

TAMPEREEN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden laitos

Sanna Patjas

Ohjaukäsitykset opettajien pedagogisessa ajattelussa

– *Suoriutumisen kontrolloinnista aitoon, välittävään kohtaamiseen*

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Tampere 2006

TIIVISTELMÄ

Nykypäivän kasvattajia huolestaa erilaisten oppimisen esteiden ja erityisten tuen tarpeiden lisääntyminen kouluissa (Tilastokeskus 2005). Opettajat etsivät keinoja, joiden avulla saisivat levottomat ja impulsiiviset oppilaat rauhoittumaan ja samanaikaisesti tavoittaisivat perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (EsiOP 2000; POP 2004) asettamat oppimistavoitteet ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiset aktiiviset ajattelijat ja tiedon rakentajat. Konstruktivismin ihanteet ja koulun arkipäivän realiteetit luovat vastakkaisuuksia, jotka saivat minut pohtimaan lähemmin opettajan tehtävää, opettamista ja oppimisen ohjaamista arkipäivän koulutyössä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen ohjaamisesta. Määrittelin oppimisen ohjaamisen scaffolding-metaforan avulla tuetuksi osallistumiseksi, joka perustuu Vygotskyn (1978a; 1978b) ja uusvygotskylaisten (Cobb ym. 1993; Palincsar ym. 1993) tutkijoiden näkemyksiin oppimisen sosiaalisesta luonteesta. Toteutin tutkimuksen fenomenografian sitoumuksia ja periaatteita kunnioittaen. Tutkimukseeni osallistui 31 esi-, alku- ja erityisluokanopettajaa. Keräsin aineistoni 24 kirjallisen teemakyselyn ja seitsemän avoimen haastattelun avulla. Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata ohjaukseen liitettyjen käsitysten variaatioita opettajan pedagogiseen ajatteluun sisältyvien ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksien avulla (ks. Patrikainen 1997;1999). Mukana tarkastelussa oli myös opettajien toimintakontekstit ja työn virallinen kehys, opetussuunnitelma. Mielenkiintoni kohdistui fenomenografian mukaisesti siihen, millaisia opettajien ohjauksikäsitteet olivat sisällöltään ja millaisia ne olivat suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006).

Tutkimukseni tuloksien mukaan kolmasosa opettajista antoi ohjaukselle tehtävien teon kontrolloinnin ja työrauhan turvaamisen merkityksen. Lähes puolet opettajista antoi ohjaukselle oppilaiden yksilöllisen ongelmanratkaisun tukemisen merkityksen. Viidesosa opettajista tiedosti oppilaiden yksilöllisen ongelmanratkaisun tukemisen lisäksi oppimisen sosiaalisen dynamiikan. Näiden opettajien pedagogista ajattelua kuvasi vahva ammatillisuus ja refleктоiva ote omaan työskentelyyn. He pyrkivät luomaan luokkahuoneesta oppimisympäristön, jota kuvaavat yhteisöllisyys, tasa-arvo, yksilöllisyyden kunnioittaminen ja turvallinen ilmapiiri. Nämä piirteet ilmensivät puolestaan heidän oppimisen ohjaamiselle antamia merkityksiä, joista heijastui tuetun osallistumisen piirteet. Näiden opettajien ohjaukselle annettuja merkityksiä voidaan pitää erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimista edistävinä.

Nämä ovat tärkeitä havaintoja, koska yhä useampi oppilas tarvitsee oppimiseensa erityistä tukea. Tähän vaateeseen yhteiskunta ei voi vastata lisäämällä keskitetyn erityisopetuksen määrää. Tutkimukseni mukaan tähän haasteeseen voimme vastata luokkahuone- ja opetuskulttuurin muutoksilla. Opettajat tarvitsevat ammatillista tukea oman pedagogisen ajattelunsa tiedostamiselle ja refleктоimiselle. Samaan aikaan opettajat tarvitsevat myös opetussuunnitelmallista vapautta opetuksen järjestämiseen. Opetussuunnitelmallisen etenemisen sijaan aikaa olisi annettava ihmettelylle ja avoimelle vuorovaikutukselle. Oppilaiden kontrolloinnin sijaan olisi luotava avointa ja välittävää ilmapiiriä, joka antaisi jokaiselle erilaiselle oppilaalle mahdollisuuden turvalliseen yrittämiseen, kasvuun ja oppimiseen. Oppimisen ohjausta voidaan näin ollen pitää yhtenä keinona edistää erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimista.

Avainsanat: erityistä tukea tarvitseva lapsi, tuettu osallistuminen, opettajan pedagoginen ajattelu

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1. Opettajan pedagoginen ajattelu.....	3
2.2. Opetussuunnitelmat esi-, alku- ja erityisohjauskontekstien kehyksinä	5
3. LAPSI-/ OPPILASKÄSITYKSET – AJATTELUN JA TOIMINNAN TAUSTALLA.....	8
3.1. Lapsi-/oppilaskäsitys opetussuunnitelmallisesta näkökulmasta	8
3.2. Erityistä tukea tarvitseva lapsi	10
3.3. Oppimisvaikeuksien syitä selittäviä näkökulmia.....	11
4. OPPIMISTEORIOIDEN TARKASTELUA OHJAUKSEN NÄKÖKULMASTA .	15
4.1. Behaviorismista opetussuunnitelmien konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin	15
4.2. Konstruktivismin väljä kehys ja monet sovellukset	17
4.3. Oppimisen sosiaalisuuden tarkastelua	20
4.4. Ohjausnäkökulman tarkennus.....	22
5. LAPSEN OPPIMISEN OHJAAMINEN.....	24
5.1. Tuetun osallistumisen olennaiset piirteet.....	24
5.2. Luokkahuoneen vuorovaikutus.....	25
5.3. Opetuskeskustelu	27
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
6.1. Tutkimustehtävä	29
6.2. Fenomenografia tutkimukseni ohjenuorana	29
6.3. Fenomenografian juuret ja sitoumukset.....	31
6.4. Teemakysely aineistonkeruumenetelmänä	35
6.5. Haastattelut teemakyselyn tukena.....	38
6.6. Aineistonkeruusta merkitysrakenteiden luomiseen	40
7. OHJAUSKONTEKSTIT KOKEMUKSIEN KENTTINÄ	43
8. KAHDENLAISIA KOHTAAMISIA	48
8.1. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen diagnostinen kohtaaminen	49
8.2. Dynaaminen erityistä tukea tarvitseva lapsikäsitys	51
9. KONSTRUKTIVISMI – PÄIVÄN SANA	55
9.1. Oppiminen on oivaltamista.....	55
9.2. Oppiminen on iloista oivaltamista sosiaalisen tuen avustuksella	58
9.3. Oppiminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä vuorovaikutusta.....	63

10. OHJAAJAI DENTITEETIT INTUITIIVISTEN OHJAUSKÄSITYSTEN KUVAAJINA.....	68
10.1. Ohjaus on suoriutumisen kontrollointia ja työrauhan turvaamista.....	68
10.2. Ohjaus on ongelmanratkaisun tukemista.....	71
10.3. Ohjaus on oppimisen sosiaalisen dynamiikan kokonaisvaltaista huomioimista.....	73
11. PÄÄTELMIÄ JA POHDINTAA.....	78
11.1. Tiedostaminen, refleктоiminen ja oppimisen ohjaaminen muutoksien avaimina.....	78
11.2. Oppimisen ohjaus – aitojen kohtaamisten mahdollistajana.....	81
11.3. Tehty tutkimus kriittisen arvioinnin kohteena.....	85
LÄHTEET	89
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Nykyisiä valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita (EsiOP 2000; POP 2004) väärittävät väljät konstruktivistiset näkemykset oppimisesta. Niiden mukaan opetuksen tulisi olla entistä oppilaslähtöisempää, kontekstisidonnaisempaa ja vuorovaikutteisempaa. Opettajan roolina nähdään oppimisen ohjaamisen lisäksi, konkreettisen kokeilun, tutkimisen, aktiivisen osallistumisen sekä tiedon hankinnan ja ongelman ratkaisun ohjaaminen vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa (EsiOP 2000, 9). Opetuksellisten tehtävien lisäksi sekä esi- että perusopetukselle on annettu kasvatuksellisia tehtäviä. ”Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen”, kuten perusopetuksen opetussuunnitelmissa (2004, 6) todetaan. Nämä haasteelliset tavoitteet tekevät nykypäivän opetustyöstä vaativaa. Näiden tavoitteiden toteuttamista vaikeuttavat erilaisten oppimisen esteiden ja erityisten tuen tarpeiden lisääntyminen kouluissa (Tilastokeskus 2005).

Tiluksen (2004, 29) mukaan erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevilla oppilailta ei ole voimia oppimiseen joko elinolosuhteiden tai yksilöllisten seikkojen takia. Arviot koululaisten oppimisen erityisvaikeuksista vaihtelevat 5 ja 20 prosentin välillä riippuen näkökulmasta (Lyytinen 2002, 10). Nykyään oppimisen erityisvaikeuksien taustalla nähdään monenlaisia tekijöitä kuten geneettisiä, neurologisia, ympäristöllisiä sekä vuorovaikutukseen, motivaatioon ja työskentelytapaan liittyviä. Nurmen ym. (2001, 72) mukaan tästä huolimatta erilaisiin oppimisvaikeuksiin etsitään yksinomaan syytä kognitiivisista perusmekanismeista, neuraalisperäisistä ongelmista tai muista kliinisistä oireyhtymistä. Koulukokemuksia pidetään harvoin lapsen koulunkäynnin vaikeuksien selittävänä tekijänä (Spear-Swerling ja Sternberg 1998, 341). Koulukokemuksilla ja lasten käyttämällä työskentelytavoilla on suuri merkitys oppimisessa onnistumiseen (Lehtinen ym. 1995; Lepola 2002). Nurmen ym. (2001) tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, että lasten työskentelytavat kehittyisivät sen palautteen pohjalta, jota he saavat omista oppimistuloksistaan koulunkäynnin alkuvaiheessa. Mäkisen (2002) interventiotutkimus osoitti myös, että opettajan tavalla ohjata vuorovaikutteista oppimisprosessia oli keskeinen merkitys riskilasten lukemaan oppimisessa. Koulumaailmaa ja oppimisen erityisvaikeuksia ajatellen opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on näin ollen keskeinen merkitys oppimisessa.

Yllä esitetyt näkemykset herättävät kysymyksen, mitä oppimisen ohjaaminen oikeastaan tarkoittaa ja millaisen merkityksen opettajat antavat sille. Ohjauskäsite saa monia merkityksiä niin arkikielessä kuin myös opetussuunnitelmien perusteissa (ks. EsiOP 2000; POP 2004). Tämän vuoksi opettajien ohjauskäsityksien tarkastelun edellytys on käsitteen määrittely. Tutkimuksessani määrittelen ohjauskäsitteen scaffolding-metaforan avulla. Suomalaisessa kirjallisuudessa scaffolding suomennetaan oppimisen oikea-aikaiseksi tukemiseksi tai tuetuksi osallistumiseksi. Sen taustalla ovat Vygotskyn (mm. 1978b; 1982) näkemykset oppimisen edistymisestä lähikehityksen vyöhykkeen periaatteella. Lähestyn opettajien ohjauskäsityksiä opettajan pedagogisen ajattelun yleisemmällä tarkastelulla. Opettajan pedagogisen ajattelun sisällöllä tarkoitetaan kaikkea opettajan omaan pedagogiikkaan liittyvää ajattelua, jota opettaja ilmaisee puhuessaan työhönsä liittyvistä asioista ja erilaisista näkemyksistä. Opettajan pedagogista ajattelua pidetään opetus-oppimisprosessin keskeisenä elementtinä. (Patrikainen 1999, 17.)

Toteutan tutkimukseni fenomenografisen tutkimussuuntauksen sitoumuksia ja lähtökohtia kunnioittaen. Tutkimuksessani en lähde etsimään syitä erilaisiin ohjauskäsityksiin, vaan tarkoitukseni on kuvata ohjaukseen liitettyjen käsitysten ja merkitysten variaatioita. Ohjauskäsitysten tutkimisella en tarkoita opettajien mielipiteiden kartoittamista, vaan fenomenografian tapaan tutkin käsityksiä niiden syvemmässä ja laajemmassa merkityksessä. Käsityksiä pidetään ihmisten kokemusten kuvaajina. Käsittäminen pitää sisällään myös merkityksen antamisen. Ohjauskäsitykset pohjautuvat siten opettajien työurallaan saamiin kokemuksiin, joille he ovat antaneet erilaisia merkityksiä. Niille annetut merkitykset puolestaan suuntaavat heidän ajatteluaan ja toimintaansa. (ks. Marton 1994.) Täten uskon tavoittavani tutkimuksellani pedagogisesti tärkeää tietoa nykypäivän opettajien kohtaamasta haasteesta: erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen ohjaamisesta.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1. Opettajan pedagoginen ajattelu

Opettajan pedagogisella ajattelulla ei ole suoraa yhteyttä opettajan käytännön toimintaan. Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 409) totesivat katsauksessaan, että opettajien henkilökohtaiset opetusteoriat eivät realisoidu suoraviivaisesti opetustapahtumassa. He (mt. 403–404) kuvasivat opettajan ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta seuraavan käsitteellisen ketjun avulla: 1. käyttöteoria 2. skripti 3. agenda, 4. interaktiivinen ajattelu ja 5. opettajan toiminta opetustapahtumassa. Käyttöteoria sisältää tietoa opettajan ominaisuuksista, arvoista ja uskomuksista. Sitä on luonnehdittu pääosin sanattomaksi ja vaikeasti artikuloitavaksi. (ks. myös Connelly, Clandin & Fang Hen 1997; Meijer, Verloop & Beijaard 1999) Skripti kuvaa puolestaan opettajan suhteellisen valmiita ”käsikirjoituksia” ja näkemyksiä siitä, miten opetustuokio etenee tiettyjen sisältöjen ja metodien avulla. Opettajien persoonallisuus tulee esille skriptien sisällöistä. Agenda on puolestaan skriptiä toiminnallisempi, konkreettisempi ”toiminta” tai ”työohjelma”. Interaktiivinen ajattelu on opettajan opetustilanteen aikaista ”tässä ja nyt” ajattelua. (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 404–407.)

Opettajan pedagogisen ajattelun käsitettä voidaan verrata Aaltosen ja Pitkäniemen määrittelemiin käyttöteoriaan ja skriptiin, koska ne sijoittuvat opetustapahtumaan sekä sitä välittömästi edeltävään ja seuraavaan ajankohtaan. Agendan ja interaktiivisen ajattelun käsitteet puolestaan liittyvät opetuksen interaktiiviseen vaiheeseen eli toimintaan ”tässä ja nyt”. Opettajan pedagogiseen ajatteluun sisältyvien ohjauskäsitysten kuvaamisella ei voida tehdä suoria päätelmiä opettajan käytännön toiminnasta. Opettajan pedagogisen ajattelun kuvaaminen jättää auki sen, millaista on se opettajan dynaaminen ”tässä ja nyt” -ajattelu, joka hyödyntää skriptiä, mutta joka toisaalta lukee myös opetuksen mentaalista suunnitelmaa eli agendaa (Aaltonen ja Pitkäniemi 2001, 414). Connellyn ym. (1997, 665) mukaan opettajien pedagoginen ajattelu on kuitenkin opettajan käytännön toiminnan taustalla ja läsnä opettajan toiminnassa oppitukioilla. Täten opettajien pedagogiseen ajatteluun sisältyvien ohjauskäsitysten tutkiminen on perusteltua.

Opettajan pedagogisen ajattelun tutkimuksissa on nyttemmin alettu kiinnittää huomiota pedagogisen ajattelun ja opetuskontekstin välisiin suhteisiin, sillä opettaja toiminta on luonnollisesti sidoksissa

luokkahuone- ja koulukontekstiin (ks. Connelly ym. 1997, 672). Opettajien ohjauksäsitteiden kuvaamiseksi analysoin opettajien toimintakonteksteja. Kutsun esi-, alku- ja erityisopetuskonteksteja ohjaukskontekstiksi. Painotan sillä niiden tarkastelua ohjauksen näkökulmasta. Ohjaukskontekstien tarkastelu opettajien ohjauksäsitteiden kuvaamiseksi on välttämätöntä myös tutkimukseni tekemistä ohjaavan fenomenografisen tutkimussuuntauksen kannalta. Fenomenografisen tulkinnan mukaan luokkahuonetta ja koulumaailmaa eli ohjaukskontekstia voidaan pitää yhtenä merkittävänä kokemuksen kenttänä, joissa opettajat ovat kokemuksiensa pohjalta antaneet tietyn merkityksen omaan pedagogiseen ajatteluun sisällyville käsitteille. (Marton 1994.) Opettajien toimintakontekstiin liittyy myös oleellisesti opettajien työtä ja toimintaa ohjaava virallinen asiakirja, opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmien perusteisiin (EsiOP 2000; POP 2004) on kirjattu opettajan toiminnan viralliset tavoitteet sekä viralliset näkemykset oppimisesta, tiedosta ja oppilaista. Opettajien oppilas-, tieto- ja oppimiskäsitteitä pidetään puolestaan opettajan pedagogisen ajattelun keskeisinä ulottuvuuksina ja sisältöinä (ks. Meijer ym. 1999; Patrikainen 1999, 138).

Kuvailen opettajien ohjauksäsitteitä ja ohjaukselle annettuja merkityksiä ohjaukskontekstien ja opetussuunnitelmien lisäksi opettajien pedagogiseen ajatteluun sisällyvien oppilas-, tieto- ja oppimiskäsitteiden avulla. Kasvatustapahtuma perustuu aina oppilaskäsitteeseen (Patrikainen 1999, 18). Jordanin (1997) tutkimustulosten mukaan opettajien näkemykset erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja heidän oppimisvaikeuksiensa syistä vaikuttivat opettajan suhtautumiseen ja vuorovaikutustapaan kunkin oppilaan kohdalla. Tämän vuoksi opettajien oppilaskäsitteiden tarkastelu on tärkeää. Olennaista on myös tarkastella, millaisia käsitteitä opettajilla on oppimisen erityisvaikeuksista ja miten opettajat määrittelevät erityistä tukea tarvitsevan oppilaan.

Opetustuokioiden toteuttamisen ja oppimisen ohjaamisen taustalla ovat myös opettajien käsitteet tiedosta ja oppimisesta. Tarkastelen opettajien tietokäsitteitä oppimiskäsitteisiin sisällyvinä, koska oppimiskäsitteys pitää sisällään aina myös käsitteiden tiedosta. Ohjauksnäkökulman esille tuomiseksi tarkastelen, millaisena opettajat pitävät keskusteluiden sekä kysymysten merkitystä ja roolia oppituokioiden aikana. Tuettu osallistuminen perustuu suurelta osin verbaaliseen ohjauksvuorovaikutukseen (Patjas 2005). Lehtisen ja hänen työryhmänsä (1995, 30) mukaan opettajien vuorovaikutustyyli oli erilainen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Osa opettajista lisäsi tiedostamattaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen ahdistuneisuutta ja vahvisti niin ikään lasten tehtäviä

välttävän työskentelytavan käyttöä. Opettajan tavalla suhtautua ja ohjata vuorovaikutteista oppimisprosessia on vaikutus oppimisen lisäksi myös lapsen oppimismotivaatioon ja minäkuvan kehittymiseen.

Lähden liikkeelle näiden eväiden saattamana. Seuraavaksi tarkoitukseni on pohtia yleisesti opettajan pedagogista ajattelua muovaavia ja siihen vaikuttavia tekijöitä virallisen opetussuunnitelman kannalta. Huomion arvoinen seikka on se, että tutkimukseeni osallistuu opettajia erilaisista ohjauskonteksteista. Tämän vuoksi on syytä pohtia heidän pedagogiseen ajatteluunsa vaikuttavia tekijöitä erilaisten opetus-, koulu- ja tavoitekontekstien näkökulmista.

2.2. Opetussuunnitelmat esi-, alku- ja erityisohjauskontekstien kehyksinä

Opettajan kohdalla opetussuunnitelma merkitsee virallista työkuva ja niitä kehyksiä, joissa hänen tulisi toimia. Erilaiset opetussuunnitelmat ja opetuksen erilainen järjestäminen tekevät esi-, alku- ja erityisopetuskonteksteista lähtökohdiltaan erilaisia kokemuksien kenttiä opettajan toiminnalle ja pedagogisen ajattelun muotoutumiselle. Pohdin tässä luvussa opetussuunnitelmia esi-, alku- ja erityisopetuksen järjestämisen näkökulmasta. Tuonnempana otan esille opetussuunnitelmien viralliset oppilas- ja oppimiskäsitykset. Tämän luvun lopuksi pohdin myös muita, epävirallisempia kokemusten kenttiä, jotka mahdollisesti vaikuttavat opettajien pedagogisen ajattelun sisältöön (ks. Connelly ym. 1997; Meijer ym. 1999).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet laadittiin ensimmäistä kertaa vuonna 2000. Pitkän kokeilu- ja kehittämistyön tuloksena kaikissa kunnissa lapsilla on ollut vuodesta 2001 lähtien oikeus osallistua vapaaehtoiseen ja maksuttomaan esiopetukseen. (Adenius-Jokivuori 2001, 19.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden historia on pidempi kuin esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden. Sen asemasta tekee erilaisen myös jokaisen kansalaisen yhdeksän vuotisen koulunkäynnin velvollisuus esiopetuksen vapaaehtoisuuteen verrattuna. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) voidaan pitää yhteiskuntamme tämän hetkisen tilan, tarpeiden ja arvojen kuvaajana. Siihen on kirjattu, millaisia taitoja nykypäivän yhteiskunnan kansalaisen tulisi hallita ja millaisin keinoin näihin tavoitteisiin tulisi pyrkiä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) puolestaan pyritään

takaamaan kaikille lapsille samanlaiset valmiudet koulunkäynnin aloittamiselle. Myös sen lähtökohdat perustuvat yhteiskunnalliseen ajatteluun. Opetussuunnitelmat elävät jatkuvassa muutoksessa, koska yhteiskunnallinen muutos on tällä hetkellä hyvin nopeaa (Patrikainen 1999, 7).

Opetussuunnitelman konkreettisina käytännön toteuttajina opettajat elävät myös jatkuvissa muutoksen paineissa. Vuonna 1994 opettajat saivat lisää vastuuta perusopetuksen opetussuunnitelman laatimisesta, koska opetussuunnitelman uudistumisen myötä siirryttiin kuntakohtaisesta opetussuunnitelman laatimisesta koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen valtakunnallisten perusteiden pohjalta. Kosunen ja Huuskon (2002, 207) mukaan opettajien tämän myötä saaman vastuun odotettiin lisäävän opettajan kykyä kehittää ja reflektoida työtään. Lisäksi ajateltiin, että tämän muutoksen myötä opettajat sisäistäisivät opetussuunnitelman kolme keskeistä käsitettä: oppilas-, tieto- ja oppimiskäsityksen. Esiopetussuunnitelman laatiminen valtakunnallisten perusteiden pohjalta tuli velvoitteeksi ja kuntakohtaiseksi vasta vuonna 2001.

Esi- ja alkuopetuksen tulisi muodostaa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Esiopetuksen suunnittelussa ja järjestelyissä pitäisi pyrkiä ottamaan huomioon varhaiskasvatuksen lisäksi myös tuleva perusopetus. (Adenius-Jokivuori 2001, 19.) Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2004, 6) mukaan puolestaan vuosiluokkien 1–2 opetuksessa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen, antamat valmiudet. Tästä uudenlaisesta ja kasvavasta yhteistyöstä huolimatta esiopetus liitetään vielä vahvemmin varhaiskasvatukseen kuin alkuopetukseen, koska esiopetus on edelleen osa varhaiskasvatusta. Tämä selittää osaksi niiden välille muodostuvaa eroa: esiopetuksessa painottuu kasvatuksellinen tehtävä ja perusopetuksessa opetuksellinen tehtävä (vr. EsiOP 2000, 7; POP 2004, 6).

Erityisopetus toteutetaan näissä ohjauskonteksteissa eri tavoin. Esiopetuksessa erityisopetus pyritään järjestämään samanaikaisopetuksena muun opetuksen ohessa tai pienryhmä- ja yksilötyöskentelynä. Erityistä tukea tarvitsevista lapsista voidaan myös muodostaa oma ryhmä. Kaikille erityistä tukea tarvitseville lapsille laaditaan esiopetuksen suunnitelma. Niille lapsille, jotka ovat saaneet virallisen erityisopetuspäätöksen, laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (EsiOP 2000, 17.) Perusopetuksessa erityistuen tarve huomioidaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin perustuen. Erityisopetuspäätöksen saaneet oppilaat opiskelevat heidän omiin lähtökohtiin

perustuen joko integroituna tavallisessa luokassa tai he voivat saada osa-aikaista erityisopetusta. Vaihtoehtona on myös opiskelu erityisluokassa. Kaikille erityisopetuspäätöksen saaneille oppilaille laaditaan HOJKS. Muille erityistä tukea tarvitseville oppilaille tukea tarjotaan tukiopetuksena tai osa-aikaisena erityisopetuksena. Näille oppilaille ei laadita HOJKS:ia, ja henkilökohtaisen oppisuunnitelmankin laatiminen on koulukohtaista. (POP 2004, 9–12.)

Opetuksen toteuttamista ajatellen erityisopetusaspekti nostaa esille opetusryhmien koot. Erityisryhmät ovat pienempiä kuin tavalliset esi- tai alkuopetusryhmät. Erityisopetuspäätöksen myötä lapselle taataan riittävä tuki tukipalveluiden avulla esimerkiksi henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan saamisella (EsiOP 2000, 16; POP 2004, 12). Tämä tuki auttaa opettajaa oman työnsä toteuttamisessa, ja ylimääräinen tuki opetustuokioilla antaa opettajille mahdollisuuden toteuttaa opetusta eri tavoin. Opetusryhmän haasteellisuutta ja opettajan mahdollisuutta huomioida lasten yksilölliset tarpeet on kuitenkin mahdoton määritellä ryhmäkoon perusteelta. Opetusryhmässä saattaa olla monta erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ilman erityisopetuspäätöstä. Opettajan mahdollisuudet lisätuen saamiseen ovat tällöin heikot. Esiopetusryhmässä voi puolestaan olla iältään ja oppimisvalmiuksiltaan hyvin kirjava joukko, koska esiopetus on myös pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien lasten oikeus (Adenius-Jokivuori 2001, 20).

Esi-, alku- ja erityisohjauskontekstien erilaiset opetukselliset tavoitteet ja käytännön järjestelyt tekevät niistä erilaisia kokemusten kenttiä. Opetussuunnitelmien perusteiden virallisuudesta huolimatta opettajia ei voida pitää vain suunnitelmien passiivisina toteuttajina. Opettajat ovat pikemminkin opetussuunnitelmien tulkitsijoita ja aktiivisia merkityksenantajia. (Kosunen & Huusko 2002, 208.) Opettajan pedagogisen ajattelun sisältöön ja käytännön toimintaan vaikuttavat ohjauskontekstien lisäksi myös monet ”epäviralliset” tekijät kuten opettajan koulutustausta, työyhteisö, työkokemus, oman elämän kulku ja siihen liittyvät tapahtumat sekä omaa elämää ohjaavat arvot. Lisäksi käytännön toimintaan vaikuttavat tilannekohtaiset tekijät (ks. Aaltonen ja Pitkäniemi 2001; Connelly ym. 1997; Meijer ym. 1999).

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan opettajien pedagogiseen ajatteluun sisältyvää oppilaskäsitystä opetuksen ja kasvatuksen perustana. Tämän jälkeen kohdennan tarkastelun erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja näkemyksiin oppimisvaikeuksista.

3. LAPSI-/ OPPILASKÄSITYKSET – AJATTELUN JA TOIMINNAN TAUSTALLA

3.1. Lapsi-/oppilaskäsitys opetussuunnitelmallisesta näkökulmasta

Krohnin (1981, 15) mukaan ihmiskäsitykseen kulminoituu lopulta kaikki ihmisen toiminta. Ihmiskäsitystä voidaan pitää Krohnin näkemyksen perusteella opettajan pedagogisen ajattelun lähtökohtana, perustana ja pohjana. Patrikainen (1997, 58) tukee Krohnin näkemyksiä toteamalla: ”opetustapahtumassa opettajan tekemät tiedollisiin ja taidollisiin painotuksiin liittyvät korostukset kuvastavat hänen ihmiskäsitystään”. Tutkimustani ajatellen oleellista onkin keskittyä opettajan ihmiskäsitykseen ja vielä rajatummin opettajan käsitykseen erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta/oppilaasta kasvatuksen ja opetuksen kohteena. Käytän molempia, sekä lapsi- että oppilas-termejä, rinnakkain koko työssä. Lapsikäsitteellä haluan muistuttaa, että tutkimukseni kohdistuu esi- ja alkuopetusikäisiin oppilaisiin, jotka ovat vielä lapsia. En voinut käyttää vain lapsi-termiä, koska useat tutkimukseeni osallistuneet luokan- ja erityisluokanopettajat puhuivat oppilaista.

Opetussuunnitelmaa voidaan pitää koulumaailman virallisen ihmis- ja oppilaskäsityksen määrittelijänä. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2000; 2004) oppilaskäsityksien perustana ovat puolestaan yhteiskunnan perusarvot ja yhteiskunnan tila. Toisin sanoen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ilmentävät oman aikansa yhteiskunnan ihmis-, oppilas- ja lapsikäsitystä (Patrikainen 1997, 46). Molemmissa opetussuunnitelmien perusteissa oppilaskäsitykset sekä arvosidonnaiset kasvatustavoitteet ovat kuitenkin tehty yleisluontoisiksi ja väljiksi. Patrikainen (1997, 56–57) selittää väljyyden sillä, että opetussuunnitelmat ovat syntyneet poliittisten ja muiden intressitahojen kompromisseina. Opetussuunnitelmien yleisluontoisuuden ja väljyyden vuoksi opettajien omille lapsi- ja oppilaskäsityspainotuksille on jäänyt tilaa. Väljyydestä huolimatta opetussuunnitelman välittämää lapsi- ja oppilaskäsitystä voidaan pitää virallisena näkemyksenä, joka opettajien tulisi hyväksyä ja omaksua oman toimintansa lähtökohdaksi.

Sekä esi- että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita yhdistää molemmista esille tuleva humanistinen lapsi- /oppilaskäsitys. Näkemystä tukee opetussuunnitelmien perusteiden tarkastelu Hirsjärven (1982, 6) esittämien neljän ihmiskäsitystarkastelun lähtökohtien avulla. Hirsjärven (1982, 6) ensimmäinen lähtökohta on ihmisihanteita ja kasvun päämääriä koskevat käsitykset. Molemmissa

opetussuunnitelmien perusteissa ihmisihanteena pidetään aktiivista ja osallistuvaa demokraattisen yhteiskunnan kehittäjää (EsiOP 2000, 7; POP 2004, 6). Molempien opetussuunnitelmien perusteiden kuvaama ihmisihanne tukee humanistista ihmiskäsitystä juuri tasa-arvoisuuden, oppilaiden ainutlaatuisen persoonallisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittamisen painottamisella.

Hirsjärven (1982, 6) toinen ihmiskäsitystarkastelun lähtökohta on kasvatuksen ja opetuksen välttämättömyys- ja tarpeellisuuskysymykset. Sekä esi- että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kasvatuksen välttämättömyys- ja tarpeellisuuskysymykset on käännetty lasten oikeuskysymyksiksi. Molemmissa opetussuunnitelmien perusteista (EsiOP 2000; POP 2004) välittyy tasa-arvoisuuden ihanne tasavertaisten mahdollisuuksien tarjoamisena kaikille lapsille. Opetussuunnitelmissa annetaan kuva koulutuksen välttämättömyydestä tasa-arvon edistäjänä ja myös yhteiskunnan kehityksen ylläpitäjänä. Kasvatuksen ja koulutuksen välttämättömyyttä ei kyseenalaisteta. Näin ollen siihen sisältyy humanistisen näkökulman lisäksi nykyään yhä selvemmin näkyvä teknokraattinen puoli. Koulutukselta odotetaan tehokkuutta, ja sitä pidetään yksilöiden menestymisen ehtona.

Kasvatuksen välttämättömyyskäsityksien lisäksi Hirsjärven (1982, 6) kolmas ihmiskäsitystarkastelun lähtökohta kasvatuksen mahdollisuuksista ja rajallisuudesta liittyy kasvatusoptimismiin ja -pessimismiin. Hirsjärven (1982, 7) mukaan kasvatusoptimismi ja -pessimismi rakentuvat juuri näistä kahdesta elementistä. Kasvatuksen mahdollisuuksia ajatellen molemmissa opetussuunnitelmien perusteissa välittyy vahva usko jokaisen lapsen oppimispotentiaaliin. Oppimismahdollisuuksia ei kyseenalaisteta. Opetussuunnitelmien perusteissa oppimismahdollisuuksien takaajina pidetään oikeanlaisen oppimisympäristön tarjoamista, opettajan antamaa ohjausta ja oppilaan aktiivista roolia (ks. esim. POP 2004, 7). Opetussuunnitelmien perusteissa heijastuu vahva kasvatusoptimismi. Tästä herää kysymys, joka liittyy Hirsjärven (1982, 6) neljänteen ihmiskäsitystarkastelun lähtökohtaan; kasvatuksen oikeutukseen. Onko virallisella koulukasvatuksella mahdollisuus vaikuttaa ratkaisevasti lapsen kasvuun? Molemmissa opetussuunnitelmien perusteissa koulukasvatus nähdään jokaisen lapsen oikeutena ja mahdollisuutena.

Nykyisissä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa humanistisen oppilaskäsityksen takana on myös näkemys oppilaasta oman toimintansa aktiivisena subjektina (EsiOP 2000, 7–8; POP

2004, 5–6). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista (2000; 2004) tulee kuitenkin esille erilainen suhteutuminen lapseen ja lapsuuteen elämänvaiheena. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2000) lapseen suhtaudutaan vielä lapsena. Tämä näkyy lapsikeskeisyyden painottamisella sekä opetuksen järjestämisessä että opetuksen toteuttamisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa lapsikäsite on puolestaan korvattu oppilaskäsitteellä. Siinä painotetaan lapsilähtöisyyden sijaan oppilaskeskeisyyttä. Sillä tarkoitetaan monipuolisia ja oppilaan omaa aktiivista roolia painottavia toimintatapoja (ks. POP 2004, 8).

Opettajien oppilas-/ lapsikäsitteisiin liittyvät myös olennaisesti opettajien käsitykset erityistä tukea tarvitsevista lapsista/oppilaista. Seuraavaksi pohdin opetussuunnitelmien perusteiden virallista määritelmää erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Se ilmentää samalla opetussuunnitelmien perusteiden virallista näkökulmaa oppimisen erityisvaikeuksien syistä. Viimeisessä luvussa pohdin vielä yleisemmällä tasolla oppimisen erityisvaikeuksia syitä selittäviä näkökulmia.

3.2. Erityistä tukea tarvitseva lapsi

Molemmissa, sekä esi- että perusopetuksen, opetussuunnitelmien perusteissa määritellään erityistä tukea tarvitseva lapsi/oppilas samalla tapaa. Erityistä tukea tarvitseviksi lapsiksi luonnehditaan lapset, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Erityistä tukea tarvitseviksi lapsiksi luonnehditaan myös lapset, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä. (EsiOP 2000, 16; POP 2004, 12.)

Edellisten kuvausten perusteella opetussuunnitelmien perusteiden näkemys erityisen tuen tarpeessa olevista lapsista/oppilaista on moninainen ja väljä. Se jättää oppimisvaikeuksien syyt avoimeksi. Toisaalta siitä tulee selvästi ilmi, ettei oppimisen erityisvaikeuksia pidetä pelkästään biologisten tekijöiden aiheuttamina. Näin ollen termillä erityistä tukea tarvitseva lapsi ei voida tarkoittaa vain erityisopetuspäätöksen saaneita lapsia, kuten myös molempien opetussuunnitelmien perusteiden määrittelyistä tulee ilmi.

Tässä tutkimuksessa määrittelen erityistä tukea tarvitsevan lapsen Tiluksen (2004, 29) määritelmää lainaten ja osaksi opetussuunnitelmien väljiin määritelmiin yhtyen. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla tarkoitan eri tavalla ja eri tahdissa oppivia lapsia ja myös lapsia, joilla ei ole voimia oppimiseen joko elinolosuhteiden tai yksilöllisten seikkojen takia. Käytän termistä lyhennystä etu-lapsi tai etu-oppilas luettavuuden helpottamiseksi.

3.3. Oppimisvaikeuksien syitä selittäviä näkökulmia

Patologinen näkökulma. Termillä oppimisvaikeus viitataan kapeasti määriteltynä heterogeeniseen joukkoon häiriöitä, jotka ilmenevät erilaisina vaikeuksina esimerkiksi kuuntelu-, puhe-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikan taitojen hankkimisessa ja käyttämisessä (Ahonen & Aro 2001, 14). Oppimisvaikeuksia on pidetty yleisesti patologisen lähestymistavan mukaan joko aivojen rakenteellisena poikkeavuutena tai neurobiologisten dysfunktioiden aiheuttamina. Patologisesta näkökulmasta oppimisvaikeuksia lähestytään tarkemmin kahdesta eri näkökulmasta: biomedikaalisesta ja toiminnallisesta. Biomedikaalisessa tarkastelussa korostuu yksilön tilan arvioiminen biologisesta näkökulmasta ja vaikeuden poistaminen lääketieteen keinoin. Toiminnallisessa näkökulmassa erityisvaikeutta tarkastellaan toimintakyvyttömyytenä ja sen ”normalisoimisena”. Molemmissa näkökulmissa erilaisia oppimisvaikeuksia lähestytään ammattieksperttien avulla. Erilaisten tukitoimenpiteiden kohteena ei ole yksilö vaan yksilön tila. Näkemyksessä korostuu luonnontieteellinen ajattelumalli, koska patologisen näkemyksen perusteella oppimisvaikeuksiin voidaan vaikuttaa vain joko lääketieteellisesti tai erityistä tukea tarvitsevan henkilön toimintakyvyn lisäämisellä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 159.)

Oppimisvaikeuksien patologisesta lähestymistavasta käsin tarkasteltuna oppimisvaikeuksiin liitetään usein heikkolahjaisuuden käsite. Heikkolahjaisuudella tarkoitetaan oppilaan kyvyttömyyttä oppia tiettyä enempiä, koska oppimisvaikeutta pidetään pysyvänä tilana. Oppimisvaikeuksilla saatetaankin selittää oppilaan koulunkäynnin epäonnistuminen. Näin ollen oppimisvaikeusdiagnoosista tulee helposti itseään toteuttava ennustus. Diagnoosi vaikuttaa opettajan tapaan suhtautua oppilaaseen, ja näin myös vahvistuu oppilaan käsitys omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Termi oppimisvaikeus ei tarjoa ratkaisua eikä selitystä oppilaan epäonnistumiseen koulussa. (Spear-Swerling & Sternberg

1998, 398–399, 405.) Koulussa oppimisvaikeuksia tai muita oppimista vaikeuttavia tekijöitä saattavat pitää yllä oppilaan heikko opiskelumotivaatio tai tehottomat opiskelutottumukset (Lyytinen 2002, 10). Oppilaan oppimismotivaatioon ja työskentelytapojen kehittymiseen vaikuttavat puolestaan suuresti oppilaan kasvuympäristön lisäksi oppilaan koulukokemukset.

Ympäristöllinen näkökulma. Oppimisvaikeuksien toista ääripäätä edustavan oppimisvaikeuksien ympäristöllisen näkökulman mukaan oppimisvaikeuksien syinä pidetään yhteiskunnan sosiaalisia rakenteita ja ympäristötekijöitä. Tässä tutkimuksessa ympäristöllisellä näkökulmalla tarkoitetaan lapsen kehityksen holistista tarkastelua, jossa lapsen kehitys on lapsen ja hänen kehityspaikkansa välisen vuorovaikutusprosessin seurausta. Ahosen ja Aron (1999, 17) mukaan lukuisat oppimisvaikeuksia koskevat tutkimukset osoittavat, että erilaisten varhaiskehitykseen liittyvien riskitekijöiden vaikutus lapsen kehitykseen on pitkällä tähtäimellä selvästi yhteydessä lapsen kasvuympäristön piirteisiin sekä lapsen ja perheen saamaan tukeen eikä suinkaan alkuperäiseen biologiseen riskiin. Perheen vaikutusta ajatellen perheen sisäisten suhteiden ja hyvinvoinnin lisäksi myös varhaisen vuorovaikutuksen laadun merkitys on huomattava etenkin lapsen kielelliselle kehitykselle (Laakso, Poikkeus & Eklund 2005, 4).

Vygotskyn näkemyksiä voidaan pitää myös ympäristöllisen lähestymistavan alle kuuluvina. Vygotskyn mukaan oppimisvaikeudet ilmenevät kahdella tasolla: primaarisella ja sekundaarisella. Vygotsky pitää primaareita oppimisvaikeuksia patologisen lähestymistavan mukaan biologisten tekijöiden aiheuttamina. Sekundaarisia oppimisvaikeuksia ovat puolestaan esimerkiksi puutteet sosiaalisissa taidoissa, jotka ovat peräisin yhteiskunnan ja ihmisten tavasta kohdata poikkeava lapsi. Hänen mukaansa oppimisvaikeuksien syyt ovat enemmän yhteisön tavassa kohdata ja kohdella erilaista lasta kuin lapsen primaarissa biologisessa poikkeavuudessa. Tämä näkemys perustuu Vygotskyn sosiokulttuuriselle oppimisnäkemykselle, jonka mukaan oppiminen on ensisijaisesti sosiaalista. (Gindis 1999, 333–337.)

Dynaaminen näkökulma. Lyytinen (1999) käyttää Vygotskyn tapaan primaarisen ja sekundaarisen oppimisvaikeuksien käsitteitä. Primaareiden oppimisvaikeuksien syinä hän pitää Vygotskyn tapaan kognitiivisia tai jopa neuraalisia tekijöitä. Sekundaariset oppimisvaikeudet ovat primaarien oppimisvaikeuksien ”päälle” rakentuneita psykologisia mekanismeja kuten epäonnistumisenennakoita ja vetäytymistä, jotka entisestään vaikeuttavat lapsen koulunkäynnin

sujuvuutta. (Nurmi, Aunola & Onatsu-Arviolommi 2001, 71.) Oppimisvaikeuksien dynaaminen näkökulma sijoittuukin patologisten ja ympäristöllisten näkökulmien välille. Oppimisvaikeuksien dynaamisessa lähestymistavassa huomioidaan oppimisvaikeuksien mahdolliset patologiset ja ympäristölliset syyt. Dynaamisessa näkökulmassa keskitytään kuitenkin tarkastelemaan lapsen työskentelytapaa ja Lyytisen (1999) kuvaamia sekundaarisia tekijöitä oppimisvaikeuksien lisääjinä. Työskentelytavan käsitteellä tarkoitetaan lapsen motivaatiota, emootioita, omaa itseä ja omia taitoa koskevia uskomuksia sekä laajempia hallinta- ja puolustusmekanismeja kokonaisuudessaan. (Nurmi ym. 2001, 68–69.)

Tutkijat käyttävät erilaista käsitteistöä kuvaamaan lapsen ajattelu- ja toimintatapoja: osa käyttää strategia-, osa toimintatyyli-, osa tavoitesuuntautuneisuus- ja osa hallintakeinokäsitteitä (Nurmi ym. 2001, 70). Tässä tutkimuksessa käytän termiä työskentelytapa kuvaamaan lapsen käyttäytymistä ja toimintatapaa luokassa. Nurmi ym. (2001, 69) selittävät lapsen työskentelytavan kehittymistä strategia- lähestymistavan avulla seuraavanlaisena tapahtumakulkuna: lapsi muodostaa käsityksiä ja uskomuksia itsestään sen palautteen pohjalta, jota hän oppitunneilla saa. Kun lapsi kohtaa uudelleen samankaltaisen tilanteen, aikaisempi minäkäsitys ja hallintauskomukset aktivoivat ja luovat pohjaa joko myönteisille tunteille ja onnistumisennakoinnille tai ahdistuneisuudelle ja epäonnistumisennakoinnille. Lapsen sisällä syntyvät tunteet kyseisessä tilanteessa ohjaavat puolestaan lapsen työskentelyä. Onnistumisennakointi ja myönteinen tunne johtaa yleensä tehtävään keskittymiseen ja sen ratkaisemiseen. Epäonnistumisen pelko ja ahdistus johtavat puolestaan tilanteen välttämiseen jonkin tekosyyän tai esimerkiksi häiriköinnin avulla. Dynaamisessa näkökulmassa tuodaan selvästi esille, että oppimisvaikeuksien taustalla voivat siis vaikuttaa psykologisemmat tekijät. Nurmi ym. (2001, 70) esittävät tärkeän kysymyksen: ”johtuvatko toiminnasta saatava palaute – kuten epäonnistuminen ja onnistuminen – tietynlaisten työskentelytapojen syntyyn, vai johtaako tietyn työskentelytavan käyttö paremminkin toistuviin epäonnistumisiin?”

Nurmen ym. (2001, 71–72) mukaan lasten työskentelytavat kehittyvät sen palautteen pohjalta, jota he saavat omista oppimistuloksistaan koulunkäynnin alkuvaiheessa. Merkittäviä palautteen antajia ovat lapsen vertaistovereidensä lisäksi myös lapsen opettaja ja lapsen vanhemmat. Näin ollen oppimisvaikeuksia tutkittaessa tulisi ottaa huomioon myös lapsen työskentelytavat sekä siihen liittyvät lapsen minäkäsitys, tunteet ja hallintakokemukset. Lisäksi huomioon tulisi ottaa lapselle annetut

mahdollisuudet toimia ja työskennellä luokassa. Aunolan, Stattin ja Nurmen (2000, 217) tutkimuksen mukaan lapsen vanhempien kasvatustyyllillä on myös suuri vaikutus lapsen työskentelytapojen kehittymiseen. Heidän mukaansa vanhempien lämmin ja ohjaava kasvatustyyli on lasten työskentelytapojen kehityksen kannalta suotuisin. Vanhempien oma hyvinvointi näyttäisi olevan yksi tämän kasvatustyylin selittäjistä. Lisäksi vanhempien usko lapsen kykyihin vaikuttaa lapsen työskentelytapojen kehittymiseen. Tässä kohtaa täytyy myös muistaa, että vaikutus ei ole yksisuuntaista, vaan myös lapsi vaikuttaa toiminnallaan vanhempiinsa. Oppimisvaikeuksien ymmärtäminen ja arvioiminen vaatii laaja-alaista näkökulmaa ja neuropsykologisten tietojen lisäksi havaintoja muun muassa lapsen käyttäytymispiirteistä, motivaatiosta, perheen voimavaroista, lapsen kasvuympäristöstä ja aiemmin toteutetuista tukitoimista ja niiden tuloksellisuudesta.

Käytän tässä tutkimuksessa termiä oppimisvaikeus. Tarkoitan sillä kaikkia erilaisia tekijöitä, jotka saattavat vaikeuttaa lapsen kulkemaa opinpolkua. Täten annan oppimisvaikeuskäsitteelle patologista näkökulmaa laajemman merkityksen. Tarkoitan sillä oppimisvaikeuksien taustalla mahdollisesti olevia sekä patologisia että ympäristöllisiä ja dynaamisia tekijöitä. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan erilaisia oppimiskäsityksiä, jotka ovat läsnä lapsi- ja oppilaskäsityksien lisäksi opetustapahtumassa.

4. OPPIMISTEORIOIDEN TARKASTELUA OHJAUKSEN NÄKÖKULMASTA

4.1. Behaviorismista opetussuunnitelmien konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin

Nykyään kasvattajilla on käytettävissä paljon tietoa oppimisesta ja erilaisista tavoista opettaa (ks. Joyce, Weil & Calhoun 2004). Nykyään tiedostetaan myös yksilöiden erilaiset tyylit ja tavat oppia sekä itsetunnon ja motivaation merkitys oppimisessa (mt. 35–36). Oppimista ei pidetä enää vain tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaalle behaviorismin tapaan tai kognitivismin mukaisesti tietokoneen kaltaisena toimintana, jossa syötetään tietoa oppilaan aivoihin ja oppiminen on aivojen prosessoinnin tulos. Nämä teoriasuuntaukset ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat yhä edelleen kasvatuskäytäntöihin. Behavioristista oppimiskäsitystä ohjaavat yhä edelleen eniten B. F. Skinnerin näkemykset ja sovellukset. Hänen kehittämänsä ohjelmoitu opetus nivoutuu yhä edelleen vanhaan didaktiseen perinteeseen. Ohjelmoitu opetus perustuu opetettavan aineen pilkkomiseen pieniin yksikköihin ja oppilaiden oikeiden vastauksien vahvistamiseen. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148–149.)

Behaviorismissa ohjaus saa lähinnä mekaanisen merkityksen, koska behaviorismissa oppiminen nähdään tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaalle. Behaviorismissa passivoidaan oppilaan oman toiminnan lisäksi myös oppilaan kyvyt. Behavioristisen näkemyksen mukaan oppilaan kyvyt oppia ovat nimittäin muuttumattomia. Tähän olettamukseen perustuukin behavioristinen käytäntö mitata oppilaiden kykyjä, esimerkiksi muistamiskykyä, ja tämän pohjalta suunniteltu opetus kunkin oppilaan ”kykyrakennetta” vastaavaksi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 150–151.) Erityistä tukea tarvitsevan lapsen oppimista ajatellen behaviorismi rajaa oppimismahdollisuudet lapsen kykyjä vastaavaksi. Kognitivismi rajaa myös opettajan mahdollisuudet edesauttaa oppilaiden oppimista. En keskity behaviorismin enkä kognitiivisten oppimisteorioiden analysoimiseen tämän enempää, koska ne eivät ole käyttämäni ohjaus termin oppimisteoreettisia juuria. Ne eivät myöskään ole edustettuina nykyisissä opetussuunnitelmien perusteissa (EsiOP 2000, 8; POP 2004, 7).

Nykyään oppimista pidetään aktiivisena tiedon rakentamisena, jossa lapsen aiemmilla tiedoilla ja omilla kokemuksilla on suuri merkitys. Tämä vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys tulee esille molemmista opetussuunnitelmien perusteista, joissa korostetaan oppimisympäristön, lapsen

aiempien tietojen ja kokemuksen, lapsen aktiivisuuden sekä vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa (EsiOP 2000, 8; POP 2004, 7). Konstruktivistinen oppimiskäsitys määritellään kuitenkin hyvin väljästi opetussuunnitelmien perusteissa. Tämä johtuu konstruktivistisen paradigman väljyydestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POP 2004, 7) oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus (ks. myös EsiOP 2000, 8). Toisin sanoen opetussuunnitelmien perusteista tulee esille konstruktivistisen paradigman alle kuuluvien sosiaalisen ja yksilökonstruktivismiin piirteitä. Tynjälän (1999, 22) mukaan suurin ero näiden eri suuntausten välillä on siinä, kuka nähdään tiedonrakennusprosessissa keskeiseksi toimijaksi – yksilö vai yhteisö.

Opetussuunnitelmien perusteissa (EsiOP 2000, 7; POP 2004, 6) tuodaan esille konstruktivistisen oppimiskäsityksien lisäksi myös motivaation ja itsetunnon merkitys oppimisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004, 7) todetaan, että ”vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista.” Opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan myös laajemmin oppimisen emotionaalinen perusta. Se tulee ilmi oppilaiden tunteiden merkityksen huomioimisesta oppimistilanteessa ja lisäksi oppimisympäristön turvallisuuden korostamisesta (ks. POP 2004, 7).

Ohjaus-käsitettä käytetään peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opettamisen synonyyminä, tukiopetuksen tarjoamisena ja oppilaan opinto- ja elämänhallinnan tukemisena. Erityisopetus päätöksen saaneiden oppilaiden kohdalla painotetaan ohjauksen yksilöllisyyttä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimisen vaateella. (POP 2004, 6–14.) Ohjauksen merkitys opetussuunnitelmien perusteissa jää helposti epäselväksi sille annettujen monien merkityksien vuoksi. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti myös esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa ohjausta käytetään opetuksen synonyyminä. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa ohjaus käsitteellä viitataan lapsen yksilöllisen kasvun ja kehittymisen tukemiseen. Ohjausta pidetään vuorovaikutteisena oppimisen tukemisena. (EsiOP 2000, 7–9.)

Konstruktivismi selittää tätä ohjaus-opetus-termien synonyymistä käyttöä, koska konstruktivismiin myötä aktiivisen oppilasnäkömyksen lisäksi myös opetukselle on annettu uudenlainen sisältö. Opetus nähdään ohjauksena. Näin ollen ohjausta pidetään pedagogisena toimintana. (Nummenmaa &

Nummenmaa 2002, 67.) Konstruktivismi jättää opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti avoimeksi sen, mitä tämä oppimisen ohjaus tarkoittaa ja millaista sen tulisi olla. Opettajien ohjauksikäsitusten selvittämiseksi onkin syytä tarkastella väljää konstruktivistista paradigmaa ja sen alle liitettyjä konstruktivistisia suuntauksia ohjauksen näkökulmasta. Ohjauksen vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi keskityn erityisesti sosiaaliseen konstruktivismiin pohtimalla oppimisen sosiaalisuutta. Näiden pohdintojen valossa pyrin selventämään tässä tutkimuksessa käytetyn scaffolding-metaforan oppimisteoreettisia taustoja.

4.2. Konstruktivismin väljä kehys ja monet sovellukset

Konstruktivismi ei ole oppimisteoria, vaan se on tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto oppimisen ja pedagogiikan alueella on konstruktivistinen oppimiskäsitys. (Tynjälä 1999, 22, 37.) Konstruktivismi-termin alle onkin syntynyt erilaisia oppimista tutkivia suuntauksia. Kaikissa näissä suuntauksissa ihmiset nähdään aktiivisina toimijoina ja ne perustuvat konstruktivistiseen epistemologiaan. Konstruktivististen oppimiskäsitysten ääripäinä voidaan pitää yksilökonstruktivismia ja sosiaalista konstruktivismia. *Yksilökonstruktivismilla* tarkoitetaan Piaget'n kognitiivista konstruktivismia, konstruktivismia filosofisena paradigmana ja modernia IP-teoriaa, jossa painotetaan yksilön oman tiedonkäsittelyn ensisijaisuutta oppimisessa (Tynjälä 1999, 39–41).

Sosiaalisen konstruktivismin ääripäinä ovat sosiokulttuurinen teoria ja sosiaalinen konstruktionismi. Näiden suuntausten välinen ero on siinä, että sosiaalisessa konstruktionismissa vältetään selittämästä sosiaalisia prosesseja psykologisesti (Tynjälä 1999, 57). Tästä sosiologisesta suuntauksesta käytetään termiä konstruktionismi, koska se erottaa sen sosiaalisen konstruktivismin termistä. Sosiaalinen konstruktionismi tuo esille näkökulman ihmisen persoonallisuuden ja minäkäsityksen tarkastelun kielellisen vuorovaikutuksen tuloksena (Burr 1995, 21). Sosiaalisessa konstruktionismissa oppimisen tarkastelu rajautuu kuitenkin vain sosiologiseen ja sosiaalipsykologiseen luokkahuoneen diskurssien analysoimiseen. Se edustaa sosiaalisen konstruktivismin ääripäätä, jossa yksilöllisen tiedon käsittelyn merkitystä ei huomioida. Tästä syystä jätän sosiaalisen konstruktionismin tarkastelun tähän.

Edellä olevien näkökulmien perusteella konstruktivismin käsitettä ja paradigmaa voidaan sanoa väljäksi oppimisteoreettiseksi kehykseksi, koska erilaisten konstruktivististen suuntausten välillä on perustavanlaatuisia eroja siitä, mihin oppiminen perustuu. Ohjauksen oppimisteoreettisten taustojen selvittämiseksi on syytä käydä läpi monesti synonyymeinä käytetyt käsitteet yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen (Repo-Kaarento 2005, 500). Ne ovat molemmat konstruktivistisen paradigman sovelluksia, mutta eroavat toisistaan huomattavasti tarkemman oppimisteoreettisen perustan suhteen. Opetuksen yhdistäminen ohjaustermiin on selitettävissä osaksi juuri näiden suuntauksien avulla, koska molemmissa suuntauksissa puhutaan opetuksen sijaan ohjauksesta.

Yhteistoiminnallinen oppimisen perustuu varsin kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Siinä korostetaan yksilöllisen oppilaan roolia aktiivisena tiedon rakentajana. Tämä oppimisteoreettinen perusta unohtuu helposti, koska yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa opetuksen toteuttamista erilaisten ryhmätyömenetelmien avulla. Ryhmädynamiikkaa pidetään kuitenkin yksilökonstruktivismin mukaisesti yksilöllisen oppimisen apuvälineenä. Opettajan tehtävänä on rakentaa yhteistoiminnallinen oppimisympäristö, jossa oppimistehtävät ja ryhmädynamiikka edistävät yksilöiden oppimista. (Repo-Kaarento 2004, 503–506). Opettajan rooli oppimisen ohjaajana on toisin sanoen oppimisympäristön luominen ja oppilaiden ryhmätyön tekemisen tukeminen. Opettajan rooli ohjaajana saa myös oppilaiden yksilöllistä tiedonkäsittelyä tukevan roolin. (ks. Weinert & Helmke 1995.)

Yhteisöllinen oppiminen on noussut kiinnostuksen kohteeksi yhteistoiminnallisen oppimisen rinnalle 1990-luvulta alkaen. Erona yhteistoiminnalliseen oppimiseen yhteisöllisessä oppimisen perustalla on näkemykset oppimisen sosiaalisesta luonteesta. Täten ryhmän merkitys ei ole vain oppimista edistävä, vaan vuorovaikutusta pidetään oppimisen mahdollistajana. Repo-Kaarento (2004, 499) toteaa yhteistoiminnallisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen suhteesta seuraavasti: ” yhteistoiminnallinen oppiminen antaa käytännön työkaluja yhteisölliseen oppimiskäsitykseen pohjautuvan oppimiskulttuurin toteuttamiseen”. Tämä Repo-Kaarenon toteamus selittää varmasti myös näiden käsitteiden synonyymistä käyttöä, koska sama työkalu voidaan periaatteessa sijoittaa kummankin suuntauksen alle. Tutkimuksessani pidän näiden käsitteiden erot selvästi esillä, koska niiden taustalla on perustavanlaatuisesti eroavat oppimiskäsitykset. Oppimisen sosiaaliselle luonteelle annettulla merkityksellä on suuri vaikutus nimenomaan ohjauksikäsitteen määrittelyssä. Seuraavaksi analysoin vielä lyhyesti tutkivaa oppimista ja tilannesidonnaista oppimista, joita Tynjälän (1999, 152, 167) mukaan

voidaan pitää sekä yhteistoiminnallisen että yhteisöllisen oppimisen muotoina. Niihin viitataan myös molemmissa opetussuunnitelmien perusteissa (ks. esim. POP 2004, 8).

Yksi tunnetuin yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen muoto Hakkaraisen soveltama Bereiterin ja Scardamalian kehittämä *tutkiva oppiminen*, joka soveltuu peruskoulun oppilaille (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002). Perusideana tutkivassa oppimisessa on, että valmiin tiedon vastaanottamisen sijasta oppilaita ohjataan itse tuottamaan ja kehittämään tietoa. Lähtökohtana tiedon muodostukselle on ryhmä ja joko valmiiksi asetettu ongelma tai oppilaiden itsensä esittämät kysymykset. Tutkivassa oppimisessa oppilaiden tehtävänä on hakea vastauksia esittämiinsä kysymyksiin, kehitellä hypoteeseja ja teorioita ja kommentoida toistensa tuotoksia. Näin oppilaat tuottavat itse tietoa. (Tynjälä 1999, 160.) Opettajan rooli tutkivassa oppimisessa on oppilasryhmien tutorointi ja tietolähteiden tarjoaminen. Opetus-termi on korvattu ohjauksella. Edellä luetun perusteelta tutkivaa oppimista voitaisiinkin pitää enemmän yhteistoiminnallisen oppimisen muotona, koska ryhmädynamiikalle annettu merkitys on enemmän oppimisen apuväline kuin lasten oppimisen mahdollistaja. Esi- ja alkuopetusta sekä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ajatellen tutkivan oppimisen malli saattaa asettaa lapsille liian kovat vaatimukset. Tutkiva oppiminen vaatii hyviä ryhmätyötaitoja ja tietynasteista itseohjautuvuutta. Bennetin (1985) tutkimus tukee tätä. Hänen mukaansa alkuopetuksessa olevat lapset työskentelevät ryhmässä, mutta eivät ryhmänä. (Galloway & Edwards 1991, 54.)

Toinen yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen muoto on *tilannesidonnainen oppiminen*. Tarkastelen sitä kuitenkin tässä yhteisöllisen oppimisen muotona, koska tilannesidonnaisessa oppimisessa korostuu oppimisen sosiokulttuurinen perusta. Oppimista tarkastellaan juuri siinä ympäristössä, jossa ihmisen toiminta tapahtuu. Siinä tulee esille sosiokulttuurisen lähestymistavan näkemys siitä, että kaikki ihmisen toiminta on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. (Tynjälä 1999, 128–130.) Yleisenä tilannesidonnaisen oppimisen esikuvana pidetään kognitiivista oppipoikamallia, jossa noviisi tarkkailee aluksi ekspertin työntekoa ja vähitellen toimintaan osallistumalla ottaa siitä enemmän vastuuta ja saavuttaa lopulta ekspertin aseman. (Tynjälä 1999, 134–135.)

Kognitiivisessa oppipoikamallissa opittavina sisältöinä ei pidetä ainoastaan uutta oppiainekohtaista tietoa vaan yhtäläillä heuristisia strategioita, oman toiminnan kontrollistrategioita ja oppimisstrategioita

(Tynjälä 1999, 138). Näihin viitataan myös molemmissa opetussuunnitelmien perusteissa lapsen omien oppimaan oppimisen taitojen opetuksen korostamisella (ks. EsiOP 2000, 7; POP 2004, 7). Tilannesidonnaisen oppimisen opetusmenetelminä pidetään mallintamista, valmentamista, tukemista (scaffolding) ja tuen asteittaista vähentämistä (fading). Opettajan tehtävänä on toisin sanoen mallintaa omaa ajatteluaan ja ongelmanratkaisuaan. Oppilasta ei jätetä yksin oppimisympäristöön, vaan opettajan tehtävänä on myös ohjata oppilaan ongelmanratkaisuprosessia oppilaan tarpeiden mukaan. (Tynjälä 1999, 138–140.) Näin ollen ohjaukselle annetaan selvä muoto ja merkitys. Tilannesidonnaisessa oppimisessa käytettyjä opetusmenetelmiä – tukeminen (scaffolding) ja tuen asteittainen (fading) vähentäminen – voidaan pitää tuettuna ongelmanratkaisuna (ks. Gudzial, Carlson & Turns 1995). Tuettu ongelmanratkaisu kuuluu olennaisesti tutkimukseni ohjauksikäsitteen tuetun osallistumisen sisältöön. Tuettun osallistumisen käsite kokonaisuudessaan vaatii kuitenkin ongelmanratkaisutilanteeseen liittyvää oppimisen ohjausta laajempaa määritelmää, jossa huomioidaan oppimistilanteeseen liittyvä sosiaalinen dynamiikka kokonaisuudessaan.

Nämä yllä esitetyt pohdinnat selventävät ohjauksikäsitteelle annettuja monia merkityksiä. Ohjauksikäsitteen määritelmä tuettuna osallistumisena vaatii vielä tarkempaa pohdintaa oppimisen sosiaalisesta luonteesta. Seuraavaksi siirrynkään Vygotskyn sosiokulttuurisen lähestymistavan tarkasteluun.

4.3. Oppimisen sosiaalisuuden tarkastelua

Oppimisen sosiokulttuurisella lähestymistavalla viitataan Lev Semjonovits Vygotskyn teoriaperinteeseen (Tynjälä 1999, 27). Oppimisen sosiokulttuurinen lähestymistapa painottaa kognitiivisten elementtien lisäksi tiedon sosiaalista rakentumista ja yksilön tunnepuolen merkitystä oppimisessa (Ojanen 2000, 41). Vygotskyn (1978b, 84–87) mukaan oppiminen on pohjimmiltaan sosiaalinen ilmiö. Vygotskyn mukaan yksilöt oppivat ensin sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa, ja vasta sitten he pystyvät toimimaan yksin. Oppiminen etenee lähikehityksen vyöhykkeen periaatteella. Vygotsky määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen yksilön sen hetkisen taitotason ja aikuisen tai osaavamman vertaistoverin kanssa saavutettavan taitotason väliseksi etäisyydeksi. Oppimisen keskeinen muoto on esimerkiksi lapsen ja aikuisen tai oppilaan ja tietämyksessään edistyneemmän

vertaistoverin välinen vuorovaikutus. Lähikehityksen vyöhykkeen lisäksi Vygotskyn yksi oleellisimmista oppimiseen liittyvistä käsitteistä on internalisaation käsite. Vygotskyn (1978b, 128) mukaan kaikki oppiminen tapahtuu kahdella tasolla, ensin sosiaalisella ja sitten psykologisella tasolla. Chang-Wells ja Wells (1993, 63–64) kuvaavat Colen (1985) ajatuksia lainaten internalisaation prosessiksi, jossa vuorovaikutuksen avulla yksilön on mahdollista sisäistää uusia kulttuurisia käytäntöjä ja ajattelutapoja. Toisin sanoen yksilöt konstruoivat uusia tietorakenteita ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eli inter-tasolla. Tämän jälkeen he pystyvät tämän uuden tietorakenteen käyttämiseen myös yksilöllisesti intra-tasolla.

Oppimisen sosiaalista luonnetta korostamalla Vygotsky (1978a; 1978b) toi esille myös opettajan merkittävän roolin oppilaiden oppimisessa. Vygotsky painottaa opettajan roolia oppilaiden oppimisen ohjaajana. Edellytyksiä oppimista edistävälle ohjaukselle on oppilaiden lähikehityksen vyöhykkeen tuntemisen lisäksi myös kannustavan ja rakentavan palautteen antaminen eli oppimisen emotionaalisen perustan huomioiminen. (Berk & Winsler 1995, 26–27.) Näiden lisäksi hän painottaa sekä riittävän tuen tarjoamista, mutta myös vähitellen tapahtuvan vastuun siirtämisen tärkeyttä tehtävän suorittamisesta (Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja & Häkkinen 2002; Palincsar & Brown 1984). Ainoita merkittäviä ohjauksen antajia eivät kuitenkaan ole vain vanhemmat tai opettajat, vaan lapsi voi oppia hyvinkin paljon vertaistovereiltaan (Vygotsky 1978b, 90).

Oppilaan oppimisen ohjaamisen lisäksi Vygotsky korostaa oppimistehtävän tarkoituksen ja oppimisympäristön merkitystä oppimisessa. Vygotsky (1978b, 117) toteaa, että opetus tulisi aina organisoida niin, että sillä olisi joku konkreettinen tarkoitus. Oppilaat motivoituvat tehtävään paremmin, kun he ymmärtävät mitä varten ja miksi tehtävää tehdään. Vygotsky (1978b, 92–104) painottaa myös leikin merkitystä lasten oppimisen edistämässä. Vygotskyn (1976) mukaan leikkiympäristö kuten myös opetusympäristö luovat lapselle lähikehityksen vyöhykkeen. Leikin avulla lapsi pystyy ylittämään arkipäivän osaamisensa. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 168–169.) Vygotskyn (1978b, 96–100) mukaan juuri mielikuvituksella on suuri rooli tässä, koska leikin aikaansaamalla lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi luo toiminnalleen uudet motiivit ja uudenlaisen asenteen todellisuuteen.

Sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaan nämä kaikki luokkahuoneen ja koulun tapahtumat ovat aina yhteydessä sekä koulun että ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriin (Black 2004, 347–348). Sosiaalinen konteksti nimittäin ohjaa sekä opettajan että oppilaan vuorovaikutuksessa tehtyjä tulkintoja. Black (2004, 348) argumentoi, että ymmärtääksemme luokkahuoneen tapahtumia ja opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vaikutusta oppilaan oppimiseen meidän täytyy tunnistaa tilanteeseen liittyvät vallalla olevat yhteiskunnalliset arvot, kouluympäristön erityispiirteet ja luokkahuoneen valtasuhteet.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa, etenkin Vygotskyn viitoittama sosiokulttuurinen oppimisteoria, on yksi tuetun osallistumisen perustalla olevista oppimisteoreettisista näkemyksistä. Vygotskyn näkemykset tuovat esille oppimisen sosiaalisen luonteen kautta ohjauksen ja oppituokioiden vuorovaikutuksen merkityksen. Vygotskyn elämä jäi kuitenkin lyhyeksi. Näin ollen hänen teoreettisiin näkemyksiinsä oppimisesta jäi myös paljon aukkoja. Uusvygotskylaiset teoreetikot (Cobb, Wood & Yackel 1993; Palincsar, Brown & Campione 1993) ovat jatkaneet Vygotskyn työtä laajentamalla hänen teoriaansa, koska monia Vygotskyn näkemyksiä on tulkittu hyvin kapea-alaisesti (Moll & Whitmore 1993, 19).

Ohjauksen sisältöä ja käytännön toteutusta ajatellen Vygotsky jätti avoimeksi esimerkiksi sen, millaista ohjauksen tulisi konkreettisesti olla. Näin ollen käsittelen vielä uusvygotskylaisia oppimiskäsityksiä, joihin kuuluu muun muassa Cobbin ja Yackelin (1996) interaktionistinen näkökulma, jota voidaan pitää symbolisen interaktionismin oppimisteoreettisena näkökulmana. Tynjälän (1999, 51) mukaan symbolinen interaktionismi sijoittuu yksilö- ja sosiaalisen konstruktivismin väliin, koska siinä otetaan huomioon sekä yksilöllinen tiedon konstruointi että oppimisen sosiaalinen dynamiikka.

4.4. Ohjausnäkökulman tarkennus

Interaktionistisessa lähestymistavassaan Cobb ja Yackel (1996, 175) perustelevat yksilökonstruktivismin ja sosiokulttuurisen teorian välistä yhteyttä. Cobb ja Yackel (1996, 180) korostavat, että oppiminen on samalla kertaa sekä yksilöllinen konstruointiprosessi että toiminnan kautta kulttuuriin sosiaalistumisen prosessi. Oppimisen interaktionistisessa ja sosiokulttuurisessa lähestymistavoissa oppimista ja ymmärtämistä pidetään sosiaalisina ja kulttuurisina toimintoina.

Molemmissa siis hylätään näkemys, jonka mukaan sosiaalinen kanssakäyminen olisi vain itsenäisen älyllisen kehityksen katalysaattori. Molemmissa painotetaan myös symbolien ja tekotuotteiden merkitystä käsitteellisessä kehityksessä. (Cobb & Yackel 1996, 185–186.) Hatanon (1993, 162–165) artikkelin mukaan Cobbin ja Yackelin (1996) interaktionistista lähestymistapaa voidaan pitää Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian radikaalina laajennuksena tai uusvygotskylaisena näkemyksenä.

Tuetun osallistumisen (scaffolding) taustalla ovat Vygotskyn ja uusvygotskylaisten (Cobb ym. 1993; Cobb & Yackel 1996; Hatanon 1993; Palincsar ym. 1993) oppimisteoreettiset näkemykset. Määrittelen Vygotskyn ja uusvygotskylaiset oppimisteoreettiset näkemykset *sosiokonstruktivistisiksi oppimiskäsityksiksi*, koska niihin sisältyvät näkemykset oppimisen sosiaalisesta luonteesta sekä yksilön aktiivisen tiedonkäsittelyn merkityksestä oppimisessa. Tuetun osallistumisen taustalla ovat sekä Vygotskyn (mm. 1978a,b; 1982) että uusvygotskylaisten tutkijoiden (Cobb ym. 1993; Hatanon 1993; Palincsar ym. 1993) sosiokonstruktivistiset käsitykset oppimisen edistymisestä lähikehityksen vyöhykkeen periaatteella. Scaffolding ei ole Vygotskyn luoma käsite, vaan tutkijat Wood, Bruner ja Ross (1976) ottivat sen käyttöönsä kuvatakseen ideaalista ohjaajan roolia ja toimintaa ohjattavan lähikehityksen vyöhykkeellä. Uusvygotskylaiset tutkijat ovat yhdistäneet Woodin ym. (1976) scaffolding käsitteen kuvaamaan ohjaajan roolia ja toimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä.

Käytän tässä työssä tuetun osallistumisen ja ohjauksen käsitteitä synonyymeinä, koska tuettu osallistuminen on joissain määrin hankala käsite. Jos kyseessä on tuetun osallistumisen osa tuettu ongelmanratkaisu, käytän edellä mainittuja käsitteitä eron tekemisen vuoksi. Tästä on nyt hyvä jatkaa matkaa ja määritellä tuetun osallistumisen käsite tarkemmin.

5. LAPSEN OPPIMISEN OHJAAMINEN

5.1. Tuetun osallistumisen olennaiset piirteet

Määrittelen tuetun osallistumisen Palincsaria (1986) lainaten tilanteeseen sopivaksi, yksilön tarpeet kohtaavaksi ja joustavaksi ohjaukseksi. Guzdialin ym. (1995) mukaisesti teen eron tuetun ongelmanratkaisun (scaffolding for problem solving) ja tuetun osallistumisen (scaffolding for collaboration) välille. Tarkastelen ohjausta tuetun osallistumisen (scaffolding for collaboration) näkökulmasta, koska siinä otetaan huomioon oppimistilanteen sosiaalinen dynamiikka kokonaisuudessaan ja siihen myös sisältyy tuettu ongelmanratkaisu. Stonen (2002, 179) mukaan tuetun osallistumisen kolme keskeistä piirrettä ovat: 1) oppimistehtävien ja -ympäristön optimaalisuus, 2) riittävä tuki ja 3) tuen asteittainen keventäminen. Riittävä tuki ja tuen keventäminen liittyvät olennaisesti tuettuun ongelmanratkaisuun (scaffolding for problem solving).

Optimaalisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimisen emotionaalisten tekijöiden huomioon ottamista (ks. myös Vygotsky 1978b, 117). Vygotskyn oppimisteoreettiset ajatukset näkyvät myös muissa tuetun osallistumisen piirteissä. Oppimisympäristöön liittyvät erottamattomasti oppimistehtävät ja niiden tarkoitukset. Oppimistehtävien optimaalisuudella tarkoitetaan niiden tarkoitusten ja merkityksien ymmärtämistä, jolla on puolestaan suuri vaikutus oppilaan motivaatioon. Oppimistehtävän merkityksen ymmärtämisen avulla sekä oppilaan että myös opettajan on helpompi löytää yhteinen jaettu ymmärrys, jota voidaan pitää lähtökohtana tehtävän suorittamiselle ja siitä muodostetulle oppimistavoitteelle. (Stone 2002, 179.) Coltmanin, Petyaevan ja Anghilerin (2002, 47–48) tutkimuksessa todettiin, että jo pelkkä suoritettavan tehtävän merkityksellinen tarkoitus sai lapset parantamaan suorituksiaan. Heidän tutkimuksessaan esikoululaisten lapsien oppimistehtävistä tehtiin merkityksellisiä ja ymmärrettäviä liittämällä tehtävät mielikuvitusmaailmaan. Kuitenkaan pelkän merkityksellisen ja ymmärrettävän tarkoituksen liittäminen suoritettaviin tehtäviin ei riittänyt lasten suoritusten jatkuvaan kehittymiseen, vaan lasten suoritusten kehittymiseen tarvittiin myös ohjausta.

Toinen tuetun osallistumisen olennainen piirre on Stonen (2002, 179) mukaan riittävä tuki. Oppimistilanteessa opettajan on jatkuvasti arvioitava oppijan ymmärryksen tasoa ja tarvittavan tuen määrää. Riittävään tukeen liittyy olennaisesti Stonen (2002, 181) määrittelemä kolmas tuetun

osallistumisen piirre eli tuen asteittainen keventäminen. Sillä tarkoitetaan Stonen mukaan ohjauksessa tarjottavan tuen oikea-aikaista vähentämistä (ks. myös Coltman ym. 2002; Palincsar & Brown 1984; Palincsar 1986; Rasku-Puttonen ym. 2003). Oppilaan ongelmanratkaisuprosessin kehittyessä opettajan tehtävä on keventää tarjoamaansa tukea ja siirtää vastuuta tehtävän suorittamisesta oppilaalle. Opettajan tulee jatkuvasti arvioida lapsen tuen tarvetta, koska kuten Lepola työryhmineen (2004, 155) totesi, ylikontrolloiva ohjaus on yhteydessä sosiaalisesti riippuvaisen työskentelytavan kehittymiseen. Tuen vähentäminen on myös yhteydessä lapsen itsesääteilykyvyn kehittymiseen, jolla on olennainen merkitys itsenäiseksi osaajaksi kehittymisessä. Oikeanlaisen ohjauksen antaminen ja lasten itsesääteilykyvyn kehittyminen ei ole itsestään selvyys kuten Rasku-Puttonen ym. (2003, 388–391) totesivat. Se vaatii ohjaajalta erityisesti ohjaustaitoja ja kykyä tilannesidonnaiseen ja jatkuvaan arviointiin. Lisäksi se vaatii myös lapsen motivoituneisuutta ja uskoa omaan onnistumiseen.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla vastuun saaminen tehtävän suorittamisesta saattaa toimia lasta motivoivana tekijänä. Lisäksi vastuun saaminen saattaa lisätä lapsen uskoa omiin kykyihinsä. Toisaalta kuten Donahue (1989) toteaa, erityistä tukea tarvitsevat lapset ottavat usein liian vaikeita tehtäviä suoritettavakseen ja se saattaa johtaa taas negatiiviseen motivaation sammuttavaan kierteseen (Stone 2002, 187). Tämän vuoksi erityistä tukea tarvitsevien lapsien kohdalla vastuun siirtäminen sopivassa suhteessa vaatii herkkyyttä opettajalta.

5.2. Luokkahuoneen vuorovaikutus

Tuettuun osallistumiseen kuuluu myös erottamattomasti vuorovaikutus, koska ohjaus perustuu vuorovaikutukseen. Tästä syystä niitä onkin vaikea käsitellä erillisinä osina. Vygotskyn mukaan juuri vuorovaikutuksen laadulla on myös ratkaiseva merkitys oppimisen ohjauksen onnistumiselle (Berk & Winsler 1995, 116–117). Idealia ohjauksellista vuorovaikutusta voidaan kutsua Palincsarin (1986, 96) mukaan dialogiseksi ohjausvuorovaikutukseksi. Oppimisen mahdollistava dialoginen ohjausvuorovaikutus on oppilaan tarpeisiin perustuvaa, oppilaan omaa ajattelua tukevaa, kehittävää, kannustavaa, syklistä ja tasapuolista. Dialoginen ohjausvuorovaikutus ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin dialogille annettu todellinen merkitys (ks. Buber 1993). Palincsarin (1986) näkemykset myötäilevät Buberin (1993) ajatuksia luokkahuoneen vuorovaikutuksesta, jota hänen mielestään

väistämättä värittää pedagogisuus ja institutionaalisuus. Tätä selittävät osin opettajan ja oppilaan erilaiset tehtävät kasvatustapahtumassa. Buberin (1993) mukaan opettajan ja oppilaan kohtaaminen ei saisi olla valtasuhde, vaan opettajalla tulisi olla taito kohdata oppilas kokoisena ja taito elää opetustilanne myös oppilaan näkökulman läpi. Sitä vastavuoroista taitoa ei voi odottaa oppilaalta.

Konstruktivististen oppimisenäkemyksien myötä yhä useammat opettajat tiedostavat vuorovaikutuksen ja oppilaiden osallistumisen merkityksen oppimisessa (Rasku-Puttonen ym. 2002; Black 2004; Burns & Myhill 2004; Jordan 1997). Palincsarin (1986) ja Palincsarin ja Brownin (1984) tutkimuksissa havaittiin, että ohjausvuorovaikutuksella pystyttiin edistämään oppimista. Heidän tutkimuksiinsa osallistuneiden heikkojen lukijoiden lukemisen ymmärtämisen taidot parantuivat vastavuoroisen opettamisen menetelmän avulla huomattavasti. Myös Blackin (2004), Burns ja Myhillin (2004) sekä Jordanin (1997) tutkimuksissa havaittiin oppilaan tiedonkäsittelyä tukevan ja kehittävän vuorovaikutuksen myönteinen vaikutus oppimiseen.

Wellsin (1999, 199) mukaan luokkahuoneen vuorovaikutus etenee usein IRF (Initiation-Response-Feedback) eli aloite-vastaus-palaute-mallin mukaisesti. Karlsson (2001, 60) kutsuu tätä luokkahuonevuorovaikutukselle yleistä kolmen puheenvuoron mallia arvioivaksi ja kyseleväksi malliksi. Usein tällaisessa vuorovaikutustilanteessa esitetyt kysymykset ovat suljettuja kysymyksiä, joihin opettajalla on tarkka vastaus mielessä. Karlssonin (2001, 60) mukaan tässä kolmivaiheisessa mallissa oppilaalle ei anneta mahdollisuutta tehdä aloitteita tai tuoda omia ajatuksiaan esille.

Wellsin (1999, 206) ajatukset puolustavat tätä usein negatiivisesti kuvattua kolmen puheenvuoron mallia. Wellsin mukaan IRF-malli voi toimia oppilaan oppimista edistävän vuorovaikutuksen perustana, jos vain opettaja pystyy muotoilemaan palautteistaan oppilaan omaa ajattelua edistäviä, kannustavia ja kehittäviä.

Blackin (2004), Burns ja Myhillin (2004) sekä Jordanin (1997) tutkimustulosten mukaan luokkahuoneessa käydyt keskustelut ovat yhä edelleen suurimmaksi osaksi opettajajohtoisia faktuaalisiin kysymyksiin ja järjestyksen ylläpitämiseen perustuvia. Burns ja Myhillin (2004, 44) tutkimuksesta kävi ilmi, että luokkahuoneessa käydyt keskustelut perustuivat kolmen puheenvuoron mallin sijaan vain aloite-vastaus-aloite-vastaus-malliin. Puuttuvan palautteen korvasi joko oppilaan vastauksen toisto, sen täydellinen korjaaminen tai pienen vihjeen antaminen siitä, että oppilas oli

osunut oikeaan ja nyt siirryttäisiin asioissa eteenpäin. Tähän kahden puheenvuoron malliin verrattuna kolmivaiheinen malli on joka tapauksessa parempi, koska palautteen puute, kuten Wells (1999, 186) toteaa, ehkäisee oppilaiden oman tiedonkäsittelyn kehitystä.

Luokkahuoneen vuorovaikutus on vielä hyvin kaukana tuetun osallistumisen dialogisesta ohjausvuorovaikutuksesta. Oppilaat oppivat vuorovaikutuksesta lähinnä, kuinka oppituntien aikana tulee käyttäytyä, millaista kieltä tulisi käyttää ja keitä pidetään hyvinä oppilaina (Black 2004). Oppimista edistävään ohjausvuorovaikutukseen osallistuminen oli mahdollista aina välillä vain hyvin menestyville oppilaille. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla vuorovaikutus oli lähinnä negatiivissävytteistä ja tehtävien tekemisen kontrollointiin perustuvaa. (Burns & Myhill 2004; Jordan 1997.) Blackin (2004), Burns ja Myhillin (2004) ja Jordanin (1997) tutkimuksista kävi myös ilmi, että opettajat esittivät erityistä tukea tarvitseville oppilaille enemmän suljettuja ja kontrolloivia kysymyksiä kuin muille oppilaille. Nämä tulokset mukailevat Lepolan ym. (2004) useista tutkimuksista tekemiä havaintoja siitä, että erityistä tukea tarvitseville oppilaille annetaan helpommin apua ja ulkoisia yllykkeitä. Lisäksi heidän työskentelyään kontrolloidaan ja kritisoidaan muita oppilaita enemmän.

5.3. Opetuskeskustelu

Opetuskeskustelua voidaan pitää yhtenä tapana soveltaa tuettua osallistumista oppituokioilla. Mäkisen (2002, 110–111) mukaan opetuskeskustelussa käydään keskustellen läpi tehtävän suorittaminen, niin että oppilaat havaitsevat ja ymmärtävät tehtävän pääkohdat. Opetuskeskustelussa opettajan on oltava herkkänä lapsen viestien tulkitsemiselle, jotta hänellä on mahdollisuus antaa palautetta ja lisätukea tarvittaessa. Dialoginen ohjausvuorovaikutus on opetuskeskustelun ideaali muoto.

Black (2004) ja Burns ja Myhill (2004) toivat esille opetuskeskustelun merkityksen ja mahdollisuudet edistää lapsien oppimista. Burns ja Myhillin (2004, 44–48) tutkimuksesta kävi kuitenkin ilmi, että opettajien puheet ja käsitykset vuorovaikutteisesta opetuskeskustelusta olivat täysin vastakohtia opetuskeskustelun käytännön toteutukselle luokkahuoneessa. Heidän tutkimukseensa osallistuneet opettajat käyttivät opetuskeskustelussa enemmän väitteitä kuin avoimia kysymyksiä.

Opetuskeskusteluissa oli vain muutama hetki, jolloin opettaja kuunteli tarkasti oppilaita, antoi joustavaa palautetta ja salli keskustelun etenemisen oppilaiden oivallusten ehdoilla.

Seuraavaksi siirryn tutkimukseni teoreettisten taustojen pohdinnoista tutkimukseni toteutukseen. Esitän ensin tutkimustehtäväni lyhyesti. Sen jälkeen pohdin ja perustelen tutkimustani ohjaavan fenomenografian valintaa ja soveltamista, jonka jälkeen pääsen tutkimukseni konkreettisen toteutuksen kuvaamiseen.

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1. Tutkimustehtävä

Tutkimukseni toteuttamista varten purin tutkimustehtäväni – millaisen merkityksen opettajat antavat etu-lapsen oppimisen ohjaamiselle – kolmeksi tutkimusteemaksi. Tutkimusteemat perustuivat esiyymmärrykseeni tutkimusaiheesta, jota perustelen tuonnempana. Tutkimusteemoiksi muodostuivat seuraavat kolme kysymystä:

1. Miten ohjauskonteksti ja opetussuunnitelma kuvaavat opettajan pedagogista ajattelua?
2. Millaisia käsityksiä opettajilla on erityistä tukea tarvitsevistä lapsista?
3. Millaisia käsityksiä opettajilla on oppimisesta?

Näiden tutkimusteemojen avulla uskoin pystyväni vastaamaan tutkimustehtävääni:

→ 4. Millaisen merkityksen opettajat antavat etu-lapsen oppimisen ohjaamiselle?

6.2. Fenomenografia tutkimukseni ohjenuorana

Fenomenografia-sanan etymologiset juuret ovat kreikankielen fainemon (appearance) ja graphein (description) sanoissa. Etymologisesti termi fenomenografia tarkoittaa sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin. (Niikko 2003, 8.) Fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla pyritään tutkimaan ihmisten erilaisia tapoja käsittää, kokea, havaita ja ymmärtää erilaisia asioita ympäröivässä maailmassa (Marton 1988, 144). Martonin (1984) mukaan fenomenografiassa keskitytään enemmän käsitysten kuvaamiseen kuin syiden etsimiseen siihen, miksi eri ihmiset ajattelevat asioista eri tavalla (Häkkinen 1996, 14). Toisin sanoen lähestyn opettajien ohjauskäsityksiä toisen asteen näkökulmasta. Fenomenografiassa ollaan nimenomaan kiinnostuneita tutkittavien kokemuksen variaatiosta. (Niikko 2003, 20–24.) Tutkimuksessani tarkoituksenani on ymmärtää ja tuoda esille opettajien pedagogiseen ajatteluun sisältyviä ohjauskäsityksiä riippumatta siitä, kuinka oikeita tai todellisia ne ovat. Tarkoituksenani on myös pohtia opettajien ohjaukselle antamia merkityksiä, koska käsittämiseen liittyy olennaisesti merkityksen antaminen (ks. Niikko 2003, 25).

Fenomenografiassa ei kuitenkaan pysytä puhtaassa tutkittavaa ilmiötä koskevien käsityksien kuvaamisessa vaan kuvauskategoriat syntyvät ihmisten ilmausten analyysin ja tulkinnan tuloksena. Tämän vuoksi tutkijan aiheeseen liittyvä teoreettinen tietämys on välttämätöntä. (Häkkinen 1996, 25.) Aloitinkin tutkimukseni tekemisen tutustumalla erilaisiin teorioihin opettajien pedagogisesta ajattelusta ja ohjauksesta. Teoreettista tietoutta tutkimusaiheestani lisäsi se, että tein erityispedagogiikan proseminaarityöni (2005) tuetun osallistumisen käsitteestä. Teoreettisen tietouden välttämättömyydestä huolimatta fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole varmistaa teorioiden paikkansa pitävyyttä, vaan pyrkiä ymmärtämään ihmisten käsityksistä maailmasta (Marton 1988, 145). Teoreettisen tietouden avulla tutkijan on mahdollista ymmärtää käsitysten ilmenemisyhteyksiä niiden välisten erojen ymmärtämiseksi (Huusko & Paloniemi 2006, 166)

Huuskon ja Paloniemen (2006, 171) mukaan fenomenografia soveltuu hyvin juuri sellaisten ilmiöiden tarkasteluun, joiden ymmärtämisestä ja käsittämisestä ei ole aiempaa tietoa. Opettajien ohjauksikäsitteistä opettajan pedagogisen ajattelun ja tuetun osallistumisen näkökulmista ei ole olemassa aiempia tutkimuksia. Näin ollen fenomenografia soveltuu lähtökohdiltaan hyvin tutkimukseni menetelmäksi. Fenomenografista menetelmää pidetään myös yleisesti kasvatustieteellisiin tutkimuksiin soveltuvana, koska menetelmä on kehitetty alun perin kasvatustieteellistä tutkimusta varten (Marton 1988, 154). Larsson (1986) on luokitellut fenomenografiset kasvatustieteelliset tutkimukset neljään ryhmään: ainedidaktiset, koulutuksen vaikuttavuutta mittaavat, yleispedagogiset ja ei-pedagogiset tutkimukset. Yleispedagogiseen ryhmään kuuluvissa tutkimuksissa on keskitytty yleisiin kasvatustieteen kannalta tärkeisiin ilmiöihin. Tutkimusten kohteena ovat olleet opettajien käsitykset opettamisesta (Pratt 1992a ja 1992b), lasten käsitykset oppimisesta (Pramling 1983) sekä yleensä käsitykset oppimisesta (Säljö 1979a, b, c; Marton ym. 1993). (Häkkinen 1996, 16–17.) Näin ollen tutkimukseni opettajien ohjauksikäsitteistä sopii hyvin yleispedagogiseen ryhmään.

Fenomenografian käyttö ei osoittautunut kuitenkaan mutkattomaksi, sillä tutustuessani fenomenografiaa käsittelevään kirjallisuuteen eteeni tuli muutamia perustavanlaatuisia ongelmia. Fenomenografisen tutkimusmenetelmän käyttöön on kohdistunut kritiikkiä esimerkiksi sen juurettomuuden vuoksi (ks. Giorgi 1999). Väitteet fenomenografian juurettomuudesta johtuvat siitä, että fenomenografisen tutkimusmenetelmä syntyi 1970-luvun lopulla tutkimuskiinnostuksen ja käytännön myötä Göteborgin yliopistossa. Menetelmän alkuperäisen kehittäjän Ference Martonin

tarkoituksena ei ollut uuden tutkimusmenetelmän kehittäminen. Martonin ja hänen työtoverinsa halusivat selvittää, mitä ja kuinka ihmiset oppivat maailmasta. Tutkijat päätyivät siihen, että tämän tutkimusongelman ratkaisemiseksi heidän täytyi ymmärtää sitä tapaa, jolla ihmiset kokevat tilanteita, ongelmia ja maailmaa. Fenomenografian kohdalla on myös kyseenalaistettu, onko fenomenografiassa kyse tutkimuksellisesta lähestymistavasta vai pelkästään analyysimenetelmästä, metodista (Niikko 2003, 10, 30).

6.3. Fenomenografian juuret ja sitoumukset

Fenomenografiaan kohdistuneen kritiikin ja sitä koskevien näkemyksien eroavaisuuksien vuoksi minun täytyi pohtia syvällisempiä perusteluja fenomenografisen tutkimusmenetelmän käytölle. Lisäksi oli välttämätöntä pohtia sen tieteenfilosofisia juuria. Perustelujen tarve ei kuitenkaan jäänyt tähän, koska aion käyttää teemakyselyä tulevan pro gradu -tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä. Teemakyselyllä tarkoitan mahdollisimman avointa ja väljää kyselyä, jossa kysymykset on laadittu tutkimusteemojen perusteelta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ensisijainen aineistonkeruumenetelmä on kuitenkin avoin haastattelu (Järvinen 1985, 43; Niikko 2003, 31). Tämän vuoksi minun täytyi pohtia syvemmin perusteluja sen käytölle.

Fenomenografialla on yhteyksiä kolmeen tutkimustraditioon, jotka ovat Piaget'n tutkimukset, hahmopsykologia ja fenomenologia (Häkkinen 1996, 6). Fenomenografiaa yhdistetään helposti fenomenologiaan, koska fenomenografia on kiinnittynyt siihen käyttämiensä käsitteiden kautta (ks. Giorgi 1999; Niikko 2003, 12). Fenomenografia ei kuitenkaan ole fenomenologian jälkeläinen. Fenomenologian ja fenomenografian lähtökohtana on koettu elämismaailma ja sen ilmeneminen yksilöille (Niikko 2003, 12, 14). Molemmissa lähestymistavoissa ihmisen elämismaailmaa tarkastellaan ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta. Fenomenologiassa yritetään tavoittaa kokemuksen perusrakenne (Marton 1988, 152). Gröhnin (1989) mukaan fenomenologiassa pyritään löytämään se, mikä on olennaista ja keskeistä niissä käsityksissä, joita me käytämme. Pyrkimyksenä on tiettyä filosofista metodia käyttämällä kehittää yksittäinen kokemuksen teoria. Fenomenologiassa kokemuksia tutkitaan siis ensimmäisen asteen näkökulmasta. (Niikko 2003, 19–20.) Ohjauskäsitysten fenomenologinen tutkiminen tarkoittaisi käytännössä tutkijan pyrkimystä ymmärtää tutkimukseen

osallistujan ohjauskäsityksen taustalla olevan ohjauskokemuksen perimmäinen olemus. Ensimmäiseen asteeseen pääsemiseksi ohjausta tulisi pyrkiä tarkastelemaan esireflektiivisesti eli kuvaamalla ohjauskäsitystä sellaisenaan eliminoiden kulttuurisen oppimisen vaikutus (Häkkinen 1996, 12).

Fenomenografia perustuu fenomenologian mukaisesti käsitykseen, jonka mukaan on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus. (Niikko 2003, 14.) Täten fenomenologista elämismaailman käsitettä voidaan pitää fenomenografian yhtenä oleellisena käsitteenä. Erona fenomenologiaan fenomenografiassa hyväksytään todellisuuden olemassaolo yksilöistä riippumattomana. Todellisuuden merkityksen katsotaan rakentuvan yksilön tulkinnan kautta. Fenomenologiasta poiketen fenomenografiassa voidaankin keskittyä siihen, mikä on kulttuurisesti opittua, ja yksilöllisiin tapoihin käsittää ja kokea erilaisia ilmiöitä (Simoila 1993, 25). Tutkimustani ajatellen onkin oleellista tiedostaa, että opettajien pedagogisen ajattelun sisältöä ja erilaisia ohjauskäsityksiä ja niille annettuja merkityksiä saattavat kuvata yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja koulukonteksteihin liittyvät tekijät.

Marton (1988, 145–146) perustelee fenomenografista elämismaailman tutkimista toisen asteen näkökulmasta toteamalla, että ihmisten erilaiset tavat havaita, tulkita, ymmärtää ja käsitteellistää todellisuutta ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. Myös Piaget keskittyi uransa alkuvaiheessa fenomenografisen tutkimuksen tapaan tutkimaan elämismaailmaa toisen asteen näkökulmasta. Piaget'n varhaisia tutkimuksia voidaan pitää fenomenografisen lähestymistavan juurina ja perusteluina toisen asteen näkökulman valintaan. Piaget'n tutkimukset kohdistuivat kuitenkin myöhemmässä vaiheessa ajattelun yleisiin loogisiin muotoihin eli ensimmäisen asteen näkökulmaan (Häkkinen 1996, 8).

Fenomenografisen tutkimuskohteen eli jostain ilmiöstä muodostetun käsityksen taustalta ovat löydettävissä myös hahmopsykologien, etenkin Bartlettin, ajatukset. Bartlett (1932) tutki aikoinaan ihmisten uuden tiedon omaksumisprosessia eli fenomenografian termein käsitysten muodostamisen prosessia. Bartlett (1932) kutsui käsitysten muodostamisen prosessia merkityksen hauksi. Hän tarkoitti merkityksen haulla sitä prosessia, jossa ihminen muodostaa informaatiomassasta itselleen ymmärrettäviä ja mielekkäitä kokonaisuuksia. Bartlettin (1932) mukaan ihmiset käyttävät tässä merkityksen haussa hyväkseen aikaisempia kokemuksia, tietoja ja kuvitelmia. (Häkkinen 1996, 8.) Toisin sanoen ihmisen ajattelua ja toimintaa ohjaavat hänen aikaisemmat kokemuksensa, tietonsa ja kuvitelmansa.

Fenomenografisen tulkinnan mukaan opettajien kokemuksia pidetään Bartlettin (1932) näkemyksiin yhtyen opettajan pedagogisen ajattelun mahdollistajina sekä sitä ohjaavina. Martonin ja Boothin (1997, 111) mukaan ihmisten ajatteluun ja toimintaan sisältyy aina jokin kokemus maailmasta. Kokemusta ei pidetä toiminnan edellytyksenä, vaan kokemukset ja toiminnat ovat yhteen kietoutuneita. Opettajan pedagogista ajattelua ja opettajan toimintaa voidaan pitää myös yhteenkietoutuneina. Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) ajatuksia tukien Marton ja Booth (1997, 111) korostavat, että ihmisten ajattelun ja toiminnan suuntautumiseen liittyy aina myös tilannekohtaisia tekijöitä. Ihmisten ajatteluun ja toimintaan vaikuttaa myös tietoisuuden rajallisuus.

Tietoisuuden rajallisuutta voidaan kuvata Bartlettin (1932) näkemyksiä lainaten. Hän liittää merkityksenhaun prosessiin hahmopsykologien kuvio-tausta-erottelun. Tällä hän tarkoittaa sitä, että esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa yksilöt mieltävät aina osan informaatiosta kohteeksi ja osan taustaksi. Tietoisuuden kohteena on aina kuvio, ja taustana voidaan pitää niitä tilanteeseen liittyviä tekijöitä, jotka eivät ole tietoisien tarkastelun kohteena sillä hetkellä. (Häkkinen 1996, 8.) Opettajien pedagogista ajattelua ohjaa näin myös tietoisuuden rajallisuus. Näin ollen opettajan toimintaa luokassa ohjaavat aina tietyllä hetkellä tietty tilannekohtainen tekijä ja hänen pedagogisen ajattelunsa tietyt aspektit. Marton (1984) vahvistaa tätä näkemystä toteamalla, että ihminen käsittää aina vain osan ilmiöstä, koska hän tarkastelee sitä tiettyä kontekstia ja aiempia kokemuksiaan vasten. Konteksti ja aiemmat kokemukset vaikuttavat ilmiölle annetun käsityksen sisältöön. (Häkkinen 1996, 24.) Tietoisuuden rajallisuuden vuoksi ihmiset muodostavat samanlaisessa tilanteessa kukin oman subjektiivisen käsityksensä siitä (Marton & Booth 1997, 108).

Fenomenografinen näkemys ihmisen tietoisuuden olemuksesta liittyy olennaisesti fenomenologiseen intentionaalisuuden käsitteeseen. Fenomenologinen intentionaalisuuden käsite perustuu filosofi Brentanon näkemyksiin (Marton 1988, 151). Fenomenologiassa intentionaalisuudella tarkoitetaan, että ihmisen tietoisuus on aina suuntautunut jotakin kohden. Se ei kuitenkaan ole suuntautunut itseä kohden. (Niikko 2003, 16.) Fenomenografiassa intentionaalisuus merkitsee todellisuuden kuvaamista sellaiseksi kuin ihmiset sen kokevat ja selittävät. Fenomenografiassa intentionaalisuus selitetään fenomenologian termien noesis eli ”kokeminen” ja noema eli ”kokemuksen kohde” avulla. Fenomenografiassa näillä termeillä tarkoitetaan ajattelun ”mitä”- ja ”kuinka”-ulottuvuuksia. Kun ihminen kokee jotain, mitä-ulottuvuudella tarkoitetaan ajattelun kohdetta tai se voi myös tarkoittaa

ajattelun kohteen sisältöä. Kuinka-ulottuvuudella tarkoitetaan puolestaan niitä ajatteluprosesseja, joiden avulla ajattelun kohteesta luodaan merkityksiä. Kuinka-ulottuvuus on toissijainen mitä-ulottuvuudella, mutta kuitenkin se, kuinka me ajattelemme, rajoittaa sitä mitä me ajattelemme. (Niikko 2003, 17–19.)

Edellä olevien pohdintojen perusteella Piaget'n tutkimuksia, hahmopsykologisia näkemyksiä ja erityisesti fenomenologiaa voidaan pitää fenomenografisen tutkimussuuntauksen tieteenfilosofisina juurina. Näiden tutkimustraditioiden yhteiset piirteet ja fenomenografian erityispiirteet ovat myös fenomenografisen tutkimussuuntauksen sitoumuksia ja ne kuvaavat sen luonnetta. Fenomenografia ei kuitenkaan ole näiden traditioiden jälkeläinen. Fenomenografista ja fenomenologista tutkimustraditiota erottavat erilaiset tavat ja tavoitteet lähestyä ja tutkia ihmisen elämismailmaa. Bartlettin näkemykset ja tutkimukset eroavat fenomenografiasta siinä, että niissä korostetaan enemmän ihmisen ajattelun yleisiä piirteitä kuin rakenteellisia ja sisällöllisiä näkökulmia kuten fenomenografiassa. (Häkkinen 1996, 9.) Tässä kohdin täytyy vielä mainita, että fenomenografisella tutkimuksella on myös yhteyksiä neuvostoliittolaiseen tutkimustraditioon, lähinnä Vygotskyn (1962) ja Lurian (1979) näkemyksiin. Yhteistä näille on se, että molemmissa korostetaan käsitysten muodostamisen kontekstisidonnaisuutta ja relationaalisuutta. Neuvostoliittolaisessa tutkimustraditiossa keskitytään kuitenkin enemmän kielen merkitykseen tiedon muodostuksen perustana, ja lisäksi korostetaan tiedon muodostuksen sosiaalista näkemystä. Fenomenografiassa korostetaan puolestaan enemmän yksilöiden ajattelun sisältöä ja merkityksenhakuprosessia tiedon muodostuksen perustana. (Gröhn 1992, 16–17.)

Käytän näiden edellisten kappaleiden ja Häkkisen (1996, 15) päätelmän perusteella fenomenografiasta termiä tutkimussuuntaus, koska sille on viimeisen kymmenen vuoden aikana luotu oma filosofinen perustansa. Se myös nähdään lähtökohdiltaan omana suuntauksenaan. Toisen asteen näkökulman painottaminen erottaa fenomenografian muista tutkimustraditioista. Fenomenografian tieteenfilosofisten juurien, siihen liittyvien sitoumuksien ja sen erityispiirteiden pohdinnan kautta perustelen fenomenografisen tutkimussuuntauksen käyttöä tutkimukseni metodologiana. Nämä pohdinnat ovat samalla myös lähtökohta ja perusta fenomenografisen teemakyselyn käytön perustelulle ja konkreettisen teemakyselyn laatimiselle. Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmä ei kuitenkaan ole vain teemakysely. Syyt tähän selviävät seuraavissa alaluvuissa.

6.4. Teemakysely aineistonkeruumenetelmänä

Alun perin fenomenografisen tutkimuksen aineisto kerättiin lähes poikkeuksetta avoimen haastattelun avulla. Ihmiset voivat kuitenkin ilmaista ja tuoda esille käsityksiään jostain ilmiöstä monella erilaisella tavalla. Nyttemmin fenomenografisen tutkimuksen aineistoa onkin kerätty monella eri tavalla muun muassa ryhmähaastattelujen, havaintojen ja kirjallisen kyselyn avulla sekä keräämällä erilaisia kirjallisia dokumentteja, esimerkiksi historiallisia dokumentteja (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkimukseni alkuperäisenä tarkoituksena oli kerätä aineisto avoimen teemakyselyn avulla. Ennen teemakyselyn laatimista jouduin perustemaan sen käyttämisen, koska haastattelua pidetään yhä edelleen sopivimpana ja suositeltavimpana aineistonkeruumenetelmänä. (Marton 1994.) Aloitin perustelujen tekemisen vertaamalla teemakyselyn käyttöä haastattelussa painotettuihin piirteisiin ja sen etuihin.

Fenomenografisen haastattelun luonnetta kuvaavat avoimuus ja dialogisuus. Haastattelua ohjaavat väljät, edeltä määritetyt avoimet kysymykset. Haastattelujen tarkoituksena on tuoda tutkimuksen kohteena oleva kokemus haastateltavan tietoisuuden keskeiseksi kohteeksi. Tutkijan tavoitteena on ymmärtää tutkittava kokemus sellaisena kuin haastateltava sen kokee ja ymmärtää. Tässä mielessä haastattelun tavoitteena on tutkijan ja haastateltavan jakama intersubjektiiivinen ymmärrys. Haastattelun kysymykset eivät näin ollen saisi olla tarkkarajaisia, vaikka ne rakentuvat asetettujen tutkimusongelmien ja tutkittavaa ilmiötä koskeviin teoreettisiin sekä myös ontologisiin ja epistemologisiin pohdintoihin. (Marton 1994.) Ashworthin ja Lucasin (2000, 299–300) mukaan tutkimuskysymysten ei kuitenkaan tulisi perustua tutkijan esioletuksiin tutkittavasta ilmiöstä. Niiden tulisi olla mahdollisimman avoimia, jotta haastateltava saa mahdollisuuden valita ne tutkittavaa ilmiötä koskevat ulottuvuudet, jotka ovat hänellä mielessään. Dialogisuuden saavuttamiseksi haastattelun tulisi edetä haastateltavan vastauksiin perustuen.

Teemakysely ei ole samalla tapaa dialoginen kuin haastattelu, koska teemakyselyyn vastaaminen etenee tutkijan laatimien kysymysten perusteella. Teemakyselyssä tutkittavan ilmiön intersubjektiiivinen ymmärrys saavutetaan myös erilalla kuin haastattelussa. Haastatteluiden avulla hankitun aineiston tulkinnassa intersubjektiiivisen ymmärryksen muodostamista ja tulkintojen tekemistä helpottaa se, että tutkija pystyy tekemään tulkintoja jo haastattelutilanteessa haastateltavan eleiden,

ilmeiden, äänen painon ja kysymyksiin vastaamiseen suhtautumisen perusteelta. Teemakyselyiden vastausten tulkinta tapahtuu jälkikäteen ja tuntemattomasti, koska tulkinnan kohteena eivät ole opettajan ilmaisut kontekstuaalisessa haastattelutilanteessa, vaan paperin välityksellä ilmaistu kirjallinen tuotos. Tässä tilanteessa tutkija on yksin tulkintojensa kanssa, vaikka näiden taustalla ovat sekä tutkijan oma ymmärrys laadittujen kysymysten muodossa että vastaajan ymmärrys kirjallisen vastauksen muodossa. Tutkija pyrkii intersubjektiiviseen tulkintaan laatimiensa kysymysten ja kyselyyn vastauksen perusteella. Tutkija tekee tulkintoja kirjoitetun kielen muodoista ja vivahteista. Teemakyselyn ja haastattelun avulla hankitun aineiston tulkintojen teon erilaisuudesta huolimatta intersubjektiivisen ymmärryksen muodostaminen on kuitenkin mahdollista myös teemakyselyn kohdalla.

Teemakyselyn kirjoitetun vastauksen perusteella on kuitenkin mahdotonta tehdä tulkintoja siitä kontekstista, jota vasten tutkimukseen osallistunut henkilö on tutkittavaa ilmiötä reflektoinut. Teemakyselyssä jää myös puuttumaan tutkijan ja tutkimukseen osallistujan jakama tilanne, jossa tutkittava ilmiö tuodaan tietoisuuden kohteeksi ja jossa ilmiötä reflektoidaan. Lisäksi teemakyselyssä ei voida ottaa haastattelun tapaan Martonin ja Boothin (1997, 129) kuvaamaa aineistonkeruun aikaista analyttistä vastuuta. Heidän mukaansa fenomenografisen tutkimusaineiston kerääminen ja aineiston analysoiminen ovat erottamattomia vaiheita. Aineiston keräämisen aikana sitä myös analysoidaan, ja aikaisimmat analyysin vaiheet ohjaavat myöhempää aineistonkeruuta. Teemakyselyn kohdalla aineiston keräämisen ja analysoimisen voi yhdistää lähettämällä uuden teemakyselyn edellisten vastausten perusteelta. Tutkija ei kuitenkaan voi ottaa analyttistä vastuuta kyselyn vastaamisprosessista.

Teemakyselyllä on kuitenkin omat etunsa haastatteluun verrattuna. Haastattelutilanteessa on suuri vaara, että tutkijan omat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä suuntaavat haastattelun kulkua. Tämä on todennäköistä, jos tutkimusta tekevällä henkilöllä on vahvoja mielipiteitä tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteliija saattaa vaikuttaa haastattelun kulkuun myös, jos haastateltava henkilö on hyvin eri mieltä asioista kuin itse tutkija. (Ashworth & Lucas 2000, 303–304.) Teemakyselyn kohdalla tutkija ei voi vaikuttaa siihen vastaamiseen muulloin kuin kysymysten laadinnan vaiheessa. Haastattelun onnistuminen on myös monen muun tekijän summa. Ensinnäkin se vaatii haastattelutaitoa. Haastattelun onnistumiseen vaikuttavat myös haastateltavan halukkuus reflektoida omia kokemuksiaan,

haastattelukysymykset ja luottamuksellisen suhteen luomisen onnistuminen haastateltavan ja haastattelijan välille. (Mt. 304.)

Teemakyselyn käytön soveltuvuutta aineistonkeruumenetelmänä tukee myös se, että fenomenografisen tutkimuksen aineiston analysoinnin kohde on kirjoitettu teksti. Haastattelun avulla hankittua litteroitua aineistoa kertyy yleensä runsaasti, vaikka haastateltavia ei olisi ollut montaakaan. Haastattelun avulla hankitun aineiston analysointia vaikeuttaa haastattelujen erilainen kulku ja rakenne. Haastatteluaineistoa ajatellen tutkijan täytyykin todella etsiä eri henkilöiden samalle ilmiölle antamat merkitykset. Teemakyselyn avulla hankitun aineiston etuna onkin se, että tutkimukseen osallistuneet ovat vastanneet samassa järjestyksessä tutkijan laatimiin kysymyksiin. Teemakyselyn avulla saadut vastaukset ovat myös tiiviisti ilmaistuja, koska vain harva kirjoittaa paperille paljon muuta kuin omasta mielestään olennaisia ajatuksia. Näin ollen teemakyselyn avulla tutkimukseen voidaan ottaa enemmän osallistujia. Tässä piilee samalla myös teemakyselyn heikkous: jäävätkö syvälliset tutkittavaan ilmiöön liitetyt sisällölliset pohdinnat tiivistettyjen vastausten jalkoihin? Teemakyselyn kohdalla kysymyksiin vastaaminen on kokonaan tutkimukseen osallistuvan henkilön vastuulla, koska siinä tutkija ei voi kannustaa osallistujaa pohtimaan lisää. Lisäksi sen onnistumiseen vaikuttavat haastattelun tapaan tutkimukseen osallistuvien halukkuus reflektoida omia kokemuksiaan ja teemakyselyn kohdalla motivaatio kirjoittaa niistä (Ashworth & Lucas 2000, 304).

Edellä luetun perusteella teemakyselyn käytölle aineistonkeruumenetelmänä on perusteita, vaikka teemakysely on lähtökohdiltaan erilainen aineistonkeruumenetelmä kuin haastattelu. Sen vuoksi sen toteuttamisessa on erilaisia haasteita ja siinä on omat erilaiset hyvät puolensa haastatteluun verrattuna. Teemakyselyssä tutkimukseen osallistuva henkilö ja hänen persoonallisuutensa jäävät haastatteluun verrattuna etäisemmäksi. Teemakyselyn kohdalla tutkimukseen osallistuvan henkilön kokemusten ymmärtäminen on täten haasteellisempaa. Teemakyselyn onnistumisessa suuri merkitys on kysymysten laadinnassa. Kyselyn kysymykset muodostavat teemakyselyn kohdalla sen kentän, jossa tutkija ja tutkimukseen osallistuja pyrkivät yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Kysymysten laadinta vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen.

6.5. Haastattelut teemakyselyn tukena

Edellisen luvun pohdintojen perusteella aloitin teemakyselyn laadinnan perehtymällä teoreettiseen kirjallisuuteen. Lähestyin asettamiani tutkimusteemojani mahdollisimman neutraalisti. Sen jälkeen aloin muuttaa tutkimuskysymyksiäni yleiskielisiksi, arkipäivän käytäntöjä kuvaaviksi, mahdollisimman väljiksi ja laajoiksi kysymyksiksi. Kyselyn lähettämisen jälkeen minulle ei nimittäin olisi enää toista mahdollisuutta selventää asettamiani kysymyksiä ja opettajien omien käsityksien reflektoinnin lähtökohtaa. Pysin tekemään erilaisia kysymyksiä samaan tutkimusteemaan liittyen, jotta saisin vastaajan reflektoimaan tutkittavan ilmiön eri puolia ja lähestymään sitä eri näkökulmista.

Teemakyselystäni muotoutui tutkimusteemoihini perustuva 21 kysymyksen lomake, joka lähetettiin eteenpäin kahden viikon vastaamisajan kera. Kysely lähetettiin Niilo Mäki Instituutin kautta lukivalmiuksien tukemista käsitteleviin koulutuksiin (2004–05) osallistuneille esi-, alku- ja erityisopettajille (N = 170) sähköpostin välityksellä. Toinen pro gradu -tutkielmani ohjaajista oli toiminut kouluttajana näissä tilaisuuksissa eri puolella Suomea. Minua jäi vaivaamaan teemakyselyni kysymysten määrä, koska liian monet kysymykset saattaisivat vaikuttaa vastaajien vastaamismotivaatioon. Liian monet kysymykset saattavat olla myös syy pinnallisten vastausten saamiseen, joita nyt vähiten toivoin saavani. Laitimani kyselyn 21 kysymystä tuntui olevan liian usean kysymyksen rajamailla. Sain kuitenkin perusteluita ja tukea laatimilleni kysymyksilleni Simoilan (1993, 23) artikkelissaan esittämistä Larssonin kommentteista. Larssonin (1986) mukaan fenomenografisen tutkimuksen haastattelurunko näyttää vapaamuotoiselta, mutta on myös pinnan alta tiukan strukturoitu niin kuin teemakyselynikin. Tämä tiukka runko muodostuu hänen mukaansa lukuisista tutkittavaa ilmiötä valaisevista aiheista, joista haastateltavan odotetaan haastattelun kuluessa ilmaisevan ajatuksiaan. Larssonin kommentti teki kaikista kysymyksistäni tärkeitä, ja jäin odottamaan vastauksia.

Kahden viikon vastaamisajan, yhden muistutusviestin ja sen antaman viikon lisäajan tuloksena sain yhteensä 32 vastausta. Suurin osa vastauksista oli hyvin lyhyitä, muutaman lauseen pituisia. Täytyy kuitenkin muistaa, että useat kysymykseni käsittelevät samaa tutkimusteemaa, joten vastauksien pituudet eivät ole suoraan tulkittavissa. Kyselyn lyhyitä vastauksia voidaan myös pitää tämän tutkimuksen ensimmäisenä tulkintana ja tuloksena. Vastausten pinnallisuus ja lyhykäisyys saattoi

johtua siitä, että opettajat kokivat sähköpostikyselyn ulkokohtaiseksi, aiheen etäiseksi ja kysymykset työläiksi. Lyhyet vastaukset saattoivat olla myös merkki siitä, että opettajan oman pedagogisen ajattelun ja toiminnan reflektointi on opettajille vierasta. Lisäksi lähes jokaisesta vastauksesta esille tullut koulumaailmaa kuvaava alituinen kiire ja paineet etenemisestä saattoivat olla vastausten lyhykäisyyden ja vastaajien vähäisen määrän selittäjiä. Näiden havaintojen perusteella tein johtopäätöksen siitä, että opettajilla ei ole aikaa ja voimavaroja oman toimintansa arviointiin.

Näistä päätelmistäni huolimatta koin aineistoni riittämättömäksi. Lisäksi teemakyselyn etäinen luonne tutkimukseen osallistujiin vaivasi minua. Minusta tuntui, etten pystyisi ymmärtämään opettajien ohjauksäsitteitä ilman konkreettista opettajien kohtaamista. Tässä kohtaa ymmärsin myös paremmin, miksi Marton (1994) painottaa haastattelun ensisijaisuutta aineistonkeruumenetelmänä. Teemakyselyn lyhyiden vastausten avulla en pystyisi tekemään syvempiä tulkintoja, joita haastattelutilanteen konkreettinen kohtaaminen jo itsessään mahdollistaisi. Minusta tuntui, että myös tutkimusaiheeni ja tutkimukseni luotettavuuden kannalta haastattelut olisivat välttämättömiä. Päätin jatkaa aineistonhankintaa tekemällä yhteensä kuusi teemahaastattelua teemakyselyn tuloksena saatujen vastausten rinnalle. Haastateltaviksi pyrin saamaan esi-, alku- ja erityisluokanopettajia kaksi kutakin, jotta saisin kaikki erilaiset ohjaukskontekstit mukaan.

Sain kaikki kuusi haastateltavaa kokoon Tampereen eri kouluilta ja päiväkodeilta. Haastatteluja varten luin lävitse saamani teemakyselyn vastaukset, jotta voisin ottaa Martonin ja Boothin (1997, 129) kuvaamaa aineistonkeruun aikaista analyttistä vastuuta. Pitkän pohdinnan jälkeen päädyin käyttämään laatimaani teemakyselyä haastattelun runkona. Muokkasin teemakyselyä kuitenkin siten, että liitin siihen teemoittaiset otsikot. Tätä tehdessäni tiedostin, että kyselyni kysymykset eivät ole niin avoimia kuin fenomenografisessa haastattelussa on suositeltu. Koin kuitenkin teemakyselyn rungon käytön välttämättömäksi, koska sen avulla pystyisin tekemään myös lisää tulkintoja teemakyselyyni saaduista kirjallisista vastauksista.

Heti haastattelujen alussa tein myös haastateltaville selväksi, että tarkoituksena ei ollut kaikkiin kysymyksiin vastaaminen, vaan kyselyn teemoista keskusteleminen. Teemakyselyn kysymysten käyttöä haastatteluiden ”apukysymyksinä” tukivat Larssonin kommentit haastattelun piilostrukturoidusta luonteesta, joihin viittasin jo teemakyselyn laadinnan kohdalla.

Haastattelutilanteessa huomasi helpotukseksi, että tiukka teemoittainen haastattelurunko ei ollut haastatteluja ohjaava tekijä. Haastattelut etenivät teemoittain, mutta teemojen alla haastateltavien vastauksiin perustuen. Haastattelujen aikana koin ottavani Martonin ja Boothin kuvaamaa analyttistä vastuuta, koska jatkokysymyksiäni ohjasivat haastateltavan ilmaisut. Haastattelujen kulkua ajatellen koin myös teemakyselyni monet kysymykset tarpeellisiksi. Fenomenografinen avoin haastattelu vaatii nimittäin haastattelutaitoja. Minun haastattelukokemukseni oli ennen tätä tutkimusta kahden teemahaastattelun varassa, joten aiemmin mietityt kysymykset olivat minulle henkinen tuki. Ensimmäisessä haastattelussa olisin ollut ihan lukossa ilman valmiita kysymyksiäni. Haastattelujen edetessä pystyin yhä paremmin kysymään ja syventämään haastateltavan vastauksia ja etenemään niiden perusteella.

Yli puolet tekemistäni haastatteluista jäivät yrityksestäni huolimatta aika pinnallisiksi. Jouduin valitettavasti toteamaan, että ensimmäinen teemakyselyiden pohjalta tekemäni tulkinta opettajien rajallisista resursseista näkyi todella käytännössä. Väsymys korostui etenkin kahden opettajan haastattelussa. Muiden opettajien kohdalla resurssien puutteen toi esille haastattelulle varattu tiukka aikataulu; esimerkiksi yhden opettajan kohdalla haastattelu toteutettiin oppitunnin aikana. Haastattelujen rajallisuudesta huolimatta koin saaneeni paremman lähtökohdan aineiston analysoinnin aloittamiselle, koska kohtasin konkreettisesti haastateltavan. Haastattelutilanteiden kiireen tunnelmasta huolimatta koin jakaneeni tilanteen haastateltavan kanssa ja päässeeni intersubjektiiivisen ymmärryksen tasolle. Myös opettajien ohjauskontekstin konkreettinen näkeminen auttoi ymmärtämään heidän ajatuksiaan ja näkemyksiään.

6.6. Aineistonkeruusta merkitysrakenteiden luomiseen

Haastattelujen jälkeen litteroin ne sanatarkasti. Kävin myös aiemmin saamani teemakyselyn vastaukset lävitse ja karsin niistä kaikista lyhimät vastaukset pois. Aineistoksi muodostui 24 teemakyselyn kirjallista vastausta ja seitsemän litteroitua haastattelua. Seitsemännen haastattelun teki pro gradu-tutkielmani toinen ohjaaja. Hän käytti haastattelun runkona laatimaani teemakyselyä. Tutkimukseeni kaiken kaikkiaan (N=31) osallistuneista opettajista oli 15 lastentarhan- tai erityislastentarhanopettajia (LTO tai ELTO), 10 luokanopettajia (LO) ja 6 erityis- tai erityisluokanopettajia (EO tai ELO). Suurin

osa opettajista oli tehnyt työtään vähintään yli 10 vuotta. Analyysin luettavuuden helpottamiseksi käytän sulkeissa olevia lyhenteitä ilmaisemaan, minkä ohjauskontekstin opettajasta on kyse. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nimet on muutettu.

Ennen aineiston analysoinnin aloittamista minun täytyi minun täytyi tutkijana tiedostaa omat lähtökohtani aineiston analyysin tekemiselle, koska tutkija muodostaa tutkittavien ilmaisujen tulkitsijana ilmaisulle myös oman merkityksen kontekstinsa mukaan (Ahonen 1994, 124). Pohdin tässä vaiheessa, mitkä ovat lähtökohtani tulkintojen tekemiselle. Minusta tuntui, että teoreettiset näkemykset olivat vahvasti havaintojani suuntaamassa, mutta toisaalta taas minun kohdallani heijastuivat tietynlainen kokemattomuus sekä haaste ja halu tutustua uuteen alueeseen. Aloitin aineistoni analysoinnin lukemalla aineistoani mahdollisimman avoimin mielin. Heti ensimmäisen lukukierroksen jälkeen totesin, että teemakyselyiden kohdalla minun ja kyselyyn vastanneiden välisen kohtaamisen puute vaikeutti syvempien tulkintojen tekemistä. Litteroidun aineiston kohdalla koin saavuttavani helpommin intersubjektiiivisen ymmärryksen tilaan. Haastateltavan ilmauksien ymmärrystä helpotti se, kun palautin mieleen hänen äänenpainonsa, eleet ja koko haastattelutilanteen. Intersubjektiiivisen ymmärryksen muodostaminen onnistui myös pro gradu -ohjaajani tekemästä haastattelusta, koska haastattelu oli syvällinen ja se perustui teemakyselyyni. Lisäksi olin itse litteroinut sen, joten tunsin päässeeni haastateltavan opettajan tunnetilaan ja ilmauksien merkityksiin kiinni äänenpainon perusteelta. Haastatteluiden tekeminen auttoi minua myös ymmärtämään teemakyselyiden kirjallisia vastauksia.

Aineiston lukemisen perusteella huomasin, että analyysin luotettavuuden kannalta olisi paras käyttää opettajien ajatuksellisia kokonaisuuksia analyysiyksikköinä. Fenomenografiassa analyysiyksiköksi voidaan myös valita sana, lause tai tekstin kappale (Niikko 2003, 33). Siinä samalla totesinkin, että tulisin käyttämään myös näitä ajatuksellisia kokonaisuuksia pienempiä merkitysyksiköitä riippuen analyysin kohteena olevasta tutkimusteemasta. Vastauksien täyttäessä mieleni siirryin aineiston analyysin toiseen vaiheeseen ja aloin yhdistellä eri henkilöiden samalle ilmiölle antamia merkityksiä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteelta teemoitellen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167) Tämän jälkeen siirryin vastaajien subjektiivisten merkityksien tarkastelusta ja luokittelusta teemoitteluni perusteelta syntyneiden merkitysryhmien tarkasteluun. Tässä kohtaa tulee ilmi fenomenografisen tutkimuksen hermeneuttinen luonne. Merkitysryhmien tarkastelun lisäksi pidetään mielessä myös, että ne muodostuvat vastaajien subjektiivisista ilmaisuista. (ks. esim. Häkkinen 1996.)

Aineistosta muodostui opettajien ohjauskonteksteja, etu-lapsikäsitteitä ja oppimiskäsitteitä kuvaavat merkitysryhmät. Etu-lapsi- ja oppimiskäsitteitä kuvaavat merkitysryhmät limittyvät ohjauskäsitteiden taustavaikuttajiksi. Ohjauskontekstit hahmottivat ensi sijassa opettajien ilmaisutapoja. Siksi ne eivät olleet riittäviä opettajien etu-oppilaiden ohjauskäsitteiden kuvaajia.

Merkitysryhmien muodostamisen jälkeen etenin ylemmän tason kuvauskategorioiden luomiseen. Kuvasin ohjauskäsitteistä muodostuneita kuvauskategorioita abstraktimmalla tasolla ja toin esille niiden väliset suhteet. Fenomenografiassa ei pysytä puhtaassa tutkittavaa ilmiötä koskevien käsitteiden tulkinnassa, vaan keskustelu aikaisempien tutkimusten ja erilaisten teoreettisten viitekehysten kanssa on mukana tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa. Jo merkitysryhmien tarkastelussa näkyy tämä keskustelu aikaisempien tutkimusten sekä teoreettisten viitekehysten kanssa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Martonin (1986) mukaan ennen aineiston analysoinnin viimeistä vaihetta tavoitteena on myös luoda rakenteellinen viitekehys, johon muodostetut kuvauskategoriat voidaan suhteuttaa (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Ohjauskäsitteitä kuvaavat kuvauskategoriat järjestyivät hierarkkisesti suhteessa toisiinsa. Opettajien ohjauskäsitteet erosivat toisistaan sisällöltään ja rakenteeltaan; toiset ohjauskäsitteet olivat selvästi rakenteeltaan ja sisällöltään laaja-alaisempia.

Toteutin aineistoni analysoinnin edellä mainitun kuvauksen mukaisesti. Analyysin seurattavuuden ja luettavuuden helpottamiseksi kuljen analyysipolun merkitysryhmä kerrallaan. Vasta viimeisessä luvussa päädyn näistä merkitysryhmistä muodostettuihin ohjauskäsitteiden kuvauskategorioiden luomiseen. Analyysin luettavuuden helpottamiseksi lainaan opettajien ilmauksia mahdollisimman lyhyesti. Nimitän näitä lainauksia lausahduksiksi. Niillä pyrin havainnollistamaan valitun merkityksikköön olennaisinta ilmaisua tehdyn tulkinnan kannalta. Jos merkityksikkönä on toiminut opettajan lyhyt vastaus, lainaan sen kokonaisuutena. Analyysini luettavuuden helpottamiseksi lainaan myös yleensä vain yhden opettajan lausumaa kuvaamaan tekemiäni tulkintoja. Tulkintani eivät kuitenkaan perustu vain yhden opettajan näkemyksiin, vaan niiden taustalla on aina suurin osa samaan merkitysryhmään kuuluvien opettajien näkemyksistä. Aineiston analysoinnin viimeisessä vaiheessa tutkijan tehtävänä on pysähtyä pohtimaan oman lähtökohtansa, esioletustensa ja esiyymmärryksensä vaikutusta tekemiinsä tulkintoihin. Palaan tähän tehtyä tutkimusta koskevissa pohdinnoissa.

7. OHJAUSKONTEKSTIT KOKEMUKSIEN KENTTINÄ

Aloitin aineistoni analysoimisen fenomenografisesti hahmottamalla kokonaiskuvaa kunkin opettajan pedagogisesta ajattelusta (Niikko 2003, 55). Tämän jälkeen aloin tarkastella aineistoani tutkimukseni ensimmäisen tutkimusteeman mukaisesti eli etsien merkityksellisiä ilmaisuja ohjauskonteksteista. Aineiston analysoinnin toisen vaiheen mukaisesti lajittelin ohjauskonteksteja koskevia ilmauksia ryhmiksi samantapaisten ja erilaisten ilmauksien perusteelta. Merkitysyksikköinä käytin sekä koko teemakyselyiden vastauksia ja haastattelujen litteroituja tekstejä että ajatuksellisia kokonaisuuksia. (Niikko 2003, 33–34.) Tämän teemoittelun tuloksena syntyivät eri ohjauskontekstien mukaiset, niitä kuvailevat merkitysryhmät. Ohjauskontekstit kuvasivat opettajien tapoja painottaa joitakin heille merkityksellisiä asioita. Oman alan koulutuksessa ja työpaikassa syntyneet kokemusten erityispiirteet näyttivät virittävän opettajien pedagogista ajattelua. Näkemykset mukailivat myös kunkin opettajan omaa työtä ohjaavien opetussuunnitelman perusteiden (EsiOP 2000; POP 2004) painottamia käsityksiä *ohjauskontekstin asemasta, suhtautumista lapseen, lapsen maailmaan ja työskentelyyn*. Seuraavaksi kuvailen yleisesti näitä ohjauskontekstien mukaisia merkitysryhmiä niitä sisäisesti yhdistävien ja toisistaan erottavien opettajien ilmauksien avulla.

Esiohjauskonteksti. Lastentarhanopettajien vastauksista nousi esille erilainen lapsuuden korostaminen ja esille tuominen kuin erityis- ja luokanopettajien vastauksista. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2000) lapsikeskeisyydellä tarkoitetaan nimenomaan lapsuuden arvostamista tärkeänä elämänvaiheena. Esiopetuksen perusteissa (EsiOP 2000, 9) todetaan, ”esiopetuksen työskentely perustuu leikinomaiseen, lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaan. (...) Toiminnassa otetaan huomioon lapsen tarve oppia mielikuvituksen ja leikin kautta.” Lastentarhanopettajien ajatukset mukailivat näitä opetussuunnitelmaan kirjattuja näkemyksiä. Mirjan (ELTO) lausahdukset havainnollistavat niitä:

”Peruspilarini on ennen kaikkea lapsen kunnioittaminen ja arvostaminen. Lapsuuden näkeminen ainutlaatuisena vaiheena ihmisen elämässä, jossa rakentuu kivijalka ihmisen kokonaiseksi kasvulle.”

Lastentarhanopettajien lapsilähtöinen ajattelu tuli esille lastentarhanopettajien oman työn lähtökohtien lisäksi myös opetuksen organisoimisesta ja lasten huomion suuntaamistavoista. Suurin osa

tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista toi esille menetelmien lapsilähtöisyyden ja rikkauten. Menetelmien rikkautta tuki lastentarhanopettajien vastauksista heijastunut tietynlainen toiminnan vapaus. Tätä vapautta selittävät varmasti esiopetuksen vapaaehtoisuus ja opetuksen informaalit tavoitteet. Esiopetusta vapaamman toiminnan maaperänä kuvaa hyvin Juulian (LTO) lausahdus opetuksen toteuttamisesta:

”(...) ja meillä on kaikenlaisia mahdollisuuksia, että meitä ei sido luokka sinänsä vaan me pystytään, taivas on kattona kaikessa siinä tekemisessä.”

Esihjauskontekstia kuvaavat vapaus ja lapsilähtöisyys eivät kuitenkaan olleet merkki vastuullisuuden puutteesta. Vastuu esiopetuksesta näkyi erityisesti lastentarhanopettajien pohdinnoista opetuksen suunnittelun haasteista. Monet lastentarhanopettajat nostivat vastauksissaan esille työn haasteellisuuden pohtien erityisesti sitä, miten vastata heterogeenisen esiopetusryhmänsä kaikkien lasten tarpeisiin. Tämä kuvaa lastentarhanopettajien ottamaa vastuuta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2000, 7) kirjatusta esiopetuksen tehtävästä, joka on tasavertaisten mahdollisuuksien takaaminen lapsille sekä oppimiseen että koulun aloittamiseen.

Vastuullisuus heijastui myös lastentarhanopettajien ilmauksista lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioimisesta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (EsiOP 2000, 7) mukaan esiopetuksen tulisi perustua kunkin lapsen yksilöllisiin kehittymisen mahdollisuuksiin ja oppimisedellytyksiin. Lapsen henkilökohtaisen esiopetuksen suunnitelman laatiminen ei ole välttämätöntä, mutta lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat mainitsivat sen useimmiten joko oppimistavoitteiden tai oman toiminnan lähtökohtien kohdalla (EsiOP 2000, 15). Adenius-Jokivuoren (2001, 20) mukaan lapsen esiopetuksen suunnitelma toimii parhaimmillaan pohjana myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Tutkimukseeni osallistuneista lastentarhanopettajista useat mainitsivatkin lapsen esiopetuksen suunnitelman ohessa vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön tärkeyden ja merkityksen, jota kuvaa Pirkon (LTO) käsitys hänen omaa toimintaansa ohjaavista tekijöistä:

”Lisäksi työtäni ohjaa yhdessä vanhempien ja esioppilaan kanssa tehty oma esiopetuksen suunnitelma. Pidän sitä tärkeänä, sillä siinä virtaa tietoa esioppilaan taidoista, tiedoista ja lähikehityksen alueen nupuista.”

Alkuohjauskonteksti. Luokanopettajien vastauksista nousi esille alkuopetuksen formaali luonne esiopetukseen verrattuna. Luokanopettajien vastauksien perusteella esihjauskontekstin lapsilähtöisyys

oli muuttunut formaaliksi oppilaskeskeisyydeksi. Oppilaskeskeisyys kuvasi oppilaiden työskentelyä itsekseen, pareittain tai ryhmissä (ks. myös Helenius 2003, 278). Sillä viitattiin myös alkuohjauskontekstien suuriin oppilasryhmiin. Alkuohjauskontekstin formaaliutta kuvasivat puolestaan ilmaisut opetuksen etenemispaineista. Etenemispaineita voidaan selittää opetussuunnitelman perusteisiin (POP 2004, 6) kirjatulla perusopetuksen tehtävällä, joka on oppilaan kasvun tukeminen ja osallistuvan ja demokraattista yhteiskuntaa kehittävän kansalaisen kehittäminen. Toisin sanoen tavoitteena on tulevaisuuden työntekijöiden tuottaminen eikä niinkään enää lapsen lapsena olemisen tukeminen.

Alkuohjauskontekstia kuvanneet etenemispaineet ja piiloinen tehokkuuden vaade tulivat esille luokanopettajien vastauksista ryhmänsä oppimistavoitteista. Lastentarhanopettajat pitivät sosiaalisia taitoja tärkeimpänä oppimistavoitteena. Luokanopettajat nostivat esille sosiaaliset taidot, mutta silti voimakkaammin heijastuivat etenemisen paineet äidinkielessä ja matematiikassa. Esiopetuksessa tällaista ristiriitaisuutta ei ollut selvästi havaittavissa. Näitä eroja selittää myös esiopetuksessa selvemmin painotettu kasvatuksellinen tehtävä. Alkuohjauskontekstin formaalia oppilaskeskeisyyttä kuvaavat Heidin (LO) näkemykset oppitukioiden organisoimisesta:

”Aikalailta opettajajohtoisesti. Luokkani on sen verran levoton, että ylimääräisiin ”kivoihin” juttuihin ei pysty menemään – luokka ei pysty toimimaan vielä vapaasti.”

Luokanopettajien ajattelusta heijastuneet paineet saattavat selittyä resurssien puutteella. Resurssien puute näkyi luokanopettajien ilmauksissa liian isoista ryhmistä, jokaisen oppilaan tarpeiden huomioimisen mahdottomuudesta, opettavan aiheen paljoudesta, tuntikehyksen ja tukioetuksen riittämättömyydestä sekä tukitoimien ja koulunkäyntiavustajien puutteesta (vrt. Helenius 2003, 281). Kaikki luokanopettajat mainitsivat jonkin näistä. Johannan (LO) lausahdus kuvaa haasteellisuutta huomioida jokaisen lapsen tarpeita:

”Opetuksen suunnittelussa on myös haasteellista, miten toteuttaa käytännössä sen, että pitäisi jokaista lasta ohjata ja tukea ja aikaa jokaiselle lapselle tulee liian vähän.”

Erityisohjauskonteksti. Erityisluokanopettajien ajattelusta heijastui sama alkuohjauskontekstia kuvaava formaalius kuin luokanopettajien ajattelusta. Erityisluokanopettajista lähes kaikki mainitsivat perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet perustaidoista luokkansa oppimistavoitteina.

Opetussuunnitelman tavoitteet eivät kuitenkaan olleet samanlainen paine ja välttämättömyys kuin mitä ne olivat luokanopettajille, vaikka ensisijaisena erityisopetuksen ja erityisopetukseen siirretyn oppilaan tavoitteena on suorittaa yleisen oppimäärän mukaiset opinnot (POP 2004, 13). Erityisluokanopettajat olivat tästä huolimatta ikään kuin hyväksyneet ja sallineet sen itselleen, että opetussuunnitelman tavoitteissa mukana pysyminen ei ole välttämätöntä. Opetussuunnitelman perusteissa tätä vapautta tukee erityisopetukseen siirrettyjen opetuksen toteuttamisen lähtökohta, joka on oppilaan vahvuudet sekä hänen yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeensa (POP 2004, 12). Tätä voisi pitää virallisena luvan antona erityisohjauskontekstin opetussuunnitelmalliselle vapaudelle ja yksilöllisempiin tavoitteisiin pyrkivälle opetuksen toteuttamiselle, jota havainnollistaa Kaijan (ELO) lausahdus:

”(...) erityiskoulussa on kyllä eihän me pystytä etenemään ihan yleisopetuksen tavoittein. Kyllä me jo nyt ollaan jäljessä, kun on niin paljon tätä käyttäytymisen ja muun ongelmaa.”

Erona alkuohjauskontekstiin nähden erityisohjauskontekstissa korostui oppilaskeskeisyyden sijaan oppilaiden yksilöllisyys. Erityisohjauskontekstiin olennaisesti liittyvän, kaikille erityisopetukseen siirretyille oppilaille laadittavan oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laadinta, siihen kirjatut hyvin henkilökohtaiset lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet sekä sen säännöllinen seuranta selittäisivät erityisluokanopettajien yksilölähtöistä ajattelua luonnollisesti. HOJKS:n laadinta tai itse HOJKS eivät kuitenkaan kuvanneet erityisluokanopettajien painottamaa oppilaiden yksilöllisyyttä. Yksilöllisyydellä viitattiin erityisopetuksen haasteellisuuteen ja raskauteen nimenomaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden moninaisuutena ja haasteellisuuksina. Erityisluokanopettajat kokivat riittämättömyyttä moninaisten yksilöllisten tarpeiden edessä huolimatta pienistä opetusryhmistä ja avustajista Erityisohjauskontekstin haasteellisuutta kuvaa Jaanan (ELO) pohdinta opetuksen suunnittelun haasteista:

” Niiden haasteiden kanssa olen kovasti kipuillut tänä syksynä. Luokassani on ”vain” viisi oppilasta: kaksi lasta, joilla ei ole kieltä käytössä (molemmilla eri syyt); molemmille rakennetaan omaa kommunikaatiota (viittomat, sanahahmot, kuvat), yksi valikoiva mutisti dysfasioineen, kaksi dysfaatikkoa, joilla on kieli käytössä, mutta puheen ymmärtäminen vaikeaa. (...) kaikilla diagnooseissaan myös joko ADHD tai ADD..ja sitten tulee tämä vaikeasti huonokuuloinen, joka on vasta äskettäin saanut kuulolaitteet; hänelläkin on vasta vähän sanoja. Luokassani on yksi luokkaohjaaja. Molemmille meille riittää töitä riittämiin, kun yritämme ymmärtää jokaista ja tulla itsekin ymmärretyiksi. (...)Vaikeutena on aikapula.”

Kaiken kaikkiaan lastentarhanopettajien vastauksista välittyi pääällimmäisenä kuva *esiohjauskontekstista* leikin ja koululaisen työskentelytottumusten harjoittelun turvallisena maaperänä. Luokanopettajien vastauksista heijastui *alkuohjauskontekstin* tietynlainen toiminnan vakavuus ja opetussuunnitelmalliset etenemisen paineet. Erityisluokanopettajien ajattelua yhdisti *erityisohjauskontekstia kuvaava* vapaus, mutta samalla myös sen haasteellisuus. Esi- ja alkuopetuksen välillä oli suuri henkinen kuilu, vaikka Adenius-Jokivuoren (2001, 19) mukaan niiden tulisi muodostaa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Lepolan ym. (2004, 174) havaintojen perusteella myös toisen luokan ja kolmannen luokan välillä on suuri henkinen kuilu. Alkuopetuksen toisella luokalla olevan oppilaan rooli muuttuu kolmannelle luokalle siirtyessä lukutaidon harjoittelijasta hyvän lukutaidon monipuoliseksi käyttäjäksi. Samalla tapaa voisi ajatella esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välistä kuilua. Esiopetuksen koululaisen taitoja harjoittelevan lapsen rooli muuttuu ensimmäisellä luokalla kouluaineita opettelevaksi ja hallitsevaksi oppilaaksi. Tämä ohjauskontekstien välinen kuilu asettaa paineita niin lapsille kuin opettajillekin.

Ohjauskonteksteissa esille nousseet käsityserot mukailivat opettajien työn virallisen kehyksen, opetussuunnitelmien (EsiOP 2000; POP 2004) korostamia perusteita. Opettajat eri ohjauskonteksteissä ajattelivat tästä huolimatta hyvin eri tavoin erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta, oppimisesta ja omasta tehtävästään oppimisen tukijoina. Ohjauskontekstit hahmottivatkin ensi sijassa opettajien ilmaisutapoja ja opettajan pedagogisen ajattelun yleisiä puitteita. Siksi ne eivät olleet riittäviä etu-oppilaiden ohjauskäsitysten kuvaajia. Ohjauskontekstien analysointia opettajien ohjauskäsitysten kuvaamiseksi ei kuitenkaan voida pitää tarpeettomana. Nämä merkitysryhmät toivat esille opetussuunnitelmien perusteiden riittämättömyyden opettajan pedagogisen ajattelun sekä siihen sisältyvien ohjauskäsitysten kuvaamiseen ja koulumaailman resurssien puutteet, jotka osaltaan vaikeuttavat oppilaiden erilaisten tarpeiden kohtaamista ja niihin vastaamista.

8. KAHDENLAISIA KOHTAAMISIA

Ohjaukskontekstien analysoimisen jälkeen aloin tarkastella aineistoani etsien samanlaisuuksia ja erilaisuuksia opettajien ilmauksista erityistä tukea tarvitsevista lapsista ja oppimisvaikeuksista. Pian kuitenkin huomasin, että tarpeellista oli tarkastella opettajien vastauksia kokonaisuudessaan. Täten teemoittelin aineistoa erityistä tukea tarvitsevaa lasta ja oppimisvaikeuksia koskevien kysymyksiä vastausten lisäksi myös muiden tutkimusteeman kannalta oleellisten ilmausten ja ajatuksellisten kokonaisuuksien perusteelta.

Kaikkien opettajien käsityksiä erityistä tukea tarvitsevista lapsista yhdisti monipuolinen tietoa oppimisvaikeuksien syistä. Oppimisvaikeuksien syinä pidettiin patologisia tekijöitä, neurologiaa, perintötekijöitä. Oppimisvaikeuksien syinä pidettiin myös ympäristöllisiä lähinnä yhteiskunnallisia tekijöitä kuten tarkentunutta diagnostiikkaa, äitiyshuoltoa, yhteiskunnan henkeä, kiirettä ja kilpailua. Opettajat toivat esille myös oppimisvaikeuksien dynaamisen näkökulman pohtiessaan lapsen motivaation ja työskentelytavan merkitystä. Oppimisen erityisvaikeuksien dynaamisten syiden pohdinta jäi kuitenkin patologisten ja ympäristöllisten näkökulmien varjoon, jota havainnollistaa Mirjan (LTO) käsitys oppimisen erityisvaikeuksien syistä: *”Nykyään ”seula” on tiukempi kuin ennen ja oppimisvaikeudet havainnoidaan helpommin. Monesti takana on ”synnyynnäinen” vaikeus, mutta toisiaan syyt ovat ”ympäristöstä” johtuvia.”*

Kaikkien opettajien etu-oppilaskäsityksiä yhdisti myös se, että heidän lapsi-/ oppilaskäsityksiään kuvasivat molempien opetussuunnitelmien perusteiden (ks. POP 2004, 5–6) mukaiset lapsi-/oppilaskäsitykset eli lasta pidettiin aktiivisena, oman toiminnan ja oppimisen subjektina. Käsitykset etu-lapsesta ja etu-oppilaasta näyttäytyivät kuitenkin yleistä lapsikäsitystä vivahteikkaampina. Erityisen tuen tarpeiden ja oppimisen ongelmien taustatekijät painoutuivat eri tavoin opettajien ajattelussa. Analysoinnin tuloksena aineistosta muodostui kaksi etu-lapsikäsitystä kuvaavaa merkitysryhmää, joita kuvailen seuraavaksi.

8.1. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen diagnostinen kohtaaminen

Tähän merkitysryhmään kuului reilu kolmasosa (39 %) opettajista, joista puolet oli lastentarhanopettajia ja toinen puolikas sekä luokan- että erityisluokanopettajia. Merkitysryhmään kuuluvien opettajien pedagogista ajattelua luonnehtivat kokonaisuudessaan *negatiivisuus, patologisuus ja mekanistisuus*. Patologinen ajattelu tuli esille opettajien luonnehdinnoista ryhmänsä erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Opettajat luonnehtivat etu-lapsia diagnostisin termein. Tällaiset nimeämiset viittaavat Hautamäen ym. (2001, 159) mainitsemiin patologiisiin oppimisvaikeuskäsityksiin, joissa oppimisvaikeuksien arviointi tapahtuu lääketieteen diagnostisin termein esimerkiksi seuraavalla tavalla: *”Lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä, ADHD, Tourettea, nimeämisen vaikeuksia, tarkkaavaisuushäiriöitä, toiminnan ohjaus-vaikeus, käytöshäiriöitä, puhehäiriöitä, masentuneita, kielellisiä vaikeuksia.” (Ulpu, EO)*

Patologinen näkökulma. Opettajien ajattelusta heijastui opetussuunnitelmien perusteista eroava *kasvatuspessimistinen* ajattelu. Hirsjärven (1982, 7) mukaan kasvatusasenteeseen vaikuttavat kasvatuksen välttämättömyyskysymysten lisäksi kasvatuksen mahdollisuudet. Opettajien käsityksistä etu-lapsista ja erityisvaikeuksien syistä heijastui mahdottomuus vaikuttaa niihin. Jordanin (1997, 97) ajatukset selittävät kasvatuspessimismiä. Hänen mukaansa patologisen oppimisvaikeuskäsityksen omaavat opettajat eivät usko omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa etu-oppilaiden oppimiseen. Ulkopuolista asennetta ja suhtautumista selittää geenien ja perimän näkeminen oppimisvaikeuksien ensisijaisuutena, jolloin Spear-Swerlingin ja Sternbergin (1998, 398) mukaan opettaja tekee helposti päätelmän lapsen kyvyttömyydestä oppia tiettyä enempää. Sen vuoksi opettajat jättävät etu-oppilaan asiat asiantuntijoiden ja erityispalveluiden vastuulle. Heidin (LO) pohdinta etu-lapsen oppimisen ohjaamisen haasteista kuvaa tästä merkitysryhmästä esille tullutta etu-lapsen kohtaamisen vaikeutta ja mahdottomuutta vaikuttaa lapsen oppimiseen:

”Haasteena on se, että erityistä tukea tarvitsevat lapset pitäisi saada jollain tasolla tekemään töitä itsenäisesti ja omatoimisesti. Jos minä lähdän ohjaamaan/avustamaan muita oppilaita, keksii ”erityislapsi” itselleen muuta tekemistä. Hän ei jaksa keskittyä töihinsä, vaan alkaa touhuta omiaan. Pulmana koen sen, että tähän ”erityiseen oppilaaseen” ei tahdo saada kontaktia. Hän touhuaa niin paljon omiaan ja ajatukset ovat jossain muualla, että hän ei tahdo pysyä opettajan ohjeissa mukana. Vaikka puhun hänelle ja katson suoraan silmiin, en voi olla varma, tuliko asia ymmärretyksi vai menikö asia ohi korvien.”

Havaintoni opettajien mekanistisemmasta asenteesta omaan työhönsä tukivat myös patologisia ja ulkopuolisia käsitykset etu-lapsista. Opettajien mekanistinen asenne tuli ilmi opettajien oman työn lähtökohdista. Lastentarhanopettajat asettivat poikkeuksellisesti muihin lastentarhanopettajiin nähden ulkopuolisemmat ja toiminnallisemmat lähtökohdat omalle työlleen. Esiohjauskontekstin lapsilähtöisyys heijastui heidän vastauksistaan heikommin kuin muiden lastentarhanopettajien vastauksista. Myös muut opettajat olivat omien ohjauskontekstikategorioidensa poikkeuksia juuri jäykkyyden ja tietynlaisen mekanistisen suunnitelmallisuuden ensisijaisuuden painottamisen suhteen. Mekanistista suunnitelmallisuutta kuvaa Suvin (LTO) omalle työlleen antamat lähtökohdat:

”Hyvä suunnittelu takaa toiminnallisesti eheän työvuoden, sekä lapsilla että opettajalla on hyvä ja selkeä olo, turvallinen ilmapiiri.”

Ympäristöllinen näkökulma. Opettajien etu-oppilaskäsityksiä eivät luonnehtineet opetussuunnitelmien perusteisiin kirjatut humanistiset näkemykset. Opetussuunnitelmien perusteissa painotettua lapsen yksilöllisyyden kunnioittamista ja erilaisuuden hyväksymistä ei ollut aistittavissa. Opettajien puheiden perusteella etu-lapsi oli heille enemmän ongelma kuin lapsi, joka tarvitsee erityistä ja vieläpä ulkopuolista tukea oppimiseen ja toimintaansa. Ympäristöllisen näkökulman piirteet opettajien käsityksissä oppimisvaikeuksien syistä eivät pehmentäneet ulkopuolista suhtautumista etu-lapseen, koska suurin osa opettajista teki selvän eron koulumaailman ja kodin välille. Näiden kehityspaikkojen välistä yhteistyötä ei pidetty molemminpuolisena ja vastavuoroisena vaan yksisuuntaisena. Ympäristöllistä näkökulmaa luonnehti perhepatologisuus, jota havainnollistavat Suvin (LTO) käsitykset oppimisen erityisvaikeuksien syistä (ks. Spear-Swerling & Sternberg 1998):

”Paljolti johtuvat heikosta vanhemmuudesta; niin äärettömän selvissä ja yksinkertaisissa asioissa on neuvottava tai suorastaan käskytettävä mitä vanhempien on/olisi tehtävä oman lapsen kanssa.”

Tähän kuvauskategoriaan kuului opettajia kaikista ohjauskonteksteista. Moni opettajista korosti tiedon merkitystä ja ammatillisuuttaan työnsä lähtökohtina. Kaisu (ELTO) toteaa: *”(...) ammatillisuus (erilaisten tilanteiden hyödyntäminen, tietoisuus mistä apua, milloin apua, kuinka toimia missäkin, koulutukseen osallistuminen eli tietoa, asenteet, mm. mamutyö jne.)”*. Tiedosta ja erityispedagogiikan ammatillisuudesta huolimatta heidän käsityksiään etu-lapsista ja oppimisvaikeuksien syistä luonnehti

patologisuus, ulkopuolisuus ja negatiivisuus. Tästä voisi tehdä päätelmän, että tieto ja ammattitaito eivät kuitenkaan merkitse niiden henkilökohtaista omaksumista omaan ajatteluun ja käytännön työhön. Kaiken kaikkiaan opettajien käsityksiä erityistä tukea tarvitsevista lapsista voisi kokoavasti luonnehtia termillä *diagnostisuus*, joka kuvaa heidän ulkopuolisia ja patologisia käsityksiä etu-lapsista. Päätän tämän luvun Päivin (ELO) vastaukseensa viimeisenä kirjatulla lausahduksella, joka kuvaa tähän kategoriaan kuuluvia opettajien etu-lapsikäsitusten tietynlaista kovuutta:

”Vaikka elämmekin pikku kylässä kaukana keskustasta, niin emme silti elä tyhjiössä, vaan globaalitaloudessa.”

8.2. Dynaaminen erityistä tukea tarvitseva lapsikäsitys

Tähän kuvauskategoriaan kuuluivat aineistoni loput eli yli puolet (61 %) opettajista. Erona edelliseen merkitysryhmään tämän ryhmän muodostaneiden opettajien pedagogista ajattelua kokonaisuudessaan ja käsityksiä etu-oppilaista yhdistivät *positiivisuus, ratkaisukeskeisyys ja halu auttaa lasta*. Ensimmäisenä tähän ryhmään kuuluvia opettajia yhdistävänä ja edellisestä ryhmästä erottavana tekijänä opettajat luonnehtivat ryhmänsä erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevia lapsia yksilökohtaisesti ja eikä niinkään diagnostisesti. Erityistuen tarvetta ei yhdistetty automaattisesti diagnosoituihin oppimisen erityisvaikeuksiin vaan erityistuen tarvetta on myös lapsilla, jotka ovat muita edellä:

”Yksi lapsi tarvitsee sairauden vuoksi jatkuvasti ohjausta, kaksi lasta tarvitsee jo haasteellisempia tehtäviä, koska ovat toisia hieman edellä ja yhden lapsen kanssa opetellaan sekä yksilöllistä ohjausta että yhdessä työskentelyä.” (Marja-Leena, LTO)

Oppimisen erityisvaikeuksien syinä pidettiin edellisen merkitysryhmän tapaan monia eri tekijöitä. Yleisesti mainittiin juuri perimä ja ympäristö enempiä selittämättä. Opettajien käsityksistä tuli kuitenkin esille ratkaisukeskeisyys ja näkökulmien pohdinnan laaja-alaisuus, vaikka käsitykset oppimisvaikeuksien syistä olivat jossain määrin edellisen ryhmän tapaan opettajan omaan työhön nähden ulkokohtaisia. Tässä kuvauskategoriassa oppimisen erityisvaikeuksien dynaaminen näkökulma nostettiin edelliseen ryhmään verrattuna tietoisemmin esille.

Dynaaminen näkökulma tuli esille lapsen itsetunnon vaurioitumisen estämisen painottamisesta. Opettajat pohtivat erityisesti varhaisen puuttumisen ja ongelmien tunnistamisen tärkeyttä: ”(...) *mutta varhaisella puuttumisella voidaan edesauttaa lapsen oppimista ja kehittymistä. Ennen kaikkea on tärkeää tietää spesifit vaikeudet, jotta tuki olisi oikeanlaista. Kapea-alaiset pulmat ovat joskus vaikea tunnistaa ja ne huomataan edelleen liian myöhään, jolloin lapsen itsetunto on jo ehtinyt vaurioitua.*” (Miia, ELTO) Tämä on tärkeä huomio, sillä kuten Lyytinen (1999) huomauttaa, varhaisella puuttumisella voidaan vaikuttaa ”primaareihin” oppimisvaikeuksiin ennen kuin ne aiheuttavat ”sekundaareja” ongelmia kuten lapsen itsetunnon heikentymistä (Nurmi ym. 2001, 71). Opettajat eivät yhdistäneet pohdintojaan itsetunnon merkityksestä lasten käyttämiin työskentelytapoihin oppitunneilla, jota dynaaminen näkökulma korostaa. Työskentelytavan merkityksiä kuvailtiin pohdintoissa oppimistyylin vaikutuksesta lapsen oppimisvaikeuksiin: ”(...) *myös lapsen oppimistyyllillä on suuri vaikutus oppimisen onnistumiseen.*” (Maija, LO) Oppimistyyliä voidaan pitää Nurmen ym. (2001, 73) määrittelemään työskentelytapaan sisältyvänä, lapsen tarkkaa oppimisstrategiaa kuvaavana käsitteenä. Lapsen työskentelytavalla on puolestaan suuri vaikutus oppimisessa onnistumiseen. Sitä voidaan luonnehtia motivaatio-orientaatioihin perustuen tehtäväsuuntautuneeksi, sosiaalisesti riippuvaiseksi tai tehtäviä välttäväksi. Lapsen oppimista parhaiten edesauttaa ja mahdollistaa tehtävä suuntautunut työskentelytapa. (Lepola ym. 2004, 155.)

Oppimisvaikeuksien dynaamista näkökulmaa kuvailtiin myös seuraavasti: ”(...) *oppilas voi jäädä koulussa vaille tukea resurssien puuttuessa tai hän ei välttämättä saa oman opetustyylin mukaista opetusta.*” (Pirkko, LO) Tätä tukee Lepolan ym. (2004, 159) tekemä huomio, että varsinkin inklusiivisessä luokassa opettajilla on harvoin resursseja ohjata etu-oppilasta riittävän yksilöllisesti ja oppilaan tarpeista käsin. Riittävän tuen puute saattaa olla myös seuraus opettajan ja oppilaan välisestä negatiivisen vuorovaikutussyklin kehittymisestä. Negatiivinen vuorovaikutussykli muodostuu helposti juuri etu-oppilaan ja hänen opettajansa välille. Oppilaan tehtäviä välttävän ja itseä puolustavan työskentelytavan vuoksi oppilas ei esimerkiksi edes yritä tai keskity koulutöiden tekemiseen. Opettaja tekee tulkintansa oppilaan käytöksestä ja tämän seurauksena oppilasta usein joko torutaan tai hänen tekemistään kontrolloidaan entistä tarkemmin. Tämä vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään huonona oppilaana ja heikentää motivaatiota eli näin myös vahvistaa hänelle muodostuneen työskentelytavan käyttöä jatkossakin. Tässä negatiivisessa vuorovaikutussyklissä etu-oppilas jää vaille oikeanlaista, oppimista tukevaa ohjausta. (Lepola ym. 2004, 155; Skinner & Belmont 1993, 573.)

Ympäristöllinen näkökulma. Oppimisvaikeuksien dynaamisessa näkökulmassa tiedostetaan luokkahuoneen vuorovaikutuksen merkityksen lisäksi myös lapsen muun kasvuympäristön vuorovaikutuksen yhteys oppimiseen. Leskisen (1999, 26) mukaan oppimisvaikeuksia tulisikin lähestyä holistisesti lapsen eri kehityspaikat huomioon ottaen. Lapsen ydinperheen ja ympäröivän yhteiskunnan merkitykset oppimisvaikeuksien selittäjänä nostettiin tässä merkitysryhmässä esille edellisen ryhmän tapaan nykyisen elämäntyylin ja tietynlaisen rauhattomuuden pohtimisena. Edellisestä ryhmästä poiketen tämän ryhmän opettajat korostivat enemmän yhteistyön merkitystä lapsen perheen kanssa lapsen oppimisvaikeuksien voittamisessa. Leskisen (1999, 30) mukaan tutkimustulokset osoittavat, että perhekeskeinen työskentelymalli on tehokas myös vanhempien kokemusten perusteella. Tämän vuoksi käsitykset vastavuoroisesta yhteistyöstä lapsen vanhempien kanssa saattavat olla hyvin merkittäviä tekijöitä lapsen erityisvaikeuksien voittamisessa. Tarjan (LTO) lausahdus kuvaa lapsen perheen kanssa tehdyn yhteistyön tärkeyttä: *”Työni peruslähtökohtana on saumaton yhteistyö perheiden kanssa.”*

Oppimisen erityisvaikeuksien syitä pohdittiin monipuolisesti. Kaikki tähän kuvauskategoriaan kuuluvat opettajat eivät kuitenkaan nostaneet esille oppimisen erityisvaikeuksien dynaamista näkökulmaa oppimisen erityisvaikeuksien syitä selittäväksi tekijäksi. Oppimisen erityisvaikeuksien syiden sijaan opettajien käsityksiä erityistä tukea tarvitsevista lapsista yhdistikin *humanistinen asenne*, joka tuli esille jo opettajien tavasta luonnehtia ryhmänsä erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Humanistista asennetta ja ihmiskäsitystä tukivat myös opettajien omalle työlleen antamat lähtökohdat. Niistä heijastui usko jokaisen lapsen mahdollisuuksiin ja lasten arvostaminen erilaisina yksilöinä. Etenkin lastentarhanopettajien etu-lapsikäsitteistä korostui se, että lapsi on ensisijaisesti lapsi. Myös Vygotsky (1995) painottaa, että lapsi on ensisijaisesti lapsi ja toissijaisesti erityistä tukea tarvitseva lapsi (Vygodskaya 1999, 331). Humanistista ja lapsilähtöistä ajattelua kuvaa hyvin Katrin (LTO) omalle työlleen antamat lähtökohdat:

”Ilo työskennellä lasten kanssa, halu auttaa heitä löytämään omat vahvuutensa ja mahdollisuuksien mukaan tukea heikkouksia.”

Opettajien ratkaisukeskeisiä ja positiivisia käsityksiä etu-lapsista eivät heikentäneet opettajien esille tuomat ohjaukskontekstikategorioiden mukaiset haasteet. Lastentarhanopettajat mainitsivat resurssien puutteen ja ryhmän heterogeenisyyden, luokanopettajat opetusryhmän koon ja erityisluokanopettaja

oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tulkitsemisen ja niihin vastaamisen. Ongelmia ei haasteista huolimatta yhdistetty tai personalisoitu lapseen. Opettajien käsityksissä etu-lapsista oli piirteitä vygotskylaisesta ajattelusta, koska he keskittyivät lapsen tarpeisiin ja lapsen kohtaamiseen hänen tarpeidensa eikä primaaristi diagnoosin perusteelta (Gindis 1999, 335). He tunnistivat välttämättömyyden arvioida lapsen tarpeita myös lapsen käyttäytymispiirteiden, motivaation, perheen voimavarojen, lapsen kasvuympäristön ja mahdollisten aiempia tukitoimien ja niiden tuloksellisuuden avulla diagnostisten keinojen lisäksi.

Heidän käsityksiään erityistä tukea tarvitsevista lapsista yhdisti *kasvatusoptimismi*, jota kuvasi heidän ratkaisukeskeinen ajattelunsa. He uskoivat voivansa vaikuttaa etu-oppilaan oppimiseen. Heidän käsityksensä etu-lapsesta oli yhteneväinen sekä molempien opetussuunnitelmien (EsiOP 2000, 16; POP 2004, 12) väljiin määritelmiin ja myös Tiluksen (2004, 29) määritelmään etu-lapsesta. Kaiken kaikkiaan heidän käsityksiään etu-lapsesta voidaan nimittää *dynaamiseksi*, mikä kuvaa opettajien joustavaa suhtautumista ja ratkaisukeskeisyyttä. Päätän tämän analysointiosuuden Miinan (ELO) lausahdukseen, joka kuvaa tämän merkitysryhmän etu-lapsikäsitteitä:

” Itse elämä on mielestäni elämän tarkoitus. Niinpä jokainen ihminen, erilainen yksilö ja erilainen lapsi on ponnistelun ja välittämisen arvoinen.”

9. KONSTRUKTIVISMI – PÄIVÄN SANA

Opettajien erityistä tukea tarvitsevan lapsikäsitusten analysoimisen jälkeen siirryin analysoimaan opettajien oppimiskäsityksiä. Kiinnitin huomioni oppitukioita koskeviin kysymyksiin (12, 13, 14ab, 15 ja 18) ja opettajien keskusteluille ja kysymyksille (19 ja 20) antamiin merkityksiin. Kaikkien opettajien oppimiskäsitys mukaili esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2000, 8) kirjattua väljää konstruktivistista oppimiskäsitystä, ”tietoa ei voida suoraan siirtää lapselle, vaan lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsitykset.” Opettajien oppimiskäsityksistä heijastuivat myös ohjauks kontekstien erityispiirteet opetuksen organisoinnissa ja erilaisten huomion suuntaamiskeinojen käyttämisessä.

Tulokseksi oppimiskäsitysten analysoinnista muodostui kolme merkitysryhmää. Ensimmäisen merkitysryhmän muodostivat samat opettajat (39 %), jotka kuuluivat diagnostiseen etu-lapsikäsitteisiin kuvanneeseen merkitysryhmään. Toinen ja kolmas merkitysryhmä muodostuivat lopuista opettajista, jotka kuuluivat edelliseen dynaamiseen etu-lapsikäsitteisiin kuvanneeseen merkitysryhmään. Näitä kolmea merkitysryhmää erottivat toisistaan oppimisteoreettisen tiedon sovellus, näkemykset keskustelun, kysymysten, palautteen, oppimisen emotionaalisen perustan ja vertaistoverien merkityksestä oppimisessa.

9.1. Oppiminen on oivaltamista

Ensimmäisessä oppimiskäsityksiä kuvaavassa merkitysryhmässä korostettiin lapsen oman ajattelun merkitystä oppimisessa. Konstruktivistiset oppimiskäsityspiirteet olivat tulkittavissa opettajien tavoista kuvata onnistunutta opetustuokiota. Päivin (ELO) käsitys opetustuokioiden onnistumisesta kuvaa koko ryhmän antamaa merkitystä lapsen omalle oivallukselle oppimisessa:

”Jos olen itse paneutunut oppilaiden ongelmiin eli kuuntelen heidän kysymyksensä ja oppilaat lähtevät iloisena luokasta ja sanovat saaneensa ahaa-elämyksen. Onnistumisen iloa koen myös silloin, jos oppilaat kysyvät, että saanko tehdä tämän kotona loppuun tai voinko jatkaa sitä välkällä.”

Konstruktivistiset näkemykset lapsen omasta maailmasta lähtevän tiedon rakentelun ja omien kokemusten merkityksistä havainnollistaa Leenan (LTO) luonnehdinta epäonnistuneesta opetustuokiosta. Tuijan (LO) ajatukset havainnollistavat puolestaan lapsien omien kokemusten merkitystä oppimisesta:

”Jos tuokio venyy liian pitkäksi ja asia on lapsille aivan liian ”vaikeaa”, ei kosketa lapsen omaa maailmaa ja aikuinen on tylsän monotoninen eikä ole osattu selittää asiaa niin, että lapset sen ymmärtävät.” (Leena, LTO)

”(...) jos lapsella ei ole mitään kokemusta mille rakentaa niin se täytyy jollain tavalla motivoida koulussa, että ei se niin kuin onnistu muuten. Mutta sitten taas toisaalta ei myöskään saa tarkoittaa sitä, että kaiken pitää olla vanhaa tuttua, että se tulee kauhean hitaasti se uus, että kyllä niin kuin lapselle sellaisten oppimiskokemusten rakentaminen on aika tärkeätä ja niitä voi tehdä. Tavallaan haastaa lapsen uuteen, tehdä tietoiseksi niin kuin siitä, että hän ei vielä osaa tai tajua, ymmärrä ja niin silloin kun siitä tulee sellainen ongelma niin silloin se varmasti siihen pitää löytää ratkaisun niin se lapsi.” (Tuija, LO)

Oppimisteoreettinen tietämys. Opettajien vastauksista heijastui tietoisuus erilaisista oppimistyyleistä ja tavoista toteuttaa opetus. Tämä tuli esille lasten huomion suuntaamisen keinoista, joihin opettajat vastasivat ohjaukskontekstiaan kuvaamalla tavalla. Lastentarhanopettajat toivat esille leikin ja sadut, luokanopettajat erilaiset palkkiosysteemit ja oppimispelit ja erityisluokanopettajat tehtävien pätkimisen, erilaiset materiaalit ja opetettavan asian vetämisen konkreetian tasolle. Näissä keinoissa oli piirteitä tilannesidonnaisesta oppimisesta opetuksen konkreettisuuden painottamisessa, Vygotskyn näkemyksistä juuri leikin merkityksestä oppimisessa ja Piaget’n kognitiivisesta konstruktivismista erilaisten aktivoivien oppimateriaalien suhteen (ks. Tynjälä 1999, 58; Vygotsky 1978b; 1982). Opettajien opetus- ja oppimistapätietoisuus eivät kuitenkaan kuvanneet tiedon sovellusta edes opettajan oppituokiota koskevissa käsikirjoituksissa eli skripteissä (vrt. Aaltonen & Pitkäniemi 2001; Connelly ym. 1997). Opettajien kuvaukset oppituokioiden organisoimisesta toivat esille opetuksen monipuolisuuden ja menetelmätietoisuuden sijaan tietynlaisen kaavamaisuuden ja jäykkyyden. Tätä kuvaa Saijan (LO) näkemys oppituokioiden organisoimisesta:

”Luokka-avustaja valmistelelee askartelut ym. toimintavälineistöt opettajan suunnitelmien mukaan, toisinaan ryhmä jaetaan kahtia, luokka-avustaja saa myös vastuuta.”

Vuorovaikutus. Oppituokioiden kaavamaisuuden lisäksi opettajien keskusteluille ja kysymyksille antamat merkitykset toivat esille varsin *kognitiivis-konstruktivistisen* oppimiskäsityksen. He kuvasivat

keskustelija eettisen kasvatuksen ja lapsen maailmaan tutustumisen keinona. Näin he osoittivat omaksuneensa peruskoulun äidinkielen opetuksen (POP 2004, 33) tavoitteet vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EsiOP 2000, 9) painotetun lapsen maailman tuntemisen tärkeyden työtapoja valitessa. Aineisto antoi viitteitä siitä, että sekä oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittäminen että lapsen maailmaan tutustuminen oli pikemmin opetuksen väline kuin oppimisen edesauttaja. Heidin (LO) lausahdus havainnollistaa keskusteluille annettua välineellistä merkitystä:

”Sellaiset, joista lapsilla on omakohtaista tietoa → nämä muutetaan tiedoksi (lasten tieteksi) ja asioista tehdään muistiinpanot jo (ekaluokalla!).”

Opettajien yksilökonstruktivistisia oppimiskäsityksiä kuvasivat myös opettajien oppilailleen esittämät kysymykset, vaikka opettajien suosimia avoimia kysymyksiä voitaisiin tosin pitää viitteenä vuorovaikutukselle annetusta oppimista mahdollistavasta merkityksestä. Lisäksi esimerkiksi Kaisun (ELTO) käsityksissä oli piirteitä oppimista edistävästä opetuskeskustelusta, joka on yksi tuetun osallistumisen sovellusmuoto: *” Usein heidän kysymyksen lapsille takaisin, jos lapsi on kysynyt jotain, esim. lapsi kysyy: miksi puista tippuu lehdet, minä jatkan, että niin, miksihän ne putoa? Toivon, että lapsi keksii itse vastauksen ja pohtii asiaa – samalla päättely, perustelu, kerronta ja ilmaisu kehittyvät. Olen usein myös eri leikkien avulla ohjannut lapsia kysymään, sillä oleellisten asioiden kysyminen vaatii tiettyä taitoa.”* Hän toi esille myös kysymistaitojen merkityksen, jota korostetaan konstruktivistisessä tutkivan oppimisen sovelluksessa (ks. Hakkarainen ym. 2002, 213).

Avoimien kysymysten merkityksen korostamisesta huolimatta opettajien vastauksista heijastui kysymyksien merkitys kontrollointina (ks. Burns & Myhill 2004). Opettajien kysymyksille ja keskusteluille antamista välinumerkityksistä päätellen vuorovaikutus heidän luokkahuoneissaan perustui Wellsin (1999, 167) puolustaman kolmen puheenvuoron mallin sijaan Burns ja Myhillin (2004) nimeämään kahden puheenvuoron malliin. Tällöin vuorovaikutuksesta jää puuttumaan olennainen osa eli palaute. Keskusteluille annettu välinumerkitys ja luokkahuoneen vuorovaikutusta hallitseva kahden puheenvuoron malli saattavat olla myös viitteitä siitä, että opettajat halusivat enemmänkin edistystä keskustelun avulla käsiteltävässä aiheessa kuin varmistaa ja edistää lasten omaa ymmärrystä (ks. myös Fisher 2005, 19). Tätä havaintoa kuvaa Mirjan (LTO) toteamus: *” Sellaiset keskustelut ovat antoisia, joissa opettaja oikeasti kuuntelee, mitä sanottavaa lapsella on.”* Tämä viittaa

siihen, että lasten kuunteleminen olisi harvinaista. Palautteen antoa ajatellen lapsen sanoman tarkka kuunteleminen on palautteen onnistumisen ensisijainen edellytys. Tuijan (LO) kysymyksille antama merkitys tiivistää pohdintani opettajien kapea-alaisesta näkemyksestä vuorovaikutuksen merkityksestä opetuksessa.

” Kyllä mä varmaan käytän, mutta kauhean helposti lapsilta kysyy asioita, jotka pitäis tavallaan, mutta mä olen kyllä sitä mieltä, että opettajan tehtävä on myös opettaa.”

Fisherin (2005, 15) havaintoon yhtyen opettajat toivat esille vuorovaikutuksen merkityksen, mutta tästä tietoisuudesta huolimatta opettajilla ei ollut käsitystä siitä, millaista on hyvä ja oppimista edistävä vuorovaikutus. Opettajien oppimiskäsityksiin ei myöskään sisällynyt näkemyksiä oppimisen emotionaalista perustasta, koska opettajat eivät yhdistäneet opetusta ja oppimista kuvaaviin pohdintoihin tunteiden ja motivaation tai palautteen merkityksiä. Opettajat eivät myöskään tuoneet esille lapsien vertaistovereiden roolia ja merkitystä oppimisessa. Näiden havaintojen perusteella heidän oppimiskäsityksiään kuvasi vahva yksilökonstruktivismi, jota kuvaa tämän alaluvun otsikko ”oppiminen on oivaltamista”.

9.2. Oppiminen on iloista oivaltamista sosiaalisen tuen avustuksella

Toiseen merkitysryhmään kuului lähes puolet (42 %) aineiston opettajista. Ensimmäisen ryhmän tapaan heidän oppimiskäsityksiään kuvasi väljä konstruktivismi. He pitivät oppimista oivaltamisena. Oppimiskäsitysten kohdalla näiden kahden merkitysryhmän välillä korostui samanlainen asenteellinen erilaisuus kuin etu-lapsikäsitteiden kohdalla. Toisen ryhmän positiivinen, ratkaisu- ja lapsikeskeinen ajattelu tuli esille myös oppimiskäsitysten kohdalla. He kuvasivat oppimista iloisena oivaltamisena. Konstruktivistisia oppimiskäsityspiirteitä ja oppimisen iloa kuvaa seuraava katkelma onnistuneesta opetustuokiosta.

”Suurin osa pääsee opetustapahtuman tavoitteeseen, oppilaat ovat olleet aktiivisia, tunnelma on hyvä, kaikilla on hyvä mieli. Oppilaat ovat itse saaneet oivaltaa ja on syntynyt iloa oppimisesta.” (Johanna, LO)

Oppimisen emotionaalinen perusta. Oppimisen sosiokulttuurisessa näkökulmassa korostetaan vuorovaikutuksen lisäksi yksilön tunnepuolen merkitystä kuten Ojanen (2001, 41) toteaa. Lapsen tunteet oppimistilanteessa ovat vahvasti sidoksissa lapsen käyttämään työskentelytapaan. Näin ollen tunteilla on myös suuri vaikutus lapsen oppimistehtävissä onnistumiseen ja oppimiseen. (Chak 2001, 386.) Oppimistilanteeseen liitettyjen tunteiden merkitystä tukivat opettajien keinot suunnata lasten huomiota. Useat opettajat toivat esille oman olemuksen ja innostuneisuuden tärkeyden ja lapsille annettavan positiivisen palautteen merkityksen. Oman innostuksen tärkeyttä ja palautteen merkitystä kuvaa Miian (ELTO) näkemys lasten huomion suuntaamisesta:

”Oma heittäytyminen on tärkeintä, leikinomaisuus ja huumori. Positiivinen palaute. Selkeys ja johdonmukaisuus. Toiminnallisuus.”

Oppimisteoreettinen tietämys. Ensimmäisen ryhmän tapaan myös toiseen ryhmään kuuluvilla opettajilla tuntui olevan paljon tietoa erilaisista tavoista oppia ja toteuttaa opetus. Ensimmäisessä merkitysryhmässä oppimisteoreettinen tietoisuus ei kuvannut oppitukioiden konkreettisiin tapahtumiin liitettyjä käsityksiä, vaan ne jäivät Aaltosen ja Pitkäniemen (2001, 403) termein opettajan käyttöteorioiden tasolle. Toisen ryhmän kohdalla oppimisteoreettinen tietoisuus tuntui ulottuvan lähemmäs aktuaalista opetustapahtumaa. Oppimisteoreettinen tietämys ulottui oppitukioiden käsikirjoituksiin (mt. 405). Teoreettisen tietämyksen yhteyttä opettajien käyttöteorioista oppitukioiden käsikirjoitusten tasolle kuvaa Eevan (LO) keinot suunnata lasten huomiota:

”Mahdollisimman paljon toiminnallisia tehtäviä, mahdollisimman havainnollista opetusta, huomioitava kaikki oppijat: auditiiviset, visuaaliset ja kinesteettiset, levottomille oppilaille luvallinen liikkuminen oppitunneilla (terottamassa ja vessassa käyminen) ja luvalliset stressilelut. – ja tarkkaan rajatut tehtävät eli ei sanota, että ”tee niin pitkälle kuin ehdit” vaan jokin tehtävä kerrallaan.”

Oppimisteoreettisen tiedon yhteyttä luokkahuonekäytänteisiin kuvasivat myös opettajien tavat organisoida opetustuokiot. Näitä tapoja ei kuvannut mekanistisuus ja jäykkyys niin kuin ensimmäisen ryhmän kohdalla. Opetustuokioiden organisointia kuvasivat puolestaan joustavuus ja herkkyys lasten tarpeiden havainnoinnille, jota havainnollistaa Oonan (LTO) näkemys opetustuokioiden organisoimisesta:

”Opetustuokioiden organisointi tapahtuu siten, että tekee huolelliset alkuvalmistelut. Täytyy olla selvä visio, miten ohjata lapsia ja miten edetä tilanteissa. Pitää ottaa huomioon kunkin lapsen kyvyt ja aika, jonka he jaksavat intensiivisesti keskittyä. Opettajan pitää myös aina olla valmis tarpeen tullen muokkaamaan suunnitelmiaan ja olla herkkä huomioimaan lapsen tarpeita.”

Opetussuunnitelmien perusteissa (EsiOP 2000; POP 2000) esille tuodun konstruktivistisen oppimiskäsitysten lisäksi opettajien oppimiskäsityksissä oli piirteitä *sosiokonstruktivismista*. Tätä kuvasi jo aiemmin esille tuomani oppimisen emotionaalisen perustan huomioiminen oppimistilanteissa. Tämän lisäksi opettajien intuitiiviset käsitykset lasten lähikehityksen vyöhykkeistä kuvasivat vyotskylaisia oppimiskäsityksiä. Kukaan opettajista ei käyttänyt varsinaisesti Vygotskyn (1978b, 85) lähikehityksen käsitettä kuvaamaan lapsen taitotasoa ja sen taitotason välistä etäisyyttä, jonka lapsi pystyy ylittämään ohjauksen avulla. Lähikehityksen vyöhykkeeseen viitattiin kuitenkin eri kohdissa kuten opetustuokioiden organisoinnin ja onnistuneen opetustuokion luonnehdinnan kohdalla lapsen tarpeiden ja kehitystason huomioimisessa. Mirkan (LTO) ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä tuli esille hänen pohdinnoissaan, mitä lapsikeskeisyys tarkoittaa:

” Mä olen taas hakenut sellaisen tien, että lapsikeskeisyys on sitä, että se toiminta on mitoitettu sillä lailla lapselle ettei se mene kauheasti yli, mutta ettei se myöskään mene kauheasti ali sit sen ikätason. Lapsikeskeisyys on myös sitä, että lähdetään sen lapsen tarpeista eli juuri sitä, että tämä tarvitsee juuri tämän tyyppistä toimintaa ja hyvä järjestetään sitä ja joku toinen sitten jossain muussa.”

Erityisesti juuri lastentarhanopettajien ajattelua kuvasivat tietoiset käsitykset lasten lähikehityksen vyöhykkeistä. Aineistoni perusteelta tätä voisi selittää esiohjaukskontekstia kuvaavalla lapsilähtöisyydellä jokaisen lapsen tarpeiden ja lähtökohdan huomioon ottamisena, jota kuvasi esimerkiksi henkilökohtaisten esiopetussuunnitelman laadinnan painottaminen. Lastentarhapedagogiikka saattaa olla toinen selittävä tekijä. Varhaiskasvatuksessa on viime vuosina keskusteltu paljon lapsikeskeisyydestä. Tämän ohella on noussut esille leikin merkitys, jolla on puolestaan vahva yhteys vyotskylaiseen pedagogiikkaan (ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 158–179; Hakkarainen 2001, 185–196).

Vuorovaikutus. Opettajien keskusteluille antamat merkitykset palauttivat ajatukset sosiokonstruktivismista takaisin yksilökonstruktivismiin puolelle. Kuten Maija (EO) toteaa: *”Sellaiset, jotka lähtevät lapsesta itsestään (aiheeseen liittyen). Ja siten aktivoi lapsen omaa tietämystä ja*

ajattelua ko. asiasta.” Opettajat antoivat keskusteluille ensimmäisen ryhmän tapaan lapsen kokemuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin pääsemisen merkityksen.

Kysymyksille opettajat antoivat keskusteluiden tapaan monenlaisia merkityksiä. Kysymyksen roolina pidettiin kuuntelun tarkistamista, lapsen ajattelun herättelyä, aiemman tietämyksen aktivointia, mielenkiinnon virittämistä ja tunnekasvatusta. Marja-Leena (LTO) tiivistää nämä merkitykset omassa vastauksessaan: *”(...) joskus pyrin herättämään mielenkiinnon ja kysymykset liittyvät luettuun tekstiin, asettelen kysymykset niin, että tarkistan ovatko lapset kuunnelleet tekstiä/asiaa, onko lapsilla omakohtaisia kokemuksia, miltä lapsista tuntui ja miltä sadun olennoista tuntui.*” Nämä ajatukset kuvaavat hyvin myös opetussuunnitelmien perusteisiin (EsiOP 2000; POP 2004) kirjattua vuorovaikutukselle annettuja merkityksiä oppimisessa.

Kysymyksille annettiin kuitenkin myös lapsen oppimista mahdollistava merkitys. Ne kuvasivat opettajien tietoisuutta oppimista edistävästä vuorovaikutuksesta. Opettajat eivät nimenneet luokkahuoneen vuorovaikutusta aloite-vastaus-palaute malliksi eli *kolmen puheenvuoron malliksi*, mutta aineisto antoi viitteitä sen käytöstä. Wellsin (1999, 167) mukaan kolmen puheenvuoron malli onkin luokkahuoneen vuorovaikutusta hallitseva vuorovaikutusmalli, jonka opettajat omaksuvat ajattelematta. Wellsin mukaan kolmen puheenvuoron mallin vaikutus lapsen oppimiseen riippuu sille annetusta merkityksestä ja käytötavasta. Opettajat antoivat vuorovaikutusmallin kolmannelle osalle eli palautteelle merkittävän roolin oppilaiden ajatuksien ohjailussa ja oivallusten tekemisessä. Vygotsky (1978) korostaa Wellsin ajatuksia tukien rakentavan ja kannustavan palautteenannon merkitystä, koska sillä on vaikutus myös lapsen tunteisiin, tulkintoihin ja motivaatioon oppimistilanteessa (Berk & Winsler 1995, 26–27, Helenius 2003). Niinan (LO) ajatukset havainnollistavat edellä tekemiäni tulkintoja:

”Aluksi pyrin herättelemään lapsen vanhoja mielikuvia aiheesta, jotta tiedän mitä lapset asiasta mahd. jo tietävät tai onko vääriä luuloja tms. Sitten aiheen käsittelyn aikana yritän ohjailla kysymyksillä siihen suuntaan, että lapset itse keksivät ratkaisun. Tällöin se jää paremmin mieleen kuin se, että ope kertoo valmiiksi kaiken. Miksi kysymykset ovat lähes aina hyviä, kun lapset miettivät perimmäisiä syitä ja joutuvat tosiaan itse miettimään asiaa.”

Keskusteluille annettujen merkityksien sijaan vuorovaikutuksella annettua oppimista mahdollistavaa roolia kuvasivat myös muut kuin vuorovaikutusta koskevat kysymykset. Esimerkiksi Jaana (ELO)

korosti vuorovaikutuksen rakentamista lasten kanssa oman työnsä lähtökohtana. Hän totesi: ”*Ilman vuorovaikutusta ei synny riittävästi hyviä pysyviä oppimiskokemuksia.*” Tähän hän kuitenkin myös lisäsi: ”*(...) tietysti voi oppia yksilöllisestikin, mutta tällaiset erityisoppilaat tarvitsevat paljon tukea ja ohjausta oppimiseen.*” Tästä voisi tulkita, että hän on huomannut vuorovaikutuksen merkityksen oppimisessa, mutta ei ehkä vielä uskalla tuoda sitä vahvasti esille.

Oppimisen sosiaalisuudelle annettu epävarma merkitys kuvasi myös muiden opettajien ajattelua. Epävarmuus heijastui myös opettajien oppimiskäsityksistä etu-lapsen kohdalla. Eevan (LO) vastaus etu-lapsen ohjaamisen haasteista kuvaa tätä humanistisen ihmiskäsityksen ja ratkaisukeskeisyyden takaa heijastuvaa epävarmuutta:

”Oppilaat vaativat paljon tukea työskentelyssään, mutta eivät halua kuitenkaan, että opettaja tai avustaja ohjaa vieressä, vaan malttamattomasti sanovat, että voit mennä jo. Eivät jaksa kuunnella tai katsoa ohjeita ja ovat turhautuneita, kun tarvitsee tehdä uudestaan. Eivät kuule kieltoa vaan jatkavat kielletyn asian tekemistä.”

”Oppiminen on iloista oivaltamista sosiaalisen tuen avustuksella” kuvaa tämä merkitysryhmän muodostaneiden opettajien oppimiskäsityksistä. Opettajien oppimiskäsitykset sisälsivät näkemyksen aktiivisesta lapsesta tiedonrakentajana. Heidän oppimiskäsityksissään oli myös piirteitä sosiokonstruktivismista; opettajat tiedostivat oppimisen emotionaalisen perustan ja vuorovaikutuksen merkityksen oppimisessa. Toisin kuin oppimisen emotionaalisen perustan kohdalla vuorovaikutukselle annettuja merkityksiä kuvasi epävarmuus. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen oppimista ajatellessa opettajat kyseenalaistivat omat oppimiskäsityksensä. Päätelmiäni kuvaavat Mirkan (LTO) pohdinnat siitä, mitä oppiminen loppujen lopuksi on: ”*Oppiminen tapahtuu tietysti viime kädessä jokaisen omien korvien välissä, mutta vertaisryhmä ja siinä tapahtuva vuorovaikutus motivoivana tekijänä ja oppimis-/opiskelumallin antajana on erittäin tärkeä ja uskon: oppimista helpottava tekijä.*” Hänen ajatuksistaan tulevat esille myös tässä merkitysryhmässä annetut merkitykset lasten vertaistovereille, jotka tukevat perus- ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin kirjattuja vertaisryhmälle annettuja merkityksiä oppimisessa. Kuten esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2000, 8) todetaan, ”*vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja toisiltaan antamalla virikkeitä toistensa ajattelun ja mielikuvituksen kehitykseen.*”

9.3. Oppiminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä vuorovaikutusta

Kolmanteen merkitysryhmään kuului viidesosa (19 %) aineiston opettajista. Edelliseen merkitysryhmään kolmatta ryhmää yhdisti dynaaminen etu-lapsikäsitely. Lisäksi toisen merkitysryhmän mukaisesti kolmannen ryhmän opettajat pitivät oppimisen iloa tärkeänä asiana lapsen omien oivallusten rinnalla:

”Onnistunut hetki on sellainen, jossa lapset haluavat oppia aina vain uutta ja rohkaistuvat käyttämään uusia taitoja. Onnistunut, jos esioppilas ylittää kynnyksen asiassa, joka on kangerrellut. Jos koemme yhdessä flow-hetken. Jos koemme iloa ja vapautta.” (Pirkko, LTO)

Oppimisen emotionaalinen perusta. Toisessa merkitysryhmässä oppimisen iloon liitettiin myös opettajan oman innostuksen tärkeys. Kolmannen ryhmän opettajat kuvasivat oppimisen emotionaaliselle perustalle annettuja merkityksiä pohtimalla myös oppimisympäristön turvallisuutta: *”(...) jos se lapsi ei niin kuin pysähdy siihen hetkeen ja jos ei hänellä niin kuin ole se sellainen turvallinen ja itsevarma ja levollinen olo tila siellä luokassa niin eihän kyllä sitten myöskään mitään oikein opitakaan eikä saa mitään aikaiseksi.” (Anni, LO)* Tämän lisäksi opettajat kuvasivat lapsen itsetunnon vahvistamisen merkitystä painottamalla onnistumisen kokemusten saamisen tärkeyttä. Chang-Wellsin ja Wellsin (1993, 76) mukaan onnistumisen kokemukset ovat erittäin merkityksellisiä oppimisen kannalta, koska ne saavat lapset sitoutumaan entistä haasteellisempien tehtävien ratkaisemiseen. Oppimisen emotionaaliselle perustalle annettuja merkityksiä kuvaa Tarjan (LTO) näkemys opetustuokioiden organisoimisesta:

”Organisoin opetustuokioni mahdollisimman monipuolisiksi. Lapset toimivat itse ja saavat järjeillä ja ratkoa pulmia. Järjestän mahdollisimman paljon onnistumisen elämyksiä.”

Oppimisteoreettinen tietämys. Opettajien oppimiskäsityksistä heijastui ensimmäiseen ja toiseen merkitysryhmään verrattuna näkemysten rikkaus ja laaja-alaisuus, joita kuvasivat opettajien opetusmenetelmälliset pohdinnat. Opettajien suhtautumista konstruktivistisiin opetusmalleihin kuvasi kriittisyys, jota voidaan pitää viitteenä laaja-alaisesta kasvatustieteellisestä tietämyksestä. Kriittisyyttä voidaan myös pitää merkinä opettajan pedagogisen ajattelun yhteydestä opettajan toimintaan luokkahuoneessa, koska opetusmenetelmien tai mallien kritisoinnin edellytyksenä voidaan pitää

käytännön kokemusta. Tietoisuutta opetusmenetelmistä ja erilaisista konstruktivistisista sovelluksista havainnollistavat Pirkon (LTO) sekä Jennan (LO) näkemykset opetuksen organisoinnista:

” Olen hieman kriittinen puhtaan yhteistoiminnallisen oppimisen suhteen, sillä sitä kannatteleva ihmiskäsitys peilautuu aina hyvään pyrkivästä ihmiskuvasta. Yhteistoiminnallisuus ei toimivana aatteenakaan voi poistaa kaikkia esteitä kasvavan lapsen tai nuoren elämästä. En usko siihen hokkuspokkus lapsen vaikeuksia korjaavana menetelmänä, toisaalta ymmärrän sen tuovan hyviä asioita mukanaan oppimiseen ja työyhteisöihin.” (Pirkko, LTO)

”Mulla on ollut ihan alusta lähtien tämä ryhmäjuttu, että tähän on periaatteessa niin kuin yhteistoiminnallisen opettamisen alkeistaso, että tässä periaatteessa lapset eivät opeta mitään asiaa toisilleen, joka on yhteistoiminnallisen oppimisen yksi ajatus, mutta sitten kuitenkin, he saavat aina neuvoa toinen toisiaan ja sitä tapahtuu joka päivä ja lähes joka tunnilla. Lapset auttavat toinen toisiaan ja neuvovat. Se on just sellainen tilanne, jossa itekin samalla oppii. Aika ihanaa. Just tänään yksi poika oikein osoitti, että hän oli hoksannut tämän lukukäsityksen, et me ollaan menty näihin satalukuihin ja siinä kuinka innokkaasti hän sitten neuvoi yhtä ryhmän jäsentä.” (Jenna, LO)

Pirkko ja Jenna olivat tietoisia yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmästä. Pirkko uskoi sen tuovan jotain hyviä asioita oppimiseen. Pirkon tulkitsemiksi hyviksi asioiksi voisi kuvitella esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen etuuksina pidettyjä sosiaalisten ja ryhmätyötaitojen kehittymistä (Joyce ym. 2004, 208). Jenna puolestaan painotti yhteistoiminnallisessa oppimisessa vuorovaikutukselle ja mallin antamiselle annettuja merkityksiä oppimisessa. Jenna kuvasi oppilaiden vertaistoverien rooleja ekspertteinä kuten tilannesidonnaisessa oppimisessa. Vertaistoverien tehtävänä hän piti näiden omien ongelmanratkaisuprosessien ja heidän käyttämiensä kognitiivisten strategioiden näkyviksi tekemistä. (Tynjälä 1999, 134–135.) Pirkon ja Jennan näkemysten perusteelta he antoivat oppimiselle sosiokonstruktivistisen merkityksen. He tiedostivat myös Repo-Kaarenon (2004, 510) ajatuksia tukien sen, että yhteisöä pidetään usein ongelmattomasti toimivana älykkäänä ja kognitiivisena järjestelmänä. Jenna toi tämän esille toteamalla: *”(...) etteivät lapset sinänsä opeta toisille mitään.”* Tästä huolimatta hän kuvasi vertaistovereja mallinantajina ja oppimisen edesauttajina, mutta nimenomaan alkuopetusikäiset oppilaat mielessä pitäen.

Oppimisteoreettista tietoutta kuvasi myös se, että kaikki tämän ryhmän opettajat käyttivät hyvin monipuolisia menetelmiä oppimistilanteissa. Toisen ryhmän tapaan oppimisteoreettinen tieto ulottui käyttöteoriasta selvästi oppitukioiden käsikirjoituksiin. Opettajien oppimiskäsityksiä kuvasivat väljän

konstruktivismiin lisäksi käsitykset sosiaalisesta konstruktivismista, etenkin *sosiokonstruktivismista*. Uusvygotskylaisten teoreetikoiden Cobbin ja Yackelin (1996, 180) mukaisesti nämä opettajat painottivat oppimisen sosiaalisuuden lisäksi myös lapsen oman tiedonkäsittelyn merkitystä oppimisessa.

Vuorovaikutus. Oppimisen sosiaalisuudelle annettuja merkityksiä kuvasivat pohdinnat lapsen puheen tuottamisen, sanoittamisen, tärkeydestä. Opettajat tarkoittivat sanoittamisen termillä lapsen ajatuspolkujen sanoiksi pukemista. Kuten Miina (ELO) totesi: *”Kaikki hyötyvät siitä, että toimintaa on peilaamassa ja sanoittamassa aikuinen. Eli aikuinen tekee huomion ja kertoo ääneen, esim. millä keinolla tehtävän teko onnistui tai mitä jostain käyttäytymisestä seurasi.”* Sanoittamisella opettajat pyrkivät opettamaan lapsille metakognitiivisia taitoja. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan lapsen tietoisuutta omasta ajattelusta, ongelmanratkaisun edellyttämistä toiminnoista ja suoriutumisen mahdollisuuksista (Mäkinen 2004, 16). Sanoittamisen tärkeys tulee esille myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (EsiOP 2000, 11), jossa kirjoitetaan: *”Alkavan luku- ja kirjoitustaidon perustana on, että lapsi on kuullut ja kuunnellut, hän on itse tullut kuulluksi, hän on puhunut ja hänelle on puhuttu, hänen kanssaan on keskusteltu, hän on kysellyt ja hänelle on vastattu.”* Woodin ja Woodin (1996) mukaan monimutkaisessa tiedonrakentamisessa ja oppilaiden oman ajattelun edistämässä kielellä on tärkeä välittävä tehtävä, ja opettajalla on puolestaan erittäin tärkeä rooli ohjata oppilaiden puhetta (Rasku-Puttonen ym. 2002, 378). Oppimisen sosiokulttuurisessa teoriassa vuorovaikutus ja puhe nähdään yhdessä luotuna ja ymmärryksen rakentamisprosessin reflektioijina oppimistilanteeseen osallistujien välillä (Kumpulainen & Wray 2002, 20). Lapsen ja aikuisen välisellä vuorovaikutuksella on myös merkittävä vaikutus oppimistehtävän onnistuneen ratkaisun lisäksi ratkaisuprosessien ymmärtämisessä (Coltman ym. 2002, 41). Lasten ajatuspolkujen sanoiksi pukemista ja sille annettuja merkityksiä havainnollistavat vielä Annin (LO) ajatukset:

”(...)et mikä oli siinä asiassa oli sellainen, joka laittoi sinut laskemaan yhteen. Ajatellaan tavallaan niitä tapoja ja menetelmiä, koska pienet lapset tai pienet oppilaat eivät kaikki pysty kertomaan sitä, miksi saivat näin. Sen vuoksi on hyvä pukea sanoiksi koko ryhmän kanssa, että miten päästiin siihen lopputulokseen. Sitten se auttaa siellä neljännellä, viidennellä ja kuudennella luokalla ja seiska, kasi ja ysiluokilla niiden vaikeampien tehtävien kanssa, kun on ihan eka tokaluokalta mietitty niitä keinoja ja niitä väyliä ja menetelmiä niin sitten niitä osaa käyttää kenties itsenäisesti jo siellä ylemmillä luokilla.”

Lapsen ajatuspolkujen sanoiksi pukeminen tuli esille myös erityisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Anni (LO) pohti, voiko lasten erilaisia lähtötasoja ottaa huomioon opetuksessa ja totesi: ”*Kyllä sen pystyy ottamaan huomioon työssään, että valtavasti sitten yrittää antaa käsitteitä, yrittää laajentaa sanavarastoa, keskustelee ja lukee paljon ja kuuntelee. Että olisi niin kuin mahdollisimman paljon tätä kieltä käytössä.*” Tästäkin voisi tulkita, että sanoittamiselle annettiin rooli oppimisen edesauttajana ja ymmärryksen lisääjänä. Anni (LTO) otti vuorovaikutuksen merkityksen esille pohtiessaan oppimisvaikeuksien syitä kohdalla toteamalla: ” *Sanallinen viestintä voi monessa perheessä olla köyhää ja jo eskarilaisista huomaa valtavan eron mm. kielellisissä valmiuksissa.*” Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla korostuikin etenkin kielellinen rikastuttaminen.

Gallowayn ja Edwardsin (1991, 59) mukaan tiedostavat opettajat kuuntelevat paljon oppilaita. He ovat myös tietoisia niistä vihjeistä, viesteistä ja mahdollisuuksista, joita he antavat oppilailleen. Tämän ryhmän opettajat korostivatkin oppilaiden oman puheen tuottamisen lisäksi omaa rooliaan kuuntelijoina, jota kuvaa Jennan (LO) pohdinta:

”Oppilaiden kuunteleminen on hurjan tärkeä asia, että periaatteessa se, että mitä ne tulee sanomaan, se on heille tärkeä asia. Sillä tavalla kasvattaa sen lapsen siihen, että kun häntä kuuntelee niin myös hänkin kuuntelee.”

Oppilaiden välittävän kohtaamisen ja vuorovaikutuksen merkitys tuli ilmi Skinnerin ja Belmontin (1993, 571) tutkimuksesta. Heidän tutkimuksensa viitekehys oli oppimisvaikeuksien dynaaminen näkökulma, jossa keskityttiin tutkimaan opettajan ja oppilaiden välistä vastavuoroista vuorovaikutusta ja sen yhteyttä lasten motivaatioon. Yksi heidän tutkimustuloksistaan oli, että keskeisin lapsen opettajasta tekemien tulkintojen kuvaaja oli opettajan läsnäolo. Skinner ja Belmont (1993, 573) tarkoittavat läsnäololla opettajan ja oppilaiden välisen suhteen laatua. Läsnäolon ääripäänä ovat torjuminen ja hylkääminen. Läsnäolo tarkoittaa sitä, että opettaja on tekemisissä oppilaiden kanssa aidosti, hän näyttää kiintymyksen ja välittämisen tunteita oppilaita kohtaan, nauttii hänen ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, on kiinnostunut heidän puheistaan ja on omistautunut oppilaiden tarpeiden tyydyttämiselle. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu oli myös yhteydessä oppilaan motivaatioon. He totesivat, että opettajalla on mahdollisuus kompensoida oppilaan heikko motivaatio kiinnittämällä huomiota juuri vuorovaikutuksen laatuun. Opettaja voi myös omalla käyttäytymisellään vahvistaa ja lisätä oppilaan heikkoa motivaatiota, jos opettaja ei ole aidosti

kiinnostunut oppilaistaan. (Skinner & Belmont 1993, 577–580.) Oppilaiden kuuntelemista voidaan pitää yhtenä merkinä opettajan välittävästä läsnäolosta kolmannen ryhmän opettajien kohdalla.

Kolmannen ryhmän opettajien keskusteluille antamat merkitykset olivat myös selvästi enemmän oppimista mahdollistavia kuin opetusmenetelmällisiä. Vuorovaikutukselle annettua merkitystä oppimisessa kuvasivat myös opettajien oppituntukoillaan esittämilleen kysymyksille antamat merkitykset. Opettajat korostivat avoimien kysymysten merkitystä. Opettajat antoivat palautteelle ratkaisevan merkityksen vuorovaikutuksen kulussa. Palautteen avulla ohjailtiin lapsen oivalluksien tekemistä. Palautteen merkitystä kuvaa Jennan (LO) näkemys siitä, miten toimia, jos lapsi vastaa väärin: ” *Sitten jos se on aivan pääläellaan niin sitten sitä aletaan niin kuin ohjata, että mietipäs, miten olis näin.*” Oppiminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä vuorovaikutusta kuvaa tämän ryhmän oppimiskäsityksiä. Miinan (ELO) pohdinnat oppimisesta päättävät tämän analyysiluvun kokoavasti.

”Kaikki oppiminen tuntuu pohjaavan vuorovaikutukseen... Erityisoppilaat ovat hyvin yksilöllisiä oppijoita, ja juuri silloin vuorovaikutuksen merkitys kasvaa. Aikuinen ohjaa havaintoa, oleelliseen keskittymistä, ajattelua, ilmaisua ja usein kirjallista ilmaisua tavutasolle saakka. Aikuinen jäsentää koko oppimistapahtuman, esim. kuuntele- mieti- tee tehtävä-tarkasta. Vain vuorovaikutuksessa aluksi toisen ja vähitellen toisten kanssa lapsi saa peilin ja kehikon, jossa kasvaa ja kehittyä.”

10. OHJAAJAI DENTITEETIT INTUITIIVISTEN OHJAUSKÄSITYSTEN KUVAAJINA

Opettajien ohjauskäsityksien kuvaamiseksi analysoin opettajien pedagogiseen ajatteluun sisältyviä etu- lapsi- ja oppimiskäsityksiä. Näiden merkitysryhmien lisäksi opettajien ohjauskäsityksiä kuvasivat opettajien itselleen luoma ohjaajaidentiteetti, joka näytti muodostuvan opettajien ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksistä sekä siitä, millaisen aseman ja tehtävän opettaja oli itselleen määritellyt etu-lasten oppimisessa. Ohjauskäsitykset olivat intuitiivisia ja kaikki nämä yllä mainitut tekijät limittyivät niiden taustavaikuttajiksi. Ohjauskäsitykset olivat intuitiivisia, ja kaikki nämä yllä mainitut tekijät limittyivät niiden taustavaikuttajiksi. Analyysin luettavuuden selventämiseksi nimesin ohjaajaidentiteetit opettajien ohjauskäsityksien mukaisesti. Ensimmäinen ryhmä sai nimen oppimisen kontrolloija, toinen oppimistilanteen jäsentäjä ja kolmas avoimen ohjausvuorovaikutuksen luoja.

Ohjauskäsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat järjestyivät hierarkkisesti sen perusteella, että ohjauskäsityksille annetut merkitykset laajenivat ja monipuolistuivat edettäessä kuvauskategoriasta toiseen. (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Vielä lopuksi kuvailen ohjauskäsityksien kuvauskategorioita niiden järjestyksen mukaisesti eli ensin kuvaan järjestyksessä alimmaksi jääneen ja viimeisenä ohjauskäsityskategorian, jota kuvasivat monipuolisimmat ja tiedostetuimmat ohjaukselle annetut merkitykset.

10.1. Ohjaus on suoriutumisen kontrollointia ja työrauhan turvaamista

”Opettaja on oppimisen kontrolloija” kuvasi ensimmäiseen ohjauskäsityskuvauskategoriaan kuuluvien opettajien itselleen muodostamaa ohjaajaidentiteettiä ja ohjaukselle annettuja merkityksiä. Oppimisen kontrolloijien pedagogista ajattelua voidaan kuvata kokoavasti Patrikaisen (1999, 118–120) määrittelemiin sekä opetuksen suorittaja että tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuuksiin verraten. Opetuksen suorittaja -opettajuuteen sisältyvä teknokraattinen ihmiskäsitys kuvasi kontrolloijien käsityksiä etu-lapsista, joista heijastui opettajien etäinen suhtautuminen lapsen vaikeuksiin ja ongelmien kokeminen ulkokohtaisiksi ja vaikeiksi. Kiiran (LTO) pohdinnat

opetussuunnitelmasta kuvaavat kontrolloijien etäistä suhtautumista oppilaisiin ja oppilaiden oppimisen ongelmiin:

”Toisaalta siellä ei ole ihan konkreettista ja ”arkista”, kuten että erityistä tukea tarvitseva lapsi on ennen kaikkea LAPSI. Tai että erityistä tukea tarvitsevan lapsen perhe on ennen kaikkea LAPSIPERHE. Tai että lapsi on toiminnallinen ja luova ja erittäin arvokas.”

Kontrolloijien oppimiskäsityksiä kuvasi puolestaan Patrikaisen (1999, 35) luonnehtima tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuuteen sisältyvä näkemys oppimisesta, jossa tiedostetaan oppilaiden oman oivalluksen merkitys. Samanaikaisesti kontrolloijien oppimiskäsityksistä heijastui kuitenkin tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuuden luonnehdintojen mukaisesti myös oppimisteoreettisen tietoisuuden mekanistinen, opettajakeskeinen ja kontrollipainotteinen soveltaminen. Kontrolloijien tiedonkäsitystä kuvasi puolestaan opetuksen suorittaja -opettajuudessa painottunut tiedonkäsitys. He antoivat tiedolle staattisen ja pinnallisen merkityksen, jota ilmensivät heidän mekanistinen tapansa organisoida opetustuokiot ja opetuksen kontrollipainotteisuus. (Mt. 120.)

Adalsteindottirin (2004, 109–110) luokituksen mukaan kontrolloijat voitaisiin sijoittaa sitoutumattomiin opettajiin, jotka eivät juuri näytä empaattista käyttäytymistä luokkahuoneessa. Sitoutumattomat opettajat olivat vuorovaikutuksessa lasten kanssa vain, kun se oli välttämätöntä. Heidän auktoriteettinsa oli joko tiukka tai sitten sitä ei ollut lainkaan. He eivät osanneet ajatella lasten yksilöllisiä tarpeita. Hirsin ja Petersin (1991) mukaan luokkahuoneissa, joissa opettaja suhtautuu etäisesti oppilaisiin, ilmapiiri voi olla hyvin kylmä. Ilmapiiri puolestaan vaikuttaa oppilaan tekemiin päätelmiin omasta arvostaan ja oppimiskyvyistään. (Adalsteindottirin 2004, 110.) Skinner ja Belmont (1993, 577) havaitsivat tutkimuksessaan, että kun opettaja ei näyttänyt aitoa kiinnostusta ja kiintymystä oppilaita kohtaan, oppilaat eivät olleet innostuneita eivätkä kiinnostuneita oppimistilanteessa. Lisäksi he kokivat opettajan epäjohdonmukaiseksi ja pakottavaksi. Kontrolloijien omaa roolia ja suhdetta oppilaisiin kuvasi etäisyys. Heidän pedagogista ajatteluun ei kuvannut aito kiinnostus oppilaiden oppimisesta. Näin ollen heidän omaa rooliaan ja suhtautumista oppilaisiin ei voida pitää oppimista edesauttavana, vaan oppimista kontrolloivana (vrt. Skinner & Belmont 1993).

Barnerin (1976) mukaan opettajan ja oppilaan väliseen kohtaamiseen oppimistilanteessa vaikuttavat oppilaan yritys ymmärtää opettajaa ja opettajan yritys ymmärtää oppilasta (Fisher 2005, 17). Chak (2001, 390) puolestaan painottaa, että opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen liittyvä

valtasuhde ei tee oppilaasta passiivista, kun opettaja suhtautuu empaattisesti oppilaaseen. Kontrolloijien pedagogisesta ajattelusta heijastui kuitenkin ymmärryksen ja empaattisuuden sijaan kontrolloiminen ja opetuksessa eteneminen. Näitä piirteitä kuvasi vuorovaikutukselle annettu välineellinen merkitys ja lapsen kuuntelemisen että palautteen antamisen merkityksen vähätteleminen. Näitä havaintoja voidaan pitää myös viitteinä siitä, että kontrolloijat antoivat vuorovaikutukselle merkityksen, joka on kaukana tuetun osallistumisen dialogisesta ohjausvuorovaikutuksesta. Niin ikään ohjaukselle annettiin kontrolloinnin merkitys sekä työrauhan turvaamisena että oppimistehtävistä suoriutumisenä.

Lehtinen ym. (1995, 24) totesivat, että oppilaan työskentelytapa ja opettajan käyttäytyminen ovat ja kehittyvät vastavuoroisessa suhteessa. Tätä tukevat myös Boggianon ja Katzin (1991) tutkimustulokset. Heidän (mt. 35) mukaansa lapsen kontrolloiva ohjaaminen oppimistilanteessa vaikuttaa lapsen tehtäviä välttelevän toimintatavan kehittymiseen ja vahvistumiseen (ks. myös Lehtinen ym.1995, 30; Lepola ym. 2002, 151). Boggianon ja Katzin (1991, 37) mukaan ohjaukselle annettu kontrollointimerkitys heijastuu opettajan käytöksestä jopa silloin, kun hän antaa positiivista palautetta lapselle. Kontrolloivassa ohjauksikäytössä on täten riski kielteisen vuorovaikutussyklin muodostumiselle opettajan ja oppilaan välille sekä oppilaan tehtäviä välttelevän työskentelytavan kehittymiselle. Nämä tekijät puolestaan vaikuttavat oppilaan tekemiin tulkintoihin itsestään, omasta osaamisestaan, mahdollisuuksistaan ja omasta arvostaan (vr. Lepola ym. 2002; Nurmi ym. 2001; Skinner & Belmont 1993). Kontrolloijien ohjaukselle antamia merkityksiä ei voida pitää etu-oppilaan oppimista edistävinä. Pikemmin niissä piilee tiedostamaton riski ylläpitää tai peräti lisätä oppilaan opinpolullaan kohtaamia vaikeuksia. Kontrolloiva ohjauksikäyttö ei myöskään edusta tuetun osallistumisen piirteitä millään tasolla.

Kontrolloijien etu-lapsen oppimisen ohjaukselle antamaa kontrollimerkitystä saattavat selittää paineet normalisoida lapsen poikkeavaa käytöstä. Lepolan ym. (2002, 158) mukaan tämä normalisointi puolestaan tapahtuu lisäämällä oppilaiden työskentelyn kontrollointia. Boggianon ja Katzin (1991, 46) mukaan jotkut opettajat ja vanhemmat pitävät kontrolloivaa opetusta ja vuorovaikutusta oppimista edistävinä. Boggiano ja Katz (mt. 42) nostavat esille myös sen, että opettajat saattavat kokea olevansa sekä opetushallinnollisen että opetussuunnitelmien tavoitteiden asettamien paineiden alla ja tämän vuoksi he pitävät kontrolloivaa toimintatyyliä ainoana vaihtoehtona.

Kontrollointiaspektia saattaa selittää myös opettajan oman pedagogisen ajattelun reflektoinnin puute, jonka seurauksena luokkahuoneen tapahtumien ja opettajan oman toiminnan ymmärtäminen sekä tiedostaminen on puutteellista (ks. Meijer 1999, 81). Vaikka kontrolloijilla näytti olevan teoretietoä oppimisvaikeuksien syistä, oppimisesta ja opetusmenetelmistä, oppituokiota koskevien käyttöteorioiden ja käsikirjoitusten välillä heijastui ristiriitaisuuksia. Tätä ristiriitaisuutta voidaan pitää merkinä opettajan oman pedagogisen ajattelun reflektoinnin ja tiedostamisen puutteesta. Aaltosen ja Pitkäniemen (2001, 409) mukaan tällainen ristiriitaisuus opettajien käyttöteorioiden ja käytännön toiminnan välillä on tyypillistä opettajaopiskelijoille ja työuran alussa oleville opettajille, mutta myös kokeneiden opettajien käyttöteorioiden ja toiminnan välillä on havaittu vastakkaisuuksia.

10.2. Ohjaus on ongelmanratkaisun tukemista

”Opettaja on oppimistilanteen jäsentäjä” kuvasi toiseen ohjauksikäsitteilykategoriaan kuuluvien opettajien ohjaajaidentiteettiä ja ohjaukselle annettuja merkityksiä. Oppimistilanteen jäsentäjien pedagogista ajattelua kokonaisuudessaan voidaan verrata Patrikaisen (1999, 127) luonnehtimaan oppimaan ja kasvamaan saattaja -opettajuuteen. Opettajuutta kuvaa halu tutustua oppilaaseen ja edistää oppilaiden positiivisen itsetunnon kehittymistä ja sekä vaalia heidän yksilöllisyyttään. Chakin (2001, 386) mukaan juuri opettajan halu ja herkkyys ymmärtää lasten viestejä vuorovaikutuksessa on edellytys lapsen tarpeiden tunnistamiselle. Rogers ja Freiberg (1994) tekevät eron arvioivan ymmärtämisen ja empaattisen ymmärtämisen välille. Heidän mukaansa todennäköisyys oppilaiden oppimisesta kasvaa, kun opettaja on vastaanottava, ymmärtäväinen ja tiedostaa oppilaan tarpeet. Täten empaattinen ymmärtäminen edesauttaa oppilaiden oppimista pikemmin kuin oppilaiden arviointi tai arvostelu. (Adalsteindottir 2004, 98.) Empaattisen ymmärtäjän rooli voidaan liittää jäsentäjien ohjaajaidentiteettiä kuvanneeseen humanistiseen ihmiskäsitykseen. Tämän perusteella voidaan todeta, että jäsentäjillä oli valmius kohdata lapsi yksilönä oppimistilanteessa ja edistää lasten oppimista.

Jäsentäjien oppimiskäsityksiä kuvasi opetusmenetelmällinen tietoisuus. Jäsentäjät toivat oppimiskäsityksissään esille oppimaan ja kasvamaan saattaja -opettajuuden luonnehdintoihin yhtyen lapsen oman oivallisuuden merkityksen. He kuvasivat omaa ja lapsen vertaistovereidensä rooleja

oivalluksien tekemisen edesauttajina. (Patrikainen 1999, 131.) Heidän oppimiskäsityksistään heijastui niin ikään sekä opetussuunnitelmien perusteiden välittämien väljien konstruktivististen näkemysten lisäksi myös sosiokonstruktivistisia piirteitä. Oppimaan ja kasvamaan saattaja -opettajuudessa opettajien roolia kuvaakin oppimisprosessin ohjaaja ja tukija, mutta myös opettajan toiminta tiedonsiirtäjänä ja opitun kontrolloijana (Patrikainen 1999, 132). Jäsentäjien oppimiskäsityksiä ajatellen kontrollointiaspekti näyttäytyi opettajien epävarmana suhtautumisena oppimisen sosiaaliselle luonteelle antamaan merkitykseen oppimisen emotionaalista perustaa lukuun ottamatta. Epävarmuus näkyi myös opettajien tiedon käsityksistä. Tietoon suhtauduttiin kaksijakoisesti. Tietoa pidettiin dynaamisena; tätä kuvasivat sosiokonstruktivismiin piirteet. Toisaalta tietoa pidettiin staattisena, mitä kuvasi tarve kontrolliin ja epävarmuus omaa pedagogiikkaa kohtaan. (Patrikainen 1999, 128.)

Jäsentäjien ohjauksikäsitteitä kuvasivat epävarmuuden aspektista huolimatta tuetun osallistumisen piirteet. He viittasivat motivoivien ja oppilaiden tarpeita vastaavien oppimistehtävien merkityksiin, jotka ovat tuettua osallistumista kuvaavia piirteitä. Tuettuun osallistumiseen he viittasivat myös puheillaan riittävän tuen tarjoamisen ja tuen keventämisen merkityksestä oppimistehtävissä onnistumisessa. (Stone 2002, 179.) Lisäksi he tiedostivat lapsien yksilölliset tarpeet, jota he kuvasivat puheillaan lähikehityksen vyöhykkeestä. Niin ikään he antoivat ohjaukselle lapsen yksilöllisen ongelmanratkaisun tukemisen merkityksen sosiaalisessa kontekstissa. Toisin sanoen he antoivat oppimisen ohjaamiselle tuettuun osallistumiseen sisältyvän tuetun ongelmanratkaisun (scaffolding for problem solving) merkityksen (Guzdial ym. 1995), mitä luonnehtii myös heidän itselleen luomansa ohjaajaidentiteetti oppimistilanteen jäsentäjänä.

Jäsentäjien pedagogiseen ajatteluun sisältyvää epävarmuutta ilmensi heidän ohjaukselle antamansa merkitys tuettuna ongelmanratkaisuna. Humanistisesta ihmiskäsityksestä huolimatta etu-lapsen oppimisen ohjaaminen oli vaikeata heille, vaikka Lepolan ym. (2002, 150) mukaan tuettu osallistuminen on mahdollista, kun opettajan käsitykset etu-lapsista ovat dynaamisia. Epävarmuuden aspektin vuoksi opettajilla ei ehkä ollut varmuutta tai tilaa korostaa vuorovaikutuksen ja oppimisen sosiaalisen dynamiikan kokonaisvaltaista huomioimista ja merkitystä oppimistilanteessa. Ohjaukselle annettua merkitystä tuettuna ongelman ratkaisuna voidaan selittää myös opettajien oppimiskäsityksiin sisältyneillä kognitiivisen konstruktivismiin piirteillä. Kognitiivisessa konstruktivismissa korostuu nimenomaan lapsen itseohjautuvuus ja oppimisympäristön merkitys oppimisen mahdollistajina (ks.

Weinert & Helmke). Ohjaukselle annettu merkitys tuettuna ongelmanratkaisuna yhdistyy puolestaan helposti yksilökonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, koska yksilökonstruktivismiin näkemyksiä tukien tuetussa ongelmanratkaisussa huomio kiinnittyy yksittäisen lapsen oppimisprosessiin. Toisaalta oppimisen sosiaalisuudelle ja ohjaukselle annettujen merkityksien epävarmuutta saattaa selittää myös kiire opetus suunnitelmien mukaisesta etenemisestä kuten Lepola ym. (2002, 152) totesivat.

Kaiken kaikkiaan jäsentäjien pedagogiseen ajatteluun sisältyviä ohjauksikäsitteitä kuvasi sille annettu varovainen oppimisen sosiaalisen dynamiikkaan viittaava merkitys; ohjaus on ongelmanratkaisun tukemista. He pystyivät hyödyntämään joitain oppimisen sosiaaliselle luonteelle antamia merkityksiä kuten palautteen antoa ja tuettua ongelmanratkaisua opetustuokioiden käsikirjoitusten tasolla. Täten ohjauksikäsitteiden keskiössä oli oppilaiden yksilöllisten oppimis- ja ajatteluprosessien edistäminen sosiaalisessa kontekstissa (mm. Cobb & Yackel 1996). Jäsentäjien ohjaajaidentiteettiä kuvasi myös halu edesauttaa lapsien oppimista ja positiivisen itsetunnon kehittymistä. Tätä asennetta voidaan josinällään pitää etu-lapsen oppimista edistävänä. Näin ollen voidaan kokoavasti todeta, että jäsentäjien ohjauksikäsitteisiin sekä ohjaukselle antamiin merkityksiin sisältyi etu-lasten oppimista mahdollistavia ja edistäviä piirteitä. Päätelmiäni havainnollistan seuraavalla katkelmalla, joka kuvailee jäsentäjien ohjaajaidentiteettiä ja ohjaukselle annettuja merkityksiä:

”Aikuisen pitää olla tässä luokassa (kuten kyllä muutenkin) johdonmukainen, kekseliäs, monta asiaa yhdellä kertaa hallussa pitävä yksilöllisesti oppimista ohjaava tukihenkilö ja samalla turvallinen aikuinen, joka laittaa rajat ja sanoo viimeisen sanan.” (Niina, LO)

10.3. Ohjaus on oppimisen sosiaalisen dynamiikan kokonaisvaltaista huomioimista

”Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luoja” kuvasi kolmanteen ohjauksikäsitteiskuvaukseen kuuluneiden opettajien ohjaajaidentiteettiä ja ohjaukselle annettuja merkityksiä. Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luoja pedagogista ajattelua luonnehtivat lempeys, läsnäolo, ilo ja varmuus. Näitä piirteitä kuvaa Pirkon (LTO) toteamus:

”Mihin pyrin – antamaan eväitä elämään, rakastamaan lapsia, antamaan oppimisedellytyksiä, kasvavaa elämänviisautta, tervettä itsetuntoa, kannustusta oman

persoonallisuuden löytämiseen ja säilyttämiseen. Että lapsilla säilyisi lapsuus ja oppimisen elämä, säilyisi ihmisyyt ja luovuus. Tieto- taitoakseli sopivassa balanssissa.”

Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien pedagogisessa ajattelussa oli yhteneväisiä piirteitä Patrikaisen (1999, 131) kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuuden kanssa. Tätä opettajuutta luonnehtii opettajien empaattinen, läheinen ja eettinen suhde oppilaisiin sekä korkea työmoraali. Kuvauksia empaattisesta, läheisestä ja eettisestä suhteesta oppilaisiin ilmensivät avoimien ohjausvuorovaikutuksen luojien kohdalla opettajien halu tukea oppilaiden ihmisenä kasvamista sekä pyrkimykset kohdella oppilaita oikeudenmukaisesti ja demokraattisesti. Nämä kuvaukset sopivat myös oppimistilanteen jäsentäjien ihmis- ja etulapsikäsitteisiin. Erona oppimistilanteen jäsentäjiin avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien ohjaajaidentiteettiä kuvasi varmuus. Selvimmin tätä varmuutta ilmensi avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien oppimiskäsitykset, joissa näkyi varmuus heidän omista näkemyksistään.

Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien oppimiskäsitykset olivat sosiokonstruktivismin värittämiä. Opettajat kuvasivat myös oppimisen emotionaalista perustaa kokonaisvaltaisesti. Vygotskyn (1935/1994) mukaan kokonaisvaltainen oppimisen emotionaalisen perustan huomioiminen edellyttää tietoisuutta kaikista persoonallisista ja ympäristöllisistä tekijöistä, jotka ovat läsnä oppimistilanteessa (Chak 2001, 390). Oppimisen emotionaalisuuden kokonaisvaltaista huomioimista kuvasivat lapsen itsetunnon, innostuksen ja opettajan oman innostuksen lisäksi luokkahuoneen ilmapiiriin huomioon ottaminen. Gallowayn ja Edwardsin (1991, 57) mukaan tiedostavat opettajat osaavat omalla käyttäytymisellään luoda turvallisen ja kontrolloidun ilmapiirin. Doylen mukaan lapset ovat myös valmiimpia ottamaan uusia haasteita, jos he kokevat opettajansa persoonaksi, joka auttaa heitä uuden tehtävän oppimisessa vaikeuksista huolimatta (Galloway & Edwards 1991, 128). Turvallinen ilmapiiri luo lapsille tunteen siitä, että he voivat ilmaista ajatuksiaan, vaikka ne eivät olisi oikeita. Perusturvallisuus on myös lapsen itsetunnon perusta ja sen tärkein osa-alue. Perusturvallisuus kuvaa lasten luottamusta muihin ihmisiin. (Borba 2003, 8.) Oppimisympäristön turvallisuutta voidaan näin ollen pitää lapsen toiminnan, kasvun, kehittymisen ja oppimisen perustana. Turvallinen oppimisympäristö on myös yksi keskeinen edellytys tuetulle osallistumiselle, johon Stone (2002, 171) viittaa optimaalisen oppimisympäristön käsitteellä. Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojat

antoivatkin oppimisympäristön turvallisuudelle oppimista edistävän merkityksen. Täten heitä voitaisiin kutsua Gallowayn ja Edwardsin määrittelemiksi tiedostaviksi opettajiksi.

Oppimisympäristön turvalliseen ilmapiiriin perustuen tiedostavat opettajat pyrkivät luomaan luokkahuoneeseensa avointa ja tasapuolista vuorovaikutusta, jonka avulla heillä on mahdollisuus havainnoida paremmin oppilaiden tarpeita (Galloway & Edwards 1991, 151). Lapsen tarpeilla tarkoitetaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeen rajojen tiedostamista, joka on myös lähtökohta lapsen oppimisen ohjaukselle. Kaikkien avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien pedagogista ajattelua kuvasi tietoisuus lasten lähikehitysten vyöhykkeistä sekä kyky niiden huomioimiseen. Lähikehityksen vyöhykkeelle annettua merkitystä opettajien ajattelussa kuvasi lasten yksilöllisyyden, yksilöllisten tarpeiden ja persoonallisuuden korostaminen. Wellsin (1999, 327) mukaan lähikehityksen vyöhykkeen rajoissa tapahtuva vuorovaikutus edellyttää nimenomaan lapsen persoonallisuuden kokonaisvaltaista huomioimista. Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojat kuvasivatkin oppilaitaan yksityiskohtaisemmin kuin muut aineiston opettajat.

Oppimistilanteisiin liittyvä vuorovaikutus nousi esille myös avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien kysymyksille ja keskusteluille antamista oppimista mahdollistavista ja opetusmenetelmällisistä merkityksistä. Vuorovaikutuksen oppimista mahdollistavaa merkitystä kuvattiin myös korostamalla oppilaiden kuuntelun merkitystä. Palincsarin (1986, 95) mukaan ideaali luokkahuoneen vuorovaikutus on dialogista ohjausvuorovaikutusta. Chakin (2001, 386–387) mukaan opettajien omalle roolilleen antama merkitys vaikuttaa puolestaan opettajan käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteessa lapsen kanssa ja täten myös ohjausvuorovaikutuksen dialogisuuden saavuttamiseen. Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojat erottuivat muista opettajista juuri ohjaajaidentiteetillään, jota kuvasi varmuuden lisäksi aito läsnäolo ja lempeys. Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojat antoivat lapsille mahdollisuuden esittää ajatuksiaan ja auttoivat heitä ohjauksen avulla oivalluksien tekemisessä vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa. Buberin (1993) ajatuksia lainaten voisi tulkita, että avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojilla oli taito kohdata oppilas kokonaisena ja taito elää opetustilanne myös oppilaan näkökulman läpi. He eivät kuitenkaan odottaneet tätä vastavuoroista taitoa oppilailtaan. Tästä voisikin päätellä, että he pyrkivät luomaan Palincsarin (1986) määrittelemää dialogista ohjausvuorovaikutusta itsensä ja oppilaidensa välille. Jennan (LO) ajatukset omasta roolistaan

keskusteluiden ohjaajana havainnollistavat päätelmiäni dialogiselle ohjausvuorovaikutukselle annetuista merkityksistä:

”Avaaja ja ohjaaja ja sitten se keskustelun pidetään niissä raameissa, joissa sen on tarkoitus pysyä. (...) Elikä justiin, että se pitää tietyllälailla tyyliä rajata, koska se on sitä kasvatusta. Lapset oppivat niin kuin tavallaan ottamaan huomioon, että mikä kuuluu tähän tilanteeseen. (...) Sitten jos se on jotenkin aivan pääläällä niin sitten sitä aletaan niin kuin ohjata, että mietitään, mites jos olis näin. Koska sitten taas jos sen tyrmää niin se heti katkaisee sen kaiken, mitä ollaan rakennettu. Ja sitten tämä on hirvittävän herkkä vaihe tämä eka/toka luokka, että täällä kyllä periaatteessa tehdään se pohjatyö. Et jos täällä kovin aletaan tyrmätä niin ei he uskalla sitten niin kuin esittää mielipiteitään myöhemmin.”

Vuorovaikutuksen merkitys nousi esille myös opettajien puheissa opetuskeskustelusta. Opetuskeskustelu on yksi tuetun osallistumisen sovellus, tai oikeastaan sitä voitaisiin kutsua keinoksi edistää oppimista ohjauksen avulla. Opetuskeskustelussa opettaja rohkaisee oppilaita ilmaisemaan omia ajatuksiaan, ideoita ja tulkintoja. Opettajalla on mahdollisuus havainnoida ja analysoida oppilaiden oppimisen etenemistä keskustelun aikana. Lisäksi opettaja pystyy kannustamaan oppilaita toimimaan yhteistyössä myös keskenään ja löytämään keinoja, jotka helpottavat tehtävän ratkaisemista. (Mäkisen 2002, 110–111.) Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojat sovelsivat sen periaatteita, vaikka eivät varsinaisesti käyttäneet termiä opetuskeskustelu. Opettajien kuvaama ideaalinen, oppimista edistävä vuorovaikutus dialogisena ohjausvuorovaikutuksena ilmensi myös opettajien opetuskeskusteluille antamia merkityksiä. Opetuskeskustelun käyttöä opetuksessa kuvaavat kokoavasti luokanopettaja Jennan ajatukset:

”Meillä on tosi hyviä keskusteluja ja mä nimittäin tuota opetan lapset heti ensimmäisen luokan syksystä siihen keskustelemaan, että meillä on periaatteessa nyt jo voisi sitten toisella luokalla puhua jopa ihan tällaisista opetuskeskusteluista. (...) Se toimii näillä pienilläkin, et jos osaa vaan rajata sen tietyllä tapaa, lempeästi rajata. (...) Opetuskeskustelun käyttäminen vaatii harjoittelua ja pitkäjänteisyyttä, että siinä jaksaa periaatteessa siinä alussa kuunnella ne kissa ja koira jutut, että se lähtee periaatteessa niistä lapselle tutusta maailmasta. Siitä se vähitellen sitten lähtee.”

Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien ohjauskäsityksiä kuvasivat tuetun osallistumisen piirteet monella tasolla, mitä kuvailee heidän ohjaukselle antamansa merkitys oppimisen sosiaalisen dynamiikan kokonaisvaltaisena huomioimisena. Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojat myös painottivat oppimisen ohjaamisen merkitystä enemmän kuin muut opettajat. Heidän ohjauskäsityksensä

pitivät sisällään monia etu-oppilaiden oppimista edistäviä ja mahdollistavia piirteitä. Kokoavasti näitä mahdollisuuksia kuvaa heidän pyrkimyksensä tukea etu-lapsen kehitystä siten, että lapsi pystyisi säilyttämään tunteen omasta arvostaan, osaamisestaan ja edistymisestään opinpolun kaikissa vaiheissa.

Kaiken kaikkiaan avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien pedagogista ajattelua kuvasi ekspertin tietämystä oppimisen erityisvaikeuksista, opetusmenetelmistä ja oppimisesta. Aineistossa oli selviä viitteitä myös siitä, että heidän eksperttietämyksensä transformoituisi myös opetuksen käytäntöön. Ekspertin tietämyksen taustalla näyttivät olevan sekä oman elämän ja käytännön työkokemukset että kasvatustieteellinen teoreettinen tietämys. Ekspertin tietämyksen taustalla oli myös avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien refleктоiva ote omaan työhön, joka tuli esille opettajien tietoisuudesta heidän omasta pedagogisesta ajattelustaan sekä käytännön toiminnastaan. Patrikaisen (1999, 144) mukaisesti avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojia voisi kutsua ”metaopettajiksi”, jotka käyttävät metakognitiotaan omassa ajattelussaan ja sitä kautta myös toiminnassaan. Avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojien pedagogista ajattelua kuvasi kokonaisuudessaan myös vahva ammatillinen itsetunto.

11. PÄÄTELMIÄ JA POHDINTAA

11.1. Tiedostaminen, refleктоiminen ja oppimisen ohjaaminen muutoksien avaimina

Patrikaisen (1993, 139) tutkimassa opettajajoukossa mitkään tavanomaiset perusteet kuten koulutustausta, ikä tai kouluympäristö, eivät yhdistyneet yksiselitteisesti opettajuuden eroihin. Tämä havainto piti paikkansa myös tämän tutkimuksen kohdalla. Opettajien ohjauskäsityksiä eivät kuvanneet koulutustausta tai ikä. Toimintaympäristöt eli ohjauskontekstit eivät myöskään kuvanneet opettajien ohjauskäsityksiä. Ohjauskontekstit heijastelivat opettajien pedagogisen ajattelun yleisiä piirteitä. Opetussuunnitelmien perusteet ilmensivät ohjauskontekstien erityispiirteitä sekä resurssien puutteita. Havaintoja tukee Korkeakosken (2001, 159) raportoima Opetushallituksessa vuonna 2000 tehty selvitys, jonka mukaan peruskoulun opetussuunnitelma ei juuri ohjaa opettajan käytännön opetustyötä. Esiopetuksen kohdalla samanlaista tutkimusta ei ole tehty. Tästä huolimatta en voinut rajata ohjauskonteksteja pois tarkastelusta, koska opettajan ajattelu ja toiminta ovat sidoksissa ohjauskontekstiin. Toiseksi ammattitaitoisen opettajan edellytetään perehtyvän ja hyödyntävän opetussuunnitelmaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Kosunen & Huusko 2002, 206.) Opetussuunnitelmaa pidetään myös opetuksellisten ja kasvatuksellisten muutosten avaimena, koska uudet näkemykset oppimisesta ja opetuksesta kirjataan siihen. Niiden odotetaan transformoituvan sitä kautta opettajan pedagogiseen ajatteluun ja aktuaaliseen opetustapahtumaan. (Connelly ym. 1997, 674.) Näin ollen ohjauskontekstia koskevat pohdinnat ovat tarpeellisia ja perusteltuja.

Ohjauskontekstien analysointi ilmensi opettajien ristiriitaista suhtautumista opetussuunnitelmaan. Sille annettiin muodollisen ohjenuoran merkitys kuten oppimistilanteen jäsentäjiin kuuluva Mirka (LTO) totesi: ” (...) *et nää opetussuunnitelmat on ihan sellaista pinta helinää kuitenkin, että tota ja kyllähän ne omat arvot rakentuvat ja kyllähän nää opetussuunnitelman arvot täytyy niissä huomioida, mutta kyllähän ne omat arvot rakentuvat sitten jostakin muusta.*” Tästä huolimatta opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet näyttivät luovan etenkin luokanopettajille kovat paineet niiden mukaisesta etenemisestä. Burns ja Myhillin (2004) totesivat tutkimuksessaan, että aika ja etenemispaineet varsinkin äidinkielessä ja matematiikassa eivät antaneet opettajille edes mahdollisuuksia oppilaiden yksilöllisten lähtökohtien huomioimiseen ja oppilaiden ohjaukseen. Tiluksen (2004, 67) toteamus

tiivistää edellä esitetyt ajatukset: ”Lapsella on aikuisen nälkä, mutta opettajan tarve taas liittyy opetussuunnitelman toteuttamiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen.”

Blackin (2004, 358) mukaan opettajien täytyisi saada lisää itsenäisyyttä opetussuunnitelman toteuttamiseen oman luokkansa kohdalla, koska muuten opettajan aika kuluu opetussuunnitelman ”vauhdissa” pysymiseen. Tämä on hyvä huomio, sillä paineet opetussuunnitelman vauhdissa pysymisestä menevät helposti lasten oppimisen edelle, kuten tässä tutkimuksessa saadut viitteet osoittavat. Etenemispaineiden lisäksi ohjauskonteksteja kuvasi myös resurssipula. Koulumaailmaan kohdistuvan resurssipulan vuoksi toimenpiteet kohdistuvatkin usein budjetissa pysymiseen ja säästötoimenpiteisiin. Resursseihin liittyen Black (2004, 358) kyseenalaisti oppilaiden oppimisen ohjaamisen mahdollisuudet esittämällä seuraavan kysymyksen: ”Miten opettajan on mahdollista ohjata oppilaita yksilöllisesti, kun luokassa on noin 30 ohjausta tarvitsevaa oppilasta?”

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli opettajien pedagoginen ajattelu, jonka suhdetta käytännön toimintaan kuvasin Aaltosen ja Pitkäniemen (2001, 404) käyttämien käyttöteorian ja skriptin avulla. Opettajan pedagogisen ajattelun ja käytännön toiminnan välinen yhteys ei ole lineaarinen, vaan käytännön toimintaan vaikuttavat myös muut kuten tilannekohtaiset tekijät. Tämän vuoksi en voi ottaa kantaa Blackin (2004, 358) esittämään kysymykseen muuta kuin viitteellisesti. Tutkimukseni perusteella noin joka kolmas opettaja antoi ohjaukselle suoriutumisen kontrolloinnin ja työrauhan turvaamisen merkityksen. Ohjaukselle annettu kontrolloinnin merkitys johtaa helposti kielteisen vuorovaikutussyklin syntymiseen opettajan ja oppilaan välille, mitä ei voida pitää lasten itsetunnon eikä oppimista edistävän työskentelytavan kehittymistä tukevana (mm. Lepola ym. 2002). Lähes puolet opettajista korosti lasten yksilöllistä oppimista edistävää tehtäväänsä sosiaalisessa kontekstissa (mm. Cobb & Yackel 1996). Heidän ohjauskäsityksensä pitivät sisällään etu-lapsen oppimista edistäviä tekijöitä, mutta heidän ajatuksiaan ja toimintaansa varjostivat epävarmuus ja osittain opetussuunnitelmallinen etenemisen pakko. Viidennes opettajista antoi ohjaukselle tuetun osallistumisen merkityksen, joka tarkoittaa sekä yksilöllisen ongelmanratkaisun tukemista että oppimisen sosiaalisen dynamiikan kokonaisvaltaista huomiointia (ks. Guzdial ym. 1995; Vygotsky 1978a; 1978b). He pyrkivät avoimeen vuorovaikutukseen niin yksittäisten oppilaiden, ryhmän kuin kouluyhteisön kanssa. He pyrkivät myös luomaan luokahuoneesta oppimisympäristön, jossa vallitsevat yhteisöllisyys, tasa-arvo, turvallisuus ja vahvuuksien näkeminen. He suhtautuivat työhönsä

ja opetussuunnitelmaan reflektioivasti ja kriittisesti (ks. Aaltonen & Pitkäniemi 2001; Patrikainen 1999); tätä kuvaavat avoimen ohjausvuorovaikutus luojiin kuuluvan Miinan (ELO) näkemykset opetussuunnitelmasta.

”Musta ne on sellainen asia, joka joka ikisen kasvattajan tulis vakavasti jossain välissä käydä sellaisena niin kuin henkilökohtaisena arvokeskusteluna ja tavoitekeskusteluna itsensä kanssa. Sitten siinä joutuu jotenkin miettimään paljon enemmän sitä omaa opettajuutta, omaa ihmisyyttä ja omaa ihmiskäsitystä. Ihan eri tavalla kuin silloin, kun oltiin hyvin asiakeskeisiä, että nämä ja nämä pitää näitten oppia. (...) Mutta sellainen oma ihmiskäsitys on kaiken takana.”

Yllä esitetyt pohdinnat vahvistavat seuraavia oletuksia. Samaan aikaan kun yhteiskunnan olisi löydettävä lisäresursseja opettajan työn ja koululaisten hyvinvoinnin tukemiseksi, olisi opettajien otettava oma toimintansa ja pedagoginen ajattelunsa tietoisesti tarkastelun kohteeksi. Näitä oletuksia tukivat tutkimuksessa tekemäni havainnot etenemispaineista ja resurssien puutteista ja siitä, että opettajista enemmistön pedagoginen ajattelu oli varsin jäsentymätöntä. Adalsteindottirin (2004, 109) tutkimustulokset tukevat havaintojani, sillä myös hänen tutkimukseensa osallistuneilta yli 20 vuotta työtä tehneiltä opettajilta puuttui kokemuksesta huolimatta tietoisuus omasta toiminnastaan. Tämän lisäksi heidän vuorovaikutustaitonsa olivat puutteellisia. Meijerin ym. (1999, 81) tutkimustulosten mukaan niiden opettajien pedagoginen ajattelu oli intuitiivista ja jäsentymätöntä, jotka eivät reflektoineet sitä. Edellä esitetyt havainnot ja tutkimukseni tulokset nostavatkin keskiöön opettajan pedagogisen ajattelun tiedostamisen tarpeen. Krohnin (1981, 15) ja Patrikaisen (1997, 58) näkemyksiin yhtyen, opettajien ohjauksikäsitteitä ja ohjaukselle annettuja merkityksiä kuvasivat etenkin opettajien pedagogiseen ajatteluun sisältyvät etu-lapsikäsitteet. Niiden lisäksi myös opettajien oppimiskäsitteiden vaikutus oli lähes yhtä merkittävä. Näin pohdintojen valossa seuraavat muutokset ovat tarpeen.

Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2000) mukaisesti myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin tulisi jättää lisää tilaa opetuksen toteuttamiselle oppilaiden tarpeiden eikä niinkään opetussuunnitelmaan kirjattujen etenemisehtojen perusteella. Tähän liittyen perusopetuksen opetussuunnitelmassa alkuopetuksen tavoitteiden kohdalla tulisi korostaa esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2000) lailla lapsen lapsena olemisen tukemista. Nämä muutokset tukisivat opettajien kasvatuksellisia ja opetuksellisia tehtäviä. Lisäksi ne antaisivat opettajille vapautta

edetä ryhmänsä tarpeiden perusteella. Toisena muutoksen avaimena on huomion kohdistaminen oppimisen ohjaamiseen. Se tulisi nähdä oppilaiden suoriutumisen kontrolloimisen sijaan ohjauksellisena vuorovaikutuksena, joka huomioi oppimisen sosiaalisen dynamiikan. Aikaa olisi varattava pysähtymiselle ja ihmettelylle tiivistähtisen etenemisen sijaan. Ohjaukselliset keskustelut, avoimet kysymykset ja välittömät palautteet edistävät yksilöllistä oppimista, luovat turvallista ilmapiiriä ja tarjoavat sosiaalista oppimisen tukea.

Näiden muutosten toteuttamista ja opettajien työssä jaksamista ajatellen opetussuunnitelmiin tulisi sisällyttää näkemys sen merkityksestä juuri opettajan henkilökohtaisena arvokeskusteluna ja oman toiminnan reflektoinnin välineenä. Oman opettajuuden kehittämiseksi ja opettajien ammatillisuuden tukemiseksi tulisi myös järjestää mahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa esille tulleen koulumaailman resurssipulan perusteella opettajilla ei tunnu olevan edes voimavaroja oman työskentelyn reflektointiin, koska energia kuluu luokan hallinnan ja opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisessa etenemisessä.

Opettajan oman pedagogisen ajattelun ja reflektointia, opettajien ammatillisuuden kehittymisen tukemista ja huomion kiinnittämistä oppimisen ohjaamiseen voidaan pitää muutoksien avaimina, joiden avulla päästään oppilaan suorituksen kontrolloimisesta oppilaan aitoon kohtaamiseen oppimistilanteessa. Niin ikään voidaan edistää kaikkien oppilaiden oppimista, hyvinvointia sekä tasapainoista kasvua. Näihin haasteisiin vastaaminen vaatii yllä esitettyjen muutosehdotusten lisäksi myös jatkotutkimuksia esimerkiksi siitä, millä tavoin opettajat voisivat jäsentää pedagogista ajatteluaan oman toimintansa kehittämiseksi ja omassa työssään jaksamiseksi. Tutkimusta tarvitaan myös siitä, miten yhteisöllisten menetelmien avulla voidaan tukea yksittäisten lasten oppimista. Vielä lopuksi ennen tekemäni tutkimuksen arviointia pohdin, mitä tuettua osallistumista kuvaava oppilaan aito kohtaaminen oppimistilanteessa merkitsee etu-lapselle.

11.2. Oppimisen ohjaus – aitojen kohtaamisten mahdollistajana

Rimpelän (2001) mukaan lapsien oppimisvaikeuksia tulkitaan helposti häiriökeskeisesti. Lisäksi lapsen pahoinvointi psykologisoidaan entistä herkemmin. Etsitään diagnoosi, joka edellyttää lääketieteellistä

hoitoa. (Tilus 2004, 67.) Lasten pahoinvointia ja erilaisia oppimista vaikeuttavia tekijöitä ei voida lähestyä kapea-alaisesti häiriökeskeiseen tulkintaan perustuen. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja niihin puuttuminen vaatii avointa ja monialaista näkemystä ja tietoutta kuten tässä tutkimuksessa saadut tulokset osoittavat. Lapsen oppimisvaikeudet saattavat olla osaksi koulun sosiaalisen systeemin tuottamia, vaikka se kuulostaa järjettömältä ja on koulun tavoitteiden vastakohta. Hyväkin tarkoittava opettaja voi tiedostamattaankin edesauttaa lapsen oppimisen vaikeuksien kasaantumista. (Lehtinen ym. 1995, 34.)

Lapsen ja opettajan välisen kohtaamisen laadusta oppimistilanteessa ei usein puhuta esimerkiksi tilanteessa, jossa mietitään ratkaisuja oppilaan koulunkäynnin vaikeuksille. Vygotskyn mukaan koulutuksellinen suunnittelu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla perustuu liian usein arvioihin niistä asioista tai taidoista, joita oppilas ei hallitse. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsite antaa välineen dynaamiseen ja joustavaan arviointiin, joka perustuu jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja lähtökohtiin. (Berk & Winsler 1995, 84.) Tuettu osallistuminen ohjausmenetelmänä nostaa keskiöön juuri lapsen lähikehityksen vyöhykkeen, opettajan roolin oppimistilanteen jäsentäjänä ja avoimen ohjausvuorovaikutuksen luojana sekä oppimisen sosiaalisen dynamiikan. Näin ollen tuettua osallistumista voidaan pitää myös tasa-arvoisena ja tasapuolisena ohjausmenetelmänä, joka vastaa koulukasvatuksen yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden vaatimuksiin.

Tuettu osallistuminen perustuu ohjausvuorovaikutukseen. Luokkahuoneen vuorovaikutuksen laadulla on keskeinen merkitys oppimisen lisäksi myös lapsen tekemiin tulkintoihin itsestään oppilaana sekä lapsen työskentelytavan muodostumiseen. Erityistä tukea tarvitsevien lapsien kohdalla myönteisen minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen eivät ole itsestäänselvyksiä. Näiden lasten kohdalla usein jo koulunkäynnin haasteellisuutta lisäävät tekijät vaikeuttavat positiivisen itsetunnon kehittymistä. Tämän vuoksi myönteisten, itsetuntoa vahvistavien kokemusten saaminen koulumaailmasta olisi erityisen tärkeää näille lapsille. Uskon, että lasten yksilöllisten lähtökohtien huomioimisella ja riittävän tuen tarjoamisella kaikki lapset saisivat lisää onnistumisen kokemuksia koulumaailmasta. Tosiasia on kuitenkin myös se, että esimerkiksi lasten koulusuoritusten arvostelu perustuu ja tulee perustumaan yleisiin määritelmiin ja vertailuun. Tästä huolimatta yksilöllisyyden korostamisella eri tilanteissa olisi varmasti myönteinen vaikutus. Esimerkiksi yksilöllinen ohjausvuorovaikutus opettajan ja erityistä

tukea tarvitsevan lapsen välillä voi toimia katkaisijana sekä huonosti toimineelle opettajan ja lapsen väliselle yhteistyölle että oppilaan epäonnistumisten kierteelle (Berk & Winsler 1995, 96).

Tuetun osallistumisen vuorovaikutteinen luonne nostaa esille myös muita tärkeitä asioita. Vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys nykyisessä yhteiskunnassamme, sillä vuorovaikutustaitoja tarvitaan yhä enemmän esimerkiksi palvelualan ammateissa. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät helposti syrjään normaalista sosiaalisesta kanssakäymisestä (Berk & Winsler 1995, 92). Syrjäytyminen normaalista sosiaalisesta kanssakäymisestä on myös varmasti yksi syy siihen, että osa koululaisista ottaa selvästi ensimmäiset askeleet syrjäytymispolullaan jo peruskoulussa (Tilus 2004, 30). Vygotskyn (1993) mukaan tärkeintä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksessa olisikin parantaa heidän vuorovaikutustaitojaan ja mahdollisuuksia sekä aikuisten että vertaistovereiden seurassa (Berk & Winsler 1995, 83). Tuettu osallistuminen on luonnollinen keino lisätä luokkahuoneen vuorovaikutusta. Esimerkiksi opetuskeskustelun soveltamisella pystyttäisiin lisäämään kaikkien lasten mahdollisuutta osallistua tasapuoliseen vuorovaikutukseen. Opetuskeskustelun käyttö lisäisi varmasti ajan kuluessa positiivisen vuorovaikutuksen määrää ja tarjoaisi myös luonnollisia tilanteita vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Opetuskeskustelun käyttäminen soveltuu esi- ja alkuopetukseen, kuten tutkimukseeni osallistunut luokanopettaja Johanna totesi. Se vaatii aluksi vain pitkäjänteistä harjoittelua, ja sen pitää lähteä liikkeelle lasten elämään liittyvistä tutuista aiheista.

Opettajien tietoisuus tuetusta osallistumisesta ja sen sovellusten mahdollisuuksista tai merkityksistä ei kuitenkaan johda itsestään selvästi opettajan ajattelu- ja toimintatapojen muutokseen. Rasku-Puttonen ym. (2003, 391) totesivat tutkimuksessaan, että opettajan oma halu ja motivaatio ohjata oppilaiden oppimista eivät riittäneet ohjauksessa onnistumiseen. Oppimisen ohjaaminen vaatii opettajalta halun ja oman motivaation lisäksi opetettavan aineen hyvää hallintaa, kykyä joustavaan ja jatkuvaan arviointiin, herkkyyttä, organisointitaitoa ja järjestyksen ylläpitokykyä (ks. myös Jordan 1997). Lapsen oppimisen ohjauksessa onnistuminen on monen tekijän yhteistulos. Tässä tutkimuksessa esille nousivat opettajan ihmiskäsityksen, oppimiskäsityksen, oman halun, kiinnostuksen, empaattisuuden, oman työn reflektoinnin ja läsnäolon merkitykset. Adalsteindottirin (2004, 107) tutkimustulokset tukevat päätelmiäni. Hän mukaansa juuri empaattiset opettajat olivat oppimistilanteessa aidosti läsnä ja kannustivat oppilaitaan. Heidän luokkahuoneensa ilmapiiri oli harmoninen ja he organisoivat opetuksen oppilaiden erilaisten tarpeiden perusteella. Adalsteindottirin mukaan opettajan ja oppilaan

välisen vuorovaikutuksen laatu oli riippuvainen opettajan ihmissuhdetaidoista, asenteesta ja vaivannäöstä. Oppilaiden välittävä kohtaaminen vaatii hänen mukaansa lisäksi laaja-alaista suhtautumista oppimisvaikeuksiin. Laaja-alainen suhtautuminen oppimisen erityisvaikeuksiin tarkoittaa näkemystä, jonka mukaan jokaisella oppilaalla on erityistarpeita.

Innokkaat opetuksen uudistajat unohtavat usein, mistä opetuksen laadusta on perimmältään kyse (Uusikylä & Atjonen 2000, 101). Nykyään esillä olevat konstruktivistiset näkemykset oppimisesta synnyttävät helposti näkemyksen oppilaiden oman aktiivisuuden valmiudesta palvelemaan oppimista, kuten Lehto (2005, 11) toteaa. Toki nämä uudet oppimiskäsitykset ja erilaiset sovellukset pitävät sisällään myös hyviä näkemyksiä ja huomioita. Helposti kuitenkin unohdetaan kasvatustapahtuman oleellisin osa: toisen ihmisen kohtaaminen. Tiluksen (2004, 48) ajatuksia lainaten: ”oppimista ja ohjausta ei voi irrottaa toisistaan. Lapsen oppiminen ja kehittyminen on keskushermoston kypsymisen tulosta, mutta se on riippuvainen vuorovaikutuksesta aikuisiin. Näin ollen ohjaamatta ja opastamatta jättämistä voidaan pitää heitteille jättämisenä. Itseohjautuvuutta ei ole olemassa sisäsyntyisenä ominaisuutena.” Etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla itseohjautuvuuden kehittyminen vaatii paljon tukea ja ohjausta. Lasten itseohjautuvuuteen luottaen koulu ei voi vähentää ohjauskulttuuria ja luottaa yksinään oppilaiden omaan selviytymiseen.

Muutokset koulukulttuurissa ja käytännöissä eivät kuitenkaan koskaan tapahdu hetkessä. Muutoksia hidastavat nykypäivän koulumaailmaan kohdistuvat erilaiset suorituspaineeet ja samalla resurssipula. Aktivoivien oppimisympäristöjen rakentamisen sijaan olisi palattava perusasioihin, opettajan ja lapsen väliseen kohtamiseen. Luokkahuoneen vuorovaikutuksella on suuri vaikutus lapsen koulupolulla kulkemiseen. Esi- ja alkuopetus on erittäin herkkä ja tärkeä vaihe, jolloin lapsi alkaa muodostaa käsityksiä itsestään koululaisena, toverina ja oppijana. Lapsen käsitys itsestään ja omista mahdollisuuksistaan vaikuttavat puolestaan koulunkäynnin mielekkyyden ja onnistumisen lisäksi myös siihen, millaisena lapsi pitää myöhemmin omia mahdollisuuksiaan luoda tulevaisuutta omassa yhteisössään. Näin ollen oppimistilanteen aitoja kohtauksia voidaan pitää korvaamattomina.

Tässä tutkimuksessa tuli esille opettajien teoria- ja menetelmätietoisuus, jonka takaa maamme arvostettu opettajankoulutuslaitos. Mutta kuten Adalsteindottir (2004, 112) toteaa Islannin opettajien koulutuksen tilasta, se ei takaa taitavaa oppilaan kohtauksitaitoa. Nostankin nykyisen

opettajakoulutuksen haasteeksi uusien opettajien taidot kohdata lapset yksilöllisesti ja huomioida oppimiseen liittyvä sosiaalinen dynamiikka. Lopuksi yhdyn Tiluksen (2004, 9) toteamukseen: ”Kukaan ei ole läpikotaisin huono ja poisheitettävä, ohjauksen puutteessa hän vain valitsee väärin.”

11.3. Tehty tutkimus kriittisen arvioinnin kohteena

Laadullinen tutkimus on lisääntynyt kasvatustieteissä, ja sen seurauksena myös erilaiset tutkimus- ja analyysimenetelmät ovat lisääntyneet. Eri tutkijat nimeävät ja soveltavat käytettyjä menetelmiä eri tavoin. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkija on selvillä käyttämänsä menetelmän tieteenfilosofisista perusolettamuksista ja taustasitoumuksista. Vain tällöin on mahdollista tehdä laadukasta ja uskottavaa tutkimusta. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.)

Käsillänne olevan tutkimuksen menetelmänä käytettiin fenomenografista tutkimussuuntausta. Tutkimusprosessin alkuvaiheissa kävin lävitse fenomenografisen tutkimussuuntauksen tieteenfilosofisia juuria sekä menetelmäni valinnan perusteita. Jouduin tekemään tämän perusteellisesti fenomenografiaan kohdistuneen kritiikin sekä toisen aineistonkeruumenetelmäni teemakyselyn vuoksi. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta tämä perusteellinen pohdinta oli olennaisen tärkeää. Pääsin kiinni fenomenografiseen filosofiaan kirjallisuuteen perehtymisen ansiosta. Ymmärsin, mitä käsitysten tutkiminen tarkoittaa ja mitä sillä voidaan saavuttaa. Näin ollen fenomenografian käyttö tutkimuksessani ei jäänyt metodin tasolle eli tietylle tavalle kerätä ja järjestää tietoa. Fenomenografia oli pikemmin tutkimustani ohjannut metodologia, johon sisältyi tekemäni metodiset ratkaisut. (Ikonen 2001, 445.) Siis kuten edellä luetusta voitte päätelle nyt on aika palata jälleen pohdintoihin fenomenografiasta, ja arvioida tehtyä tutkimusta kriittisesti fenomenografisesta näkökulmasta.

Aloitin tutkimusprosessin perehtymällä teoreettisesti opettajan pedagogisen ajattelun, erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja tuetun osallistumisen käsitteisiin. Teoreettinen tietämys oli edellytys laadullisen teemakyselyn laatimiselle, vaikka fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole teorioiden paikkansa pitämisen testaaminen. Teoriaan tutustuminen oli kuitenkin välttämätöntä, koska tutkimuksessa tehtyjen havaintojen taustalla on aina tietynlainen tapa jäsentää havaintoja (Ikonen 2001, 441). Empiiristen havaintojen taustalla olevien teorioiden pohtiminen ilmentää myös fenomenografista

ajatusta siitä, että ihmiset kokevat ja käsittävät asioita aina tiettyihin aikaisempiin kokemuksiin, tietoihin ja uskomuksiin nähden (ks. Häkkinen 1996, 8). Tutustumalla erilaisiin teorioihin pystyin tulkitsemaan näitä taustoja paremmin. Teoria-empiria-suhteen pohtimista voidaan pitää myös yhtenä tutkimukseni luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Huusko ja Paloniemi 2006, 170).

Teemakyselyiden vastaukset olivat melko pinnallisia. Koin erittäin haasteelliseksi muodostaa vastaajien kirjallisten ilmauksien ja laatimieni kysymysten perusteelta intersubjektiiivista ymmärrystä. Tämän vuoksi toteutin seitsemän haastattelua teemakyselyistä saadun aineiston tueksi ja tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi. Ashworthin ja Lucasin (2000, 300) mukaisesti pyrin haastattelutilanteissa luomaan luottamuksellisen suhteen haastateltavaan ja ymmärtämään haastateltavan ilmauksia empaattisesti. Ensimmäisen haastattelun kohdalla totesin, että haastattelut olivat tilannesidonnaisia eli kontekstuaalisia. Haastattelussa etu-lapsen ohjaukseen liitettyjen käsitysten pohdintaa väritti vahvasti se konteksti, jossa ne nostettiin tietoisien tarkastelun kohteiksi. Tämän huomion tehtyäni olin tyytyväinen, että olin sopinut kaikki haastattelut opettajien omiin ohjauskonteksteihin.

Ensimmäisen haastatteluni ei täyttänyt luotettavuuden kriteerejä kovinkaan hyvin, koska en osannut omaksua intersubjektiiivisen ymmärtäjän roolia. Haastattelutilanteissa en osannut antaa haastateltavalle tarpeeksi aikaa aloittaa teemojen pohdinta omista ajatuksista käsin vaan tarkensin itse hätäisesti teemaa. Haastattelutaitoni kehittyivät kuitenkin haastattelujen edetessä ja parissa viimeisessä haastattelussa koin päässeeni hyvin intersubjektiiivisen ymmärryksen tasolle. Teemakyselyihin verrattuna haastatteluista saatu aineisto tuntui läheisemmältä ja haastatteluiden kontekstuaalisuus auttoi tulkintojen tekemisessä.

Haastattelujen heikkoutena oli jo teemakyselyiden vastauksien analysoimisessa esille noussut ohjauskonteksteja kuvannut resurssipula. Haastatteluissa se näkyi niille varattujen aikojen niukkuutena ja haluttomuutena pohtia asioita syvällisemmin. Kahden opettajan kohdalla heidän oma väsymys rajoitti heidän voimiaan tarkastella omaa pedagogista ajatteluaan. Toisaalta nämä havainnot vahvistivat fenomenografisen tutkimussuuntauksen tausta-ajatusta tietoisuuden rajallisuudesta. Etenkin kahden opettajan väsymys tuntui olevan Bartletin (1932) ajatuksia lainaten se kuvio, jota vasten opettajat reflektoivat ohjaukseen liitettyjä käsityksiä (Häkkinen 1996, 8). Näiden kahden haastattelun kohdalla voidaankin kysyä, miten ne olisivat edenneet ilman opettajien väsymystä. Näistä piirteistä huolimatta

koin tavoittaneeni kaikkien haastateltavien tunnetilan haastatteluissa. Se auttoi minua ymmärtämään paremmin haastateltavien ilmauksia ja käsityksille annettuja merkityksiä.

Teemakyselyihin verrattuna haastattelujen litteroidut tekstit tuntuivat läheisemmiltä. Toisaalta taas haastatteluiden luotettavuutta heikensi oma vaikutukseni haastatteluiden kulkuun, joka oli melko suuri varsinkin ensimmäisten haastattelujen kohdalla. Teemakyselyiden vastauksien perusteelta en pystynyt eläytymään siihen kontekstiin, jossa opettaja oli ottanut käsitteet tietoisesti ajattelunsa kohteiksi. Toisaalta tämä välimatka lisäsi luotettavuutta siitä, että tutkimukseen osallistunut opettaja reflektoi omaan pedagogiseen ajatteluun liitettyjä käsityksiä omasta ymmärryksestään käsin. Teemakyselyiden kohdalla luotettavuutta lisäsi niiden subjektiivisuus. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta totesinkin, että eri tavoin hankkimani aineistot täydensivät toisiaan ja lisäsivät näin tutkimukseni luotettavuutta.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös aineiston ja johtopäätösten validiteetin käsitteen avulla. Validiteetilla on kaksi ulottuvuutta: aitous ja relevanssi. Aineiston relevanssin arvioiminen liittyy yllä esittämäni pohdintaan teoreettisen tietämykseni vaikutuksesta tutkimukseni luotettavuuteen. Haastatteluissa oma teoreettinen tietämykseni lisäsi aineistoni relevanssia, koska pystyin tekemään jatkokysymyksiä sen avulla. Aineiston aitoutta pyrin varmistamaan luomalla luottamuksellisen tunnelman haastatteluihin. Teemakyselyiden kohdalla pyrin tavoittamaan aitoutta korostamalla teemakyselyn saatekirjeessä tutkimukseni luotettavuutta ja tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiä. (Ahonen 1994, 152–153.)

Empiiristä tutkimusta ohjaa aina erityinen tiedonintressi. Tämän vuoksi jälleen kerran ennen aineistoni analysoinnin aloittamista pyrin tiedostamaan ennako-oletukseni aiheesta. Toisin sanoen pyrin hallittuun subjektiviteettiin. (Sandberg 1995, 161.) Ashwartin ja Lucasin (2000, 304) ohjeiden mukaisesti pyrin ottamaan empaattisen ymmärtäjän aseman ja pyrin eläytymään opettajien asemaan ja rooliin. Opettajan roolin ja asemaan eläytymistä helpottivat minun omat kokemukseni opettajan työstä. Aineistoni analyysin toteutin avoimesti ja maltillisesti. En pyrkinyt heti merkitysryhmien muodostamiseen vaan toteutin fenomenografisen aineiston analyysin ensimmäisen vaiheen maltillisesti: luin aineistoani lävitse, tutustuin jokaiseen opettajaan ja heidän vastauksiensa kokonaisuuksiin. Pyrkimyksenäni oli oppia tuntemaan jokainen opettaja omalta nimeltään. Aineistoon tutustuminen oli aika työlästä, koska se muodostui 31 opettajan vastauksista. Fenomenografiassa ei

tavoitella tulosten tilastollista yleistettävyyttä vaan aineiston tulkintaa syvyyssuunnassa. Koin, että aineistoni koko oli riittävä syvällisten tulkintojen tekemiseen.

Aineiston analyysin edetessä pyrin kyseenalaistamaan aineistosta muodostamani merkitysryhmät. Lisäksi pyrin työstämään ja tiedostamaan omia esioletuksiani. Tästä tietoisuudesta huolimatta tutkijan on mahdoton sulkeistaa omia näkemyksiä ja toisen kokemuksen ymmärtämistä ei voida täysin saavuttaa, koska elämme subjektiivisessa maailmassa. (Niikko 2003, 40–41.) Koska laadullinen analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, kysymys luotettavuudesta kohdentuukin siihen, miten uskollisia tulkintoja tutkija tekee aineistosta. Omien ennakkokäsitysten tiedostamisen, empaattisen ymmärtäjän aseman omaksumisen lisäksi pyrin varmistamaan tulkinnallista uskollisuutta huomioimalla sekä aineistoni käsitysten eroavaisuuksia että kategorioiden keskinäisiä eroja. Larssonin (1986) mukaisesti tähän ensimmäiseen pyrin ottamalla huomioon erilaiset käsitykset ja jälkimmäiseen muodostettujen kategorioiden keskinäisten sisällöllisten erojen esille tuomisella. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Aineiston analyysin tuloksena muodostettujen kuvauskategorioiden luotettavuuden kannalta oleellista oli analyysiprosessin läpinäkyväksi tekeminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että lukijalle on suotava mahdollisuus seurata tutkijan analyysin tekemistä. Aineistoni analysoinnin seurattavuuden ja luotettavuuden lisäämiseksi kuvasin läpi analyysini kulun tarkasti tekemiäni päätelmiä ja perustelin niitä lainaamalla opettajien ilmauksia. (ks. Ashworth & Lucas 2000.) Johtopäätösteni validiteettia pyrin myös lisäämään kiinnittämällä huomiota merkitysryhmien sekä niistä muodostettujen kuvauskategorioiden aitouteen ja relevanssiin. Ahosen (1994, 154) mukaan ne aitoja, jos ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Aitouteen pyrin tulkintojeni, opettajien ilmausten ja teorian vuoropuhelulla. Merkitysryhmien ja kuvauskategorioiden relevanssia varmistin selittämällä niiden muodostamista siten, että kytkin ne teoreettiseen tutkimuskäsitteistöni ja tutkimusteemoihini.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni täyttää melko hyvin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit. Tekemäni tutkimuksen vahvuutena on etenkin syvällinen perehtymiseni fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen. Sen avulla pystyin läpi tutkimuksen teon reflektoimaan tekemiäni tulkintoja.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa. *Kasvatus* 4, 402–418.
- Adalsteindottir, K. 2004. Teachers Behaviour and Practices in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (1), 95–113.
- Adenius-Jokivuori, M. 2001. Erityistä tukea kehitykselleen ja oppimiselleen tarvitseva lapsi esiopetuksessa. *NMI Bulletin* 11 (2), 19–25.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–169.
- Ahonen, T. & Aro, T. 2001. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–77.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. E. 2000. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence* 23, 205–222.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving Empathy and Engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25 (3), 295–308.
- Berk, L. E. & Winsler, A. 1995. *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC.
- Black, L. 2004. Teacher-Pupil Talk in Whole-Class Discussion and Processes of Social Positioning within the Primary School Classroom. *Language and Education* 18 (5), 347–360.
- Boggiano, A. K. & Katz, P. 1991. Maladaptive Patterns in Students: The Role of Teachers' Controlling Strategies. *Journal of Social Issues* 47 (4), 35–51.
- Bogner, K., Raphael, L. & Pressley, M. 2002. How Grade 1 Teachers Motivate Literate Activity by Their Students. *Scientific Studies of Reading* 6 (2), 135–165.
- Borba, M. 2003. *A K-8 Self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate*. Torrance, California: Jalmar Press.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Porvoo: WSOY.
- Burns, C. & Myhill, D. 2004. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education* 34 (1), 35–49.

- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Chak, A. 2001. Adult Sensitivity to Children's Learning in the Zone of Proximal Development. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 31 (4), 383–395.
- Chang-Wells, G. L. M. & Wells, G. 1993. Dynamics of Discourse: Literacy and the Construction of Knowledge. Teoksessa E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (toim.) *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford University Press, 58–90.
- Cobb, P., Wood, T. & Yackel, E. 1993. Discourse, Mathematical Thinking, and Classroom Practice. Teoksessa E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (toim.) *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford University Press, 91–119.
- Cobb, P. & Yackel, E. 1996. Constructivist, Emergent, and Sociocultural Perspectives in the Context of Development Research. *Educational Psychologist* 31, 175–190.
- Coltman, P., Petyaeva, D. & Anghileri, J. 2002. Scaffolding Learning through Meaningful Tasks and Adult Interaction. *Early Years* 22 (1), 39–48.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & Fang He, M. 1997. Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape. *Teaching and Teacher Education* 13 (7), 665–667.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Fisher, R. 2005. Teacher-child interaction in the teaching of reading: a review of research perspectives over twenty-five years. *Journal of Research in Reading* 28 (1), 15–27.
- Galloway, D. & Edwards, A. 1999. *Primary School Teaching & Educational Psychology*. United States of America: Logman Inc.
- Gindis, B. 1999. Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial & Special education* 20 (6), 333–394.
- Giorgi, A. 1999. A Phenomenological Perspective on some Phenomenographic Results on Learning. *Journal of Phenomenological Psychology* 30 (2), 68–94.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Gudzial, M., Carlson, D. & Turns, J. 1995. Facilitating Learning with Software-Realized Scaffolding for Collaboration. Teoksessa D. Budny (toim.) *Frontiers in education 1995 25th Annual Conference*. Atlanta, Georgia: ETP/Harrison.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–201.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Hatano, G. 1993. Time to merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition. Teoksessa E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (toim.) Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development. New York: Oxford University Press, 153–168.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Helenius, S. 2003. Luokanopettajan ja dysleksiariskioppilaan vuorovaikutus lukemaanopettamistilanteessa. Kasvatus 3, 274–285.

Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteen ajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.

Häkkinen, K. 1996. fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–179.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Ikonen, R. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatus 5, 437–449.

Jordan, A. 1997. Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. Remedial & Special Education 18 (2), 82–94.

Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. 2004. Models of teaching. 7. Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Järvinen, A. 1985. Lääketieteen opiskelijoiden tieteellisiä ja ammatillisia käsityksiä koskeva seurantatutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto, sarja A 197.

Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.

Korkeakoski, E. 2001. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannen, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M. L. Pernu, J. Uurno (toim.) Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 147–186.

Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja koulu yhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M. L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy, 202–224.

- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerrus.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. 2002. Classroom Interaction and Social Learning from Theory to Practice. USA ja Kanada: RoutledgeFalmer.
- Laakso, M. L., Poikkeus, A. M. & Eklund, K. 2005. Lapsen varhaisen kommunikaation arviointikeino tunnistaa kielellisen kehityksen riskit varhaisessa vaiheessa. NMI Bulletin 4, 3–13.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnunen, R. 1995. Long-Term Development of Learning Activity: Motivational, Cognitive, and Social Interaction. Educational Psychologist 30 (1), 21–35.
- Lehto, J. 2005. Konstruktivismi peruskoulun ohjenuoraksi? Kasvatus 1, 7–19.
- Lepola, J., Salonen, P., Vauras, M. & Poskiparta, E. 2004. Understanding the Development of Subnormal Performance in Children from a Motivational-Interactionist Perspective. International Review of Research in Mental Retardation 28, 145–189.
- Leskinen, M. 1999. Lapsen kehityksen tukeminen yhteistyössä vanhempien kanssa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–38.
- Lyytinen, H. 2002. Neurokognitiivisten häiriöiden tutkimus. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 10–21.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: The Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Ilmestynyt teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.) International encyclopedia of education. Oxford: Pergamon, 4424 – 4429. [www-dokumentti]. <<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html>>. Luettu 11.10.2005.
- Marton, F & Booth, S. 1997. Learning and awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. 1999. Exploring Language Teachers' Practical Knowledge about Teaching Reading Comprehension. Teaching and Teacher Education 15, 59–84.
- Moll, L. C. & Whitmore, K. F. 1993. Vygotsky in Classroom Practice: Moving from Individual Transmission to Social Transaction. Teoksessa E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (toim.) Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development. New York: Oxford University Press, 19–42.

Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 902. Tampere: Tampere University Press.

Mäkinen, M. 2004. KUMMI 3. Arviointi, opetus ja kuntoutusmateriaaleja. Lukemisen aika, leikin taika. Lukemisvalmiuksien arvioiminen ja harjoittaminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M. L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy, 66–75.

Nurmi, J. E., Aunola, K. & Onatsu-Arviolommi, T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. Psykologia 1–2, 68–73.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Palincsar, A. S. 1986. The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. Educational Psychologist, 21 (1&2), 73–98.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. 1984. Reciprocal Teaching in Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. Cognition and Instruction 1, 117–175.

Palincsar, A. S., Brown, A. L. & Campione, J. C. 1993. First-Grade Dialogues for Knowledge Acquisition and Use. Teoksessa E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (toim.) Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development. New York: Oxford University Press, 43–57.

Patjas, S. 2005. Tuettu osallistuminen – yksilöllisen, oppimista edistävän ohjauksen lähtökohtana. Meta-analyysi tuetun osallistumisen mahdollisuuksista edistää erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimista. Proseminarityö. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS – kustannus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Is successful scaffolding an illusion? – Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during a long-term learning project. Instructional Science 31, 377–393.

Rauste – von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Repo-Kaarento, S. 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon – käsitteiden tarkastelua ja sovellusten kehittelyä. Kasvatus 4, 499–515.

Sandberg, J. 1995. Are Phenomenographic results reliable? *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 156–163.

Simoila, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteensa. *Hoitotiede* 5, 21–29.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. 1993. Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology* 55 (4), 571–581.

Spear-Swerling, L. & Stenberg, R. J. 1998. Curing our “epidemic” of learning disabilities. *Phi Delta Kappan* 79 (5), 397–405.

Stone, C. A. 2002. Promises and Pitfalls of Scaffolded Instruction for Students with Language Learning Disabilities. Teoksessa K. G. Butler & E. R. Silliman (toim.) *Speaking, Reading and Writing in Children With Language Learning Disabilities. New Paradigms in Research and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 175–197.

Tilus, P. 2004. *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivitisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Weinert, F. E. & Helmke, A. 1995. Learning from Wise Mother Nature or Big Brother Instructor: The Wrong Choice as Seen From an Educational Perspective. *Educational Psychologist* 30 (3), 135–142.

Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge; Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines* 17 (2), 89–100 .

Vygotskaya, G. L. 1993. Vygotsky and Problems of Special Education. *Remedial and Special Education* 20 (6), 330–332.

Vygotsky, L. S. 1978a. Internalization of Higher Psychological Functions. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge; Mass: Harvard University Press, 52–58.

Vygotsky, L. S. 1978b. Educational Implications. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge; Mass: Harvard University Press, 79–141.

Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

LIITTEET

LIITE 1. (1/2)

Teemakysely

Hyvät esi-, alku- ja erityisopettajat,

Olen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistossa. Aloitin nyt syksyllä opintoihini kuuluvan pro gradu -tutkimuksen tekemisen. Pro gradu -tutkimukseni tarkoituksena on tutkia ohjauksen merkitystä oppimisessa. Tarkemman tarkastelun kohteena ovat erityistä tukea tarvitsevat lapset. Tutkimukseni liittyy laajempaan tutkimushankkeeseen, jonka vastuullisena johtajana toimii yliassistentti Marita Mäkinen, KT.

Tutkimukseni toteuttamiseksi tarvitsisin teidän apuanne: kokemuksianne lasten ohjaamisesta ja oppimisen tukemisesta. Pyytäisinkin teitä istahtamaan ja perehtymään alla olevaan kyselyyni sopivan hetken tullen. Kaikki mieleenne tulevat kokemukset, tunteukset ja muistikuvat ovat kirjaamisen arvoisia.

Toivon kuitenkin, että ehtisitte vastata viimeistään 21.10.2005 mennessä. Vastaukset voitte lähettää sähköpostitse osoitteeseen sanna.patjas@uta.fi Käsittelen vastauksianne luottamuksellisesti eivätkä henkilötietonne tule missään vaiheessa esille. Jos kysely herättää ihmetystä, minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse.

Kiitos ajastanne ja arvokkaista ajatuksistanne!

Ystävällisin terveisin,

Sanna Patjas

Sanna Patjas
Teiskontie 11 B 22
33500 Tampere
sanna.patjas@uta.fi
050 3226357

LIITE 1. (2/2)

Pro gradu -tutkimuksen kysymykset

Pyytäisin teitä numeroimaan kirjoittamanne vastaukset kysymyksen mukaan. Kiitos!

1. Nimi
2. Tämän hetkinen työnkuvasi
3. Kuinka kauan olet toiminut lastentarhanopettajana tai opettajana?
4. Mikä on ammattisi peruskoulutus?

5. Millaista ryhmää tällä hetkellä ohjaat? (ikäryhmä, vuosiluokka, ryhmämuoto jne.)
6. Millaisia oppimistavoitteita teillä on tälle lukuvuodelle?
7. Mitä itse pidät tärkeimpänä tavoitteena?
8. Miten luonnehtisit ryhmäsi erityistä ohjausta ja tukea tarvitsevia lapsia? (Millaisia erityistarpeita heillä on, millaista tukea he tarvitsevat toimintaansa jne.)

9. Mitkä ovat työsi lähtökohtia/ peruspilareita?
10. Mitä mieltä olet nykyistä OPS:ää ohjaavista tieto-, ihmis-, ja oppimiskäsityksistä? Ovatko ajatuksesi ja toimintatapasi sieltä peräisin?
11. Millainen näkemys sinulla on oppimisvaikeuksien syistä tai aiheuttajista?

12. Millaisia haasteita kohtaat opetuksen suunnittelussa?
13. Miten organisoit pitämäsi opetustuokiot?
14. Millaiseksi luonnehdit
 - a. onnistunutta ja
 - b. epäonnistunutta opetustuokiota?
15. Missä onnistuit
 - c. tänään ja
 - d. minkä asian tekisit toisin?
16. Millaisia pulmia ja haasteita olet kohdannut ryhmäsi erityistä tukea tarvitsevien lapsien ohjaamisessa?
17. Millaisia ”helmihetkiä” olet kokenut työskennellessäsi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa? (kerro jokin esimerkki)

18. Millaisia keinoja sinulla on lasten mielenkiinnon ja tarkkaavaisuuden ylläpitämiseen opetustuokioiden aikana?
19. Millaiset keskustelut ovat sinun mielestäsi hedelmällisiä ja lapsen oppimista edistäviä?
20. Millaisia kysymyksiä teet lapsille opetustuokion aikana? (mihin niillä pyrit, millaisia vastauksia niihin toivoisit saavasi jne.)

21. Mitä mieltä olet yhteydenotosta uudelleen ja haastattelusta näistä asioista?

Kiitokset vielä kerran avustanne!

LIITE 2.

Teemahaastattelun runko

Pro gradu – tutkimuksen haastattelun kysymykset

Taustatiedot:

1. Nimi
2. Tämän hetkinen työnkuvasi
3. Kuinka kauan olet toiminut lastentarhanopettajana tai opettajana?
4. Mikä on ammattisi peruskoulutus?

Työnkuva ja oman toiminnan lähtökohdat (oppimisen ohjaamisen lähtökohdat, ohjauskonteksti):

5. Millaista ryhmää tällä hetkellä ohjaat? (ikäryhmä, vuosiluokka, ryhmämuoto jne.)
6. Millaisia oppimistavoitteita teillä on tälle lukuvuodelle?
7. Mitä itse pidät tärkeimpänä tavoitteena?
8. Miten luonnehtisit ryhmäsi erityistä ohjausta ja tukea tarvitsevia lapsia? (Millaisia erityistarpeita heillä on, millaista tukea he tarvitsevat toimintaansa jne.)
9. Mitkä ovat työsi lähtökohtia/ peruspilareita?
10. Mitä mieltä olet nykyistä OPS:ää ohjaavista tieto-, ihmis-, ja oppimiskäsityksistä? Ovatko ajatuksesi ja toimintatapasi sieltä peräisin?
11. Millainen näkemys sinulla on oppimisvaikeuksien syistä tai aiheuttajista?

Käytännön työssä (oppimiskäsitys, erityistä tukea tarvitsevat lapset):

12. Millaisia haasteita kohtaat opetuksen suunnittelussa?
13. Miten organisoit pitämäsi opetustuokiot?
14. Millaiseksi luonnehdit
 - a. onnistunutta ja
 - b. epäonnistunutta opetustuokiota?
15. Missä onnistuit
 - a. tänään ja
 - b. minkä asian tekisit toisin?
16. Millaisia pulmia ja haasteita olet kohdannut ryhmäsi erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaamisessa?
17. Millaisia ”helmihetkiä” olet kokenut työskennellessäsi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa? (kerro jokin esimerkki)

Vuorovaikutus (oppimisen ohjaamisen keinoja):

18. Millaisia keinoja sinulla on lasten mielenkiinnon ja tarkkaavaisuuden ylläpitämiseen opetustuokioiden aikana?
19. Millaiset keskustelut ovat sinun mielestäsi hedelmällisiä ja lapsen oppimista edistäviä?
20. Millaisia kysymyksiä teet lapsille opetustuokion aikana? (mihin niillä pyrit, millaisia vastauksia niihin toivoisit saavasi jne.)