsenäisesti ratkaistujen tehtävien avulla

määritellyn älykkyyksiän eli tosiasiallisen kehitystason ja epäitsenäisesti yhteistyössä saavutettavan kehitystason välillä määrittelee lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhykkeellä on tärkeämpi merkitys äyllisen kehityksen dynamiikan ja koulusuoritusten kannalta kuin aktuaalisella kehitystasolla. (Vygotsky 1982, 184). Pyrkimys pitää ohjaaminen lähikehityksen vyöhykkeellä edellyttää havaintojen kirjautamista, suunnittelua havaintojen pohjalta, toiminnan toteuttamista sekä koko prosessin reflektointia. Vanhempien sekä Helenan ottaminen prosessiin mukaan on helpottanut ohjaamisprosessia.

## 6.2 Sosiokonstruktivistisen oppimis- ja tiedonkäsitteiden tärkeys

Sosiokonstruktivistiseen oppimis- ja tiedonkäsitteeseen liittyvät tässä tutkimuksessa edellä kuvatut vuorovaikutteiset oppimistilanteet, joissa korostuu positiivisen ilmapiirin luominen ja oppilaan motivointi. Tavoitteena on luoda ja säilyttää oppijan myönteinen oppijaminäkuva ja kehittää oppijan sisäistä motivaatiotaan oppimista kohtaan. Jokaista lasta tarkastellaan kulloisessakin tilanteessa yksilönä ja kokonaisena persoonana luokkayhteisönsä tasavertaisena osallisena. (Esim. Kugelmass 2007, 275; Tynjälä 2000, 21.) Oppimis- ja tiedonkäsitteiden määrittelee valintojani ja ohjaa toimintaani, sillä minun on huomioitava kaikki oppimistapahtumaan vaikuttavat ja siinä mukana olevat tekijät, toimijat ja ympäristöt.

Kolmannen luokan Nikolai-pojalle kirjoittaminen on tuottanut vaikeuksia ensimmäisen kahden kouluvuoden aikana. Nikolai tulee oppilaakseni kolmannen kouluvuotensa alusta. Tapaan Nikolain äidin hänen hakiessa lastaan urheilukentältä liikuntatunnin jälkeen. Äiti ottaa puheeksi huolestumisensa Nikolain kirjoittamisen ongelmista. Äiti on tehnyt havainnon, että varsinkin geminaatat tuottavat Nikolaille suuria ongelmia. Lupaan tarkkailla asiaa ja keskustelen Helenan kanssa asiasta. Päätän heti aamulla diagnosoida Nikolain kirjoittamista, sillä tukiopetustunnille järjestyy työjärjestykseni aika. Soitan äidille. Pyydän häntä myös mukaan seuraamaan tukiopetustilannetta, jos se vain suinkin on äidille mahdollista. (21.8.2006.) Molemmat tulevat koululle seuraavana aamuna kahdeksalta. Ensin kerron Nikolaille, että hänen äitinsä on hieman huolissaan hänen kirjoitusvirheistään. Nikolaita ei yhtään tunnu harmittavan tukiopetustilanne, eikä se, mitä kerron äidin huolenaiheesta. Hän toteaa, että: ”Kyllä mä tiedän, että mulla on oikein hyvä muisti, mutta kun se on niin lyhyt...” Nikolai tosiaan tietää, miten sana pitää ensin pilkkoa tavuiksi, kuunnella sen jälkeen jokaista tavua tarkkaan ja erityisesti suunnata huomio tavurajoihin. Alamme harjoittelun etsimällä sanojen tavurajoja taputtaen.

Tukitunti kuluu rauhallisen ilmapiirin vallitessa. Äiti on kiinnostunut tehtävistä, joita teemme yhdessä Nikolain kanssa. Hän kiittää että sai olla mukana: ”Nyt osaan itsekin kotona tehdä näitä juttuja, jos tuntuu siltä.” (22.8.2006.)

Edellä kuvatussa esimerkissä yhteistyö muodostui voimavaraksi. Yhteistyömme yhteisen päämäärän suuntaan alkoi miellyttävällä tavalla.

Koulussa on otettu ”nopea reagointi” toimintatavaksi. Erityisopettajamme Helena käytti puheenvuoron suunnittelupäivässämme ja suuntasi toiveensa koko opettajakunnallemme. ”Toivon jokaisen luokanopettajan antavan tukiovetusta mahdollisimman paljon, ei vain korjaavana vaan myös ennakoivana tukimuotona. Toivon myös teistä jokaisen tarkkailevan omia oppilaitanne erityisen huolella, jotta ongelmiin kyettäisiin reagoimaan mahdollisimman varhain ja nopeasti. Lisäksi järjestän jokaisessa 3-6 -luokassa äidinkielen diagnostisen testin, jonka tulokset käyn kanssanne yhdessä läpi ja samalla mietimme yhdessä tarvittavia jatkotoimenpiteitä.” (19.8.2009.)

### 6.3 Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen motivoijina

Oman opettajuuteni muutos, halu kehittyä opettajuudessani sekä oppilaan hyvinvointi ovat kaikki sidoksissa ammatilliseen motivaatiooni ja sitä kautta mahdollisuuteeni motivoida opettamiani lapsia. Motivaation ylläpitämiseen liittyy tarve nähdä motivaation merkitys oppimisen tukijana sekä sisäinen ja ulkoinen herkkyys tunnistaa lapsessa motivoinnin tarve (Viljaranta & Aunola 2009; Lauriala 2010). Pyrin näkemään omaa opettamistani ja ohjaamistani niin lasten elämäntilanteista ja tarpeista käsin kuin myös yhteiskunnan tilasta käsin. Tulkitsen omaa opettajuuttani ja ohjaamistani omien kokemuksieni sekä ihanteideni kautta, joihin vaikuttavat pitkä opettajakokemukseni, persoonallisuuteni, omat vahvuuteni ja taipumukseni, mutta myös heikkouteni.

Varhainen puuttuminen ja varhainen reagointi ovat käsitteinä ymmärrettävissä usealla eri tavalla, usein siitä näkökulmasta, mihin varhaisen vaikuttamisen kohde ilmiönä kiinnittyy (ks. luku 2.2). Varhainen puuttuminen saa erilaisen sisällön, kun puhutaan varhaisesta reagoinnista koulussa, nuorisotoiminnassa, työvoimapolitiisesti tai vaikkapa vanhustyössä. Tavoite on kuitenkin samansuuntainen: oppimisen vaikeuksiin tulee puuttua ja alkaa vaikuttaa mahdollisimman nopeasti, jotta ongelmat eivät kasautuisi, yksilö ei jäisi ongelmansa kanssa ahdistuneena yksin eikä korjaaviin, usein jo liian myöhäisiin toimenpiteisiin yksilön kannalta tarvitsisi turvautua. Varhainen puuttuminen käsittää myös sitoutumisen omaan vastuunottoon toiminnassa toisten hyväksi.

Ketonen tähdentää riittävän varhaista puuttumista. Hän on tarkastellut tutkimuksessaan luki-vaikeuksista kärsivien lasten tukemista fonologisen tietoisuuden intervention avulla. Hän pohtii tutkimuksessaan varhaista puuttumista vuoden 2011 voimaan tulleiden perusopetuslain erityisopetusta koskevien muutosten näkökulmasta, joissa tähdennetään lyhytaikaisen tuen rinnalla tehostetun ja erityisen tuen antamista lapselle mahdollisimman varhain ja systemaattisesti. (Ketonen 2010). Myös valtakunnallinen



VARPU- verkosto on ajanut varhaisen puuttumisen ideologiaa jo vuodesta 2004 saakka ja Opetusministeriömme on ollut siinä mukana alusta saakka. Ministeriön periaatteena on ollut, että aikuisen on puututtava lapsen ongelmaan sellaisen havaitessaan. Pihkalan mukaan varhaisen puuttumisen avainasemassa ovat toimiva, moniammatillinen oppilashuoltotyö, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä asenne. Pihkala sanoo koulun kaikkien tahojen, niin oppilaan, perheen, opettajan kuin koulunkin yhteisönä hyötyvän varhaisesta puuttumisesta. (Pihkala 2011.)

Lyytinen ja Lyytinen (2007) toteavat motivaation ja tunteiden dynamiikan ymmärtämisen olevan välttämätön ehto pyrittäessä auttamaan lasta lukutaidon oppimisessa. Lukutaidon voi saavuttaa vain sitä jatkuvasti harjoittamalla ja tässä oppiminen perustuu yksilön aktiivisuuteen, valintaan ja tekemiseen. Opettajat ja vanhemmat voivat tässä prosessissa myötävaikuttaa lapsen valintoihin ja oppimista tukevaan harjoitteluun, erityisesti sen laatuun ja keston. Motivaatio tekemiseen nousee siis keskeiseen rooliin harjoittelussa. Ulkokohtaisessa, epämiellyttävän tunnetilan vallassa tapahtuvassa opettelussa ei ole tehoa, eikä pysyvää muutosta eli pitkäkestoiseen muistiin tallentuvaan oppimista tapahdu. Viimeaikaisten tutkimusten perusteella (Lerikkanen ym. 2010; Ketonen 2010) tiedetään, että lapsen motivaatiolla ja tarkkaavuudella on paljon vaikutusta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa ja Niemen (2010) mukaan nykytutkimuksessa on kuitenkin huomioitu liian vähän motivaation ja itsesäätelyn merkitystä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa.

Toimintatavassani käsittelen *motivaatiota* oppijan oppija- ja oppimisminäkuvan, oppilaan työskentelytapojen sekä tehtävän suorittamismotivaation kautta. Pysin ohjaamaan oppilasta kohti hänelle sopivaa suoritusstrategiaa

”Jopi, voisitko vaihtaa paikkaasi, jotta keskittymisesi paranee..” Jopilla on kolme paikkaa luokassamme. Yksi oli pitkän rivin keskellä, yksi kiinni opettajan pöydässä ja yksi pienryhmäpöydässä luokan perällä. Olin sopinut Jopin kanssa, että hän saa valita paikkansa tuntemustensa ja vireystilansa mukaan. Useasti Jopi aloitti aamulla rivissä, mutta siirtyi itsenäisesti joko viereeni tai luokan perälle, jos hän alkoi häiritä toiminnallaan itseään tai muita. Nyt matematiikan tehtävien itsenäisen työskentelyn vaiheessa Jopi alkoi ”tökkiä” molempiin suuntiin vierelleen ja vaati nähdä vastauksia. Hänelle osoittamani pyyntö tuotti heti tulosta, Jopi otti ”nyppytyynynsä” ja meni luokan takaosaan työskentelemään rauhassa. (30.10.2008.)

Havainnoimalla oppilasta opetukseni aikana olen saanut tietoa jokaisen yksittäisen oppilaan motivaatiosta kulloistakin harjoitetyyppeistä tai -tehtävää kohtaan ja olen havaintojani analysoimalla voinut tehdä päätelmiä tarkastelujeni kohteena olleiden lasten orientaatiotyypeistä. (Salonen & Lepola 1994, 78; Salonen, Lepola & Niemi 1998, 155–174; Lepola, Salonen & Vauras 2000, 153–177; Poskiparta 2001; Eskelä-Haapanen 2003). Soveltaessani tutkimustuloksiani käytäntöön kiinnitin erityistä huomiota oppilaideni

motivaation ylläpitämiseen tilanteissa, joissa lapsi tarvitsee tukea oppimisvaikeuksissaan. Lapsen tapa suhtautua tehtävään (ns. orientaatiotyyppi) ja sen tunnistaminen helpottavat opettajaa toimimaan vuorovaikutteisessa tehtävätilanteissa sekä ohjaamaan ja tukemaan lasta lähikehityksen vyöhykkeellä.

## 6.4 Nopea reagointi käytännön opetustyössä

Lukuvuoden 2007–2008 (15.8.2007) alussa jatkoin edelleen omassa luokassani. Luokkani aloitti neljännen kouluvuotensa. Jatkoin myös kolmannen luokan äidinkielen opettajana. Molemmilla luokilla vaihtui kirjasarja. Äidinkieltä alettiin opiskella WSOY:n Kulkurin mukaan (Haviala ym. 2006). Hankin arviointini ja diagnosointi tueksi monipuolisen Kulkuri Arviointi -osan (Uusitalo 2007) tuntikohtaisten havaintopäiväkirjamerkintöjeni rinnalle (ks. taulukko 1). Edellä mainittu arviointi koostuu neljännellä luokalla luetun ja kuullun ymmärtämisen arvioinnista sekä kielitieto-osuudesta. Kirjoittamisen arviointiin liittyvät alkudiagnostinen arviointi, äng-äänne, eris- ja yleisnimet, yhdyssanat ja -merkki, päätösanelu sekä tekstisanelut. Edelleen kirjoittamiseen liittyy neljä erilaista toistokirjoitusta. Kolmatta luokkaa varten on laadittu vastaavia diagnostisia tehtäviä. Otan käyttöni henkilökohtaisen arvioinnin koontipohjalomakkeen jokaisesta oppilaasta. Kerään siihen kaikkien arviointien tulokset suhteutettuna oppilaaseen ja koko luokan arviointiin. Koontilomakkeessa on tilaa myös muille oppilasta koskeville huomioille. Siihen voi kirjata omat havaintonsa, sekä suunnitelmat, miten kuntoutusta aletaan toteuttaa. Olen käyttänyt koontilomaketta säännöllisesti jokaisen oppilaan kohdalla ja havainnut sen erittäin hyväksi välineeksi tavoittaa jokaisen oppilaan henkilökohtainen kielellisen kehityksen taso. Olen kirjoittanut lomakkeeseen päivämäärineen myös toimenpiteet, joihin oppilaan kohdalla on suunniteltu ryhdyttävän ja on ryhdytty. Lomakkeeseen olen kirjannut myös yhteydenpidon kodin kanssa. Olen keskustellut jokaisen testin jälkeen havainnoistani Helenan kanssa ja kolmannen luokan kohdalla myös luokanopettajan kanssa. Olemme pohtineet moniammatillisesti jatkotoimenpiteistä. Tarvittaessa olen ollut yhteydessä oppilaan kotiin. Näin esimerkiksi silloin, kun olen aikeissa antaa oppilaalle tukiopetusta. (15.8.2007.)

Tutkimuksessani keskityin nopeaan reagointiin ja välittömään vaikuttamiseen, jolloin motivaation merkitys nousi selkeästi esiin: Oppilaat motivoituivat saadessaan helpotusta ongelmiinsa nopeasti ja opettajat motivoituivat uudesta tavastaan toteuttaa kohdennettua tukea ja kohdata oppilaan ongelmia. Tutkivan opettajan ammatillisen kehittymiseni myötä myös oma motivaationi kohdata uusia ammatillisia haasteita lisääntyi.

Koulun erityisopettaja Helena totesi onnistuneensa lukukauden aikana toteuttamaan nopean reagoinnin ja välittämisen vaikuttamisen mallia hyvin alkuluokkien opettajien kanssa yhteistoiminnassa. ”Minulla ei ole koskaan ollut tällaista tilannetta kevätlukukauden loputtua, että on tosiaan tunne, että on voinut auttaa lapsia heidän oppimisvaikeuksissaan kohdallisesti ja nopeasti. Ja mihin tuloksiin olemmekaan päässeet yhdessä!” (28.5.2010.)

Alkuluokan opettaja: ”Olin alkusyksystä melko peloissani, kun kuulin, kuinka heterogeeninen luokkakoostumukseni tulee olemaan. Paljon oppimisvaikeuksia oli näkyvissä ja ennusteissa myös. Nyt koen suurta helpotusta siitä, miten kaikki on loppujen lopuksi sujunut hyvin. Olen ihan innoissani, enkä ollenkaan niin väsynyt kuin alkulukuvuodesta.” Erityisopettaja ja luokanopettaja suunnittelivat toimintaansa yhdessä viikoittain. He eivät varanneet keskusteluilleen erityistä aikaa, vaan yhteistyöhön käytettiin esimerkiksi aikaa välitunneilla. Näin kumpikaan ei kokenut keskusteluja rasitteena vaan pikku hiljaa merkittävänä osana opettajuuttaan. (28.5.2010.)

Oppilas muodostaa oppimiskäsityksensä ja muokkaa oppijaminäkuvaansa saamansa palautteen, omien tulkintojensa ja kokemustensa perusteella. Hän muokkaa myös uskomuksensa omaan selviytymiseensä nähden kohti tiettyä päämäärää omien onnistumistensa ja epäonnistumistensa myötä. Koulutaipaleensa alussa oppimis- ja oppijaminäkuva voi olla jopa ylioptimistinen, mutta se muuttuu myöhemmin realistisemmaksi. Lapsen oppijaminäkuva ei ole vielä tuolloin kovin pysyvä (Viljaranta & Aunola 2010; Wigfield & Eccles 2000, 68–81). Ylemmillä luokilla lapsen oppijaminäkuva ja taitojen kehitys alkavat heijastua toinen toisiinsa ja lapselle muodostuu suhteellisen pysyvä minäkuva itsestään oppijana (Viljaranta & Aunola 2010). Opettajan vastuu tämän realistisen kuvan muokkaajana on ohittamaton. Rehellinen ja nopea palaute niin lapselle itselleen kuin hänen vanhemmilleenkin on äärimmäisen tärkeää. Sen avulla varmistetaan varhainen puuttuminen ja mahdollisesti myös moniammatillisen yhteistyön käynnistyminen.

Halusin tarkistaa, kuinka kolmasluokkalaiset jo hallitsevat yhdyssanoja, joita olimme alkaneet harjoitella. Annan instruktio: ”Sanon sinulle sanaparin, josta vain toisesta muodostuu kirjoitettaessa yhdyssana. Sinun pitää päättää kummasta. Kirjoita vain yhdyssana.” Suuri kassi – kauppakassi. Muovikassi – raskas kassi. ”Siis mikkä ne ny oli”, varmistelee Pekka. Myös Taneli kysyy: ”Mikä se toinen oli?” Toistan molemmat, jonka jälkeen Pekka taas kysyy: ”Mikä se siis oli...” Molempien poikien on vaikea keskittyä, vaikka luokkatilanne on ihan rauhallinen. Tehtävä on heille liian vaativa. He saattaisivat selvittää siitä tuen avulla ja mallintaen, mutta halusin tässä testitilanteessa selvittää yksilöllistä suoriutumista sekä orientaatiota tehtävtilanteessa. Yhdyssanoja pitää siis harjoitella heidän kanssaan vielä yhdessä uudelleen, jolloin scaffolding lähikehityksen alueella mahdollistuu, eikä sosiaalinen riippuvuusorientaatio haittaa tehtävästä suoriutumista. Keskustelen havainnostani luokanopettajan kanssa, myös hän kertoo vielä yhdyssanoja koko luokkansa kanssa yhdessä. (17.1.2008.)

Oppilaan taidot opettajan arvioimana muokkaavat oppilaan käsityksiä omista taidoistaan ja luovat pohjaa sille, kuinka paljon oppilas myöhemmin kiinnostuu vastaavista tehtävistä ja arvostaa niitä. Tämä puolestaan vaikuttaa tehtävämotivaatioon (Viljaranta & Aunola 2010). Opettajalla on tukiovetustilanteessa hyvä mahdollisuus kohentaa op-

pilaan oppijaminäkuvaan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan ohjauksen avulla ja sitä seuraavan onnistumisen myötä.

Ohjatessani oppilaita olen keskittynyt jokaisen oppilaan omaan, henkilökohtaiseen tapaan lähestyä, hallita ja selviytyä tehtävätilanteesta. Olen pyrkinyt havainnoimaan myös lasten tapaa reagoida tehtävässä ja toiminnassaan epäonnistumiseen. Havaintojeni pohjalta teen päätöksen siitä, miten ohjaan jokaista lasta mahdollisimman kohdenetusti. Olen käyttänyt tyyppittelyni pohjana motivationaalisten orientaatioiden luokitte-  
telua (Salonen & Lepola 1994; Poskiparta 2001; Salonen, Lepola & Niemi 1998, 155–174; Lepola, Salonen & Vauras 2000, 153–177; Eskelä-Haapanen 2003, 120–147). Orientaatiot kuvaavat yleistyneitä taipumuksia, jotka määräävät oppimistilanteissa oppilaan tavoitteellisia pyrkimyksiä ja millaisia hallintastrategioita oppilas kussakin tilanteessa valitsee käyttöönsä tavoitteet saavuttaakseen. Oppijan työskentelytavat eli -strategiat taas tarkoittavat lapsen tapaa kohdata, ajatella ja toimia haasteellisissa tilanteissa. Oppilas hahmottaa oikean strategiansa haasteisiin tulkitsemalla omia kokemuksiaan aiemmista vastaavista tilanteista tai tehtävän vaikeustasosta. Oppija voi valita epäonnistumisen tai onnistumisen reitin, tehtävään suuntautumisen tai tehtävän välttämisen sekä toimintansa lopputuloksen arvioinnin (attribuointi). Oppijaminä esittää itselleen kysymyksiä onnistumisen mahdollisuuksistaan: Mitä mahdollisuuksia minulla on tai mitä, jos epäonnistun? Enhän voi onnistua, koska tämä on liian vaikeaa? Onnistumisen ennakointi taas edellyttää positiivista itselle asetettua kysymystä: Pärjään ihan hyvin ja siksi voin ainakin yrittää! Kun oppija suuntautuu tehtäväänsä tai välttää sitä, hän toimii joko tai yrittäen tai passiivisesti tai aktiivisesti tehtävää välttään: hän on toiminnassaan joko sitkeä suorittaja- tai luovuttaja-tyyppi. Kun oppija lähtee arvioimaan toimintansa lopputulosta, hän esittää kysymyksiä itselleen jo onnistumisestaan tai epäonnistumisestaan ja samalla miettii, johtuuko se hänestä itsestään toimijana vai jostain ulkopuolisesta mukaan tulleesta tekijästä. (Viljaranta & Aunola 2010.)

*Tehtäväsuuntautunut* (T) oppilas on sisäisesti motivoitunut, aktiivinen, mukautuvainen ja sitkeä toiminnassaan. Hänen tavoitteenaan on hallita ympäristönsä haasteita. Hän kokee ympäristönsä vaikeudet ja ristiriidat haasteina, joiden ratkaisemisessa hän haluaa testata omaa osaamistaan, tehtävän itsenäistä hallintaa tehtävän elementtien ajatuksellisella kytkemisellä ja muuntelulla. Tehtäväsuuntautuneeseen orientaatioon liittyvät innostuneet ja positiiviset tunnereaktiot. *Minädefensiivisesti orientoitunut* (M) oppilas on taipuvainen välttämiskäyttäytymisiin ja sijaistoimintoihin pyrkiessään oman minänsä suojelemiseen. Tällaisen oppilaan tavoitteena ei ole itse tehtävästä suoriutuminen vaan epäonnistumisen uhan vähentäminen sekä epäonnistumisten seurausten kompensointi. Tyypillistä minää puolustavalle orientaatiolle on myös tehtävän lähestymis-välttämis-konflikti. Tulevan tehtävän vaikeus ei ole myöskään suhteessa reaktioon, sillä minädefensiivisesti tehtävään suhtautuva kokee vähäisenkin vaikeuden

voimakkaana uhkana ja pyrkii tietoisesti välttämään sen. *Sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut* (S) etsii ja seuraa sosiaalisia vihjeitä. Hänen tavoitteenaan on täyttää hänelle tärkeän ihmisen odotukset. Sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut hakee apua ja arvostusta auktoriteeteilta. Hänen käyttäytymiselleen on lisäksi tyyppillistä siirtää vastuuta toimintansa aloittamisesta opettajalleen. Lisäksi hän ei kykene erottamaan selkeästi suoritettavaa tehtävää muista sosiaalisista odotuksistaan riippumattomaksi kohteeksi. Jos sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut henkilö kohtaa vaikeuksia tehtäviensä suorittamisessa, se ei lisää ponnisteluja vaan pyrkimystä hankkia yhä enemmän sosiaalisia vihjeitä. Tämä taas johtaa pinnalliseen ja assosiativiseen oppimiseen. Edellä kuvatut orientaatiotyypit esiintyvät yleensä sekatyyppeinä, harvoin puhtaina. (Salonen & Lepola 1994; Poskiparta 2001; Salonen, Lepola & Niemi 1998, 155–174; Lepola, Salonen & Vauras 2000, 153–177; Eskelä-Haapanen 2003, 120–147.)

Palauttelen oppilaiden kanssa mieliin nk/ng-äänten käyttöä, sillä olen huomannut oppilaiden kirjoitelmia tarkastellessani, että monella oppilaalla esiintyy vielä virheitä äng-äänten kirjoittamisessa. Otan lyhyen tehtävän, jonka oppilaat kirjoittavat vihkoonsa. Annan instruktioin: ”Luen sinulle lauseen, jossa on sana hanki jossain muodossa. Kirjoita hanki-sana siinä muodossa vihkoosi, jossa sen kuulet.” ”Pikku Kone oli pudonnut hankeen.” Mikael ja Tommi kyselevät, että mitä pitikään tehdä (M). Tehtävän tekeminen jatkuu. Jalmari sählää kynänsä kanssa, eikä ole päässyt edes alkuun (M). Annan ohjeen uudelleen ja sanon lauseet uudelleen. Vielä viidennen lauseen jälkeen: ”Alisa nostaa Pikku Koneen hangesta”, Pekka kyselee ohjeita ja lähtee pulpetistaan katsomaan käytävän puolelle Tommin vihkoa (M, S). Arto, joka näyttää oivaltaneen asian ja on kirjoittanut reippaasti koko ajan toteaa: ”Ai, niin piti tehdä...” (T). Jalmarilla on kaikki sanat väärin, myös Pekalla, joka ei ehtinyt missään vaiheessa mukaan, myös Arto on laittanut kaikkiin hanki-sanoihin varman päälle ng-muodon. Saana on työskennellyt innokkaasti koko ajan. Hänen vihkossaan lukee: lumeen, lumessa, lumea, lumella, lumesta! (T). Välitunnilla sovin Helenan kanssa, että hän varmentaa nk/ng-asian Arton, Jalmarin ja Pekan kanssa. Saanasta en ole huolestunut, sillä tulkitseen, että hän on ollut varma tekemisessään ja pitänyt siitä kiinni. Hänellä ei yleensä ole kirjoitusvirheitä ja hän on muutenkin erittäin aktiivinen ja innokas äidinkielen oppija. (15.1.2008.)

Koska opettaja tuntee omien oppilaidensa tavan toimia tehtävälilanteessa, hänellä on mahdollisuudet ohjata oppilaita kohti tehtäväsuuntautunutta orientaatiota motivoinnin ja oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle kohdennetun ohjaamisen avulla. Kohdennettu ohjaaminen ei tarkoita pelkästään tehtävän mallintamista ja tukirakenteiden tarjoamista, vaan se tarkoittaa myös tehtävälilanteessa huomion aktiivista keskittämistä harjoiteltavaan asiaan. Tukiovetustilanteen oppimisympäristössä siihen tarjoutuu yksilöllisesti paremmat mahdollisuudet kuin koko luokan ohjaustilanteissa.

17.1.2008 pitämässäni yhdyssanatehtävässä Pekka kysyy heti ensimmäisen sanaparin jälkeen (suuri kassi – kauppakassi): ”Siis, mikkä ne ny oli?” Myös Taneli varmistelee:

”Mikä se eka oli?” Jatkan (kangaskassi – sininen kassi). Taneli kysyy: ”Mikä se toinen oli?” Myös Pekka varmistaa jälleen: ”Mikä se siis oli?” Molemmat pojat pyörivät rauhattomina paikoillaan ja yrittävät saada apuja naapurioppilaiden papereista. (S). Puutun asiaan. Vernerin on sen sijaan jättänyt kaikki ensimmäiset sanat kirjoittamatta ja on paikallaan poissaolevan näköisenä. Menen hänen luokseen ja sanelen sanat uudelleen. Aloittamisesta ei tahdo tulla mitään, vaan hän pyyhkii ensimmäisen yhdyssanan useampaan kertaan ja pyytää sanomaan sen yhä uudelleen. (M). Toistan edelleen. Vernerin kirjoittaa kaikkien sanojen välille yhdysviivan. Kotiin lähdettäessä Vernerin varmistaa kotitehtävät minulta useampaan kertaan, vaikka olen selvittänyt ne tarkasti. Puhun välitunnilla Helenalle ja luokanopettajalle samanaikaistuen antamisen mahdollisuudesta. Ainakin Pekka, Taneli ja Vernerin hyötyisivät siitä. Uuden kielitietoasian opettamisen yhteydessä ja siitä harjoituksia tehtäessä heille tulisi olla kohdennettua tukea tarjolla. (17.1.2008.)

Opettajan tulisi siis pyrkiä ohjaamaan oppilaitaan tehtäväsuuntautuneen orientaation malliin tavassa lähestyä, hallita ja selviytyä tehtävätilanteissa. Poskiparran (2001) mukaan taitavat oppilaat yleensä uskovat pystyvänsä parantamaan selviytymistään tulevaisuudessa epäonnistuttuaan tehtävässään. Tällöin heidän motivaationsa lisääntyy ja onnistumisensa todennäköisyys kasvaa. Taitavat oppilaat kykenevät kontrolloimaan ponnistelujaan. Heikoimmilla oppilailla sen sijaan tehtävässä epäonnistuminen on heidän oman kontrollinsa ulottumattomissa, he kokevat avuttomuutta ja pelkoa myös tulevista epäonnistumisista. Tämä johtaa sekä heidän motivaationsa että ponnistelujensa vähenemiseen ja näin epäonnistumisen todennäköisyys kasvaa. Tehtävämotivaatio liittyy mieltymykseen (Viljaranta & Aunola 2010), sillä sitoutumista tehtävään ei esiinny, jos se ei kiinnosta oppilasta tai hän ei arvosta sitä. Kiinnostava tehtävä vetää puoleensa ja oppilas sitoutuu tavoitteiden saavuttamiseen. Ainley (2004, 2) toteaa, että motivaatio on energia ja suunnannäyttävä valitsemallemme käyttäytymiselle. Nuoremmilla oppilailla kiinnostus näkyy mieltymyksenä tiettyä oppiainetta kohtaan, myöhemmin se muuttuu kiinnostukseksi jotakin aihetta kohtaan ja eriytyy tehtävien arvostukseksi. Oppilas huomaa saavuttavansa sen avulla muita päämääriä ja se tukee itsetuntoa. (Viljaranta & Aunola 2010.) Millaisia tehtäviä oppilas valitsee sekä työskentelytavat ja niissä suoriutuminen muodostuvat siitä, miten hyvin hän olettaa selviytyvänsä tehtävässä ja kuinka hän kyseistä tehtävää arvostaa. Tämän taustalla vaikuttavat lisäksi aiemmat kokemukset ja tulkinnat vastaavista tilanteista sekä ympäristön mahdollisuudet ja rajoitukset (Wigfield & Eccles 2000, 69; Eccles & Wigfield 2002, 112–117).

Lepola, Salonen ja Vauras (2000, 153–177) jatkoivat motivationaalisten orientaatiotyyppien ja lukutaidon välisen yhteyden tutkimista esikouluiästä toiselle luokalle. Vaikka heikoimmat ja taitavimmat lukijat eivät selvästi erottuneet toisistaan motivaationsa suhteen esikouluiässä, kokemukset lukemaan oppimisen yhteydessä johtivat motivaatioiden eriytymisiin eritasoisilla lukijoilla toisen kouluvuoden loppuun mennessä.

Ohjaajan merkitys lapsen motivoituneisuuden tarkastelijana ja lasta oppimisprosessissa motivoivana korostuvat. Viljarannan ja Aunolan (2010) mukaan opettajan odotuksilla oppilaidensa taidoista on suuri merkitys: Mitä korkeampia opettajan odotukset oppilaan taidoista ovat, sitä myönteisemmin hän suhtautuu oppilaisiinsa ja opetukseensa ja miten hän oppilaan suorituksen havaitsee. Ne oppilaat, joiden taitoihin opettaja on uskonut, näyttävät menestyvän muita paremmin. Edelleen he toteavat, että opettajan myönteisillä ja hallintasuuntautuneilla strategioilla opetustilanteessa kyetään tukemaan oppilaiden hallintasuuntautuneita strategioita. Näin opettajan usko omiin kykyihinsä johtaa tehtäväkeskeiseen toimintaan. Opettajalla on siis kaikki mahdollisuudet yrittää suunnata oppilaitaan kohti tehtäväorientoitunutta tyyppiä antamalla erilaisia hallinnan ja onnistumisen kokemuksia. Tämä edellyttää oppilaan kokonaisvaltaisen kehitystason tuntemista sekä hyvän oppimisympäristön takaamista oppijoille sekä nopeaa reagointia ja välitöntä vaikuttamista mahdollisissa ongelmatilanteissa.

Kun luokassa vallitsee sellainen lapsikeskeinen oppimiskäsitys, jossa tuetaan oppilaan sisältäpäin ohjautuvuutta, itsenäisyyttä ja oppimisen päämäärää, päästään helpommin oppilaiden hyvään koulumenestykseen ja turvataan miellyttävä oppimisilma-  
piiri. Myös opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin ja motivaatioon (Viljaranta & Aunola 2010).

Olen havainnut tutkimukseni perusteella rehellisen palautteen antamisen merkityksen motivaation kannalta merkittäväksi. Olen ottanut oppilaan vanhempiin yhteyttä heti, kun olen kokenut sen tarpeelliseksi ja aina ennen tukiopetuksen antamista. Samalla olen viestinyt vanhemmille ja oppilaalle yhteenkuuluvuutta ja välittämistä.

28.1.2007 kolmasluokkalaisten äidinkielen tunnilla harjoituskirjassa oli tavuttamis-tehtävä. Teppo teki siinä todella paljon virheitä. Pyysin Teppoa jäämään välitunniksi luokkaan ja otin hänen kanssaan vielä tavuttamisen lisäharjoituksen. Virheellistä tavuttamista esiintyi niin paljon, että Teppo tarvitsisi lisäharjoitusta. Koska olin jo sopinut seuraavaksi aamuksi tukitunnin Annan kanssa, kysyin Helenalta olisiko hänellä aikaa harjoitella Tepon kanssa tavutusharjoituksia seuraavan koulupäivän aikana. Se järjestyi. Soitin Tepon isälle ja hän lupasi tuoda poikansa aamulla ennen koulun alkua kertaillemaan tavutusta. Selitin myös Teppolle itselleen, miksi on tärkeää saada tämä asia kuntoon mahdollisimman nopeasti.

Myös lapsen kykyä vastaavat, optimaaliset haasteet ovat motivoivia ja vievät positiivisesti lapsen oppimista eteenpäin. Lapsen onnistuessa hän ”oppii” että osaa. Toistuvat liian vaikeat tehtävät antavat lapselle itselleen viestiä siitä, että hän ei kykene, ei osaa ja se vaikuttaa oppijaminäkuvaa heikentävästi. Liian helpot tehtävät eivät takaa onnistumisen elämyksiä eikä lapsen sisäinen motivaatio opetella uusia asioita kehity, kun hän ei koe tehtävissä haastetta.

Oman tutkimukseni ja opettamiseni yhteydessä positiivisen, kohti tehtäväsuuntautunutta orientaatiotyypin pyrkivän oppimisen suunnittelu ja takaaminen on tarkoitettu runsaasti etukäteistiedon hankkimista ja etukäteissuunnittelua. Luokassani on yleensä selvät säännöt ja rajat, jotka takaavat oppijoille turvallisuuden tunteen. Tutut, päivittäiset rutiinit helpottavat edelleen sopeutumista, suotuisaa oppimisilmapiiriä ja lisäävät oman luokkani hallintaa.

## 6.5 Kodin ja koulun välinen yhteistyö moniammatillisen yhteistyön ilmentymänä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010, 4–5) käsittelee luvussaan kaksi opetuksen järjestämisen lähtökohtia. Se korostaa oppilaiden, opettajien, muiden kouluyhteisön jäsenten ja asiantuntijoiden sekä perheiden merkitystä koulun toiminnassa. Koulun oletetaan tekevän yhteistyötä varhaiskasvatuksen ja siihen liittyvän esiopetuksen, aamu- ja iltapäivätoiminnan, muiden perusopetusta antavien koulujen, jatko-opintoja tarjoavien oppilaitosten, sosiaali- ja terveystoimen sekä muiden lasten oppimista ja koulunkäyntiä edistävien kumppaneiden kanssa. Näin se ottaa selvästi kantaa moniammatillisen yhteistyön merkityksen puolesta (ks. myös luku 2.3). Kasvatus ja ohjaus nähdään kokonaisvaltaisempana kuin kodin ja koulun yhteistyönä toteutettavana. Huoltajalla on perinteisesti ensisijainen kasvatusvastuu lapsesta ja nuoresta, mutta Perusopetuslain 3 §:n mukaan koulujen tulee olla yhteistyössä kotien kanssa, kasvatuskumppanuus nähdään enempänä kuin tiedonsiirto. (Perusopetuslaki 1998/2003.) Parhaimpiin oppimisen ja -motivaation tuloksiin päästään, kun lapset, vanhemmat ja opettajat toimivat yhteistyössä koulutien alussa. (Ks. Karikoski 2008.) Vanhemmat tuovat tähän kontekstiin mukanaan uskomuksensa ja odotuksensa lastaan ja hänen oppimistaan kohtaan, samoin tekevät lasta ohjaavat opettajat. Yhdessä oppimisen riskit tiedostaen, yhteistyössä lapsen parhaaksi toimien saavutetaan kumppanuus, luottamus ja yhtenevyys (Lerkkanen 2008).

Sisällytän tutkimuksessani moniammatilliseen yhteistyöhön erityisopettajan (Helena) ja luokanopettajan väliset keskustelut ja suunnitelmat oppilaiden tuen ja erityistuen tarpeiden kartoittamiseksi ja toteuttamiseksi. Laajennettuna tutkimuksessani käsite pitää sisällään myös yhteistyön oppilashuoltotyöryhmään kuuluvien henkilöiden (koulupsykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja ja koulun rehtori sekä muut oppilasta ohjaavat koulun opettajat) kanssa. Jos oppilas on jo kuntoutuksen piirissä, ammatillinen yhteistyö laajenee käsittämään esimerkiksi sosiaalityöntekijän kanssa tehtävän yhteistyön sekä esimerkiksi yhteistyön terveydenhuollon ammattihenkilöstön



kanssa. Kun moniammatillisuuden käsitteeseen liitetään kodin ja koulun yhteistyö, on alettu käyttää myös käsitettä monitoimisuus. (Ks. luku 2.3.)

### *Yhteistyötä kodin ja koulun välillä*

”*Parents are the original educators.*” (Van Manen 1991, xi)

Epstein (1992) kuvaa mallissaan vanhempien vastuuta ja osallisuutta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. *Erillisen vaikutuksen mallissa* koti ja koulu toimivat erillään omilla tahoillaan ja kohtaavat vain ongelmatilanteissa. Kasvatusvastuu jakautuu erilliseksi kodin ja koulun toiminnaksi. Koti ja koulu vaikuttavat tehokkaimmin, kun kummallakin on omat päämääränsä ja toimintansa ja kumpikin vastaavat itsenäisesti omista vastuualueistaan. *Perättäisen vaikutuksen mallissa* vanhemmat ovat vastuussa varhaislapsuuden oppimisesta ja lapsen valmistautumisesta kouluun. Päivähoidon jälkeen ammattikasvattajat ottavat osavastuun lapsen kasvatuksesta. Sisäkkäisen vaikutuksen mallissa yksilön ja laajempien ryhmien sekä organisaatioiden yhteydet ovat sisäkkäin. Erityisesti huomio kiinnitetään niihin ryhmiin, joiden jäsen yksilö on. Koti, koulu ja yhteiskunta vaikuttavat osittain *päällekkäisen vaikutuksen mallissa*. Lapsen oppiminen, kehittyminen ja menestyminen ovat kodin ja koulun yhteistyön tärkein syy. Oppilaan koulumenestyksen tärkein vaikuttaja on hän itse. (Ks. Epstein 1992).

Tulkitsen erityisesti Epsteinin (1992) päällekkäisen vaikutuksen mallin olevan yhteydessä sosiokonstruktivistiseen käsitykseeni oppimisesta ja tiedosta ja se tukee näin ajatuksiani opettajana toimimisesta. Koulun ja kodin yhteistyön solmukohdiksi voivat kuitenkin muotoutua lasten vanhempien ja huoltajien erilaisuus ja eri näkemykset siitä, mitä opettaja edustaa (elämänmuodot, maailmankuvat ja arvomaailmat). Näistä taustoista käsin on haastavaa lähteä löytämään yhteistä linjaa, olkoonkin että tavoitteeksi koetaan lapsen etu. Vanhempien suuret tai jopa epärealistiset odotukset ja kykenemättömyys kohdata lapsensa epätäydellisyys, opettajan sanomisten ja ohjaamisen kyseenalaistaminen, vanhempien välinpitämättömyys ja kiinnostuksen puute lapsen koulutyötä kohtaan voivat haitata kasvatuskumppanuuden muodostumista koulutaipaaleen alkupuolella. (Esim. Tilus 2002; Härkönen 2008.) Lapsen koulumenestyksen kannalta on kuitenkin tärkeää, että opettaja näkee vanhemmat lapsensa asiantuntijana (Linnilä 2006, 258–259) ja kannustaa heitä tukemaan lastansa läksyjen teossa ja tarjoamaan oppimisvirikkeitä sekä kielen kehitystä tukevia virikkeitä. Koulutaipalettaan aloittelevaa lasta motivoi myös omien vanhempiensa kodin ja koulun yhteistyöhön osallistumishalun tunnistaminen. (Ks. Härkönen 2008; Mäkinen 2009.)

Kun palaan (1.12.2006) sairauslomalta Kouluun, kuulen, että Nikolai on innostunut kirjoittamaan tarinoita. Hän on halunnut lukea tarinansa koko luokalle. Kuulen tästä

tarinainnostumisesta Nikolain äidiltä vanhempainvartissa (18.12.2006). Kehotan äitiä pyytämään Nikolain tuomaan tarinansa myös minulle luettavaksi. Keskustelemme äidin kanssa myös siitä, että Nikolai voisi kirjoittaa tarinoitaan tietokoneella omaan tiedostoon. Tietokoneen tekstinkäsittelyllä kirjoittaessaan Nikolai voisi kontrolloida kirjoitusvirheitään, jättää tarinan välillä ”hautumaan” tai muokata tarinaa helpommin uusien juonikuvioiden mukaan. Puhun äidille myös siitä, miten lasta voi kannustaa käyttämään juoni- ja ajatuskarttoja, joiden käyttöä olemme jo oppitunneilla harjoitelleet. Äiti kertoo, että Nikolai on syksyn kuluessa kovasti innostunut kirjoittamisesta, lukenut hän on paljon heti sen jälkeen kuin lukeminen sujuvoitui. Mielestäni Nikolai ei lue ikätasoonsa verraten kovin sujuvasti. Nikolai tuo tarinansa tietokoneella kirjoitettuna seuraavana aamuna kouluun. Se ei ole pitkä, mutta sisältää hyviä oivalluksia ja juonenkäänteitä, myös yllätyksellisyyttä. Nikolai on käyttänyt tarinassaan ajatusviivoja. Mielestäni se kertoo hänen lukeneisuudestaan. Nikolai on innokas äidinkielen tunneilla, osallistuu aktiivisesti viittaamalla ja kertoo ja perustelee rohkeasti mielipiteensä, vaikka muuten onkin melko hiljainen poika. Valitsen Nikolain joulujuhlamme juontajaksi, vaikka hänen teknisen lukemisen taitonsa ei ole moitteetonta. Hän rakentaa omia tavurajojaan ja jättää huomioimatta välimerkit. Hän saattaa myös arvailla sanoja. Luetin jouluohjelmajuonnot ensimmäistä kertaa läpi ääneen lukien. Teksti oli Nikolaille täysin vierasta. ”Terv-e-tuloa Ko-ul-un per-in-teiseen kuusijuhlaan...” luki Nikolai tallelleen, mutta selvästi suorituksestaan tyytyväisenä. (14.12.2006.)

Myös Nikolain ongelmat äidinkielellä ovat jatkuneet koko hänen kouluaikinsa, mutta hän on selvinnyt yleisopetuksessa kohdennetun tuen ja kodin ja koulun tiiviin yhteistyön turvin. Mikä tärkeintä, hän on säilyttänyt motivaationsa kirjoittamiseen ja lukemiseen, vaikka on joutunut ponnistelemaan oppiakseen. (Ks. myös luku 5.4.) Vanhemmat voidaan siis nähdä koulun taholta myös koulutyötä rikastuttavana lisäresurssina, joiden tehtävänä on tukea opettajan työtä ja luoda edellytyksiä koulun käynnin sujumiselle. (Ks. Metso 2004; Linnilä 2006.)

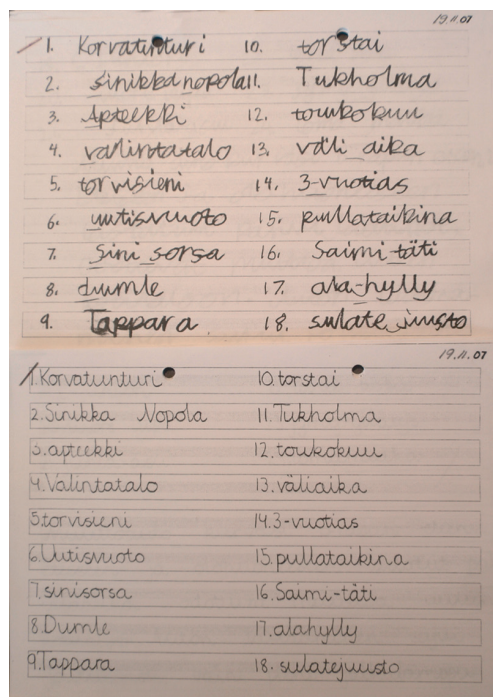
## 6.6 Tutkivan opettajan pedagogisia ratkaisuja

Koulunkäynnin mielekkyys perustuu lapsen kokemuksiin opetuksen ja sen järjestelyiden toteuttamisesta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 7–8.) Oppilaiden reflektiot omasta suoriutumisestaan perustuvat taas suurelta osin opettajan toteuttamiin pedagogisiin ratkaisuihin, joita kuvaan seuraavassa kirjoittamalla Kallen tarinan ja samalla jatkan vastaamista kolmanteen tutkimuskysymykseeni.

Suuri oppilasjoukko on luonnollisesti hyvin heterogeeninen. Tällöin merkittävän haasteen oppilaiden ohjaamisessa muodostaa jokaisen lapsen ohjaaminen henkilökohtaisesti ja samalla motivoivasti ja vuorovaikutteisesti. Tietojen ja taitojen lisäksi ovat opittavana työskentely- ja oppimistavat, jotka muodostavat perustan elinikäiselle op-

pimiselle. Opettajalta edellytetään tällöin lapsen kokonaiskehityksen tason tuntemista, opetettavan aineksen hallitsemista, mutta myös yhteistyötä kodin kanssa. Hänellä pitää olla selvä käsitys omasta opettajuudestaan. Lapset ovat tarkkoja havainnoijia. He vertailevat suorituksiaan toisten lasten vastaaviin ja samalla he vertaavat myös opettajan reaktioita eritasoihin suorituksiin. Opettajan tasavertainen suhtautuminen jokaiseen oppijaysilöön on onnistuneen ohjauksen ja motivaation säilymisen ehdoton edellytys. Oppilaan erilaiset aikaansaannokset ovat opettajan silmissä yhtä arvokkaita. Oppilaiden positiivisen oppijaminäkuvan säilyminen on haastavinta silloin, kun oppilaat ovat selkeästi oppimisessaan eri tasoilla (ks. kuva).

Ruohotie (1998, 46–47) selvittää sisäisten ja ulkoisten palkkioiden eroavaisuutta suoritusten yhteydessä. Oppilaiden eroavaisuudet suorituksissaan johtavat erilaisiin palkkioihin ja sitä kautta erilaisiin tyytyväisyyden tai pettymyksen tunteisiin. Sisäiset palkkiot vaikuttavat enemmän suoritukseen ja tyytyväisyyteen kuin ulkoiset palkkiot. Työt ja tehtävät tulisi muotoilla haasteellisiksi ja mielenkiintoisiksi, sillä ihminen kokee mielihyvää saadessaan käyttää henkisiä voimavarojaan. Töiden ja tehtävien suorittaminen voi olla sisäisesti palkitsevaa onnistumisen, edistymisen tai vastuun kokemisen kautta. Myös ulkoisia palkintoja tarvitaan, mutta niiden tulee olla kohdallisia suoritukseen nähden. Ruohotien (1998, 39) mukaan yksilölle voi muodostua sisäinen opiskelumotivaatio vain, jos hänellä on kärsivällinen ja kannustava ohjaaja. Tällainen ohjaaja ei toimi liian kriittisesti aiheuttaen oppijassa pelkoa, hän ei myöskään uhkaa rangaistuksilla. Opettajan tulee sovittaa opiskeltava aines sellaiselle tasolle, että oppija kokee hänellä olevan mahdollisuuden onnistua. Kun tehtävät ovat riittävän haasteellisia ja niihin yltämisestä seuraa positiivista vahvistusta, onnistumisen kokemukset ja usko omiin kykyihin kasvavat ja itsesyytökset epäonnistumisen seurauksena vähenevät. Vaihtelevat ja mielenkiintoiset oppimistehtävät estävät kyllästymisen ja ikävystymisen. Sisäisesti palkitsevan opettajan rooli korostuu erityisesti hänen kykynään esittää opittava mahdollisuutena, jonka selvittämisessä hän tarjoaa oppijalle apuaan. Myös ulkoisesti palkitseva ohjaaminen liittyy luku- ja kirjoitustaidon hankkimiseen.



Ulkoisesti palkitseva ohjaaja osoittaa lukemaan ja kirjoittamaan opettelevalle lapselle lukemisen ja kirjoittamisen tärkeyden myöhemmässä elämässä. Opetustilanteen luominen mielekkääksi ja tärkeäksi sekä menestymisestä palkitseminen liittyvät niin ikään ulkoisesti palkitsevaan ohjaamiseen. Onnistuva ohjaus toimii myös tilanteessa, jossa lapsi kokee epäonnistuvansa.

Arvo oli tehnyt Kynätaiturin melkein loppuun, vaikka koulua oli käyty vasta kaksi kuukautta (16.10.2006). Minusta ei tunnu riittävältä palkita Arvoa pelkästään antamalla hänen edetä omaa tahtiaan, sillä poika kaipaa selvästi lisää haasteita. Niinpä annan Arvolle nipun paperia (A4-kokoinen, käsialalle viivoitettu) ja pyydän häntä ensin valitsemaan kivan kirjan, lukemaan sen ja kirjoittamaan siitä tarinan. Odottelen Arvon tuotosta, itse asiassa unohdan jo koko asian, kunnes 14.11.2006 Arvo tuo minulle yhdeksän liuskaa täyteen kirjoitettua tekstiä. ”Luokan seikkailu Amazonilla”. Arvo sanoo: ”Ajattelin kyllä ensiksi kirjoittaa lukemastani kirjasta, mutta kun se jäi kouluun pulpettiin, niin syyslomalla aloitin tämän tarinan. Ja nyt sen sain valmiiksi!” Tarina on todella vauhdikas, jännittävä, välillä humoristinen. En korjaa kirjoitusvirheitä tarinasta, joita on melkoisesti, liitän kylläkin kommentteja: ”Huh, onpa jännää...” tai ”Onneksi kävi niin!” ynnä muuta vastaavaa. Palautan tekstin Arvolle postissa rohkaisevien arviointien kera, sillä olen sairauslomalla, enkä siis tapaa Arvoa koulutyössä. Olin erittäin yllättynyt Arvon kyvystä tuottaa luovaa tekstiä. Kirjoitetut lauseet alkavat usein ja- sanalla, eikä Arvo kykene rakentamaan vielä virkkeitä. Hän ei liioin osaa vielä käyttää oikein suoraa lainausta tai ajatusviivoja, mutta hän on selvästi nauttinut tekemästään.

Alle viikon kuluessa posti tuo minulle kotiin kortin, jossa on käsialalla kirjoitettuna: ”Kiitos kehiustasi! (Tarran alla tämä sana on kaksi kertaa kirjoitettuna oikein, mutta yliviivattuna...) Olen iloinen kun kehuit minua! Tervetuloa takaisin kouluun ja parane pian!” T: Arvo. (22.11.2006).

Toimintatutkimukseni empiiristen alkuvaiheiden alusta saakka oli selvää, että olen kehittämässä omaa tapani opettaa äidinkieltä. Olen ollut kiinnostunut varsin pitkään henkilökohtaisen ohjaamisen metodista, mutta se ei ole aiemmin perustunut dokumentoituun tietoon, vaan lähtenyt enemmänkin ”tuntemuksesta”, mikä on kussakin tilanteessa oppilaalle parhaaksi. (Mm. Koivunen 1997.) Tällöin vain selkeimmät ongelmat ovat nousseet esiin. Tutkimukseni aikana runsaat havaintomuistiinpanot ovat antaneet varmuuden siitä, mihin suuntaan kunkin oppilaan kanssa tulisi edetä. Kukaan oppilaistani ei ole jäänyt vaille huomiota.

Perinteisesti lapsen tuen tarpeen on määritellyt lääketieteellinen asiantuntija. Lapsen auttaminen on käsitetty hänen ohjaamisenaan tutkimuksiin mahdollisen diagnoosin saamiseksi. Yhä laajentuneessa erityistuen tarpeessa on tapahtunut suuri laadullinen muutos. Tukea tarvitaan entistä moninaisemmin ja on vaikeaa tunnistaa tuen tarvetta yhdestä diagnoosista käsin. Myös sosiaaliset ongelmat ovat lisääntyneet huomattavasti. Lapsen erityistuen tarve johtaa koko perheen voimavarojen vähenemiseen varsinkin

silloin, kun erityistukea tarvitsevien lasten asettamiin haasteisiin ei ole kyetty täysin vastaamaan. (Ks. Heinämäki 2006; Saloviita 2006.)

Nykytilanteessa lääketieteelliseen näkemykseen perustuva arviointi lapsen erityistuen tarpeesta ei enää riitä, rinnalle on otettava yhä enemmän lapsen yksilöllistä arviointia, jossa tärkeällä sijalla ovat päiväkotit, koulu ja vanhemmat. Myös oppilashuollon rooli on merkittävä. Tuen tarve tulee myös määritellä entistä laaja-alaisemmin. Lasta tulee havainnoida kokonaisuutena eikä keskittyä pääasiassa ongelmapiiirteiden etsimiseen, jolloin käsitys lapsen kokonaistilanteesta ja -persoonasta vääristyy. Rakentavam-  
paa on miettiä, millaista tukea lapsi olisi tarvinnut, ettei kyseistä ei-toivottua tilannetta olisi syntynyt. (Perusopetuslain muutokset 2010/642.)

Varhaisen tuen lähtökohtiin kuuluu se, että kasvattaja arvioi lapsen tuen tarpeita omalla ammattiosaamisellaan ilman ensisijaista pyrkimystä diagnosointiin. Pitkäjänteiset havainnot lapsesta arjen toiminnoissa ovat ainutlaatuisia. Useinkaan lapsen arviointiin osallistuvilla henkilöillä ei ole kokemuksia esimerkiksi lapsen päivittäisten ryhmätilanteiden seurannasta. Kasvatukselliset tukitoimet tulisi kohdistaa Heinämäen (2006) mukaan tilanteisiin, jotta lapsi voisi toimia niissä vertaisilleen ominaisella tavalla. Tuki tuodaan lapsen lähiympäristöön eli sinne missä lapsi kulloinkin on. Tukea ei eroteta omaksi toiminnakseen vaan se on osa päivän toimintaa ja arkea. Myös perhe otetaan varhaisen tukemiseen mukaan, sillä perheen havainnot ovat merkittävä tuki ammattilaiselle. Lapsen toimintaympäristön osaamisen taso vaikuttaa lapsen saamaan tukeen. Mitä paremmin lasta ympäröivä yhteisö kykenee tunnistamaan ja erittelemään lapsen yksilöllisen tuen tarpeen yleisistä piirteistä, sen tuloksellisempia varhaisen tuen muodot tulevat olemaan.

Laki perusopetuslain muutoksista (2010/642) esittää tavoitteenaan vahvistaa oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään oppimiseen sekä kasvun tehostettuun tukeen. Se voi tapahtua vain aidossa vuorovaikutustilanteessa, johon kasvattaja tietoisesti hakeutuu ja jossa kasvattajan ja oppilaan elämismaailmat kohtaavat (Mäkinen 2009; ks. myös Värri 1997).

## 6.6.1 Kalle tutkimusmatkalla mukana

Kalle aloittaa ohjauksessani toisen kouluvuotensa alussa. Kallen äiti pyytää saada jäädä keskustelemaan kanssani ensimmäisen yhteisen vanhempainiltamme jälkeen (23.8.2005). Äiti haluaa kertoa minulle Kallen koulun alkutaipaleesta. Ensimmäinen kouluvuosi ei ole äidin mukaan ollut Kallelle eikä perheelle positiivinen kokemus. Kallen isoveljellä sekä isällä on ollut huomattavia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksia koulussa. Kalle on käynyt psykologisissa testeissä ja niissä on hänellä diag-

nosoitu perinnöllinen luki-vaikeus. Äiti on huolissaan Kallen kielenkehityksestä. Kirjoittaminen ja lukeminen ovat tuottaneet huomattavia vaikeuksia ensimmäisellä luokalla ja Kalle ei ole ollut motivoitunut koulunkäynnistään. Kalle on kuitenkin oppinut lukemaan. Kallen motivaatio-ongelmat ja suoriutuminen ovat olleet huolenaiheena hänen edellisellä luokanopettajallaan ja Kallen asiaa on käsitelty oppilashuoltotyöryhmässä. Lupaam äidille, että alan tarkkailla Kallen tilannetta ja pidän kotiin säännöllisesti yhteyttä. Sovin heti äidin kanssa ajan, jolloin minulla on aikaa olla kahdestaan Kallen kanssa ja havainnoida häntä. Kalle tulee aamulla ennen koulun alkua (25.8.2005) pirteänä ja iloisena luokkaamme. Kalle on ollut havaintojeni mukaan luokassa innokas, toisinaan jopa riehakas, ja pohdin, kuinka ohjaisin hänet parhaiten kohti tehtäväsuuntautunutta orientaatiota (esim. Poskiparta 2001).

Olen pitänyt luokalleni toisen luokan koulutyön alussa äidinkielen diagnostisen sanelun, jossa Kalle on suoriutunut selvästi heikoiten koko luokan oppilaista. Hänen työskentelynsä on ollut hidasta ja epävarmaa (17.8.2005). Äidin kertoman mukaan (23.8.2005) Kallen suurin ongelma on ollut se, että hän kokee tehtävät niin vaikeiksi, että ei edes aloita niitä vaan luovuttaa ja sen jälkeen alkaa luokassa touhuilla omiaan ja häiritä muita. Hän siis käyttäytyy oppimistilanteissa minädefensiivisesti.

Sanelen (25.8.2005) Kallelle helppoja sanoja ja kehotan häntä kirjoittamaan ne paperille. Sanelemistani sanoista vain kaksi kymmenestä on kirjoitettu oikein ja nekin on aloitettu isolla kirjaimella (Maa, Ti-e). Jopa isä-sanassa Kalle tekee virheen (iS-A). Kallen kirjoituksesta puuttuu paljon kirjaimia, pitkät vokaalit jäävät lyhyiksi ja geminaattavirheitä on runsaasti. Kallen kynän ja silmän yhteistyö on haparoivaa, kirjaimet pomppivat rivillä ja rotatoituvat. Kuitenkin Kalle on tilanteessa rauhallinen ja keskittyy tekemiseensä ja tapaamisemme jälkeen hän lähtee iloisena välitunnille. Soitan Kallen äidille seuraavalla välitunnilla (25.8.2005) ja kerron havainnoistani. Haluan tutustua rauhassa Kallen tilanteeseen, vaikka kuulenkin Helenalta, että Kalle on ollut selvästi heikoin äidinkielen valmiuksiltaan ensimmäisen kouluvuotensa lopussa. Sovimme Helenan kanssa, että Kalle osallistuu äidinkielessä luokkaopetuksen yhteisiin tunteihin, mutta käy harjoittelemassa Helenan kanssa tarpeen niin vaatiessa. Kiinnitän huomiota erityisesti tehtävien aloittamisen tukemiseen, annan vähemmän kotitehtäviä ja muokkaan niiden vaatimustasoa Kallen äidinkielen oppimistasoa vastaaviksi. Tärkeintä olisi, että Kalle tekisi hänelle annetut tehtävät loppuun ja saisi siitä positiivista palautetta. Äidin kanssa sovimme (25.8.2005), että otamme käyttöön läksyvihon, johon merkitsen jokaisena koulupäivänä läksyt. Läksyjen ja koulutarvikkeiden unohtelu on ollut yksi Kallen ongelmista. Otamme tavoitteeksi, että Kalle pikku hiljaa alkaa merkitä läksyt itsenäisesti läksyvihkoonsa. Kerron äidille, että Kallella on mahdollisuutta jäädä koulupäivän jälkeen ”läksykerhoon” Koulullemme. Helena jää päivittäin koulupäivän jälkeen omaan luokkaansa ja oppilaat, joilla on jostain syystä vaikeuksia läksyjen suo-

rittamisessa, voivat jäädä niitä Koululle tuetusti suorittamaan. Äiti ehdottaa, että koti huolehtisi läksyjen suorittamisesta toistaiseksi (25.8.2005).

Kallelle muistaminen ja asioiden itsenäinen hoitaminen on liian suuri haaste. Läksyvihko, jossa pitäisi olla äidin lukukuittaus jokaisena päivänä, unohtuu kotiin jo seuraavan kouluviikon alussa (29.8.2005). Läksyvihko kuitenkin löytyy ja se otetaan uudelleen käyttöön. Merkitsen Kallen läksyt aina itse, sillä en anna samoja läksyjä hänelle kuin muulle luokalle. Läksyvihko unohtuu jälleen (8.9.2005) ja sitä ei löydetä kotoa viikonlopun aikana. Se ei ole myöskään pulpetissa. Menetän malttini Kallen kanssa ja sanon: ”Pitäisikö minun laittaa uusi vihko narulla kaulaasi...” Minua harmittaa jälkeenkäpäin, mitä sanoin Kallelle. Varsinkin, kun aina iloinen poika menee aivan vakavaksi. Pyydän häneltä anteeksi (12.9.2005).

Kallen tukeminen luokkatilanteissa jatkuu. Myös läksyvihkon käyttäminen ja välillä hukkuminen (9.11.2005) jatkuvat. Äiti kirjoittaa toisinaan rohkaisevia viestejä reissuviikkoon: ”Kalle on alkanut lähteä kouluun tosi mielellään” (18.11.2005).

Helena pitää koko luokalle sanelun tuen suunnittelun ja kohdentamisen tarkentamiseksi (29.11.2005). Olen sanelutilanteessa luokassa ja huolehdin, että oppilaat, jotka tarvitsevat tehtävätilanteessa tukea, saavat sitä. Luokanopettajalla on myös hyvä tilaisuus tehdä havaintoja oppilaistaan samanaikaisopetuksen yhteydessä. Helena antaa selkeän instruktio: ”Ota kynäsi ja kumisi esille. Jaan sinulle kirjoitusvihkon sivun. Merkitse ensin yläreunan tyhjään tilaan oma nimesi ja päivämäärä (hän kirjoittaa päivämäärän taululle: 29.11.2005). Numeroi sen jälkeen numerot yhdestä kahteenkymmeneen niin kuin olette opetelleet. (Olen ohjeistanut oppilaat taittamaan vihkon sivun leveys suunnassa kahteen osaan ja taitteen kohdalle kirjoittamaan uuden numerosarakkeen, niin kaikki sanat mahtuvat hyvin.) Kun olet valmis, laita kynäsi paperin päälle.” Helena antaa kaikille oppilaille riittävästi aikaa ja hänen olemuksensa on ystävällinen ja rohkaiseva. Testitilanne vaikuttaa aivan tavalliselta äidinkielen tunnilta. Käymme testin tulokset moniammatillisesti lävitse seuraavana päivänä (30.11.2005). Kallen kielellisen osaamisen suoriutuminen on omasta mielestäni huolestuttavaa, mutta Helena näkee tilanteen paljon positiivisempana kuin aiemmin. On totta, että testitilanteessa Kalle ei tarvinnut ylimääräisiä ohjeita, hän keskittyi hyvin koko ajan eikä hakenut tukea ympäristöstään ja ryhtyi työhönsä ilman eri kehotusta. Sanoissa neljä ja viisi olin hänen vierellään ja kehotin häntä kuuntelemaan tarkasti ja toistamaan mielessään sanan sekä kirjoittamaan juuri niin kuin hän on kuullut. Sen jälkeen Kalle lisäsi molempien sanojen kohdalla puuttuvan konsonantin. Kalle jaksoi koko testin hyvin loppuun saakka. Hänen käyttäytymisensä antoi viitteitä tehtäväsuuntautuneesta orientaatiosta (Poskiparta 2001). Kalle oli selvästi tyytyväinen suoriutumiseensa, sillä sanelun lopussa luki: kiriotinhienosti! (29.11.2005.)

	saneltu sana	Kallen suoritus	
1.	madekoukkuun	madekkoun → madekoukkuun	./.
2.	maallikko	maallikko	./.
3.	traktorilla	tar → traktori	
4.	kiillottaa	kiillottaa	./.
5.	sangollinen	sangollinen	./.
6.	suunnittelija	suunitelija	
7.	lammikko	lammikko	./.
8.	ommellakseen	omelakkseen	
9.	pyhiinvaelluksella	pyhiinvailuksela	
10.	renkaallinen	renkaalinen	
11.	kumpi	kummpi	
12.	salaattiin	saalaatiin	
13.	piikkisellä	pikisila	
14.	vingahdus	vingahdus	./.
15.	kurssinimistöön	kursinimistö	
16.	ehdollisuus	ehdooisuus	
17.	kangas	kangas	./.
18.	kiekkoympyrässä	kiekkoympyräsä	
19.	ylimmäinen	ylinmäinen	
20.	benziini	benziini	./.

Kallen suoriutumisessa on positiivisinta se, että hän on selvästi pitkäjänteisempi tehtävätilanteessa, eikä hae vinkkejä ympäristöstään. Suunnatessaan huomionsa tehtävään Kalle kykenee suoriutumaan itsenäisesti. Hän on omaksunut itselleen oppimisstrategian, jossa kohdistaa kirjoittamisensa jälkeen sanaan uudelleen huomionsa ja lukee sen äänne kerrallaan. Kalle ei tehnyt virheitä äng- äänteen kirjoittamisessa, joka aiemmin on tuottanut vaikeuksia. Kalle kykenee kirjoittamaan käsialalla, vaikka annankin hänen kirjoittaa valitsemallaan tavalla (tyyppikirjaimet tai käsiala) tehtävätilanteissa (29.5.2005).

## 6.6.2 Kallen koulupolku jatkuu

Kallen on aika jättää alkuopetusluokat taakseen. Kalle tulee jatkamaan koulunkäyntiään jatkossakin omassa luokassaan tuetusti, eikä äidin mainitsemää (23.8.2005) siirtoa erityisluokalle pohdita ratkaisuna Kallen kohdalla.



### 6.6.2.1 *Kolmannelle luokalla*

Kolmas kouluvuosi toi Kallelle erilaisia haasteita. Kallen äidin mukaan äidinkielen kirjoitelmat ja ympäristötiedon kotitehtävät Kalle kokee erityisen suuriksi haasteiksi, mutta englannin opiskelusta Kalle pitää kovasti ja jaksaa ahkeroida läksyjen ja kokeeseen lukemisen parissa. Matematiikka sujuu myös erityisen hienosti (4.10.2006). Omien havaintojeni mukaan Kallen kolmas kouluvuosi eteni ilman suuria huolenaiheita. Kalle hoiti läksynsä oma-aloitteisesti eikä hän tarvinnut enää ylimääräistä tukea aloittaessaan tehtäviään oppituntien aikana. Unohtelut olivat vähentyneet. Toisaalta luokallani oli niin paljon yksilöllisyyttä, että jokapäiväinen kohtaaminen Kallen kanssa oli jo osa tavallista kouluarkea. Kallen kohdalla ei ollut havaintopäiväkirjassani erityisiä huolenaihemerkintöjä, paitsi lukemisen kohdalla. Kalle ei lukenut vapaa-ajallaan ja kirjastosta ei tahtonut löytyä häntä miellyttävää kirjallisuutta, vaikka pyrin auttamaan valinnoissa (30.8.2006, 27.9.2006, 17.1.2007). Kallella ei ollut yhtään merkintää luokkamme yhteisessä vihkossa kokonaan luetuista pulpettikirjoista (18.5.2007). Kallen luetunymmärtäminen ei ole enää luokan heikointa tasoa, mutta kirjoittamisessaan hänellä on tyyppivirheidensä kanssa edelleen melkoisia ongelmia (moniammatillinen keskustelu 29.5.2007).

### 6.6.2.2 *Neljännelle luokalle*

Neljännellä luokalla käytin äidinkielen ohjauksessani kohdennetun tuen apuna Kulkuuri-kirjasarjan arviointien koontipohjaa. Samana lukuvuonna opettaessani kolmannelle luokalle äidinkieltä minulla oli käytössäni kyseinen koontipohja myös heidän ohjauksessaan. (Ks. Haviala ym. 2006.)

Heti koulun alettua pidin koko luokalle alkudiagnostiset testit kielitiedosta (14.8.2007) sekä kuullun ja luetun ymmärtämisestä (16.8.2007). Testien tarkistamisen jälkeen pidimme moniammatillisen palaverin kohdennetun tuen suuntaamiseksi niitä tarvitseville oppilaille (17.8.2007). Tässä tapaamisessa myös keskustelimme siitä, miten voisimme motivoida niitä oppilaita, jotka kerta toisensa jälkeen suoriutuvat tehtävistä virheettä. Koimme, että myös näiden oppilaiden tehtäväsuuntautunutta orientaatiota tulee kannustaa (Poskiparta 2001) ja antaa heille tukea lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky 1978a; 1982). Jenna innostui ehdotuksestani tehdä oma tutkielma. ”Voinko mä hakee luokan kortilla kirjastosta tiatoo? Saanks’ mä sit sen esittää luokalle?” (17.8.2007).

Kielitiedon alkudiagnostisessa testissä (14.8.2007) Kalle saa 19 pistettä 24 pisteestä, mutta ei ole tuloksellaan aivan luokan heikoimpia [17,5; 23,5]. Hän kuitenkin tarvitsee tukea yhdyssanoissa ja erisnimien hallinnassa. Myös aakkosjärjestystä pitää vielä harjoitella. Kuullun ymmärtämisen tehtävissä Kalle saa oikein yhdeksän tehtävää

kahdestatoista [6,12], mutta luetun ymmärtämisessä hänellä on enemmän vaikeuksia; kymmenen tehtävää kuudestatoista oikein [7,16]. Tulos on helppo ymmärtää, sillä Kalle ei ole innokas lukija. Miten hän olisikaan, ellei hän koe kirjan sisältöä palkitsevana kannustimena ja ole motivoitunut lukemaan ja ottamaan selvää? Kalle hallitsee edelleen nk-/ng-käytön, sillä hänellä on sitä mittaavassa tehtävässä kaikki 14 sanaa oikein kirjoitettuna. Annan Kallelle myönteistä palautetta kaikkien luokan oppilaiden aikana. Kalle vaikuttaa iloiselta (23.8.2007). Julia, Kalle, Nikolai, Matti ja Jaakko jatkavat tekniikan lukemisen harjoittelua Helenan kanssa säännöllisesti (31.8.2007). Pidän toisen luetun ymmärtämisen testin melko pian alkudiagnoosin jälkeen varmentakseni havaintojani. Tälläkin kerralla heikoimmat tulokset ovat samojen oppilaiden kohdalla. Nyt Kalle saa yhdeksän pistettä kuudestatoista [5,16]. Keskustelen moniammatillisesti ja päätämme jatkaa tukea samansuuntaisena (10.9.2007).

Vaikka Kallen kirjoittamisessa on edelleen melko paljon virheitä geminaatioissa, erisnimissä, yhdyssanoissa ja yhdysmerkin käytössä, pitkän ja lyhyen vokaalin käyttö on alkanut automatisoitua (1.10.2007). Kalle on alkanut myös kirjoittaa pidempiä kirjoitelmia ilman rohkaisua ja patistamista. Kallen kirjoitelma luokkamme retkipäivästä on oikein onnistunut sekä sisällöltään että oikeakielisyydeltään. Kallen luvalla luen sen koko luokalle (19.11.2007).

Juttelen Kallen äidin kanssa arviointikeskustelussa Kallen neljännen luokan syyslukukauden kuulumisia. Kalle on ollut kotona selvästi motivoituneempi kouluunlähtijä. Läksyjen tekeminen vaatii edelleen muistuttelua. Kerron äidille, että Kallen lukeminen on vielä hidasta ja kaipaa paljon harjoitusta, mutta kirjoittamisessa Kalle on edistynyt hienosti. Samoin näyttää tapahtuneen luetun ymmärtämisen osalta. Viimeisissä testeissä Kalle on suoriutunut jo lähes virheettä (20.11.2007, 11.12.2007), samoin tehtävässä, joka testasi oppilaan tiedonhankintataitoja. Siinä Kallen tulos oli 8,5, mikä oli luokan keskitasoa [7-,10-], (17.11.2007). Äiti kyselee neuvoja, miten saisi Kallen innostumaan muustakin kuin liikunnasta. Joulun ollessa pian edessäpäin kehotan äitiä hankkimaan joululahjaksi jääkiekkoihaisen kirjan, jos se motivoisi Kallen lukemaan koko kirjan loppuun (18.12.2007).

Heti joululoman jälkeen haluan lisätietoa oppilaideni kirjoittamisen tyyppivirheistä tukemisen suunnittelemiseksi. Yhdistän kirjoittamistehtävään havainnoinnin lyhytkestoisesta muistista. Luen hölmöläistarinan peiton pidentämisestä, oppilaiden tulee kirjoittaa tarina uudelleen niin hyvin kuin he muistavat kahden lukemiskerran perusteella. Kiinnitän arvioinnissani huomiota lausetajuun, oikeinkirjoitukseen ja muistiin juonen toisintamisen avulla. Kalle tuottaa kokonaisia lauseita, mutta ei vielä sivulauseellisia virkkeitä. Kirjoitelmassaan hänellä ei ole juurikaan kirjoitusvirheitä, mutta juonen toisintaminen onnistuu heikoiten koko luokalla. Päätelen, että oikeinkirjoittamisen prosessointi on vienyt Kallen huomion tehtävälähtöisyyteen ja hän ei ole

jaksanut ponnistella kovin pitkää kirjoitelmaa. Kalle itse sanoo palauttaessaan tehtävää: ”Em’mä muistanu melkein mitää...”. Keskustelemme moniammatillisesti asiasta ja päätämme, että alamme tukea Kallen lyhytkestoista muistia siihen sopivilla harjoitteilla (7.1.2008). Edelleen Kallea tulisi tukea lukemaan myös kouluajan ulkopuolella, jotta hänen sanavarastonsa ja käsitteiden ymmärtämisensä kehittyisivät. Kalle ei osaa selittää sanojen merkitystä, vaikka ymmärtääkin kertomuksen juonen (14.1.2008).

Äiti kertoo helmikuussa vanhempaintapaamisessa, että on aina lukenut Kallelle paljon. ”Kalle rakastaa tarinoita.” Se kuulostaa hyvältä (18.2.2008). Keskustelemme moniammatillisesti kouluviikon päätyttyä ja käymme yhdessä lävitse kaikki oppilaani, mitä on tapahtunut, missä nyt ollaan ja millaisia tukimuotoja tulevaisuudessa oppilaan kohdalle suunnitellaan. Helenan mielestä Kallen kehittyminen on ollut ”menestystarina” huomioiden hänen luki-ongelmansa. Kalle oli toisen luokan alussa kielelliseltä kehitykseltään luokan heikoin oppilas ja hänen kohdallaan suunniteltiin erityisluokkaan siirtoa. Kallen etu oli, että hänellä ei ollut suuria tarkkaavuuden ongelmia ja hän oppi lukemaan ensimmäisen luokan aikana. Myös englannin opiskelu alkoi tuen avulla sujuu. Helena: ”Kalle onnistuu englannissa. Siinä ei ole niin täydellistä kirjain-äänne-vas- taavuutta ja näin epäonnistumisen viittaa harteilla.” Pohdimme myös liian tukemisen vaaraa, miten saamme oppilaille vastuun omasta oppimisesta ja miten tuemme heidän omia oppimisstrategioitaan. Keskustelimme myös kodin osuudesta ja vastuusta oppilaan oppimisprosessissa. Kallen osalla kodin, luokanopettajan ja erityisopettajan tuki on tuottanut hyvää tulosta. Helena: ”Opettajan tarkkaava ote on menestymisen ehto. Mihin ja miten minä reagoi? Se on se, mihin meidän tulisi koulussa entistä enemmän kiinnittää huomiota. Reagointi.” (25.1.2008.)

### 6.6.2.3 Alakoulun loppuaika

Kallen koulunkäynti sujuu samaan tapaan kuin muidenkin aivan tavallisten oppilaiden. Hän on yksi iloinen koululainen muiden joukossa. Viidennellä luokalla Kallen tukeminen teknisessä lukutaidossa sekä luetun ymmärtämisessä jatkuu. Hän ei ole kuitenkaan niissä enää luokan heikoimpien joukossa (14.1.2009). Kuudennen luokan joulusanelussa Kalle tekee enää kolme geminaatta- ja kolme yhdyssanavirhettä (7.12.2009).

”Lapsella on oltava tieto siitä, että opettaja hallitsee tilanteen ja puuttuu heti. Kaikki ovat samanarvoisia (25.1.2008).” Tähän Helenan toteamukseen minun on kokemukseni ja tutkimukseni pohjalta helppo yhtyä.

## 6.7 Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen muodostavat kohdennetun tuen toimintamallin

Olen painottanut tutkimukseni nousseen käytännössä havaitusta tarpeesta. Tämän lisäksi olen todennut, että tutkimukseni on käytännönläheinen ja jopa yhteiskunnallisesti merkittävä. Niinpä tutkimuksessani keskeisinä käsitteinä esitetyt nopea reagointi, välitön vaikuttaminen ja varhainen puuttuminen tulee vielä esittää kootusti kohdennetun tuen toimintatapana ja -mallina. Kohdennetun tuen ohjausmallin soveltaminen ei ole koulun arjessa ajallisesti tai paikallisesti rajoittavaa. Tässä tutkimuksessa sitä on toteutettu perusopetuksen 1–6 luokkien kontekstissa ja se on toteutunut tässä tutkimuksessa kuvatuilla ehdoilla. Olen päätenyt tämän luvun esityksessäni niin ikään käytännönläheiseen esitystapaan.

### 6.7.1 Kohdennetun tuen mallin luokkahuonetoteutus

Sovellettaessa Kohdennetun tuen ohjausmallia luokassa (ks. taulukko 4) opettajan tulee olla aidosti sitoutunut ottamaan huomioon jokainen lapsi yksilöllisenä oppijana ja olla mahdollisesti valmis muuttamaan omia käytänteitään oppilaiden ohjaajana sekä yhteistyössä kollegoiden kanssa. Opettajan olisi hyvä toteuttaa lapsikeskeistä pedagogiikka. (Ks. luku 4.)

Saavuttaakseen oppilaan henkilökohtaisen oppimisen potentiaalisen tason opettajan tulee havainnoida oppilastaan tavallisessa oppimistilanteessa, jossa hän työskentelee itsenäisesti (ks. 6.1). Kohdennetun tuen ohjausmalli ei etsi ns. riskilapsia (esim. Mäkinen 2002; Ketonen 2010), vaan reagoi nopeasti ja vaikuttaa välittömästi jokaisen lapsen oppimisessaan kohtaamiin haasteisiin. Havainnot merkitään muistiin. Jokaisesta oppilaasta voi pitää omaa muistivihkoa tai -tiedostoa. Minkä muistiinmerkitsemistään opettaja sitten valitseekin, hänen pitää huomioida, että havainnointi tapahtuu oppimistapahtuman yhteydessä ja sen on siksi hyvä olla luontevaa, ei liikaa aikaa vievää ja omaan toimintatapaan sopivaa (ks. luku 5). Muistiinpanoihin palatessaan opettaja voi helposti havaita, jos jollakin oppilaalla alkaa esiintyä toistuvasti ongelmia samalla oppimisen alueella tai jos jostain muusta syystä opettajan huoli herää. (Mm. Huuhtanen 2007.) Jo ennen varsinaisen huolen heräämistä opettaja on voinut tukea oppilasta ohjaamistilanteessa helpottamalla tehtävää, antamalla lisäohjeita ja tarjoamalla toisenlaista tapaa käsitellä opittavaa asiaa. Luokassa myös vertaisten käyttäminen oppimisen tuki-joina on osa kohdennetun tuen ajatusta, samoin oppimisen kohdentaminen oppilaan taitotasolle. (Ks. luku 6.1.) Havaintoja kannattaa tehdä oppilaan toimiessa tehtävätilan-teissa: kykeneekö hän aloittamaan tehtävän itsenäisesti, hakeeko hän toistuvasti apua

vertaisiltaan, pyytääkö hän useasti opettajan tukea vai vetäytyykö hän täysin omiin maailmoihinsa ja tehtävä jää tekemättä. Havaintoja tehdään siis oppilaiden hallintatavoista tehtävä- ja oppimistilanteissa (ks. luku 5.7).

Kun oppilaan kohdalla huoli on herännyt, tulee ottaa viipymättä yhteyttä oppilaan kotiin ja keskustella opettajan tekemistä havainnoista avoimesti oppilaan huoltajien kanssa, sillä jo koulun ja kodin yhteistyön halukkuuden tunnistamisen on tutkittu motivoivan lasta (esim. Mäkinen 2009). Tukiopetustunti tulisi järjestää ajallisesti mahdollisimman nopeasti. Opettajan kannattaa keskustella tekemistään havainnoista koulun erityisopettajan kanssa. Samanaikaisopettajuuden toteuttamisella päästään positiiviin oppimiskokemuksiin (esim. Thousand ym. 2007). Moniammatillinen työote on oppilaiden ohjaamisessa voimavara (ks. luku 5.7).

Tukiopetus on kolmiportaisen tuen ensimmäinen toimintamuoto ja jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmaannuttua (ks. 2.1.2). Tukiopetustuntien yhteydessä tehtyjen havaintojen avulla on mahdollisuus tavoittaa oppilaan lähikehityksen vyöhyke ja sovittaa ohjaaminen oppilaan taitotasolle, jolloin lapsen motivaatio oppimiseen todennäköisemmin syntyy ja hänen positiivisen oppijaminäkuvansa ylläpitäminen helpottuu. Opettajan on hyvä paneutua erityisesti sellaisten oppimisstrategioiden ohjaamiseen, jotka näyttäisivät vievän oppilaan oppimista suotuisasti eteenpäin. (Ks. luku 5.7.) Vanhempien ottaminen mukaan osaksi lapsen oppimis- ja ohjaamistapahtumaa on kodin ja koulun yhteistyömuoto (ks. luku 6.5).

Opettaja tarvitsee mahdollisimman paljon havaintoja lapsesta oppijayksilönä päästäkseen lähelle oppilaan lähikehityksen vyöhykettä ja kyetäkseen tarjoamaan hänelle henkilökohtaista tukea. Sosiokonstruktivismin mukainen opetus antaa opettajalle mahdollisuuden toteuttaa lapsen huomioivaa toimintaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ks. luku 6.2).

Seuraavassa esitän kootusti ohjausmallin luokkatoteutuksen vaiheineen. Vaiheet voivat olla oppijayksilöillä eri tahtiin eteneviä. Jokaisen oppilaan kohdalla ei välttämättä ilmene tarvetta tiheään havaintojen tekemiseen.

**Taulukko 4.** Kohdennetun tuen ohjausmallin toteuttaminen perusopetuksessa

vaihe	sisältö	muuta huomioitavaa
1.	oppilaan yksilöllinen kohtaaminen	mahdollinen muutos omassa opettajuudessa
2.	sitoutuminen	sitoutuminen lapsikeskeiseen pedagogiikkaan sisältäen kiinteän yhteistyön kotien ja kollegoiden kanssa
3.	oppimisilmapiiri	positiivisesti kannustava, huomioiva ja avoin
4.	oppilaan havainnoiminen	havaintopäiväkirjan pitäminen oppimistapahtuman yhteydessä
5.	tukeminen	tehtävän helpottaminen, mallintaminen, vertaisten apu tehtävän vaikeuttaminen tai monipuolistaminen (eriyttäminen)
6.	oppilaan tapa työskennellä	oppilaalle sopivan oppimisstrategian löytyminen
7.	tukitunnit	ohjaamisen soveltaminen oppilaan taitotasolle, motivointi
8.	oppilaan havainnoiminen	havaintopäiväkirjaan muistiinpanot tukemisen muodoista ja etenemisestä
9.	yhdessä onnistuminen	vanhemmat ja erityisopettaja toimintaan mukaan, positiivisen palautteen antaminen suorituksista

## 6.7.2 Kohdennetun tuen mallin yksilöpedagoginen toteutus

Kehittämäni kohdennetun tuen toimintamallia ja edellä esitettyä luokkahuonetoteutusta tukevana yhteenvetona esitän Sakun kohdennetun tuen ja välittömän vaikuttamisen ratkaisuni ja pohdintani.

Taulukko 5. Opettajan pedagogiset ratkaisut Sakun kohdalla

Saku	Kielelliset harjoitteet	Varhainen puuttuminen	Lähikehityksen vyöhykkeen huomioiminen	Koulu ja kodin välinen yhteistyö
I vaihe	5.9.03 pidetyn testin perusteella järjestän Sakulle tukea tehtävätilanteiden aloitusvaiheeseen. 25.9. pidetyn testin perusteella päätellen, että Sakulla olisi mahdollisuus onnistua paremmin, jos hänellä olisi avustava aikuinen ohjeistamassa tehtävätilanteissa → luokka-avustaja tukemaan	Koska ohjeiden seuraaminen Sakun kohdalla on erityisen vaikeaa (havainnot 15.8., 26.8., 27.8., 28.8.), opettajan tulee huomioida, että Saku on tiedostanut siitä, miten kussakin tilanteessa tulee toimia.		29.8. oppilashuoltotyöryhmässä Sakun asia esillä. Neuvottelu myös Sakun äidin kanssa. Tukitoimien aloittamisen ja kohdentamisen pohdinta. Kodin kokonaistilanteen pohtiminen; miten Saku kokee sen?
II vaihe	Saku onnistuu hienosti 7.10. pidetyssä sana- ja lause tehtävässä tehden vain yhden geminaattavirheen.	Henkilökohtaisesti ohjaaminen tuottaa hyvää tulosta. Saku luottaa opettajaansa (7.10.2003). 24.11. pulpettipaikan vaihtaminen niin, että Sakun ei tarvitse kääntyä häiritsevästi tehdäkseen havaintoja muiden oppilaiden toiminnasta.	Saku hyöttyy säännöllisesti järjestetystä tukiopeutuksesta sekä kielellisen tasonsa mukaisista, motivoivista harjoitteista.	Äiti ei tunnu ymmärtävän Sakun ahdistunutta epätietoisuuden tilaa (24.11.). Ahdistuneisuus johtaa lukuisiin ongelmatilanteisiin, myös kouluajan ulkopuolella. 26.11. tapaaminen äidin kanssa → äiti haluaa edelleen hoitaa asiat omalla tavallaan. Saku jää edelleen tietämättömäksi isänsä tulevasta kuolemasta.
III vaihe	24.3.04, 8.4., 13.4. ja 20.4. Saku hyöttyy harjoittellessaan kahden kesken kanssani. Harjoitteet sujuvat hyvin ja hän jaksaa keskittyä.	Kevätlukukauden 2004 alussa järjestän koko luokan kanssa keskusteluja kuoleman aiheuttamasta tuskasta, ikävästä ja tyhyydestä. Oppilaat kertovat omia kokemuksiaan. Sakun poissaolot lisääntyvät. Hän valittaa useasti päänsärkyä ja muita kipuja. Hän hakee aikuisten huomiota. Saa oman tukeni lisäksi tukea Helenalta, kouluterveydenhoitajalta ja -psykologilta. 11.3. oppilashuoltotyöryhmässä pohditaan Sakun toiminnanohjauksen tukemisen keinoja. 5.4. laadin Sakulle itseohjeistuksen ja kiinnitin sen hänen pulpettinsa kanteen. Saku saa sen avulla välittömän palautteen ja motivoituu työskentelystään.	5.4.2004 laatimani struktuuri Sakun päivittäisen toiminnan tukemiseen koulussa (itseohjeistus).	Kevätlukukauden alussa äiti ei enää vastaa viesteihin. Saku suree koulupäivän aikana → äiti pärjää kotona. Äidille tarjotaan moniammatillista apua. Korostan yhteydenpidon merkitystä Sakun unohtelujen vähentämiseksi → Päivittäisen läksyvihkon käyttö helpottaa koulutyöstä suoriutumista. Kannustan äitiä seuraamaan ja tukemaan läksyvihkon käyttöä.

Opettajan tekemistä havainnoista on näin muodostunut Sakun kohdalla opettajan kohdennetun tuen käytännön toteuttamista ja sen reflektointia helpottava yhteenveto. Saku on saanut kohdennettua tukea myös oman elämänsä hallintaan. Opettajalle tämä ohjaamisprosessi on ollut ammatillinen ja henkilökohtainen kehittämis- ja kasvuprosessini, mutta Niemen (2003) sanoin voin todeta olevani elinikäisenä oppijana edelleen matkalla.

## 7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Empiirinen tutkimusmatkani opettajana on nyt loppusuoralla. On aika tarkastella vuonna 2003 alkanutta toimintatutkimustani sen luotettavuuden ja totuudellisuuden näkökulmasta unohtamatta tutkimusetiikkaan liittyviä kysymyksiä.

Tämä väitöskirjatyö selvittää käytännöstä nousevan tutkimukseni pohjalta kehitettyä kohdennetun tuen toimintamallia: nopean reagoinnin, välittömän vaikuttamisen ja varhaisen puuttumisen avulla rakennettua kokonaiskuvaa. Tarve tutkimuksen toteuttamiseen nousi tutkijan omasta kiinnostuksesta, mutta myös yhteiskunnallisena ilmiönä esiin. Toimintatutkijana olen sitoutunut tutkimuksessani kuvattuun toimintaan tutkivana opettajana ja samalla olen sitoutunut tiedostuneesti omaan ammatilliseen kasvuuni opettajana ja pedagogina. Näin tutkimukseni kohde on kohdennettu tuki ilmiönä perusopetuksen alkuluokilla, mutta ymmärtääkseen tätä tutkittua ilmiötä tutkijan oman opettajuuden kasvua tulee tarkastella osana ilmiön kuvailua. Omaan sitoutumiseeni kuuluu tutkimukseni kokeminen tärkeäksi. Olen tutkimuksessani osoittanut, miten siinä kuvatulla toiminnalla on kyetty vähentämään erityisopetuksen tarvetta ja miten oppilaalle on annettu mahdollisuus opiskella omassa luokkayhteisössään tasavertaisena.

Tutkimuksessani tutkittavana *ilmiönä* on toteuttamieni kielellisen tietoisuuden harjoitteiden merkitys tutkivan opettajan pedagogisina ratkaisuinä sekä kohdennetun tuen antaminen tutkivan opettajan toimintana. Taustalla vaikuttaa oman opettajan kehityspolku omassa opettajuudessaan. Päästäkseni mahdollisimman hyvin tarkastelussani tämän ilmiön ytimeen olen valinnut tutkimusmenetelmäkseni laadullisen menetelmän ja hermeneuttisen tutkimusotteen. Tutkimukseni edustaa kriittistä toimintatutkimusta, jossa aineistoa on kerätty tapaustutkimuksen avulla. Tieto- ja oppimiskäsitykseltään se on sosiokonstruktivistinen. Tutkimuksen luotettavuus määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön eli siihen, miten hyvin tutkittavan ilmiön rakenne ja tutkimusmenetelmä vastaavat toisiaan. Tutkimusprosessin raportointi on kokonaisuudessaan tutkimuksen luotettavuuden osoittamista. (Perttula 1995, 40; Eskola & Suoranta 1996, 1998.) Kun olen pyrkinyt hahmottamaan tutkimani ilmiön kokonaisuutena, se on vähentänyt tutkimuksessani yksityiskohtiin menevää syvyyttä. Yksilöiden tapauskuvauksissa olen tavoittanut sen sijaan syvällisempää analyysia ja tulkintaa.



Laadullisessa tutkimuksessani ei voi jyrkästi erottaa aineiston analyysivaihetta tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Laadullinen tutkimusote mahdollistaa tulokinnan tekemisen jo aineiston analyysivaiheessa. Analyysin kattavuus edustaa näin tutkimukseni luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 208.) Harjoitteiden valinta oppilaan henkilökohtaisen kielellisen kehityskauden mukaan hänen lähikehityksen vyöhykkeelleen, tutkivan opettajan toiminnan ja lähestymistavan mukauttaminen kunkin oppilaan orientaatiotyypin mukaisesti sekä näiden molempien prosessien kriittinen arviointi liittyvät tutkimukseni luotettavuustarkasteluun. Tutkimusprosessini kuluessa pohdin tekemiäni ratkaisuja ja otin samaan aikaan kantaa sekä analyysini kattavuuteen että tekemäni työn luotettavuuteen. Tapauskuvaukset, sekä niihin liittyvä pohdinta teorian ja opetustuokioiden (luokka- ja tuki- ja erityisopetus) tulosten pohjalta lisäävät tutkimukseni luotettavuutta.

Myös laadullisessa tutkimuksessa on kerrottava, miten tietoa on kerätty ja varmistettu ja perusteltava nämä valinnat. Tutkimuskohteen luonnehdinta ja analyysimenetelmän kuvaaminen kuuluvat asiaan. (Hirsjärvi ym. 2008, 256.) Tiedonhankintakeinoni liittyvät vahvasti koulun arkipäivän vuorovaikutustilanteisiin. Näin myös tutkimuseettiset asiat korostuvat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.) Hyvän tutkimuksen on oltava eettisesti kestävä (emt. 127) ja on perusteltava, miten tutkijana olen voinut varmistaa sen toimintatutkimuksessani. Tutkimuksellani on kuitenkin myös rajoituksensa. Tarkastelen niitä tässä luvussa aineistonkeruutavan yhteydessä sekä tutkimusraportissani oman opettajuuteni muutosta pohtiessani.

Olen kerännyt *aineistoa* ohjaamistilanteissa (luokkaopetus, samanaikaisopetus, tukiopeetus), moniammatillisissa keskusteluissa (tässä tutkimuksessa erityisopettaja Helenan kanssa käydyt keskustelut), keskusteluissa oppilaiden vanhempien kanssa tai Koulun opettajakollegoiden kanssa. Aineiston keräämistä on ohjannut johtoajatukseni jokaisen oppijayksilön yksilöllisen tukemisen tärkeydestä hänen omassa luokkakontekstissään (esim. Grönfors 1982; ks. myös 3.6.2). Tutkimusaineisto on tilanteiden havainnointia, joka on kirjattu tutkivan opettajan havaintomuistiinpanoina. Siihen liittyvät suorat lainaukset päivämäärämerkintöineen ja kontekstin kuvailuineen. Tärkeä osa tutkimusaineistoani ovat oppilaiden tuotokset (kirjoitelmat, testit, tehtävät, piirrookset, nauhoitteet), joihin on liitetty havainnot tilanteesta, joissa ne ovat syntyneet. Tutkimusraporttiini on liitetty kuvia tutkimusaineistosta. Tutkimusaineiston kerääminen ei ole ollut etukäteen tarkalleen suunniteltua, niinpä sitä on kertynyt pitkän tutkimusmatkan ajan valtava määrä. Tutkimusaineistoni saturaation määrittäminen on ollut tutkimusmatkallani hankalaa. Olen kokenut, että aineistoa on riittävästi, jotta se kattaa tutkimusongelman ja tuo esiin teoreettisesti merkittävän tuloksen. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63; Hirsjärvi ym. 2008, 177.) Kuitenkin lukuisia kertoja tämän kokemuksen jälkeen uutta tietoa tuova tapahtuma on tullut esiin. Tutkimukseni onkin

ollut parhaimmillaan ajassa ja toiminnan sekä reflektion analyysissa etenevä spiraali ja näin myös aineiston kerääminen pitkällä aikavälillä on ymmärrettävää. Olisin kyennyt tavoittamaan paremmin ”oppilaan äänen”, jos olisin videoinut ohjaamistilanteita, ainakin joitakin niistä. Perustelen pitäytymistäni havaintopäiväkirjamerkinnoissa sillä, että halusin ohjaamistilanteiden olevan luonnollinen ja aito osa koulun arkipäivää ja halusin myös taata oppilaille vapautuneen oppimisilmapiirin. Videointi olisi edellyttänyt ennalta sovittua järjestelyä esimerkiksi kuvaajan saamiseksi paikalle. Aineistonkeräämiseni olisi voinut olla myös johdonmukaisempaa. Se olisi voinut keskittyä esimerkiksi vain äidinkielen tunteihin tietyn lukuvuoden aikana, tosin silloin en ehkä olisi tavoittanut tutkimukseni kannalta merkittäviä satunnaisesti esiin nousevia oppimistilanteita. Myös Tatun ja Kallen seuraaminen useamman lukuvuoden aikana toi merkittävää lisäinformaatiota tutkimukseni ilmiöstä. Tutkimuksessani opettajan ääni kuuluu oppilaiden äänen rinnalla, mutta vanhempien äänen kuulumiseen olisi tullut kiinnittää enemmän huomiota, jotta voisin puhua täysin sosiokonstruktivistiseen ajatteluun sitoutuneesta tutkimisesta ja pyrkimyksestä kohti inklusiivisempaa ja osallistavampaa pedagogiikkaa.

Olen yhdistellyt tutkimuksessani keräämiäni erilaisia aineistoja. Olen kirjannut harjoitetuokioiden aikana havaitsemani mielestäni merkitykselliset tapahtumat ylös havaintopäiväkirjaani, myös suorat lainaukset lasten ja ohjanneiden aikuisten puheista. Harjoitetuokioista on kertynyt runsaasti myös oppilaiden tuottamaa materiaalia analysoitavaksi. Tutkimuksen pilottivaiheessa (2003–2004) tallensin jokaisesta oppilaasta keräämäni havainnot aakkosjärjestykseen kansioihin. Syyslukukauden 2004 alusta saakka keräsin tutkimusaineistoa jokaisesta oppilaasta omiin kansioihinsa. Tein tutkimuspäiväkirjoihin otsikointeja (moniammatilliset keskustelut, nopea reagointi, koulun ja kodin välinen yhteistyö) ja tein muistiinpanoni kyseisten otsikoiden alle päivämäärämerkintöineen. Oppilaiden ja vanhempien kanssa käydyt sekä moniammatilliset keskustelut ja niiden saattaminen kirjalliseen muotoon ovat antaneet pohjan analysoinnin kautta tulkinnoilleni ja johtopäätösten rakentamiselle. Olen tehnyt tulkintaani tämän moninaisen aineiston varassa pyrkimyksenäni pitää aineistoani kriittisen subjektiivisesti kurissa päästäkseni kohti riittävää neutraalisuutta.

Kvalitatiivinen tutkija voi analysoida moninaista aineistoa yhdistellen erilaisia tutkimusmenetelmiä. Sopivan menetelmän valinta niin aineiston keruussa kuin analysointivaiheessakin lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tulee kyetä tekemään valintoja. Eskola ja Suoranta (1998, 68–77; Tuomi & Sarajärvi 2009) puhuvat *triangulaatiosta* tarkoittaessaan samassa tutkimuksessa erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä. Triangulaation avulla pyritään tutkimuksen luotettavuuden parantamiseen. Triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yhden tutkimusmenetelmän avulla hankittu tieto tutkimuskohteesta ei ole riittävän kattavaa. Tutkimuksessani

trianguloin aineisto- ja menetelmätriangulaation avulla. Tutkimuksessani *aineistotriangulaatio* tarkoittaa edellä kuvaamieni useammanlaisten aineistojen yhdistelyä keskenään (ks. myös taulukko 1). Tutkimusaineistossani on mukana myös kvantitatiivista testiaineistoa. Sitä edustavat lapsilla teetetyt alkumittaukset ja testit sekä formatiiviset ja diagnostiset tehtävät. Olen analysoinut kvantitatiivista tutkimusaineistoani kvalitatiivisilla menetelmillä. Tutkimukseni aineistotriangulaatioon liittyy myös erityisopettajan kanssa käydyt moniammatilliset keskustelut luokassani oppilaiden kanssa toteutetuista harjoitteista, tavoista kohdata oppilas sekä toimenpiteistä oppilaan tilanteen tukemiseksi (liite 1). *Menetelmätriangulaatio* tarkoittaa tutkimuksessani tutkimuskohteeni tarkastelua usean eri tutkimusmenetelmän ja aineistonhankintamenetelmän avulla. Olen yhdistänyt tutkimukseni empiriaan toimintatutkimuksen avulla. Olen kerännyt lasten kanssa vuorovaikutteisissa tilanteissa toimiessani useammanlaista aineistoa analyysini tueksi. Aineiston kautta tekemieni tulkintojen ja johtopäätösten avulla minulla on ollut mahdollisuus saada aikaan kehittymistä vallitsevissa käytänteissä, mutta olen pyrkinyt myös omien käytäntöjeni kehittämiseen. Tapaustutkimuksen avulla minulla on ollut myös mahdollisuus ymmärtää tutkimaani ilmiötä entistä syvällisemmin. Hermeneuttisen tutkimusotteeni avulla olen ymmärtänyt tutkimukseni kohteena olevien lasten tilannetta heistä itsestään ja heidän kokemusmaailmastaan käsin. Olen pyrkinyt selittämään heidän käyttäytymistään ottaen huomioon heidän sisäiset tilansa.

Laadullista tapaustutkimustani on sen luotettavuustarkastelussa arvioitava kokonaisuutena. Tällöin tarkastelun kohteena ovat tutkimukseni tarkoitus, oma sitoutumiseni tutkijana tutkimukseeni, aineistonkeruu, tutkimusaineiston esittely, tutkimuksen eettisyys, tutkimusprosessini kesto, tutkimusaineiston analyysi, johtopäätökset, raportointitapa, uskottavuus, siirrettävyys ja sovellettavuus. (Ks. Lincoln & Guba 1985, 301; Denzin & Lincoln 2000, 20; Varto 1992, 103–104; Hirsjärvi ym. 2000, 248–250; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–149.) Vaikka edellä mainitut kohdat on tutkimuksessani selvitetty erillisenä, niiden tulee olla myös kohenrensissä toisiinsa nähden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Oman opettajuuteni tarina (luku 4) on raportoitu retrospektiivisesti muistelmia analysoiden (Polkinghorne 1988). Minulla on oman opettajuuteni muutokseen erityisen läheinen suhde, siksi pohdin, onko oma tulkintani osin vääristynyttä. Muistelu on jatkunut kuitenkin jopa yli kahdenkymmenen vuoden päähän. Ajanjakson alusta on vain vähän dokumentoitua tietoa. (Ks. luku 4.) Toisaalta Hirsjärvi ym. (1997, 131) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan subjektiivisuus ja hänen läheinen suhteensa tutkimuskohteeseensa.

Olen kirjoittanut opettajuuteni tarinan narratiivina. Narratiivisuuden käsitteellä (vrt. Hänninen 2008, 121–140; ks. luku 4) viitataan laadullisessa tutkimuksessa ihmis-

ten kertomuksiin oman elämänsä tapahtumakuluista ja vaiheista. Näillä kertomuksilla, tarinoilla, ajatellaan ihmisen muodostavan elämänsä tapahtumille merkitystä ja järjestystä. Kirjoitusten analysointi tapahtuu niiden sisältöjen merkityksen näkökulmasta: henkilöahmot, henkilökohtaiset kokemukset (sekä positiiviset että kielteiset), arvot ja kokemusten muutokset.

Kertomukseni luotettavuutta lisäävät osittain jo aiemmin kokemuksistani nouseva dokumentoitu tieto (Eskelä-Haapanen 2003; Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006; Eskelä-Haapanen 2012; ks. myös Hänninen 1999). Olen pyrkinyt jälkepäin lisäämään opettajuuteni tarinan luotettavuutta siten, että pyysin työtovereitani tutustumaan kirjoittamaani opettajuuteni tarinaan luvussa neljä. He eivät esittäneet muutoksia muistelujeni tulkintaan. Olisin voinut myös käyttää oman opettajuuden tarinan aineiston keräämiseen kollaboratiivista muistelumenetelmää (ks. Lapadat ym. 2010), jolloin olisin välttänyt luotettavuusongelman.

Tutkimukseni *tiedonantajina* (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141) ovat olleet oppilaat, opettajat ja vanhemmat. Heidän henkilöisyytensä ei tutkimuksessani paljastu. Jokaisella oppilaalla on oma tutkimusnimensä. Kohdennetun tuen toimintamallin kehittelyn kohdejoukkona ovat olleet oman luokkani oppilaat sekä oppilaat, joille olen opettanut äidinkieltä. Muutamissa tapauksissa mukaan ovat tulleet myös Koulun muut oppilaat. Vaikka aineistosta otetuissa suorissa lainauksissa oppilaiden käyttämä murre voidaan mahdollisesti paikantaa tietylle murrealueelle, sitä ei voida mielestäni pitää tutkimuseettisesti kestävämmänä valintana, sillä lainaukset liittyvät pääsääntöisesti positiivisiksi mielletäviin ohjaamistapahtumiin. Kuulan (2006) mukaan peitenimien eli pseudonyymien käyttö on yleisin tapa suojata tutkittavien anonymiteettiä. Hänen mukaansa erisnimien käyttö peitenimenä on parempi keino kuin lyhyiden merkkien tai merkkijonojen käyttäminen. Peitenimien käyttäminen säilyttää tekstin ymmärrettävämpanä, mikäli esimerkiksi tulososiossa puhutaan toistuvasti useista eri ihmisistä. (Kuula 2006, 215.) Olen saanut kaikilta tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden huoltajilta luvan tutkimuksen toteuttamiseen, niin myös Koulun rehtorilta. Koulun henkilökunta on ollut tietoinen tutkimukseni kouluyhteisöä koskevien empiiristen vaiheiden toteuttamisesta. Sekä Tatu että Kalle vanhempineen ovat lukeneet tutkimusraportistani heitä käsittelevän tekstiosuuden. Helena on lukenut koko tutkimukseni.

Tutkija kuvaa tutkimuksensa kulun raportissaan mahdollisimman kriittisesti. Hän raportoi myös prosessissaan esille tulleita ongelmia ja rajoituksia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tärkein tutkimuksensa väline. Hänen pitää myös se itse myöntää. Näin tutkija muodostuu myös oman työnsä pääasialliseksi luotettavuuden kriteeriksi. (Varto 1992, 114–115; Eskola & Suoranta 1996, 165.) Koska vastaan itse tutkijana, mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut, olen kuvannut luvussa 3.6 aineistoni keräys- ja analyysitavan. Lukija voi seurata sen avulla ensin havaintojen

tekoa, havaintojeni perusteella tekemiäni tulkintoja ja ratkaisuja. Ne kaikki ovat olleet tutkimusprosessissani kriittisen arviointini kohteina ja esillä kollegiaalisissa keskusteluissa. Olen raportoinut myös ne kokemukset, jotka osoittautuivat ongelmallisiksi.

Tutkimuksen luotettavuustarkastelussa puhutaan *vahvistettavuudesta*, kun tarkoitetaan sitä, miten tulkinta ja aineisto vastaavat toisiaan (Lincoln & Guba 1985, 318–327). Omat tulkintani saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista, mikä lisää tutkimukseni vahvistettavuutta. Poskiparta ja Niemi (1994, 10) luettelevat ne äännetietoisuuteen liittyvät tehtävät, jotka hallitessaan lapsi on valmis lukemaan. Tutkimuksessani on raportoitu ne äännetietoisuuden osa-alueet, jotka Tatu tarvitsi siirtyäkseen puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen eli lukijaksi. Poskiparta ja Niemi toteivatkin erityisesti äännetietoisuuden olevan syysuhteessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. (Ks. myös Poskiparta 1995, 2.) Mäkisen (2002, 260) mukaan alkavan luku- ja kirjoitustaidon oppimista tukivat parhaiten sellaiset fonologisen tietoisuuden tehtävät, joista suoriutumisessa korostuivat taitoina sanan lineaarisuuden oivaltaminen, sanan tavujen havaitseminen, sanan tavurajan paikantaminen, sanan alkutavun segmentoituminen, sanan alku- ja lopputaitojen käsitteleminen, sanan alkuäänteen segmentoiminen ja kuultujen äänteiden yhdistäminen sanaksi. Tutkimukseni empiirisestä aineistosta löytyy tapausesimerkkejä edellä mainittuihin alkavaa luku- ja kirjoitustaitoa ennustaviin tekijöihin. Vahvistettavuutta olisi lisännyt ulkopuolisen observoijan läsnäolo, mutta käytännössä sitä oli vaikeaa järjestää (ks. luku 3.2). Katson kuitenkin moniammatillisten keskustelujen yhteydessä toteutuneiden tapahtumien reflektoinnin osaltaan lisänneen tämän tutkimuksen vahvistettavuutta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tulee arvioida, ovatko hänen tutkimuksensa tulokset sovellettavissa vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa. (Perttula 1995, 43.) Perttula esittää kontekstisidonnaisuutta kokemukseen kohdistuvan tutkimuksen yhtenä luotettavuuden kriteerinä. Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan tutkimusprosessin sitoutumista tutkimustilanteeseen, jolloin tutkimustulokset liittyvät kontekstin ominaispiirteisiin. Tutkimukseni *siirrettävyys* on rajallista sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 212.) Kehittämiäni harjoitteita voi käyttää opetuksen työvälineenä, sillä olen raportoinut harjoitteideni teoreettisen taustan, sisällön ja kulun mahdollisimman tarkasti. Harjoitteiden sisällön kuvauksen rinnalla olen kuvannut myös sen pedagogista toteuttamista ja siinä tarvittavia materiaaleja. Tutkimusympäristön ja soveltamisympäristön samankaltaisuus tukee siirrettävyydekriteerin toteutumista (Metsämuuronen 2006, 267). Tutkimukseni lukijat voivat kuvaukseni avulla arvioida tutkimuksessani esitettyjen harjoite- ja ohjaustilanteiden siirrettävyyttä. Johtopäätöksiä harjoitteiden siirrettävyyden onnistumisesta ei kuitenkaan voi tehdä. Laadullinen tutkimus ei tue siirrettävyyden toteutumista sellaisenaan, vaan tutkijan tulee esittää lukijalle mahdollisimman paljon tutkimusaineis-

toa, jotta lukija voi itse tehdä johtopäätöksensä tutkimustulosten sovellettavuudesta. (Metsämuuronen 2006, 267.) Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen pedagogisina ratkaisuin sen sijaan ovat siirrettävissä, mutta edellyttävät opettajalta henkilökohtaista sitoutumista ja kyseisen menettelytavan pitämistä mielekkäänä ratkaisuna koko opetuskokonaisuuden näkökulmasta: kokonaisuuteen kuuluvat opettaja, oppilas, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö. Tiivis vuorovaikutus lasten kanssa heidän kouluvuosiensa aikana opetus- ja tukitilanteissa toi niihin osallistujat lähelle toisiaan ja mahdollisti yhteisen kielen löytymisen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa *varmuudella* tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuustarkastelussa sitä, että tutkimuksessa huomioidaan myös siihen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Tutkimuksen tulee antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen varmuutta lisätään myös ottamalla huomioon tutkijan ennakko-oletukset. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Olen lisännyt tutkimukseni varmuutta suunnittelemalla harjoitteeni tutkimustietooni perustaen (ks. Eskelä-Haapanen 2003). Jokaisen harjoitetuokion jälkeen tapahtuva aineiston analysointi, tulkinta ja sen perusteella tehdyt johtopäätökset ovat tutkimukseni varmuutta lisääviä seikkoja, silloinkin, kun johtopäätöksenä on muutoksen tekeminen etukäteissuunnitelmiin. Toimintatutkimus on mahdollistanut tämän menettelytavan.

Tutkijana minulla itselläni on vastuu tutkimukseni luotettavuudesta, sillä olen itse tehnyt ne tutkimukseeni liittyvät valinnat, joiden tarkoitus on tehdä tutkimuksestani luotettava. Vastaan tutkimukseni rehellisyydestä. Myös oma toimintani ja käyttäytymiseni, sen havainnointi ja tulkinta, sitä kautta myös luotettavuuden arviointi, on ollut koko tutkimusprosessin ajan jatkuva.

## 8 Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimukseni ”Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla” on saanut alkunsa käytännöstä nousseesta tarpeesta (Saloviita 2006, 326; Perusopetuslaki 30 §). Erityisopetukseen vuodesta toiseen kohdistuneet lisääntyvät paineet sekä Perusopetuslakiin liitetyt erityisopetusta ja sen järjestämistä koskevat muutokset ja täydennykset ajatteluttavat yli kaksi vuosikymmentä luokanopettajana toiminutta kutsumusopettajaa. Tutkimukseni syntymisen taustalla vaikuttavat vahvana myös tutkivan opettajan muutos omassa opettajuudessaan ja inklusiivisen pedagogiikan merkitys siinä. Miten luokanopettajan rooli muuttuu hänen matkallaan kohti osallistavampaa opetusta ja kasvatusta? Miten luokanopettaja voi tukea yksilöllisesti ja kohdennetusti oppilaitaan kielellisen tietoisuuden harjoitteiden ja pedagogisten ratkaisujensa avulla? Miten tuki voidaan kohdennetusti järjestää niin, että oppilaat saavat osallistua opetukseen omassa luokassaan?

Yhteiskunnallisesti ajateltuna Kohdennetun tuen ohjausmalli tarjoaa siihen sitoutuneiden ohjaajien avustuksella ja tässä tutkimuksessa kuvatuilla ehdoilla sekä olosuhteissa perustellun mahdollisuuden vaikutta myönteisesti erityisopetuksen nykytilaan.

### 8.1 Kohti inklusiivista pedagogiikka

Käsitykseni oppimisesta perustuu jokaisen lapsen oikeuteen kuulua joukkoon ja olla osallisena (ks. kuvio 2). Kunnioitan jokaisen lapsen ainutkertaista yksilöllisyyttä. Koulujärjestelmämme on vahvasti sidoksissa ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan sekä inklusiosta käytävään diskurssiin. (Ks. esim. Dyson 1999.) Koulujärjestelmämme ilmentää käsitystään demokratiasta tavalla, jolla se vastaa erityisopetuksen haasteeseen. Oppilaan segregoiminen yksilöllisten ominaisuuksiensa perusteella on edelleen oikeutettua. Oppijan tulisi olla ominaisuuksiltaan tiettyyn koulu yhteisöön sopiva, mutta yhteisö ei ole valmis muuttumaan vastaanottaakseen yksilön. Inklusio voi toteutua vasta silloin, kun koulutusjärjestelmämme luopuu oppilaiden erottelusta yleisopetuksen tai erityisopetuksen piiriin kuuluviksi ja oppimisympäristöt ovat riittävän yhteisöllisiä ja osallistavia.

Niin sanottu kolmiportaisen tuen järjestelmä (ks. luku 2.1.2) ottaa askeleen kohti inklusiivisempaa pedagogiikkaa. Samalla järjestelmä tuo koulutuksen käytännön toteuttajille uuden haasteen. Miten kolmiportaisen tuen muotoja voidaan toteuttaa niin, että vallalla oleva kaksoisjärjestelmä (ks. luku 3.3) ei ole tulevaisuuden ”kolmoisjärjestelmä”?

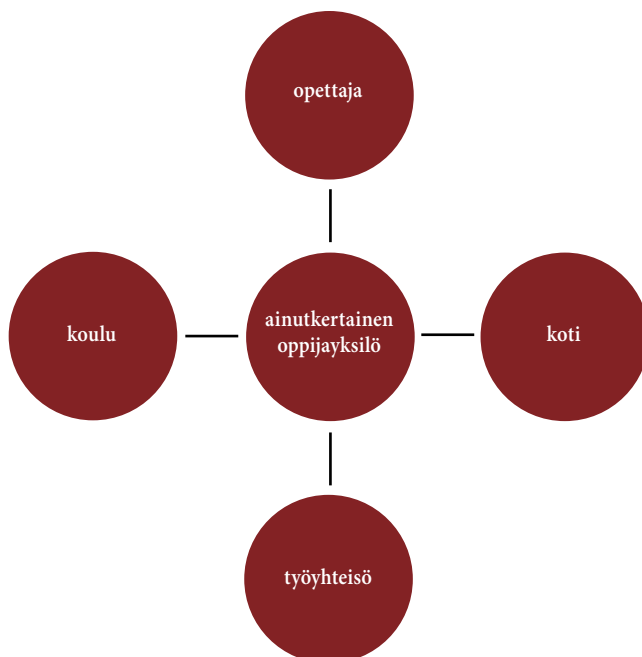
Inklusiivisen koulun ideologia pohjautuu jokaisen oppilaan tasavertaiseen oikeuteen saada opetusta omassa lähikoulussaan omassa yleisopetuksen luokassaan. Lähikoulu tukee lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta ja ystävyyssuhteiden kehittymistä, koska lapsi viettää kouluaikinsa ja vapaa-aikansa samassa ympäristössä. Laajemmin ajateltuna ympäristön sosiaalinen kiinteys kasvaa, kun ikäluokka toisensa jälkeen käy koulunsa omalla asuinalueellaan. (Ks. Hick, Kershner & Farrel 2009, 2; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345; Peterson & Hittie 2003, 49). Parhaimmillaan kolmiportainen tuki toteutuu siten, että samassa lähikoulun luokassa on oppilaita kaikilta tuen tasoilta ilman diagnoosien mukanaan tuomaa mystifointia. (Ks. esim. Mäkinen 2009.) Lähikouluun tulee se määrä erilaisuutta, mitä lähikouluympäristön lapset edustavat.

Oppijayksilö on läheisessä vuorovaikutuksessa kotinsa, vanhempiensa, opettajansa, koulunsa ja koulun työyhteisön kanssa. Nämä yhdessä muodostavat oppilaan oppimisympäristön. Tämä oppijan lähiyhteisö mahdollistaa tai estää hänen osallisuutensa. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joka huomioi oppilaan kokonaisuutena ja kohentaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana. (Mm. Kugelmass 2007.) Opettajalla, kodilla, koululla, kodin ja koulun yhteistyöllä sekä koululla yhteisöllisenä oppimisympäristönä on yhteisvaikutus ainutkertaisen oppijayksilön oppimisen rakentumisprosessissa. Kohdennetun tuen ohjausmalli on eräs käytännön toimintatapa, jota voitaisiin käyttää luokkahuonesovelluksena tulevaisuuden oppimisympäristöissä. (Kuvio 9; ks. myös luku 6.2.)

Luokanopettaja on avainhenkilö oppilaan kohtaamisessa ja osallistavan oppimisympäristön luomisessa. Hänellä on mahdollisuus onnistua tavoittamaan jokaisen lapsen henkilökohtainen fyysinen, kognitiivinen, psyykkinen ja sosiaalinen kehityksen taso, kun hän ottaa mukaan yhteistyöhön moniammatillisen toimijajoukon sekä koulun ja kodin yhteistyön mahdollisuuksineen (ks. luku 6.5).

Jos luokanopettaja ottaa toimintatavakseen kohdennetun tuen ohjausmallin rakentaessaan ainutkertaiselle oppijayksilölle suotuisaa opetustapahtumaa, hän ottaa huomioon seuraavat tekijät: Hän selvittää ja analysoi *opettajana* tietoisena sitoumuksena oman ihmiskäsityksensä eli käsityksensä siitä, millaisena hän näkee tapahtuman keskiössä olevan oppilaan ja millaiset ovat hänen omat arvonsa opettajana. Ohjaaminen tapahtuu oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä kullekin oppijalle henkilökohtaisia tukirakennelmia tarjoten. Opettaja reagoi nopeasti ja vaikuttaa välittömästi ja aloittaa

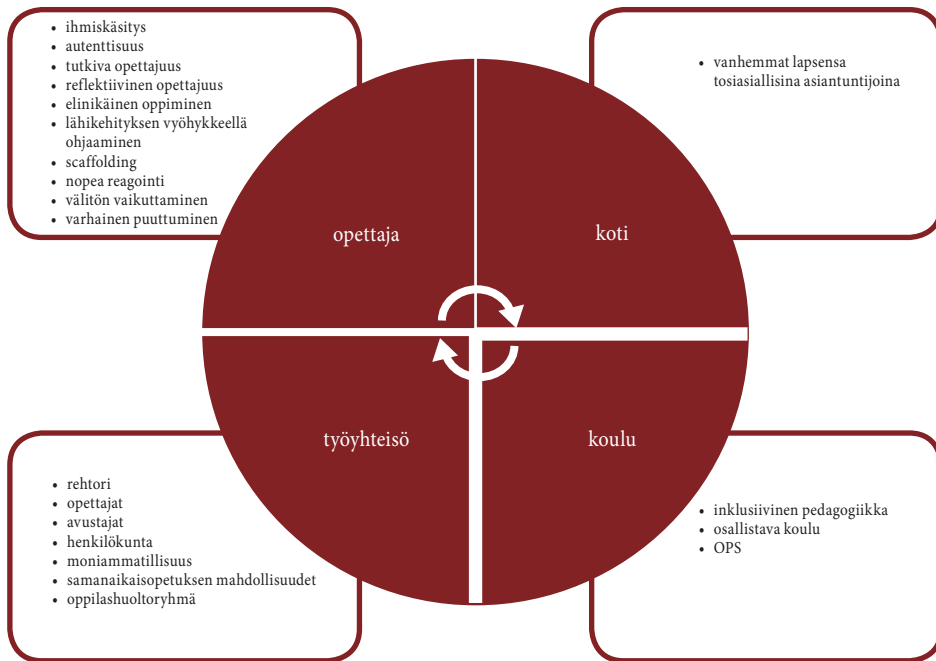




**Kuvio 9.** Kohdennettu tuki sosiokonstruktivistisessa oppimisympäristössä.

varhaisen puuttumisen toimenpiteensä. Hän ottaa tapahtumaan mukaan koko *työyhteisön moniammatillisine* mahdollisuuksineen. Koulu, jossa inklusiivinen pedagogiikka on tunnustettu tavoite, osallistaa kaikki oppijansa ja kohdennettu tuki on osa sitä. Kodissa asuvat oppilaan tosiasialliset asiantuntijat, jotka otetaan mukaan kohdennettun tuen ohjausmalliin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vuorovaikutus osallisten välillä ilmentää sosiokonstruktivistista ohjaamisen tapaa. (Ks. kuvio 10.)

Kohdennettun tuen ohjausmallia perusopetuksessa soveltamalla opettaja saa kokea onnistumisen iloa ohjaustyössään ainutkertaisen oppijayksilön kokeman ilon välityksellä. Luokanopettajan ammatillinen identiteetti vahvistuu. Oppilas, joka on jo tiedostettu epäonnistujaksi, saa mahdollisuuden omassa luokkakontekstissään kohdennettun tuen avulla, jolloin hänen oppijaminäkuvansa kohentuu. Viime kädessä hänen syrjäytymisensä jopa estetään (ks. Eskelä-Haapanen 2012). Opettajan ammattitaito ja ammatillinen identiteetti sekä reflektiotaidot kehittyvät. Muutoksessa oleva kouluyhteisö saa vuorovaikutteisesta osallisuudestaan voimaa, joka heijastuu työn mielekkäänä kokemiseen ja opettajien jaksamiseen. Kun seurataan tarkasti lapsen kognitiivista kehitystä ja opetus tapahtuu oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä, kodin aktiivisuus kasvaa ja koti kokee voivansa enemmän vaikuttaa lastaan koskeviin ratkaisuihin.



Kuvio 10. Kohdennetun tuen malli perusopetuksen alkuluokilla.

## 8.2 Kohdennettu tuki yhteistyössä kotien kanssa

Vanhempien pitäminen lastensa tosiasiallisina asiantuntijoina (ks. luku 6.5; Van Manen 199; Linnilä 2006) on koulun ja kodin välisen onnistuneen yhteistyön edellytys. Se on edellytys myös kolmiportaisen tuen jatkumolle aina lapsen varhaisvuosista lähtien esiopetuksen kautta koulupolulle. Kun vanhemmat osallistetaan lapsensa tuen suunnitteluun heti tuen tarpeen ilmetessä, tuen toteuttaminen tulee osaksi koulun ja kodin yhteistoimintaa ja tavallista kouluarkea. Moniammatilliset toimijat ja oppilashuolto kulkevat lapsen rinnalla koulupolkua tukien eteenpäin.

Vanhemmilla on paljon sellaista tietoa, jonka varassa on helpompaa tavoittaa lapsen yksilöllistä tukemisen tarvetta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vanhemmat saavat myös välittömästi palautetta lapseltaan tuen prosessien onnistumisesta. Tämä tieto kulkeutuu takaisin tuen toteuttajalle, jos kynnys yhteydenottoon on riittävän matala. Dialogin tulee olla tasavertaista. Yhteydenpito on luontevaa, kun vanhemmat on otettu osalliseksi koulun toimintaan jo ennen lapsen koulunkäynnin alkua. Se edellyttää koulu-yhteistyön toimijoilta menemistä moniammatillisesti toistensa kentille. Jo lapsen esi-kouluvuoden aikana tulisi käynnistää yhteistyö esikoulun opettajien, luokanopettajien,

erityisopettajan ja kodin välillä. Laajennetuna yhteistyössä voi olla moniammatillinen asiantuntijajoukko kunkin lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Yhteistyössä lapsen siirtymävaihe esiopetuksesta kouluun helpottuu. Yhteistyöstä muodostuu rikkaampaa kuin pelkkä tiedonsiirto. Lapsen tuen jatkumo voidaan turvata.

### 8.3 Ainutkertainen oppija

Koulujen tulee kehittää toimintojaan vastaamaan paremmin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioiden opetusmenetelmät sekä oppilaiden erilaiset oppimistyylit. (Ks. Booth & Ainscow 2002.) Kolmiportainen tuki mahdollistaa oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen erilaisten opetusjärjestelyjen pohjalta, mutta samalla se asettaa luokanopettajalle joukon uusia haasteita. Luokanopettajan tulee tunnistaa oppilaidensa tuen tarve ja alkaa tukeminen heti tuen tarpeen ilmettyä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010; Perusopetuslaki 30§).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten ja täydennysten (2010) tarkoituksena oli varhaisen puuttumisen kautta vaikuttaa osaltaan syrjäytymisen ehkäisemiseen. Lakiin ei kuitenkaan ole selväsanaisesti kirjattu, että koulun arkipäivän asianmukainen järjestäminen on parasta varhaista puuttumista, lasten ja nuorten hyvinvointia edistävää ja syrjäytymistä ennalta ehkäisevää toimintaa. Koulun arjen asianmukainen järjestäminen tarkoittaa tasokkaan perusopetuksen tarjoamista. Siihen sisältyy kaikkien oppijoiden tukeminen omassa koululuokassaan kaikilla tuen taasoilla moniammatillisesti toteutettuna.

Oppijat ovat moninaisia. Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt enimmäkseen oppilaan kohdennettuun oppimisen tukemiseen. Olen huomionut myös oppilaiden erilaisia orientaatiotyyppisiä tehtävälanteissa. Erityisen haasteen opettajille muodostavat lahjakkaat oppilaat (ks. Heacox 2009, 4). Heillä on tasavertainen oikeus opiskella lähikehityksen vyöhykkeellään. Syrjäytetäänkö lahjakas lapsi, jos hänelle ei tarjota riittävän haastavia tehtäviä tai hän joutuu etenemään omaa tahtiaan vailla osaavamman vertaisensa tai aikuisen tukea? Ainutkertaiset oppijayksilöt muodostavat moninaisen heterogeenisen joukon, jonka kohtaamiseen opettajalla tulisi olla inklusiivisessa koulussa valmiudet.

### 8.4 Opettajankoulutuksen haasteet

Opettajankoulutusta tulee kehittää vastaamaan inklusiivisen pedagogiikan asettamia vaatimuksia. Kolmiportainen tuki on monelle opettajalle vielä käsitteenä vieras, pu-

humattakaan käytännön toteuttamisen tasosta. Koulun kehittyminen inklusiiviseksi tapahtuu vähitellen prosessiluonteisesti. (Ks. Mikola 2011.) Ei ole myöskään olemassa yhtä ainoaa toimintatapaa käytänteiden muuttamiseksi. Tärkeimmässä asemassa ovat koulun toimintakulttuuri, työskentelytavat ja kaikkien koulussa toimijoiden asenteet inklusiivisuutta kohtaan. Opettajien ja opettajankoulutuksen merkitys inklusiiviselle kehitykselle on kiistaton. Varsinkin luokanopettajien asiantunteva ja ajankohtainen koulutus on kehityksessä ratkaisevassa asemassa. Opettajien koulutuksessa tulisi huomioida vaikuttaminen koulutettavien arvoihin ja asenteisiin tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden rinnalla, jotta tulevaisuuden opettajilla olisi mahdollisuutta lasten moninaisuuden kohtaamiseen.

Suomessa opettajankoulutus sisältää pakollisena opiskeltavana kokonaisuutena erityisopetuksen perusteet. Perusteet sisältävät keskeisiä elementtejä erilaisuuden tunnistamisesta ja määrittelystä sekä niihin liittyen pedagogisten käytänteiden esille ottamista. Myös opiskelijoiden valmiuksia toimia moniammatillisesti sekä kodin ja koulun yhteistyötä monimuotoisesti toteutettavina rikastutetaan. Erityisopetuksen perusteiden opintokokonaisuuteen kuuluu myös reflektiivisen opettajuuden kehittyminen sekä opetussuunnitelmien soveltaminen niin, että erilaisten oppilaiden tarpeet ja esteettömän oppimisen periaatteet saavutettaisiin mahdollisimman hyvin. (Ks. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009.)

Opettajien peruskoulutuksen pohja tulisi muodostua seuraavista osaamisalueista: 1) Oppijoiden monimuotoisuuden arvostaminen niin, että yksilöiden väliset erot koetaan voimavarana, 2) kaikkien oppijoiden tukeminen, 3) yhteistyön ja tiimityöskentelyn kokeminen olennaisena välineenä kaikilla opettajilla sekä 4) opettajan vastuunottaminen omasta elinikäisestä oppimisestaan. Näitä kaikkia osaamisalueita tulisi kehittää niin, että ne loisivat pohjan myös myöhemmälle ammattitaidon kehittymiselle. (Ks. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 9–10.)

Opettaja ei ole inklusiivisessa toimintaympäristössä yksin toimija. Luokassa on useita toimijoita tukemassa erilaisten oppijoiden koulunkäyntiä. Oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin pyritään yhteistoiminnallisella ja osallistavalla opetuksella, jossa eriyttäminen kuuluu mukaan ensisijaisena keinona kohdata oppilaiden moninaisuus. Eriyttämisen avulla oppilaat saavat haasteita oppimiseensa ja onnistumisen kokemuksen myötä oppimismotivaatio lisääntyy.

## 8.5 Tutkimusmatka jatkuu

Olen sanonut olevani jatkuva tutkimusmatkalainen. Niin olen. Haluaisin jatkaa tutkijana työtäni paneutumalla Kohdennetun tuen ohjausmallin mahdollisuuksiin yhdis-

tettynä luokanopettajien samanaikaisopetuksen ohjaustapaan. Haluaisin tutkia ohjausmallin toteuttamisen soveltuvuutta myös kolmiportaisen tuen mallissa yleisen tuen eriyttävänä toimintamenetelmänä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 11–12). Opettajan reflektiivinen työtapana, tutkiva opettajuus sekä tutkimusmenetelmänä self-studyyn perehtyminen ovat myös kiinnostuksen kohteitani (ks. esim. LaBoskey 2004).

Näen samanaikaisopettajuuden ja tiimiopettajuuden (ks. esim. Villa ym. 2004) toteutumisen perusopetuksemme positiivisena haasteena, mutta myös huomattavia lisäresursseja vaativana. Haluaisin myös uskoa, että tulevaisuuden luokanopettajat näkevät moniammatillisuudessa ja inklusiivisuudessa opettajuutensa voimavaran ja oppilaan edun – myös sitä haluaisin tutkia. Mielenkiintoinen ja tärkeä jatkotutkimuksen aihe liittyy opettajankoulutukseen ja nuoren opettajan siirtymisvaiheeseen työelämään (ns. induktiovaiheen tutkimus). Miten siis opettajaksi opiskelevia ja valmistuvia voidaan tukea ja ohjata, jotta heillä olisi valmiuksia nopeaan reagointiin ja välittömään vaikuttamiseen? Tällainen tutkimus voisi olla opettajankoulutukseen liittyvä toimintatutkimus tai kokeilu opiskelijoiden kanssa, joka samalla voisi liittyä opettajankoulutuksen opetussuunnitelman kehittämiseen. Myös Naukkarinen (2010) nostaa esiin oppijoiden yksilöllisyyden oivaltamisen opettajankoulutuksemme haasteena. Hänen mielestään oppilaiden siirroista luokkaopetuksesta erikoisasiantuntijoiden ”korjattavaksi” on päästävä (Naukkarinen 2010, 190). Nämä edellä mainitsemani aiheet kiinnostavat erityisesti siksi, että olen nyt toiminut yli kahden vuoden ajan opettajankouluttajana ja käytännössä jo näitä toteuttanut. Tämä tutkimustematiikka nousee esiin myös oman opettajuuteni kehittymisessä (ks. luku 4). Oppilaan tuen järjestäminen hänen omassa opetusryhmässään lisää oppilaan arjen eheyttä (Mikola 2011). Miten siis perusopetusta voitaisiin kehittää ja uudistaa niin, että osallistavampi pedagogiikka mahdollistuisi? Vaurioiden korjaamisen näkökulmasta tulisi siirtyä ennaltaehkäisevään toimintatapaan.

# Lähteet

- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 8–187.
- Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Johdanto. Teoksessa *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–18.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Saman-aikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. *Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja*, A1:2011.
- Ainley, M. 2004. What do we know about student motivation and engagement? Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, November 29–December 2.
- Ainscow, M. 1997. Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education* 24(1), 3–6.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Airaksinen, T. (toim.) 1991. *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka: Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista*. (3. painos 2002.) Helsinki: Yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Atherto, J. S. 2010. Learning and teaching. Constructivism in learning. Saatavana [SIRPA ESKELÄ-HAAPANEN](http://www.muodossa: <URL:http://www.learningandteaching.info/learning/costructivism.htm> Luettu 1.9.2010.</a></p>
<p>Armstrong, A., Armstrong, D. & Spandagou, I. 2010. <i>Inclusive education: international policy & practice</i>. London: SAGE.</p>
<p>Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) <i>Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet</i>. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.</p>
<p>Aunola, K., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task-motivation, and teachers' goals. <i>British Journal of Educational Psychology</i> 76, 21–40.</p>
<p>Ball, E. & Blachman, B. 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? <i>Reading Research Quarterly</i> 26, 49–66.</p>
</div>
<div data-bbox=)

- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, 749–764.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–129.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. *Tutkimuksia* 291. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Booth, T. 2000. Progress in inclusive education. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality.* Helsinki: Hakapaino Oy, 17–30.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bradley, L. & Bryant, P. 1983. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature* 30 (3), 419–421.
- Bradley, L. & Bryant, P. 1991. Phonological skills before and after learning to read. Teoksessa S. A. Brady ja D. P. Shankweiler (toim.) *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 37–45.
- Brookfield, S. 1990. *The skillful teacher.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Brophy, J. 1981. Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research* 51, 5–32.
- Bruner, J. S. 1977. *The process of education.* Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1985. Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective. Teoksessa J. Wertsch (toim.) *Culture, communication and cognition.* Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.
- Bruner, J. S. 1986. *The culture of education.* Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11–32.
- Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social Research* 71 (3), 691–710.
- Burks, A. W. 1946. Peirce's theory of abduction. *Philosophy of Science* 13, 301–306.
- Cantell, H. 2010. *Ratkaiseva vuorovaikutus.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Knowing through action research.* Victoria: Deakin University.
- Chak, A. 2001. Adult Sensitivity to Children's Learning in the Zone of Proximal Development. *Journal for the Theory of Social Behaviour.* Oxford: Blackwell Publishers, 383–395.
- Chaiklin, S. 2003. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (toim.) *Vygotsky's educational theory in cultural context.* Cambridge: Cambridge University Press, 39–64.

- Chen, T., Kao, T. & Sheu, J. 2003. A mobile learning system for scaffolding birds watching learning. *Journal of Computer Assisted learning* 19, 347–359.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1999. The teacher movement: A decade later. *Educational Researcher* 28(7), 15–25.
- Cohen, L. & Manion, L. 1995. *Research methods on education*. 4. painos. London: Routledge.
- Creswell, J. W. 1994. *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act, a theoretical introduction to sociological methods*. Second edition. New York: McCraw-Hill.
- Denzin, N. K. 1989. *Interpretive biography*. Newbury Park, London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1–25.
- Dewey, J. 1933. *How we think*. New York: D.C. Heath.
- Downing, J. 1979. *Reading and reasoning*. Edinburgh: Chambers.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education*. London: Kogan Page, 36–53.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* 53, 109–132.
- Ehri, L. C. 1989. The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of reading Disabilities* 22, 356–365.
- Epstein, J. L. 1992. School and family partnerships. Teoksessa M. Alkin (toim.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan, 1139–1151.
- Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino.
- Erkkilä, R. 2009. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen*. 3. painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 195–226.
- Eskelä-Haapanen, S. 2003. Esikoulun äänne- ja sanantuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen tunneille. Fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelmalla pehmeä lasku luku-taitoon. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Eskelä-Haapanen, S. 2006. Matkalla kielellisessä tietoisuudessa. Teoksessa V. Kohonen & S. Eskelä-Haapanen (toim.) *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 45–80.



- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki syrjäytymistä ehkäisemässä. Teoksessa A. Lauriala (toim.) *Koulu ja pohjoisen pojat*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 27, 154–171.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 1996. Charter of Luxembourg. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.european-agency.org/about-us/european-key-documents/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf/view>](http://www.european-agency.org/about-us/european-key-documents/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf/view) Luettu 27.4.2012.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2003. Erityisopetuksen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille. Odense: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/keyp-fi.pdf/view>](http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/keyp-fi.pdf/view) Luettu 27.4.2012.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2009. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille. Odense: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-FI.pdf>](http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-FI.pdf) Luettu 27.4.2012.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2011. Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa – Haasteita ja mahdollisuuksia. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2006. Saatavana [www-muodossa <URL: http://www.european-agency.org/publications>](http://www.european-agency.org/publications) Luettu 12.5.2010.
- Falvey, M. & Givner, C. 2005. What is an inclusive school? Teoksessa R. A. Villa & J. S. Thousand (toim.) *Creating an inclusive school*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1–11.
- Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L. & Barnes, M. 2007. *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gombert, J. E. 1992. *Metalinguistic Development*. Exeter: Harvester Wheatsheaf.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2000. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, Y. S. 2000. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 105–117.

- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Hämeenlinna: Gaudeamus.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.
- Haug, F. 1987. *Female Sexualization. The Collective Work of Memory*. London: Verso.
- Haviala, A., Helin, E. & Ilomäki-Keisala, U. 2006. *Kulkuri 3. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: WSOY.
- Haviala, A., Helin, E., Ilomäki-Keisala, U. & Katajamäki, M. 2006. *Kulkuri 4. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: WSOY.
- Heacox, D. 2002. *Differentiating Instruction in the Regular Classroom. How to Reach and Teach All Learners, Grades 3–12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Heacox, D. 2009. *Making differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suomentanut Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T. 2007. *Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa*. Teoksessa J. Aalto ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. *Mitä on toimintatutkimus?* Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2007. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heinämäki, L. 2006. *Varhainen tuki kasvattajan ja järjestelmän haasteena*. Niilo Mäki-säätiö. NMI- Bulletin 3/2006, 19–24.
- Hellström, M., Holste, M., Rokka, P. & Sundbald, I. 2011. *Luokanopettajan päiväkirja*. Saarijärvi: Luokanopettajaliitto.
- Hick, P., Kershner, R. & Farrel, P. T. 2009. *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. (6. uudistettu laitos). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. (6. painos). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. (13.–14. Osin uudistettu painos). Helsinki: Tammi
- Huhtanen, K. 2007. *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen H. 2001. *Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Vuorinen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.

- Hänninen, V. Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696.
- Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A-M. Pietilä ja H. Länsimies-Antikainen (toim.) *Etiikkaa monitieteisesti: pohdintaa ja kysymyksiä*. Kuopion yliopiston julkaisuja F. *Yliopistotiedot* 45, 121–140.
- Härkönen, U. 2008. New pedagogical systems theory and early childhood education culture. Teoksessa U. Härkönen & E. Savolainen (toim.) *International views on early childhood education*. Savonlinna Department of Teacher Education: Savonlinna Department of Teacher Education, 1–40. Saatavissa [www- muodossa: <URL http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/varhais/harkonen.pdf>](http://www.sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/varhais/harkonen.pdf) Luettu 25.11.2010.
- Härkönen, U. 2008. Preface. Teoksessa U. Härkönen & E. Savolainen (toim.) *International views on early childhood education*. Savonlinna Department of Teacher Education: Savonlinna Department of Teacher Education, 1–6. Saatavissa [www-muodossa: <URL:http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/varhais/kehys.htm>](http://www.sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/varhais/kehys.htm) Luettu 25.11.2010.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Tampere: University Press.
- Jones, S. 2004. Attitudes, inclusion and widening participation: a model of interactive teaching and leadership. *Westminster Studies in Education [verkkolehti]*, 27 (2), 157–173. Saatavissa: Academic Search Elite.
- Julkunen, M.-L. 1993. *Lukijaksi kasvaminen*. Helsinki: WSOY.
- Jyrkiäinen, A. 2007. *Verkosto opettajien tukena*. Tampere: Yliopistopaino.
- Jyrämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Vammala: Sosiaalipolitiikan yhdistys.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.
- Järvinen, M.-L. 2011. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä. Näkökulmia muutokseen*. *Acta Universitatis Tamperensis* 1596.
- Kaasila, R. 1997. *Konstruktivismien eri muodot matematiikan opetuksessa peruskoulun ala-asteella. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä* 26.
- Kakkuri, I. 1998. *Pöllövaarin kirjoittamisinto. Kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelma*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 7.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatusta- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5), 427–435.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos, 50–61.
- Kaikkonen, P. 2004. *Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut*. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos.

- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetus-suunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 151–166.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiaie Rerum Socialium* 100.
- Karlsson, F. 1994. Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karvonen, P. 2005. Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 233.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. *The action research planner*. Deakin: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 567–606.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005. Participatory action research. *Communicative Action and the Public Spere*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 559–603.
- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 404.
- Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. (toim.) 2006. Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 29. Tampere.
- Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus. Miten salkkutyoäskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Estola, H.L.T Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. *Acta Universitatis Ouluensis* E92, 155–184.
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Korkeamäki, R.-L. 1996. How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. Department of Teacher Education. *Acta Universitatis Ouluensis* E21.

- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. & Miller, S. M. (toim.) 2003. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kugelmass, J., W. 2007. Constructivist views of learning: implications for inclusive education. Teoksessa: L. Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage, 272–279.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–141.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010. Saatavana [www- muodossa <URL:http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642) Luettu 20.8.2010.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus – toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. *Lapin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta* 154.
- Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A-L. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 210–218.
- Langford, P. E. 2005. *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology*. New York: Psychology Press.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lapadat, J. C., Clark, P. G., Gremm, R. M., Karanja, L. W., Mieke, M. & Quinlan, L. 2010. Life challenge memory work: Using collaborative autobiography to understand ourselves. *International Journal of Qualitative Methods* 9(1), 77–104.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. *OKKA- vuosikirja 2000, Nro 1*, 88–97.
- Lauriala, A. 2004. Opettajan ammatillinen kehittyminen. *Oulun alueen VESO-koulutus*. Oulu. 10.9.2004.
- Lauriala, A. 2010. Identity work and teachers' professional growth. *Ounas-symposiumi*. Lapin yliopisto. 25.5.2010.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. *Opas autenttiseen opettajuuteen*. Alkuteos *Den autentiske Lærer*. Suomentanut Kimmo Kontturi. Helsinki: Otava.
- Lehmuskallio, K. 1983. *Mitä lukeminen sisältää?* Porvoo: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1991. ”Miks' lehdet tippuu puista?” *Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa*. Oulun yliopisto. Oulun opettajankoulutuslaitos.

- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, A. & Bryant, P. 2001. Tavujen vaikutus lasten kirjoittamaan oppimiseen suomen kielessä. NMI-bulletin, 4, 16–25.
- Leiwo, M. 1995. Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 202–207.
- Lepola, J. & Hannula, M. (toim.) 2006. Kohti koulua: Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. 2000. The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, 10, 153–177.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M.-K. 2008. Motivaatio lukutaidon alkupolulla. FinRa seminaari 8.11.2008. Jyväskylän yliopisto Opettajan koulutuslaitos & Oppiminen ja motivaatio huippu-tutkimusyksikkö, Jyväskylän yliopisto.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2005. Predicting Reading Performance during the First and the Second Year of Primary School. *British Educational Research Journal* 30, 67–92.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
- Lewin, K. 1951. *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.
- Liberg, C. 1993. *Hur barn lär sig att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Lingard, B. 2007. Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 254–266.
- Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Linnakylä, P. 2005. Miten kehittää lukemiseen sitoutuneita ja strategisia lukijoita. *Aikauskirja Äidinkielen opetustiede* 34, 27–53.
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 294.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen O.-P. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* 23(3), 263–284.

- Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 204–211.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2007. Lukivaikeuden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.
- Mattingly, I. G. 1972. Reading, the linguistic awareness. Teoksessa J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (toim.) *Language by ear and eye*. Cambridge, MA.: The Mit Press, 133–147.
- Meijer, J.W. 2003. *Inclusive education and classroom practice*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2008. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410.
- Moberg, S. 2001. *Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäki, H. 2002. *Elements of Spelling and Composition. Studies on Predicting and Supporting Writing Skills in Primary Grades*. Turun yliopiston julkaisuja 255.
- Mäkihonko, M. 2006. *Luetunymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 116.
- Mäkinen, M. 2002. *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon*. Acta Universitatis Tamperensis 902.
- Mäkinen, M. 2009. *Opetuksen reunaehdot eriyttämisen rajapinnoilla. Kelpo-koulutus. Hämeenkyrö. 11.3.2009*.
- Mäkinen, M. & Mäkinen, E. 2011. *Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55 (3), 57–74.
- Mäkinen, M. & Kallio, S. 2007. *Oppimisen ohjaaminen – kohtaamista ja yhteisöllistä tiedon jäsentämistä*. *Kasvatus* 38 (1), 29–41.
- Mäkinen, M. 2011. *Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen*. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–108.
- Naukkarinen, A. 2001. *Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 182–202.

- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Monisteita* 9/2003. Helsinki. Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosesseista. *Monisteita* 5/2005. Helsinki. Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2010. From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 185–196.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 119–128.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Niemi, P. 2010. Onko lukemisvaikeuksien tutkimuksella tulevaisuutta? *NMI-bulletin* 20 (3), 11–17.
- Niskanen, S. 2009. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen*. Tampere: Tampere University Press, 89–111.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 368.
- Opetushallituksen KELPO-kehittämistoiminta. Saatavana [www-muodossa](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo) <URL: <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo>> luettu 27.4.2012.
- Opetusministeriön tiedotteet. OECD-maiden vertailututkimus: Suomalaisnuoret huippuosaajia. Saatavana [www-muodossa](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2007/12/pisa.html) <URL: <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2007/12/pisa.html>; <http://www.minedu.fi/pisa/2009.html?lang=fi>>. Luettu 12.1.2010.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Saatavana [www-muodossa](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/) URL: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/>”=//Erityisopetuksen strategia.html>. Luettu 9.12.2010.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.



- Peirce, C. S. 2001. Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. Valinnut ja suomentanut Markus Lång. Tampere: Vastapaino.
- Pekkala, L. 2006. Osallistava kasvatustieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 37 (4), 323–325.
- Peltomaa, K. & Korkman, M. 1995. KIEKU: Lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kielellinen kuntoutus ennen kouluikää. Helsinki: PJK Test House.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–47.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2009. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen. Tampere: Tampere University Press.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: <URL:[http://www.oph.fi/download/127373\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_291010.pdf](http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf)>. Luettu 9.12.2010.
- Perusopetuslaki. 1998. Saatavana www-muodossa <URL: <http://www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>. Luettu 20.8.2010.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija – Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–23.
- Pihkala, J. 2011. Teacher Education for Inclusion Country Study Visit in Rovaniemi, 13.–16.4.2011.
- Polanyi, M. 1958. *Personal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. 1983. *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Polkinghorne, D. E. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: New York Press.
- Pollard, A. 2005. *Reflective teaching. Evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Poskiparta, E. (toim.) 1988. *Oppimisen tutkimisesta Suomessa 1988: Suomalaisten tutkijoiden esitelmiä*, 10. Pohjoismaiden lukemiskongressi 28.–31. heinäkuuta 1988. Turku: FinRa ry.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Lepola, J. 1994. *Diagnostiset testit 1. Lukeminen ja kirjoittaminen*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Poskiparta, E. 1995. Lumo-projekti. Miten ehkäisen oppilaitteni luku- ja kirjoitusvaikeuden syntymisen? Kielellisen tietoisuuden kehittäminen 1. luokalla ryhmämuotoisena erityisopetuksena. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

- Poskiparta, E. 2001. Lumo-projekti ja motivationaaliset orientaatiotyypit. JaLing-projektin opettajainkoulutustilaisuus. Tampereen Takahuhdin koulu. 10.1.2001.
- Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Is succesful scaffolding an illusion? – Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during long-term learning project. *Instructional Science* 31, 377–393.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä - kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 88.
- Rauhala, L. 1978. Ihmistuntemuksesta eksistentiaalisen fenomenologian valossa. Helsingin yliopiston Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 3.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992a. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992b. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen*. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 7–17.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Richardsson, L. 2000. *Writing: A Method of Inquiry*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 923–948.
- Rogers, C. & Freiberg, H. 1994. *Freedom to Learn*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ropo, E. 1985. Erilaisista ihmiskäsityksistä. Ihmiskuva ja kasvatukseen haasteet. Helsinki: Tieteenfilosofinen tutkimusseura. Julkaisuja 1.
- Ross, J. M. 2010. *Informatics Creativity: A Role for Abductive Reasoning?* *Communications of the ACM*. Vol. 53 (2), 144–148.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J & Niiranen, P. (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä. 1994. Saatavana [www-muodossa <URL: http://www.vane.to/salamanca.htm>](http://www.vane.to/salamanca.htm). Luettu 12.5.2010.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaisuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salonen, P. & Lepola, J. (1993) *The development of children's coping strategies and reading skills during the first school-year*. Paper presented in M. Vauras (chair) *Motivation and classroom interaction*. Symposium conducted at the 5<sup>th</sup> European Conference for Research on Learning and Instruction. Aix-en-Provence: France.

- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3, 77–100.
- Salonen, P., Lepola, J. & Niemi, P. 1998. The development of first grader's reading skills as a function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology of Education* 13 (2), 155–174.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan vaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetus kouluorganisaation patologina. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 162–181.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä oma toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarmavuori, K. 2011. Opi ja ohjaa lukemista. Vantaa: Avain.
- Schleiermacher, F. 1998. General Hermeneutics. Teoksessa A. Bowie (toim.) Friedrich Schleiermacher. Hermeneutics and Criticism and Other Writings. Cambridge: University Press, 225–268.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa – etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364.
- Seymour, P. H. K., Aro M. & Erskine, J. M. 2003. Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *British Journal Psychology* 94, 143–174.
- Sfard, A. & Prusak, A. 2005. Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher* 34 (4), 14–22.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. 1985. Teacher Careers. Crises and Continuities. London: Falmer Press.
- Sikkelä, R. 1997. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Psykologia* 32 (3), 174–182.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 342.
- Skinnari, S. 2007. Pedagoginen rakkaus. Kasvattajan elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Slee, R. 2006a. Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 105–107.

- Slee, R. 2006b. Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 293–294.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 435–454.
- Stenberg, K. 2011. Working with identities – promoting student teachers’ professional development. Helsinki University, Department of Teacher Education. Research Report 321.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkyväksi. Tampere: TAJU.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British journal of special education* 34 (1), 50–57.
- Teittinen, A. 2003. Perusopetuksen inkluusiopolitiikan lähtökohtia. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Kotu-raportteja 2.
- Teittinen, A. 2005. Neljä keskustelua inkluusiosta. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Kotunet-julkaisuja 5.
- Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatustutkimus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37(4), 359–370.
- Tesch, R. 1992. *Qualitative research: Analysis, types and software tools*. New York: Falmer.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2007. *Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tilastokeskuksen koulutustilastot 2009. Saatavana [www-muodossa](http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tie_001_fi.html): <URL: [http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop\\_2009\\_2010-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tie_001_fi.html)>. Luettu 12. 5.2010.
- Tilastokeskuksen koulutustilastot 2010. Saatavana [www-muodossa](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html): <URL: [http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html)>. Luettu 25.7. 2011.
- Tilastokeskuksen koulutustilastot 2011. Saatavana [www-muodossa](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html): <URL: [http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html)>. Luettu 9.9.2011.
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tornberg, A. 2000. Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 35.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen – Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: VAPK.
- Tornéus, M., Hedman, G. & Lundberg, I. 1991. Löytöretki kieleen. Leikkejä ja harjoituksia. Helsinki: VAPK.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä.
- UNESCO, 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Saatavana www- muodossa: <URL: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>. Luettu 2.2.2010.
- Urrila, M.-L. 2005. Ope, tule tänne. Rovaniemi: Pohjolan Painotuote.
- Uusitalo, R. 2007. Kulkuri 4. Äidinkieli ja kirjallisuus. Arviointi. Helsinki: WSOY.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2009. Lukemisen vaikeuksien kuntoutus. Julkaisussa O. Ikonen, O. & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–125.
- Valsiner, J. & Van Der Veer, R. 1993. The Encoding of Distance: The Concept of the Zone of Proximal Development and its Interpretation. Teoksessa R. R. Cocking & K. A. Renninger (toim.) The Development and Meaning of Psychological Distances. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 35–62.
- Van Lier, L. 1996. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. New York: Longman.
- Van Lier, L. 2001. Kielellisen tietoisuuden käsite. Luento Tampereen yliopiston opettajan- koulutuslaitoksella. Tampere. 28.4.2001.
- Van Lier, L. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity in Language Learning. Innovation in Language Learning and Teaching 1(1), 46–65.
- Van Manen, M. 1991. The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. 1993. The University of Alberta: The Althouse Press.
- VARPU- verkosto. Valtakunnallinen varhaisen puuttumisen hanke. Opetusministeriö. Saatavana www-muodossa: <URL: <http://www.lapsitieto.fi/prodo/index.phtml?s=660>>. Luettu 17.4.2011.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vellutino, F. V., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. 2004. Specific reading disability (dyslexia): what we have learned in the past four decades. Journal of Child Psychology and Psychiatry 45, 2–40.
- Vilen, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY.
- Viljaranta, J. & Aunola, K. 2010. Motivaatio oppimisen tukijana: Uusinta oppimis- motivaatiosta. Jyväskylän yliopisto: Oppimisen ja motivaation huippututkimus- yksikkö. Psykologian laitos. Kelpo-koulutus, Kemi, 22.–23.3.2010.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Tampere: SKS
- Villa, R. A. & Thousand, J. S. (toim.) Creating an inclusive school. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2004. A guide to co-teaching. Ca: SAGE.

- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, M. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55–81.
- Vismanen, E. 2011. Oppilashuolto Helsingissä. Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus. Helsingin kaupungin tietokeskus. *Tutkimuksia* 2011:1.
- Vygotsky, L. S. 1978a. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Teoksessa V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman & M. Cole (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1978b. *Internalization of Higher Psychological Processes*. Teoksessa V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman & M. Cole (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. (Venäjänkielinen alkuteos *Мышление и речь*, 1934.) Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.
- Vygotsky, L. S. 1987. *Thinking and Speech*. Teoksessa R. W. Rieber & A. S. Carton (toim.) *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press, 37–285.
- Vygotsky, L. S. 1998. *The Problem of Age*. Teoksessa R. W. Rieber (toim.) *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5, Child Psychology*. New York: Plenum Press, 187–205.
- Väljjarvi, J. 2006. *Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos*. Teoksessa A. J. Nummenmaa & J. Väljjarvi. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Värri, V.-M. 1997. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Väyrynen, S. 2001. *Miten opitaan elämään yhdessä – inklusion monet kasvot*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Väyrynen, S. 2005. *Schools of Thought. Understanding Inclusion and Exclusion in Education in Finland and South Africa*. University of Kent at Canterbury.
- Väyrynen, S. 2006. *Kuka kuuluu mukaan ja ketä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa*. *Kasvatus* 37 (4), 371–385.
- Wagner, R., Torgesen, J. & Rashotte, C. 1994. *Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent longitudinal study*. *Developmental Psychology* 30 (1), 73–87.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. *Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81
- Woods, P. 1993. *Critical events in teaching and learning*. Lewes: Falmer Press.
- Wäre, M., Töllinen, M., Huovi, H. & Louhi, K. 2003. *Salainen lukukirja. Moniste- ja kalvopohjat 2b*. Helsinki: WSOY.

- YK:n ihmisoikeuksien julistus. 1948. Saatavana www-muodossa: <URL: <http://www.fredman-mansson.fi/yknioj.htm>>. Luettu 8.2.2010.
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus. 1991. Saatavana www-muodossa: <URL: [http://www.unicef.fi/Lapsen\\_oikeuksien\\_sopimus\\_koko](http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko)>. Luettu 8.2.2010.
- YK:n sopimus vammaisten oikeuksista. 2006. Saatavana www-muodossa: <URL: <http://formin.finland.fi/Public/Print.aspx?contentid=84652&nodeid=15145&culture=fi-FI&contentlan=1>>. Luettu 12.5.2010.

# Liitteet

## Liite 1. Havaintopäiväkirjan ote moniammatillisesta keskustelusta

- [REDACTED] **ERIT. OPETTAMINEN** 25.1.08  
13.35 →
- kiinnostus + kajat + mielenkiinto → TARINAT
  - samaan aikaan diagnosoimassa turkkaanruuden ongelmia
    - abstr. ongelmat
    - minkä kunnan tuotoista auttaa oppilasta?
  - kirjalliset tuotoista täyryhmää arvataan luomasta korkea-asteisiin
  - oikein kirjoitus keino! kuitenkin nousu jokuista
  - sai paljon erityisopetusta 1. luokan aikana
  - ei luki koulun tulleena
  - MA-tukea
  - perustilanteen tärkeys, rajat
  - hyötyi säännöllisyydestä
- OPH-ryhmässä 1. kerran  
28.4.05 huolenaiheena oppimisen ongelmat (1. lu)
- jatkuva tukea
  - kontrolloitu
  - 9.5.07 ai - tiedot kehittyneet, lo-tukiopetus, muisti
- en - väheä / sanojen oppiminen väheä  
lento, varmistelu, migraatio-ongelmat
- Mikä on kodin osuus oppimisesta ja rauha!
- EO:n tuki, erityisohjelmien tuki / tukiopeutus / lo
  - ⇒ rauhallisempi koulun ohjelma → rauhallisempi tuki-oppiminen
- Vastuu omasta oppimisesta ja tekemisestä!
- SIIRRETTÄVYYS**  
OPPIMISEN STRATEGIAT
- Vastuu! Linkkiä tukea → lapein ei erää  
ynä! Vastuu siirtämiseen tällaisiin oppilaille.
- TÄRKEÄNÄ  
- MUSTI  
- SUORITUKSEN  
- ERITYISOPETUS!



## Liite 2. Sanelun analysointi opettamisen suunnittelun tukena

max. 10	eläin	koppa	lyhyt	luukku	limppu	honojat	remmi	koukku	vahinko	viihdyttää	diagnoosinainen 17.8.2005	Sandu 2. A SEH
											muuta, mitä	
10	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-käytää geminaatassa tavuviivaa, konsonantti-rajalla, siisti käsiala	
2	/	kpa	lydyt (pk)	-k gem	/	-g ng	vain alkue r	-k gem	ng vahinko	-(h) gem	-työskentely miesta	epävarmaa
9	/	/	/	/	/	-gg ng	/	/	/	/	-kirjainraunioita ja epäselvyyksiä: m, e, k, i, y	
9	/	/	/	/	/	-gg ng	/	/	/	/	-siistiä käsialaa, varmaa työskentelyä	
9	/	/	/	/	/	-gg ng	/	/	/	/	-erittäin tarkkaa työskentelyä	
9	/	/	/	/	/	-gg ng	/	/	/	/	-ei osaa käyttää viivaa, ei nämmota perusriviä	
6	-ll gem	/	/	/	/	-on ng	/	/	-gem ng	-t gem	-vahhinko → onko tarkistanut lukion?	
7	eläin mid	/	/	-k gem	/	-gg ng	/	/	/	/	-t → j, kirjainten korkeus → perusrivi?	
8	/	/	/	/	/	/	/	/	-l pk.	-t gem	-kirjainten korkeus hyvin epäselvä!	
8	/	/	/	/	/	/	/	/	-g ng	-gem l		
5	/	/	d/b rot.	/	-p gem	-nn ng	/	-k gem	/	-gem l	-tarkista b/d -rotku	
6	eläin gem	-p gem	/	/	/	-nn ng	-m gem	/	/	/	-jaksot hyvin keskittyy	
9	eläin rot.	d/b rot.	/	/	/	d/b rot.	/	/	rot. ng	rot. d/b	-erittäin hyvin suoriutunut (9) rotaatio a → d	
8	eläin pk	/	-j rot.	-j rot.	/	-h ng	-m gem	/	/	-jj rot	-rotaatioita x4	
10	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-siistiä lisäksi!	
7	eläin gem.	/	d/b rot	/	/	-g ng	/	/	x	h/vib- liittää	x) vahhinko, d → B, m → m, kirjainmuut	
4	/	-p gem.	/	/	-p gem.	-g ng	-m gem	-k gem.	/	-v gem?	-gem. -virheet toistuvia	
6	/	/	/	/	-p gem.	-n ng	/	-k gem.	/	-t gem.	-gem. -virheitä paljon, tarkistatessaan huomasi virheitä	
6	/	/	/	/	-n vk	-h ng	-m gem.	/	/	-t gem	-kirjoittaa täysin alhaalta ylös, kirjainten korkeus epäselvä!	

## Liite 3. Scaffolding kohdennetussa tuessa

2. aul-in-gon  
lan-kaa

san-gor-za

1. ken-gan  
van-gi-ta

ku-nin-ka

ku-nin-kaal-la

n-g n-k

ku-nin-kaal-la

lan-gan

1. van-ki-lä-sä

28.3.06