

VASTAANOTTOLUOKKA KOULUNALOITTAJAN TUKENA

Seija Jouppila

Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2002

## TIIVISTELMÄ

Jouppila, S. 2002. Vastaanottoluokka koulunaloittajan tukena. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti, 70 s.

Lapsi muodostaa varsin pysyviä ja vaikeasti muutettavissa olevia käsityksiä itsestään oppijana jo koulun alkuvaiheessa. Tässä tutkimuksessani haluan selvittää sitä, millaisen vaihtoehdon koulun aloittamiseen tarjoaa vastaanottoluokka. Mihin vastaanottoluokassa koulunsa aloittavat oppilaat tarvitsevat yksilöllistä tukea ja miten opetus vastaanottoluokassa pyrkii vastaamaan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa? Haen vastauksia kysymyksiini laadullisen tapaustutkimuksen keinoin useampaa eri aineistonkeruumenetelmää käyttäen. Peilaan havaintojani Piaget'n ja Vygotskyn teorioihin.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että vastaanottoluokan oppilailla oli enemmän kuin yksi peruste päästä vastaanottoluokkaan. Opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat poikkesivat toisistaan huomattavasti yksilöllisten tarpeiden mukaan. Lapsen oppimista ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä tarkasteltiin lapsen tilanteen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta. Hyvään oppilaan tuntemukseen perustuva tavoitteiden asettaminen mahdollisti oppimisen tukemisen ja oppimisen esteiden ymmärtämisen. Pienessä ryhmässä yksilöllisiä vahvuuksia esiin nostamalla pyrittiin saamaan myönteisiä oppimiskokemuksia jokaiselle. Opettajan ammattitaito, yhteistyökyky ja toisaalta jatkuva täydennyskoulutuksen tarve tulivat esille korostuneesti. Vastaanottoluokka on paikallinen tapa ratkaista koulun aloitus silloin, kun lasten oppimisvalmiuksissa on todettu lieviä puutteita. Tutkimukseni kuluessa vakuutuin kuitenkin onnistuneen koulunaloituksen suuresta merkityksestä. Yksilöllistä lisätukea tulee tarjota heti koulu-uran varhaisvaiheessa, sillä vaikeudet kasaantuvat nopeasti hoitamattomina. Epäonnistumisen kierrettä ei saa päästää syntymään. Erilaisia, yksilöllisiä koulun aloittamisen vaihtoehtoja on tutkittava, kokeiltava ja tarjottava, jos elinikäisen oppimisen tavoitteeseen pyritään.

Avainsanoja: vastaanottoluokka, koulunaloittaja, alkuopetus, oppimisvalmiudet, oppimisvaikeudet, tukitoimet

## SISÄLLYS

1 KOULUN ALKAMINEN – HAASTAVA ELÄMÄNVAIHE .....	5
2 KOULUA ALOITTAVAN OPPILAAN KEHITYSVAIHE .....	8
2.1 Sosio-emotionaalinen kehitys .....	9
2.1.1 Minäkuva.....	10
2.1.2 Sosiaalinen vuorovaikutus ja oppiminen.....	12
2.2 Kognitiivinen kehitys .....	13
2.2.1 Kielen ja ajattelun kehitys .....	14
2.2.2 Oppiminen Piaget'n teorian valossa .....	15
2.2.3 Oppiminen Vygotskyn teorian valossa.....	17
2.3 Psykomotorinen kehitys .....	19
2.4 Kehitysvaiheen arviointi .....	20
2.5 Vaikeuksien esiintyminen.....	22
3 ALKUOPETUSTA VASTAANOTTOLUOKASSA .....	25
4 TUTKIMUKSEN ONGELMAT JA MENETELMÄT .....	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	30
5.1 Menetelmän valinnan perusteluja.....	30
5.2 Tapaustutkimus .....	31
5.3 Tiedon hankinnan keinot.....	32
5.3.1 Havainnointi.....	32
5.3.2 Haastattelu .....	33
5.3.3 Dokumentit .....	34
5.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	35
6 VASTAANOTTOLUOKKA KOULUA ALOITTAVAN TUKENA.....	37
6.1 Vastaanottoluokan oppilaiden kehitysvaiheet.....	37
6.1.1 Sosio-emotionaalinen kehitys.....	37
6.1.2 Kognitiivinen kehitys.....	40
6.1.3 Psykomotorinen kehitys.....	41
6.2 Miten opetus vastaanottoluokassa vastaa lasten tarpeisiin? .....	44
6.2.1 HOJKS vastaanottoluokan jokaisella oppilaalla .....	45
6.2.2 Vastaanottoluokka on pienryhmä.....	46
6.2.3 Vastaanottoluokan opettaja .....	47
6.2.4 Oppiminen ja opetus vastaanottoluokassa .....	51
6.2.5 Kuvaus piirrostartkkailun havainnoista.....	53
6.2.6 "Missä kettu asuu" .....	54

7 POHDINTAA .....	56
7.1 Epäonnistumiseen johtavia syitä .....	57
7.2 Onnistuminen lisää onnistumista, epäonnistuminen epäonnistumista .....	58
8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ .....	59
8.1 Vastaanottoluokan opetus koulunaloittajan tukena .....	60
8.2 Opettajan merkitys korostuu vastaanottoluokassa .....	61
LÄHTEET .....	63
LIITTEET .....	68

## 1 KOULUN ALKAMINEN – HAASTAVA ELÄMÄNVAIHE

Koulutulokkaat aloittavat koulunsa yleensä innokkaina ja luottavaisina, vaikka koulun alkaminen on lapsille uusi ja jännittävä elämänvaihe. Koulussa edellytetään kaikilta lapsilta uudenlaista suhtautumista oppimiseen siirtymällä varsin nopeasti leikistä oppimisen perustaitojen suunniteltuun ja tavoitteelliseen harjoitteluun. Koulu tuo esiin lasten kehityksen yksilöllisyyden ja myös mahdolliset oppimista haittaavat erityisvaikeudet. (Ahoon, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 38-39.) Yksilölliset erot voivat korostua julmasti ja vertailukelpoisesti.

Lapsen on todettu muodostavan varsin pysyviä käsityksiä itsestään oppijana jo koulun alkuvaiheessa. Käsitys muovautuu voimakkaasti juuri lukemaan oppimisen ja lukutaidon kehittymisen vaikutuksesta. (Julkunen 1993, 45.) Leilan tarina osoittaa esimerkiksi sen, miten lukivaikeus (= lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeus) voi hankaloittaa koulun alkua ja miten hän vielä aikuisenakin muistaa nuo vaikeudet:

*Synnyin epäidenttisistä kaksosista nuorempana. Tuntuu siltä, että sisareni ikään kuin vanhemman oikeudella sai kaikki elämän hyvät eväät itselleen. Hän oli syntyessään minua viisi senttiä pitempi. Varsinainen ero paljastui kuitenkin vasta, kun aloitimme koulunkäynnin. Sisareni oli luokkamme paras oppilas, minä kuuluin kaikkein huonoimpiin. Ensimmäiset kouluvuodet olivat aika hirveitä. Meidät puettiin samanlaisiin vaatteisiin. Meidän nimet olivat samantapaiset. Mutta toinen meistä ymmärsi, mistä tunneilla oli kysymys ja toinen taas ei. Minä sain jäädä koulun jälkeen vielä pari tunniksi jatkamaan tehtävien harjoittelua erityisopetuksessa. Ja kotona oli sama harjoittelu edessä. Väsyin ilmeisesti niin, että koko koulunaloitus ja sitä seuraavat vuodet ovat minulle yhtä hämärää putkea. (Hintikka & Strande'n 1998, 35.)*

Käsitys omista kyvyistä ja itsestä oppijana voi olla vaikeasti muutettavissa. Epämiellyttävistä kokemuksista helposti seuraa koulumotivaatio-ongelmia, jotka voivat viedä edelleen uskoa omiin oppimismahdollisuuksiin (Adenius-Jokivuori 2001, 5).

Oma haluni tutkia juuri näitä koulun alkuun liittyviä ongelmia nousee työkokemuksestani. Vuosien aikana olen työssäni erityisopettajana kohdannut lapsia, joiden vaikeudet ovat alkaneet jo heti koulun alussa. Epäonnistumisen kokemukset jäytävät mieltä, itsetunto on saanut kovia kolhuja ja oppimisen ilo on kadonnut. Ongelmat tahtovat hoitamattomina kasaantua ja usko omiin oppimismahdollisuuksiin kadota. Lasten yksilöllisiä eroja ei voida poistaa, mutta olisiko mahdollista kehitellä erilaisia koulun aloittamisen vaihtoehtoja? Voitaisiinko tukea lasta yksilöllisesti koulun alkuun niin, ettei tämä elämänvaihe muodostu osalle lapsista liian vaikeaksi ja siten muovaa heidän persoonallisuuttaan ja jätä heille elinikäistä vastenmielisyyttä oppimista ja koulua kohtaan?

Tässä tutkimuksessani haluan selvittää sitä, millaisen vaihtoehdon koulun aloittamiseen tarjoaa vastaanottoluokka. Vastaanottoluokka on pienryhmä, jossa lasten yksilölliset tarpeet otetaan huomioon alkuopetuksessa. Miten vastaanottoluokka on koulunaloittajan tukena? Mihin vastaanottoluokassa koulunsa aloittavat oppilaat tarvitsevat yksilöllistä tukea ja miten opetus vastaanottoluokassa pyrkii vastaamaan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa? Haen vastauksia kysymyksiini laadullisen tapaustutkimuksen keinoin useampaa eri menetelmää käyttäen. Rajaamalla tapaukseksi vastaanottoluokan - pienen koulunalkajien ryhmän - tarkastelen alkuopetuksen oppilaita, opettajaa, oppimista ja opettamista sillä tavalla, että lukija voi itse arvioida vastaanottoluokan auttamismahdollisuuksia ja koulunaloittajien erilaisia tarpeita. Laadullisia menetelmiä käytettäessä tutkimukset ovat usein hyvin henkilökohtaisen pohdiskelun sävyttämiä ja laadullisiin käsitteisiin liittyy aina myös arvoasetelmia, niin on asianlaita varmasti myös tässä tutkimuksessa.

Saadun aineiston käsittely on luonteeltaan kuvailevaa ja monin esimerkein havainnollistettua. Sanotaan, että se, joka tarkastelee tosiasioita, tarkastelee niitä aina jonkin teorian valossa. Niinpä minäkin seurattessani oppimista ja opettamista vastaanottoluokassa lukuvuoden 2000-2001 aikana kokosin konstruktivismin oppisien Piaget'n ja Vygotskyn teorioihin pohjautuvista näkemyksistä sellaisia, jotka mielestäni antoivat monenlaista miettimisen aihetta myös vastaanottoluokan toimintaa ajatellessa. Kuten esimerkiksi, miten lapsen spontaani oppiminen saa "sytykkeitä", miten sosiaaliset vuorovaikutustilanteet tarjoavat "tikapuita" oppimiselle tai, miten lähikehityksen alueet voidaan ottaa huomioon opetuksessa.

Olen sitä mieltä, että koulun aloittamisen vaihtoehtoja on tutkittava ja kokeiltava. Ei tosiaankaan ole merkityksetöntä se, millaisen koulun lapsi aloittaa. Yhä useampi lapsi tarvitsee nykyisin jo koulu-uransa varhaisvaiheessa lisätukea oppimisvalmiuksiensa kohentamiseen. Tämä käy selvästi ilmi myös Adenius-Jokivuoren (2001) selvitystyöstä. Jollei mitään tehdä työrauhaongelmat koulussa lisääntyvät, vaikeudet kasaantuvat ja johtavat lasten syrjäytymiseen. Tämä voidaan estää tarjoamalla mahdollisimman varhain lapsille tukea vaikkapa vastaanottoluokissa. Tutkimuksestani toivon olevan hyötyä juuri oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevän alkuopetuksen kehittämistyössä.

## 2 KOULUA ALOITTAVAN OPPILAAN KEHITYSVAIHE

Koulua aloittavan lapsen kehitysvaihetta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon kehityksen yksilöllisyys ja prosessinomaisuus. Lapsen persoonallisuuden eri alueet, sosioemotionaalinen, kognitiivinen ja motorinen kehittyvät jatkuvassa keskinäisessä vastavuoroisessa suhteessa. Perinnöllisyyden ja ympäristön monimutkainen vuorovaikutus vaikuttaa siihen millainen ihmisestä kehittyy. Se, miten edelliset kasvuvaiheet ovat sujuneet ja minkälaisia kokemuksia lapsi on niistä saanut, vaikuttavat myös hänen nykyiseen ja tulevaan kehitykseensä. Lapsi on luonnostaan itse aktiivinen omaan kehitykseensä vaikuttava tekijä. Hän hankkii ja etsii valmiuksia ymmärtää ympäröivää maailmaa, muita ihmisiä ja ennen kaikkea itseään. Näiden saavutettujen valmiuksien avulla lapsi pyrkii tulkitsemaan omia kokemuksiaan ja näin aivan kuin suodattaa ne oman persoonallisuutensa ja ajattelunsa kautta. Tämä tulkinta vaikuttaa siihen, millaisen merkityksen tapahtumat hänen elämässään ja kehityksessään ovat saaneet ja vastaisuudessa saavat. (Jarasto & Sinervo 1998, 22-23.)

Vaikka jokainen lapsi on erilainen, on hän myös monella tavalla samanlainen muihin ikäisiinsä nähden. Piaget'n mukaan seitsemän, kahdeksan vuoden ikä merkitsee ratkaisevaa käännettä lapsen henkisessä kehityksessä. Tähän ikään Piaget ajoittaa ensimmäisen loogisen ajattelun vaiheen ja lapsen ensimmäiset ponnistukset välttää egosentrismien seurauksia. Sosiaalistuneen ajattelun tavat alkavat siis vähitellen vakiintua. Koulutulokkaista suurin osa on siirtymässä esioperationaalisesta vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Tällöin olennaisinta on käsitteiden muodostamisen oppiminen ja näiden käsitteiden yhdistäminen toisiinsa. Lapsi alkaa miettimään ennen kuin toimii, syntyy harkinta. Ajattelun kehittyminen antaa lapselle nyt mahdollisuuksia erilaisille valmiuksille ja siten erilaisten taitojen sisäistämiseksi. Lapsen näkökanta erilaisiin asioihin laajenee ja hänen oppimiskykynsä etenee nopeasti. (Piaget 1973, 138; Piaget 1988, 104-107; Vygotsky 1982, 28-39.)

Kehitykselliset piirteet ja suorituskky tulevat koulun alkaessa sekä lapsen itsensä että myös aikuisten "testattaviksi" suhteessa vertaisryhmään. Vaikka kehitys etenee yksilöllisesti eri osa-alueilla, voidaan tiettyjä yhtäläisyyksiä ja lainalaisuuksia löytää.



Seuraavaksi tarkastelenkin sitä, mitä kehityksen eri osa-alueiden suhteen voidaan todeta yleisesti ja miten vaikeuksien esiintymistä voidaan arvioida ja mahdollisesti ennakoita. Nostan esiin sellaisia asioita kehityksen osa-alueista, jotka mielestäni ovat oppimisen ja koulussa selviytymisen kannalta tärkeitä. Myös vastaanottoluokan oppilaiden tuen tarvetta arvioidessani pyrin kiinnittämään huomiota näihin samoihin asioihin.

## **2.1 Sosio-emotionaalinen kehitys**

Yhteisöön ja ympäristöön erityisen sidoksissa ovat sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys. Ne ovat lähtökohdiltaan ja tavoitteiltaan yhteydessä yhteisön eettisiin ja moraalisiin arvostuksiin, käsityksiin ihmisarvosta sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoihin ja sisältöihin. Lapsen kehitykselle on merkityksellistä se, miten turvaksi tai toisaalta uhatuksi hän kokee riippuvuussuhteensa tavoittellessaan omaa itsemääräämisen tunnettaan. Kun lapsi pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä, hän saa omakohtaisia kokemuksia valmiuksistaan. Lapsen itsehallinnan perusta rakentuu pikkuhiljaa aikuisten tuella. Vähitellen lapsi tulee tietoiseksi tilanteen ja tehtävän vaatimuksista sekä niihin liittyvästä ulkoisesta kontrollista. Aikuiset voivat tukea kontrollia kiinnittämällä lapsen huomiota aina uudelleen siihen, mitä he pitävät toivottuna käyttäytymisenä ja selostamalla lapselle toistuvasti, mitä hänen odotetaan tekevän. Tärkeintä on kuitenkin lapsen oma käsitys ja tunne toimintansa hallitsemisesta ja määräämisestä. Tämä luo pohjan myöhemmälle oman elämän hallinnan kokemukselle. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 129-130.)

Jo kouluikänsä mennessä luodulle itsehallinnan perustalle pohjaa se, että lapsi pystyy mukautumaan koulun ja yleensäkin uusien tilanteiden tuomiin vaatimuksiin. Itsehallintaan liittyy myös se, että lapsi pystyy noudattamaan aikuisten odotuksia myös näiden poissaollessa. Lapsi pystyy silloin ennakoimaan toimintansa seurauksia ja hillitsemään omia tunteitaan. Kehityksen kokonaisvaltaisuutta ja aikuisten johdonmukaisen tukemisen ja yhteistyön tärkeyttä korostavat myös Eriksonin näkemykset. Hän muistuttaa siitä, että monen lapsen kehitys häiriintyy, kun koti ei ole valmistanut lasta kouluelämään tai, kun kouluelämä ei onnistu tukemaan aikaisempien vaiheiden antamia lupauksia. Erikson (1982) kuvaa

persoonallisuuden kehityksen psykologisten kriisien kautta etenevänä sarjana. Kriisillä hän tarkoittaa elämänvaihetta tai käännekohtaa, johon sisältyy sekä lisääntyneitä mahdollisuuksia että haavoittuvuutta. Eriksonin mukaan jokaisen on elämänsä aikana käytävä läpi kahdeksan kehitysvaihetta. Kriiseistä yksilön tulisi selvittää eri elämänvaiheissa niin, että minäidentiteetti vahvistuu ja valmiudet suoriutua omien ja tärkeäksi koettujen ihmisten odotusten mukaan lisääntyvät. Tärkeiden ihmisten ja instituutioiden piiri laajenee kehityksen myötä. Kutakin vaihetta luonnehtivaa psykososiaalista kriisiä voidaan tutkia myös kehitystehtävien kannalta. Jokaiseen vaiheeseen kuuluu sille tyypillinen tapa käsitellä ja ratkaista kehityskriisi. Kulttuuri- ja kasvatusympäristöstä ja yksilön valmiuksista kohdata uusia vaatimuksia, ongelmia ja kehitystehtäviä riippuu aina kyseisen kriisin ratkeaminen.

Kriisin aiheena tai kehitystehtävänä ikävuosina 4-7 lapsen kehityksessä korostuvat aloitteisuuden ja sen vastakohtan syyllisyyden tunteet. Lapsi on aloitteellinen, innokas ja toiminnanhaluinen tutkiessaan ympäristöään ja kokeillessaan aiemman kehityksen monenlaisia toimintoja. Havaintoja tekemällä ja omaa toimintaansa ohjaamalla hän alkaa muodostaa eettis-moraalisia sääntöjä. Ikävuosina 8-12 kehityksen keskiössä on ahkeruus ja vastakohtana alemmuuden tunteminen. Tämä on tulosta koulunkäynnin luomista mahdollisuuksista oppia uusia tietoja ja taitoja sekä kartuttaa niitä erilaisista tehtävistä suoriutumalla. Lapset kohtaavat koulussa myös velvollisuuksien ja suoriutumisen paineet. Olennaisia ja tärkeitä ovat jälleen hallinnan kokemukset; lapsi kokee pystyvänsä tiedoillaan ja taidoillaan ratkaisemaan tehtäviä. Jos tässä vaiheessa nämä hallinnan kokemukset jäävät vähiin, lapselle kehittyy lamauttava alemmuuden tunne. Jos lapsi menettää toivonsa siitä, että hän voi hallita taitoja, hänen minänsä rajat kärsivät. Ongelmia tulee silloin, kun kehityskriisit ovat jääneet ratkaisematta tai tulleet huonosti ratkaistuiksi. Yksilöllisyys tulee ilmi kehitystehtävistä selviytymisen asteessa ja siinä, kuinka ja millä voimavaroilla yksilö hallitsee ja ratkaisee kehityskriisejään. (Erikson 1982; Saarinen ym. 1991, 130-131.)

### **2.1.1 Minäkuva**

Minäkuva eli käsitys omasta itsestä eriytyy iän myötä. Yleisestä minäkäsityksestä vähitellen erottuu erillisiä osa-alueita, mutta koulunkäynnin alkuvaiheessa

minäkäsitys on vielä yleensä hyvin jäsentymätön ja epärealistinenkin. Koulutulokas arvioi yleensä fyysiset ominaisuutensa esimerkiksi pituutensa tai hiustensa värin jo hyvin tarkasti mutta psyykkisten ominaisuuksien kuten rehellisyyden tai älykkyyden arviointi tuottaa selvästi vaikeuksia. Hän yleistää nopeasti yhden positiivisen tai negatiivisen ominaisuutensa samanaikaisesti kaikille muillekin alueille. Jos hän arvioi olevansa hyvä juoksemaan, hän arvioi olevansa myös hyvä lukemaan. Koulutulokas rakentaa minäkäsitystään kaikesta kuulemastaan, näkemästään ja kokemastaan. Koulutulokas vertailee herkästi itseään muihin, joten usein jo ensimmäisen kouluvuoden aikana lasten itsetunto selvästi heikkenee. Toisena kouluvuonna itsetunto heikkenee yhä edelleen ja näyttää siltä, että minäkuva-alueista suoritusminäkuva näyttää heikkenevän eniten. Kognitiiviset kyvyt alkavat ratkaisevasti määrätä lapsen asennoitumista itseensä. (Aho & Laine 1997, 26-27.)

Terveen itsetunnon pohjana tulisi olla tieto ja kokemus siitä, että on hyväksytty ja rakastettu omana itsenään. Itsetunto, joka on kehittynyt liikaa suorituksiin perustuvaksi, on riippuvainen jatkuvasta toisten ihmisten palautteesta. Jos lapsi kokee olevansa hyväksytty vain suoritustensa kautta, voi pettymykset ja epäonnistumiset olla lapselle todella uhkaavia. Lapsi saattaa turvautua jopa aggressiivisuuteen pönkittäessään omaa itsetuntoaan. Sen sijaan hyvä itsetunto, jota ei koko ajan tarvitse tukea erilaisin suorituksin, vapauttaa voimavaroja ja auttaa siirtämään huomion itsestä muihin ihmisiin. Silloin on olemassa hyvä pohja empatialle ja sosiaalisille taidoille. Sosiaalisten taitojen oppiminen on helpompaa, kun ihmisellä on hyvä itsetunto.

Lapsen persoonallisuuden ja tilannetekijöiden vuorovaikutuksena voidaan tarkastella myös aggressiivisuutta. Sosiaalistumisen vaikutus aggressiivisuuden sekä esimerkiksi riippuvuuden ja itsenäisyyden kehitykseen on ilmeinen. Mallin havainnoiminen ja mallin käyttäytymisen tulkinta antavat tietoa siitä, millaisia seuraamuksia aggressiivisella käyttäytymisellä voi olla. Mikäli aggressiivisuus auttaa mallia saavuttamaan tavoitteensa, havainnoivalle lapselle muodostuu käsitys sen tuloksellisuudesta ja hyväksyttävyydestä. Jos aggressiivisuutta seuraa rangaistus, se puolestaan vahvistaa käsitystä sen tuomittavuudesta. Näin aggressiivisuus on suurelta osin opittua käyttäytymistä, johon vaikuttaa lapsen lähin kasvuympäristö sekä aikaa myöten kaveripiiri ja jopa joukkotiedotus. Aggressiivisuuden ja mukautuvuuden yhteydet lapsen kasvuympäristöön ovat ilmeiset. Lapsen kehitystä epäaggressiiviseksi tukevat huolehtiva suhtautuminen

lapsen, runsas vuorovaikutus, jossa lapselle annetaan enenevästi vastuuta iän myötä, lapsen käsityksien kuunteleminen ja myös niiden huomioon ottaminen. Yleensäkin aikuisten ohjaava ja neuvova asenne, joka antaa mallia käsitellä ja ratkaista ristiriitatilanteita keskustelemalla. Välinpitämätön ja itsekäs kasvuympäristö, jossa lapsia rangaistaan ja jossa aikuisten ja lasten suhteissa on sovittamattomia ristiriitoja, taas lisää lasten aggressiivista käyttäytymistä. (Saarinen ym. 1991, 132-137.) Lapsi oppii sosiaalisesta ympäristöstään, millaiset reaktiot ovat toivottuja ja tuloksellisia. Itsearvostus rakentuu sen pohjalle, miten yksilö arvioi itseään ja suorituksiaan ja suhteuttaa toisiinsa minäkuvassaan olevat myönteiset ja kielteiset puolet. Sosiaalisten taitojen osaaminen on tärkeää, sillä niiden taitojen avulla ihminen pääsee osallisiksi toisten ihmisten yhteydestä ja avusta.

### **2.1.2 Sosiaalinen vuorovaikutus ja oppiminen**

Oppimista tapahtuu vain toisten ihmisten kanssa, yksin ei kukaan voi elämää opiskella ja lähtökohtanaan koulussakin on - ei koulua vaan elämää varten. Myös Vygotskyn mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on avain menetykselliseen oppimiseen. Opimme enemmän yhdessä muiden kanssa kuin yksinämme. Aikuisen tai toisten lasten tuki auttaa meitä pääsemään lähikehityksemme vyöhykkeelle. Tuotetaan yhdessä yhteistä ymmärtämystä. Yhdessä toimiessaan lapset luovat tietoa, käsityksiä ja suhtautumistapoja, jotka toistuessaan sisäistyvät lasten yksilöllisiksi kehitykseksi. Ilman vuorovaikutusta ei samanlaista kehitystä tapahtuisikaan. (Vygotsky 1978, 79-91.) Vygotskyn ajatuksia voi tulkita niin, että hän pitää tärkeänä sitä, että ryhmässä on taidoiltaan ja tiedoiltaan eri tasoisia lapsia, jolloin voi oppia myös toisilta lapsilta. Aina löytyy joku, joka paremmin hallitsee opeteltavan asian ja näin tarjoaa ”tikapuita” toiselle, joka ei vielä yksin selviä. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen taidot oppimisen kannalta korostuvat ja taidot myös edelleen kehittyvät yhdessä toimiessa.

Myös Piaget tuo esille sen, että kun lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään, he koko ajan tarkistavat ja muuttavat omia tietojaan, käsityksiään ja mielipiteitään. Piaget ei korosta lasten vuorovaikutusta itseään tietävämpien kanssa. Hänen mielestään se ei saa aikaan uuden oppimista. Päinvastoin Piaget painottaa ryhmän jäsenten tasapuolisuutta ja tasa-arvoisuutta ongelmanratkaisutilanteissa. Hänen mukaansa ainoastaan silloin, kun vertaisryhmä voi käsitellä ongelmaa samalla tasolla, voi uusi ajattelu ja oppiminen saada sijaa. Piaget painottaakin sitä, että

oppijan ymmärtäminen lisääntyy oppijan omana toimintana. Lapsi nähdään aktiivisena oppijana, joka konstruoi uutta tietoa itseohjautuvasti reflektoiden, käyttämällä hyväksi jo olemassa olevia tietorakenteita. (Hujala, Puroila, Parrila - Haapakoski & Nivala 1998, 44-45, 62.) Alkuopetuksen vaiheessa suhteet ikätovereihin ovat tärkeitä myös itsenäistymisen kannalta. Kaverin löytyminen ja ryhmään kuuluminen merkitsevät paljon pienelle koululaiselle.

## **2.2 Kognitiivinen kehitys**

Kognitiivista kehitysvaihetta tarkasteltaessa kiinnitetään yleensä huomiota lapsen havaitsemisen, oppimisen, muistamisen, ajattelun ja kielen omaksumisen kehitykseen. Kognitiivisia toimintoja ovat erilaisen tiedon vastaanottaminen, valikoiminen, arviointi ja tallentaminen sekä tiedon representaatiot, ilmenemiset ajattelussa ja kielen käytössä. Koska ihmisen tiedonkäsittelytoiminnot jo varhaisessa vaiheessa kietoutuvat kieleen, on kielen kehitys olennainen osa kognitiivista kehitystä. Kognitiivinen kehitysteoria otaksuu, että kielellinen kehitys seurailee kognitiivista kehitystä. Lapsen oletetaan kykenevän ymmärtämään ja tuottamaan kielellisiä ilmaisuja sitten vasta, kun hän ajatuksellisesti hallitsee niiden edellyttämät päättelyt. Kieli toimii siis paitsi viestinnän välineenä myös ajattelun välineenä. Merkitys korostuu, kun tiedetään, että kieli sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ajattelun välineenä luo perustaa sosiaalistumiselle ja kognitiiviselle oppimiselle. Koska kielitaito vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsen ja aikuisen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus muodostuu, sillä on suuri merkitys lapsen minäkäsityksen ja sosiaalisten suhteiden muodostumiselle. Kieli on myös käyttäytymisen itsesäätelyn ja toisten käyttäytymisen säätelyn väline. Kielitaito on siis sen edellytys, että lapsi voi ymmärtää kielenvaraista ohjausta. Lapsi harjaantuu vähitellen ottamaan huomioon ja muistamaan esimerkiksi ohjeita, sääntöjä ja kieltoja. Hän oppii myös säätelmään omaa kielenkäyttöään ottaen huomioon myös kieltä säästävät nonverbaaliset, ei-kielelliset ilmaisut. Taidot kielenkäyttäjänä lisääntyvät nopeasti ja pian lapsi ymmärtää esimerkiksi sellaisia asioista kuin milloin voi puhua, milloin on syytä vaieta, mistä voi puhua, kenen kanssa, missä ja miten. (Saarinen ym. 1991, 122-123.)

### 2.2.1 Kielen ja ajattelun kehitys

Lapsen kielenkehitys on normaalisti varsin nopeaa ja luontevaa. Ennen kouluikää lapsi on jo yleensä omaksunut suurimman osan suomen kielen taivutussäännöistäkin. Myös käyttäytymisen kielellinen säätely on vaiheessa, jossa lapsi pystyy sisäisen puheensa avulla jo suunnittelemaan ja ohjaamaan omaa toimintaansa ainakin jossakin määrin. Taivutusmuotojen ja niiden käyttöä ohjaavien sääntöjen oppimisen merkitys on keskeinen meidän kielessämme. Lapsen on hallittava taivutukset spontaanissa puheessa ennen kuin hän pystyy tuottamaan niitä luetussa tai kirjoitetussa tekstissä. Niinpä ennen koulun aloitusta lapsen kielellisten taitojen tulisikin olla kehittynyt niin, että hän hallitsee lingvistiset perusasiat, hänellä olisi riittävän rikas sanavarasto ja hänen visuaalinen hahmottamiskykynsä olisi tarpeeksi kehittynyt opetuksen vastaanottamiseen. Kouluaan aloittavat lapset ymmärtävät silti vielä monet asiat hyvin konkreettisesti ja esimerkiksi suhteiden ymmärtäminen ja sanallinen päättely tuottavat monille vaikeuksia. (Jantunen, Ylipiha, & Hokkanen 1993, 51-52.)

Vygotsky (1982) korostaa sitä, että ajattelulla ja puheella on yksilökehityksessä eri alkujuret. Hänen mukaansa puheen kehityksessä on esiälyllinen vaihe ja ajattelun kehityksessä vastaavasti esikielellinen vaihe. Tiettyyn ikään saakka kielen ja ajattelun kehitys etenee toisistaan riippumatta, sitten niiden radat kohtaavat. Kun puhe ja ajattelu nivoutuvat toisiinsa, ajattelusta tulee kieleen sidoksissa olevaa ja rationaalista. Kuitenkaan kielen ja ajattelun kehitys ei tapahdu yhdensuuntaisesti ja tasasuhtaisesti. Vygotskyn mukaan lapsen kehityksessä kieli on aluksi sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, mutta kehityksen myötä siitä muodostuu myös ajattelun väline, jolloin kieli ikään kuin sisäistyy. Ajattelun kielellisyyttä Vygotsky kuvasikin sisäisen puheen käsitteellä erotuksena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytävästä puheesta. Lapsella toiminnan ohjaus oman sisäisen puheen kautta kehittyä sisäistymisprosessin kautta. Tämä prosessi saa alkunsa aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksesta, joka synnyttää ensin lapsen oman ulkoisen puheen ja myöhemmin äänettömäksi muuttuneen sisäisen puheen, jonka avulla lapsi sitten ohjaa toimintojaan.

Piaget (1952) painottaa kielen ja ajattelun keskinäisestä suhteesta ajattelutoimintoja. Hänen mukaansa kieli on ajattelulle alisteinen ja heijastelee ajattelun kehitystä. Lapsen ajattelu on Piaget'n (1971) mukaan taas sidoksissa siihen, mistä lapsella on konkreettisia kokemuksia tai havainnollisia mielikuvia.

Tutkimalla lapsi asteittain kehittyä ajattelussaan symbolisen ajattelun tasolle ja oppii ymmärtämään kielen merkityksen sekä operoimaan sen avulla. Näin toiminnan avulla lapsi kehittyä vastavuoroiseen ajatteluun ja oppii käsittelemään ajatuksiaan. Ajattelun kehitys kulkee aina minäkeskeisestä ajattelusta kohti sosiaalista ajattelua.

Piaget (1988, 102-109) jakaa älyllisten toimintojen kehityksen neljään eri vaiheeseen. Nämä vaiheet ovat sensomotorinen, esioperationaalinen, konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden kausi. Piaget'n kognitiivisen kehitysteorian mukaan kehitysvaiheesta toiseen siirtyminen edellyttää edellisen vaiheen päättymistä. Siirtymät kuvataan lähes hyppäksenomaisiksi ja ajattelu muuttuu laadultaan yksilön siirtyessä seuraavalle kaudelle. Vaikka ikäjakauma tietyssä kehitysvaiheessa on useamman vuoden mittainen, hän jakaa silti kehitysvaiheensa lapsen kronologisen iän mukaan, jossa valmiudet sidotaan tiettyyn ikävaiheeseen.

### **2.2.2 Oppiminen Piaget'n teorian valossa**

Piaget'n ajattelun pohjalta oppimista on tarkasteltu monin tavoin ja kehitysvaiheteorian mukaan on kehitelty erilaisia pedagogisia ajatuksia, suuntauksia ja esitetty myös monenlaista kritiikkiä. Piaget'n tutkimukset koskivat pääasiassa lapsen spontaania oppimista, joten asioita pitää tarkastella siinä valossa.

Jantunen ym. (1993, 124-127) nostaa esille Piaget'n painottaman toiminnallisuuden ja aloitteellisuuden lähtökohdan oppimisessa. Oppijan oman aktiivisuuden merkitys oppimis- ja kehitysprosessissa on ratkaisevaa. Toiminta korostuu peruspilarina, johon tietäminen ja ajattelu kiinnittyvät. Piaget mukaan tietäminen ja ajattelu suorastaan nousevat toiminnan pohjalta. Opimme tekemällä! Hän ei näe toimintaa vain "pedagogisena vipusimena", jonka avulla tieto voi tulla kiinnostavaksi vaan toiminta itsessään on tietoa elävässä muodossa. Tässä Piaget tulee lähelle steinerpedagogiikan oppimisen käsitettä: opittava asia annetaan niin, että oppilas voi omaksua sen niin tunteen, tahdon kuin ajattelunkin alueella. Tehokkuus on monipuolisuudessa ja syvällisyydessä, ei tiedon määrässä. Tieto ankkuroituu toimintaan ja silloin toiminnan laadulle ja muodoille tulee painotus. Todelliset motiivit kaikelle tekemiselle tulee nousta lapsen kehityksen lainalaisuuksista ja

lapsuuden kunnioittamisesta. Lisäksi Piaget sijoittaa kaiken käyttäytymisen liikkeelle panevat voimat tunteiden alueelle. Tunne on siis myös toiminnan edellytys. Tätä selventää myös Piaget'n lausuma, että kiinnostus liittyy yhteen tarpeen ja kohteen, koska kohteesta tulee kiinnostava vasta silloin, kun se vastaa tarvetta. Siis tiedon ja toiminnan rinnalla on panostettava myös tunteeseen. (Jantunen ym. 1993 124-127.) Piaget'n kehitysvaiheteorian tärkeimmät pedagogiset seuraamukset liittyvät yleisiin opetusstrategisiin ratkaisuihin. Siltä lähtevän pedagogiikan keskeisin tavoite on lapsen ajattelukyvyyn kehittäminen. Piaget'n teorian mukaan lapsen ajattelu käy välttämättä läpi tietyt vaiheet riippumatta siitä opetetaanko lasta vai ei. Opetus jää pelkästään ulkonaiseksi varsinaisen ajattelun piiriin kuulumattomaksi.

Loogisen ajattelun rakenteet perustuvat toimintaan, ovat toiminnan yleistyneitä muotoja. Toimintojen muuntumisesta mielen sisällöiksi tai kyvyiksi. Esimerkiksi kyky tehdä käsillä jotakin johtaa myöhemmällä iällä kykyyn ajatella (=käsittää). Pedagogisesti onkin tärkeää pohtia sitä, onko järkevää pyrkiä opetuksen abstrahoisemiseen ajattelukyvyyn kehittämiseksi vai juuri päinvastoin. Pitäisikö päinvastoin pyrkiä erityisen konkreettiin toimintaan, jossa oppilas koko olemuksellaan toimien tutustuu erilaisiin ilmiöihin oman todellisuuskäsityksensä pohjalta? Piaget korosti ajattelun toiminnallista luonnetta, miksi emme siis antaisi lapsille aikaa ajatteluun? (Jantunen ym. 1993,123.)

Myös Hujala ym. (1998, 44-47) on tarkastellut oppimista Piaget'n teorian valossa. Hän tuo julki Piaget'n teoriaa kohtaan esitettyä kritiikkiä siitä, että oppiminen nähdään siinä aivan liian rajattuna, kehitysvaiheiden mukaiseen järjestykseen sidottuna prosessina. Lapsen kehitys koostuu kuitenkin läpi elämän jatkuvista erilaisista muutoksista, jolloin, kehityksen tasot voitaisiin mieluummin nähdä lähinnä suuntaa antavina. Tietoisella kasvatuksella ja opetuksella on teoriassa suhteellisen vähäinen osuus. Sen sijaan oppijan omakohtaista tutkimista ja ohjattua oivaltamista korostetaan suoran opetuksen asemesta.

Piaget'n konstruktivismi tuntuu riittävältä lähtökohdalta silloin, kun lapsi pystyy itsenäiseen tiedonmuodostukseen ja oppimaan suoraan ympäristöstään. Kun hän ei tähän kykene, tarvitaan lisäksi opettajaa; oppimisen ohjausta ja oppimisympäristön järjestelyä lapsen yksilöllisten tarpeiden pohjalta.



### 2.2.3 Oppiminen Vygotskyn teorian valossa

Vygotskyn keskeisimmät teoreettiset ajatukset liittyvät puolestaan sosiaalisen vuorovaikutuksen suureen merkitykseen oppimisessa sekä kielen ja ajattelun väliseen yhteyteen. Hänen käsityksensä oppimisesta sosiaalisena toimintana korostuu monella tavalla. Toisaalta, vaikka Vygotsky (1978) korostaakin voimakkaasti sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyttä lapsen kehityksessä, hän ei kuitenkaan näe kehitystä pelkästään ulkoisen todellisuuden muuttumisena sisäiseksi. Lapsen sosiaalisuus on synnynnäistä ja juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yksilön ajattelutoiminta itsenäistyy ja yksilölliset kognitiiviset prosessit pääsevät kehittymään. Lapsen kulttuurisessa kehityksessä jokainen toimintamuoto esiintyy kahdella tasolla. Ensin se esiintyy ihmisten välisenä interpsykologisena tapahtumana ja sitten lapsella sisäisenä intrapsykologisena tapahtumana. Tämä pätee yhtä lailla tavoitteellisen tarkkaavaisuuden, loogisen muistin, käsitteiden muodostuksen ja tahdon kehittymisen kohdalla. Sosiaalinen vuorovaikutus on kehityksellisesti kaikkien korkeampien toimintamuotojen ja niiden välisten suhteiden perustana. Lapsen täytyy saada vertailla ja testata omia ajatusrakenteitaan sekä vertaisryhmässä että aikuisten kanssa voidakseen rakentaa omaa ymmärrystään erilaisia näkökulmia pohtien.

Vygotskyn teoriasta on noussut korostetusti esille niin sanottu lähikehityksen vyöhykkeen käsite (zone of proximal development, ZPD). Tämän käsitteen avulla hän halusi erottaa lapsen kehityksessä sen, mitä lapsi osaa tehdä aikuisen opastuksella ja sen, mitä lapsi osaa tehdä itsenäisesti. Lähikehityksen vyöhyke kuvaa niitä toimintoja, jotka eivät ole vielä kehittyneet, mutta ovat kehittymäisillään. Älykkyys ei ole silloin muuttumaton, onhan jokaisella oma lähikehityksen vyöhykkeensä, joka viittaa oppimispotentiaaliin. Opettajan tulee toteuttaa tätä potentiaalia tukemalla näitä molempia tasoja ja siten kehitystä eteenpäin. Hyvä oppiminen on kehityksen edellä. Vygotskyn mukaan opetuksen tulee kohdistua lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrittävä laajentamaan sitä. Näin opetuksen tulee edeltää kehitystä, eikä seurata sitä. (Vygotsky, 1978, 85-89.)

Lähikehityksen teoriasta on myöhemmin johdettu termi "scaffolding", jolla tarkoitetaan sitä, että aikuinen ja/ tai vertaisryhmä tarjoavat lapsen oppimiselle

ikään kuin ”rakennustelineet”. Lapsi voi oppimisen rakennustelineiden avulla toimia lähikehityksensä puitteissa opetellen tietoja ja taitoja, jotka ovat kypsymäisillään ja joista hän ei vielä muuten pystyisi suoriutumaan. Keskeistä lapsen oppimisen tukemisessa on väliaikaisuus ja säädeltävyys. Tärkeää on aikuisen kyky havaita, milloin lapsi kokee tarvitsevansa tukea ja vähentää tukea sitä mukaa, kun lapsi edistyy. Aikuinen vetäytyy siis vähitellen auttajan roolista lisäten aste asteelta lapsen omaa vastuuta tehtävien suorittamisesta. Oppimisen kannalta on olennaista, että apua tarjotaan vain sen verran kuin oppija tarvitsee. Tärkeää on myös se, että oppimista tuetaan juuri oikeaan aikaan, ettei oppimisprosessi katkea. Aikuinen ei tule siis tarjota lapselle valmiita ratkaisuja, vaan ohjailla lapsen omaa ongelmanratkaisuprosessia oikean suuntaan. Oppimisprosessin edetessä vastuu tehtävän suorittamisesta siirtyy yhä enemmän oppijalle itselleen. (Vygotsky 1978; Göncü & Becker 1992, 147-152.)

Päämääränä on se että, minkä lapsi osaa tänään yhteistoiminnallisesti tai aikuisen tuella, sen hän osaa huomenna itsenäisesti. Lapsen omaehtoisen oppimisen mahdollistamisessa aikuisen ja vertaisryhmän tarjoaman tuen lisäksi Vygotsky myös korosti Piaget'n tavoin oppimisympäristön merkitystä. Lapsen aktiivista oppimista edistävän ympäristön tulee sisältää monipuolisia ja houkuttelevia materiaaleja ja välineitä. Lapset voivat ratkaista esiin tulevia ongelmia ja pulmia luontevasti, sillä materiaalit ja välineet ovat oppimisympäristössä lasten ulottuvilla ja vapaasti käytettävissä. Vygotsky korosti niin ikään leikin merkitystä oppimisessa. Hänen mukaansa lapsi ilmentää leikeissään asioita, joita hän ei vielä muutoin ymmärrä. Kuvitteellinen leikki toimii kuin siltana lapsen kokemien asioiden ulkoisesta tiedostamisesta kohti sisäistettyä ymmärtämistä. Tällä tavalla lapsi voi käyttää ulkoista esittämistä apunaan rakentaessaan omaa ymmärrystään todellisista tilanteista. Lapsen oppimisen perusta rakentuu toiminnallisuuden, elämyksellisyyden ja leikin ympärille. Leikin kautta lapsi tutkii, kokeilee ja jäsentää omaa maailmankuvaansa. Leikkiessään lapsi toimii lähikehityksensä vyöhykkeellä, sillä leikissä hän on aina osaamisalueensa yläpuolella. (Hujala ym. 1998, 47-53, 63.)

Vaikuttavimmillaan kasvatus kulkee siis kehityksen edellä. Esimerkiksi koulussa oppimisen olisi kohdistuttava kypsymässä ja kehittymässä oleviin toimintoihin mieluummin kuin jo muotoutuneisiin tai ohitettuihin. Kasvattajan tulisikin kyetä

havaitsemaan lapsen toiminnassa puhkeamaisillaan olevat kiinnostukset ja valmiudet, jotta hän voisi ennustaa tulevasta oppimisesta ja ryhtyä tukemaan lasta uusien taitojen hankinnassa. (Vygotsky 1978, 85-86; Mäkinen 1997, 29.)

### **2.3 Psykomotorinen kehitys**

Tässä luvussa tarkastelen motorisen kehityksen vaikutusta lapsen kokonaiskehitykseen. Tarkoittaahan psykomotorinen kehitys terminä jo ruumiinliikkeitä psykomotorisena kokonaisuutena. Tällä otsikolla haluan korostaa motoriikan osa-alueen yhteyttä ja tärkeyttä lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Sensomotorinen (=aisti- ja liiketoimintojen kokonaisuuteen kuuluva) kehitys niin ikään tuo julki sen, että kyseessä on motoriikkaa laajempi käsite. Kokonaisuus, johon voisi liittää kehon aistimukset, ympäristön havaitsemisen, toiminnan suunnittelun ja toteutuksen. Asiaa voisi ilmaista vaikkapa orientoitumisena aikaan, tilaan ja rytmiin (Ahonen, Taipale - Oiva, Kokko, Kuittinen & Cantell 2001, 179.)

Koulunsa aloittavalla lapsella tapahtuu toki jo merkittäviä fyysisiäkin muutoksia, joista nopea pituuskasvu on ehkä selvimmin havaittavissa. Lihaskoivu lisääntyy, ruumiin mittasuhteet muuttuvat ja hampaat alkavat vaihtua uusiin. Näillä muutoksilla on myös merkitystä lapsen kokemukselle omasta itsestään. (Ahonen ym. 1997, 39-41.)

Motorisesti kömpelöillä lapsilla on merkittävästi enemmän vaikeuksia myös kielellisissä kyvyissä, visuaalisessa hahmotuksessa, kontaktikykyisyydessä, perusturvallisuudessa ja itsetunnossa. Lapsen kasvaessa seuraamukset näyttävät kääntyvän myös sosio-emotionaalisiksi vaikeuksiksi. (Ahonen ym. 2001, 175 –181.) Kun koulussa ilmenee oppimisvaikeuksia, harvoin tulee ensimmäisenä mieleen etsiä syytä lapsen puutteellisesta motoriikasta. Tutkimukset ja käytäntö ovat kuitenkin osoittaneet, että nämä kaksi asiaa ovat usein yhteydessä toisiinsa. Korkeammat kognitiiviset taidot, esimerkiksi kielelliset taidot tai käsitteen muodostus, rakentuvat usein konkreettisten motoristen kokemusten varaan. Esimerkiksi avaruuteen ( edessä, takana, oikealla jne.) ja aikaan (ensin, jälkeen, vieressä jne.) liittyvät käsitteet ovat avainsanoja monissa koulun tavallisissa opetustilanteissa. Miten voi tehdä oikein, jos ei ymmärrä, mitä opettajan käyttämät

sanat merkitsevät? Tällöin puutteet, jotka liittyvät lapsen varhaisiin motorisiin toimintoihin, heijastuvat lapsen myöhempään kognitiiviseen kehitykseen. Varsinkin matematiikka edellyttää avaruudellisten ja ajallisten suhteiden tajua ja niihin liittyvien käsitteiden hallintaa. Lapsi voi suorittaa oikein laskuja mutta saa virheellisiä tuloksia, kun on laskenut oikealta vasemmalle tai suunnannut laskiessaan numerot väärinpäin ( $9=6$ ) tai kääntänyt luvut ( $21=12$ ). Myös käsitöissä pujottelut, pistojen ompeleminen, virkkaminen jne. edellyttävät suuntaan liittyvien käsitteiden hallintaa ja avaruudellista suuntautumiskykyä.

Alahuhdan (1990) tutkima lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten ryhmä, joka koostui peruskoulun alaluokkalaisista, oli vertailuryhmäänsä huomattavasti heikompi motorisesti. Motorinen pätevyys vaikuttaa siis myös kielelliseen valmiustasoon. Lisäksi heikosti kehittynyt kehonkaavio aiheuttaa helposti epävarmuutta, arkuutta ja turvattomuudentunnetta lapsissa. Tällä on myös yhteys lapsen viihtyvyyteen koulussa. Jos emme ymmärrä lasten vaikeuksien alkuperää, on suuri vaara, että teemme virhepäätelmiä: pidämme lasta tottelemattomana, huolimattomina, jopa uppiniskaisina hänen toimiessaan vastoin antamiamme ohjeita, vaikka syynä on lapsen kyvyttömyys ymmärtää niitä ja toimia niiden mukaan.

Liikunnassa ja motorisessa suorituksissa koetut onnistumiset ja hallinnan tunne ovat tärkeä osa lapsen kehittyvää minäkäsitystä. Erityisesti koulussa tämä asia pitää huomioida, koska suurin osa koulupäivästä vaatii jonkinlaista motorista suoriutumista vaikkapa puhumalla, kirjoittamalla tai liikkumalla. (Ahonen ym. 2001, 175.)

#### ***2.4 Kehitysvaiheen arviointi***

Kehityksen on saavutettava tietty taso, jotta opetus kävisi mahdolliseksi. Opetus rakentuu tavallaan kehityksen pohjalle, mutta kehitys ei muutu oppimisen vaikutuksesta. Kaiken oppimisen välttämätön ehto on psyykkisten toimintojen tietynasteinen kypsyyt. Mutta kuinka kehittyneitä tiettyjen funktioiden on oltava, jotta oppiminen on mahdollista? (Vygotski 1982, 171.) Banduran (1997, 66) mukaan koulu on kognitiivisten kykyjen kehittämisen ja sosiaalisen vahvistamisen ensisijainen ympäristö. Lapset kehittävät koulussa kognitiivisia kykyjään sekä omaksuvat keskeisen tietämyksen ja ongelmaratkaisutaidot. Siellä myös heidän

tietämystään ja ajattelukykyjään jatkuvasti testataan, arvioidaan ja vertaillaan sosiaalisesti.

Piaget ei pidä lapsen ajatteluntason osoittimena sitä, mitä hän tietää tai pystyy oppimaan, vaan sitä, miten hän ajattelee asioista, joista ei tiedä mitään. Opetus ja kehitys, tieto ja ajattelu, asetetaan jyrkästi vastakkain. Koffka puolestaan katsoo, että kehitys on aina luonteeltaan: kypsymistä ja oppimista. Kehitys ei ole yhtenäinen prosessi, vaan on olemassa kypsymiskehitystä ja oppimiskehitystä. Koffka toteaaakin, että kypsymistapahtuma vie oppimista eteenpäin ja avaa sille uusia mahdollisuuksia. Opetus vaikuttaa jollakin tavalla kypsymiseen ja kypsyminen jollakin tavalla oppimiseen. (Vygotski 1978, 81; Vygotski 1982, 172-173.)

Aikaisemmin kouluvalmiudesta käytettiin käsitettä koulukypsyys. Nykyisin on käyttöön vakiintunut käsite kouluvalmius ja sen ohella käytetään myös käsitettä oppimisvalmius. Näillä käsitteillä pyritään kuvaamaan lapsen kykyä oppia. Viime aikoina on keskusteltu paljon myös koulun valmiudesta ottaa vastaan erilaisia oppilaita. Ensimmäiset arviot lapsen kouluvalmiudesta tehdään yleensä jo viisivuotistarkastuksen yhteydessä neuvolassa. Päiväkoti on usein kuitenkin ratkaisevassa asemassa koulun aloitusta koskevia tärkeitä päätöksiä tehtäessä. Vanhempia ohjataan hakeutumaan lapsensa kanssa kouluvalmiutta koskeviin tutkimuksiin. Tutkimukset suorittaa ja lausunnon antaa yleensä psykologi tai joskus myös yleis- tai erikoislääkäri. Ratkaisun koulun aloittamista ja valinnasta tekevät kuitenkin aina lapsen vanhemmat. (Linnilä 1997, 14-18.) Suhtaudun itse melko kriittisesti kouluvalmiustesteihin, koska ne mielestäni mittaavat liian usein vain älykkyyttä. Myös lasten "luokittelun" näen vaaralliseksi ja turhaksi mikäli testien pohjalta ei pystytä tarjoamaan lapselle asianmukaista tukea ja kuntoutusta. Kuitenkin testien ja tutkimusten hyödyn näen suurena silloin, kun niiden avulla saadaan tietoa ja ryhdytään toimiin lapsen oppimisvaikeuksien ennalta ehkäisemiseksi ja hänen oppimisvalmiuksiensa kehittämiseksi.

Lapsen kehityksen luonteen tunteminen ja oivaltaminen auttavat aikuista asennoitumaan lapseen hyväksyen ja hänen kasvuaan tukien. Aikuisen, joka ymmärtää, mitä lapsessa kulloinkin tapahtuu, on paljon helpompi eläytyä lapsen asemaan. Hänen on helpompi nähdä, missä kohtaa lapsi tarvitsee ohjausta ja apua. Hän pystyy myös paremmin erottamaan, milloin on kyse kasvuun normaalisti

kuuluvista ohimenevistä asioista ja milloin taas asioista, joihin lapsi tarvitsee erityisesti aikuisen tukea tai mahdollisesti jopa ammattiapua. (Jarasto & Sinervo 1998, 20.)

Oppimiseen liittyvien riskien ja vaikeuksien mahdollisimman varhainen tunnistaminen on tärkeää. Sillä, jos lapsen oppimisvalmiudet ennen kouluikää ovat kehittyneet puutteellisesti, alkavat oppimisen ongelmat näkyä selvästi usein jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. Lapsen itsensä pitäisi saada mahdollisimman varhaisessa vaiheessa oikea käsitys oman vaikeutensa luonteesta. Se tarjoaa aivan kuin ”rokotuksen” itsetunnon menetyksen vaaraa vastaan ja säästää voimia ponnistella erityisvaikeuden voittamiseksi. Lisäksi pitää löytää niitä keinoja, joilla lapsi ohjataan saamaan vahvuksiensa kautta oppimisestaan iloa ja tyydytystä, mikä on kaiken harjoittelun jaksamisen edellytys. (Adenius- Jokivuori 2001, 5.)

## **2.5 Vaikeuksien esiintyminen**

Oppimisvaikeudet voivat esiintyä erilaisten perustaitojen ongelmina jo kehityksen varhaisvaiheessa. Ne voivat ilmetä esimerkiksi kielellisissä taidoissa, oman toiminnan hallinnassa, hahmottamisessa tai motorisissa suorituksissa. Usein lievemmät vaikeudet tulevat esiin vasta koulunaloitusvaiheessa. Toisaalta osa ennen koulun alkua havaituista ongelmista saattaa saada koulun aloittamisen yhteydessä uusia ilmenemismuotoja. Ne voivat ilmaantua esimerkiksi spesifien oppimisvaikeuksien muodossa. Usein ongelmat esiintyvät myös yhdessä ja asettavat silloin erityisiä haasteita opetukselle ja kuntoutukselle. (Adenius-Jokivuori 2001, 7.)

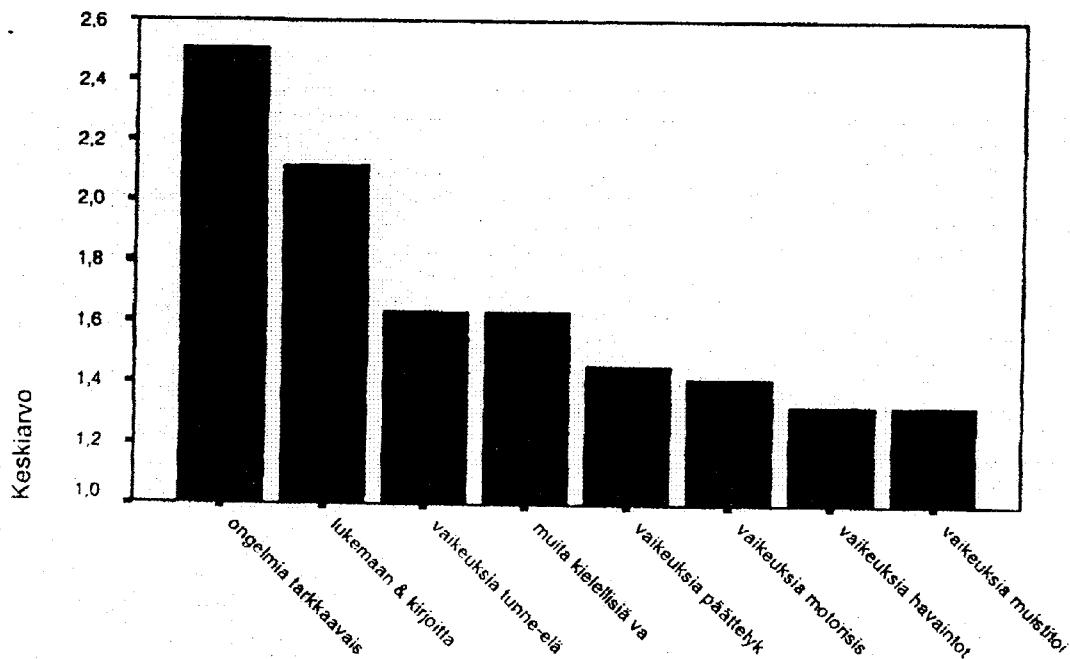
Jyväskylän seudun neljän kunnan alueella toteutettiin esi- ja alkuopetuksen ikäryhmissä kartoitus syksyllä 2000. Kartoitus perustuu suhteelliseen laajaan opettajien kyselyyn ja haastatteluun. Heidän luokissaan oli yhteensä 2580 lasta (51% seutukunnan kaikista esi- ja alkuopetusikäisistä). Kartoituksessa selvitettiin kolmea asiaa:

1. Kuinka paljon ja minkälaisia tuen tarpeessa olevia lapsia opettajat tunnistavat tutkituissa kolmessa ikäluokassa (esikoulu- sekä 1. ja 2. luokka)?

2. Mitä tukea lapsille on voitu tähän mennessä tarjota?

3. Mitä tilanteen kohentamiseksi koetaan tarpeelliseksi tehdä?

Selkeä yleisjohtopäätös oli, että lähes neljännes lapsista tarvitsisi jo koulu-uran alkuvaiheessa lisätukea oppimisvalmiuksiensa kohentamiseen. Tämä käy ilmi 152 opettajan havainnoista nykyluokkiensa oppilaista. Jokaisen opettajan luokalla oli useampia (keskimäärin 5) erityistä tukea oppimiselleen tarvitsevaa lasta alkuopetuksessa. Määrä on suuri, vaikka tietääkin, että aikaisempien tutkimusten mukaan jonkinasteiset kehityksen häiriöt ja oppimisvaikeudet koskettavat noin 10-20% ikäluokasta. (Adenius-Jokivuori 2001.) Kun neljänneksellä oppilaista on oppimisongelmia tavallisissa luokissa, on mielestäni todella syytä miettiä, mitä koetaan tarpeelliseksi tehdä.



Kuvio 1. Vaikeuksien esiintyminen keskimäärin ryhmässä tai luokassa (Adenius – Jokivuori 2001, 23).

Suhtautuminen oppimisvaikeuksiin tulisi olla positiivinen. Sellainen, että oppimisvaikeuksia ei pidettäisi heti lapsen sijoittuvana pysyvänä ”sairautena” vaan mieluummin väliaikaisena tasapainon puutteena; ikään kuin ohimenevinä ”kasvukipuina”. Voisi myös kysyä, ovatko vaikeudet vain huonosti hyödynnettyjä mahdollisuuksia. Lapsen käyttäytymisen taustalla voi olla hänen kykyjensä ja ympäristön odotusten ja vaatimusten välinen ristiriita tai epäonnistuminen sovittaa

yhteen lapsi ja koulu. On kuitenkin tarpeen, että vaikeudet tiedostetaan ja niiden syyt selvitetään nopeasti.

Vauras (1990, 58-59) sanoo, että vaikka niin lapsi itse kuin hänen ympäristönsäkin usein tulkitsevat lapsen oppimisvaikeudet pysyviksi kykyjen ja taitojen vajavuudeksi, tarjoaa tutkimus varsin toisenlaisen näkemyksen oppimisen ongelmiin. Monien vaikeuksien nähdään perustuvan ensisijaisesti epätarkoituksenmukaisiin ja heikosti kehittyneisiin, kognitiivisiin taitoihin ja ajattelun itseohjautuvuuden puutteisiin. Toisin sanoen, lapselle ei ole kehittynyt riittäviä ja soveltuvia ymmärtämis- ja oppimisstrategioita, tai hän ei kykene soveltamaan olemassa olevia taitojaan tehokkaasti ja omaehtoisesti koulun erilaisissa oppimistilanteissa. Tästä seuraa, että monet vaikeatkin, lähes pysyvinä koetut, oppimisessa havaitut ongelmat voidaan ehkäistä ennakolta tai korjata. Jokainen koulun oppimis- ja suoritustilanne on oppilaalle sopeutumistilanne, jolloin oppimisvaikeuslapsen käyttäytymistä voidaan tulkita pyrkimyksenä aktiivisesti hallita oppimistilanteen sosiaalisia ja emotionaalisia paine- ja uhkatekijöitä. Mutkikkaissa tilanteissa lapsi tekee monimuotoisia tulkintoja odotuksista, mahdollisuuksista ja seuraamuksista. Uhkatekijöistä johtuen älyllinen prosessi ei aina vastaa tehtävälle asetettuja vaatimuksia. Monet lapset joutuvat ikään kuin "kipsiin" tällaisessa uhkaavaksi kokemassaan tilanteessa, eivätkä pysty silloin ajattelemaan ja toimimaan järkevästi.



### 3 ALKUOPETUSTA VASTAANOTTOLUOKASSA

Perusopetuslain (1998) määräys opetuksen järjestämisestä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti on pohjana kaikelle opetukselle ja opetukseen liittyvien järjestelyjen ja tukitoimien suunnittelulle ja toteuttamiselle. Koulun tehtävä on vaativa, onhan jokainen lapsi erilainen. Yksilöllisiä mahdollisuuksia lisää se, että Opetushallitus on antanut määräyksen (08/011/2000) erityisopetuksen järjestämisestä ja HOJKS:n (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman) laatimisesta. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliset ominaisuudet, kehitystaso ja kouluyhteisöön sopeutuminen edellyttävät opetuksen ja tukipalveluiden suunnittelua, oppimisvaikeuksien diagnosointia, edistymisen seuranta ja arviointia. Koulun tulee järjestää opetus ja opetukseen osallistumisen edellyttämät tukipalvelut siten, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuuden omien edellytystensä mukaisesti ja saa mahdollisuudet jatko-opintoihin.

Vastaanottoluokat on perustettu vastaamaan koulun alkuun liittyviin tarpeisiin. Tehtävänä on ottaa vastaan sellaisia koulunaloittajia, joilla on todettu olevan joko lieviä puutteita oppimisvalmiuksissa tai muuten ennakoitua tuen tarvetta oppimisessa. Tehostetun alkuopetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät pyritään sovittamaan näitä lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi. Jokainen oppilas, joka luokkaan tulee on tutkittu ja testattu. Lausunnoissa on yleensä todettu, että lapset tarvitsevat pienryhmän ja tehostettua alkuopetusta mutta, että heillä on mahdollisuuksia selvittää myöhemmin normaalissa yleisopetuksessa. Vastanottoluokan oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia ja kehitystasoa on usein ruvettu tutkimaan ja seuraamaan jo viisivuotisneuvolan jälkeen. Monien oppilaiden kohdalla päiväkodit ovat toimineet myös aktiivisina ohjaajina ja kehottaneet koteja hakemaan apua lapselle myös kouluvalintoja tehtäessä.

Yleensä lapsen ”ongelmat ” ovat olleet kuitenkin sen verran lieviä, ettei heidän ole katsottu tarvitsevan mukautettua luokkamuotoista erityisopetusta. Vastaanottoluokassa noudatetaankin yleisopetuksen opetussuunnitelmaa ja sen lisäksi jokaiselle oppilaalle on laadittu oma henkilökohtainen HOJKS. Henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa lähdetään siitä, että lapsi on vastaanottoluokassa 1-2 lukuvuotta. Joku lapsista tarvitsee aikaa

yhden lukuvuoden, toinen kaksi ehkä joku kolmekin ennen kuin siirtyy omaan lähikouluunsa. Näin heille turvataan oikeus oppia omaan tahtiinsa.

Perusopetuslaki sallii opetussuunnitelmien erilaisuuden, valinnaisuuden ja opetuksen yksilöllisen järjestämisen. Lapsen koulunaloitusta voi tasoittaa joustavan soveltamisen ja yksilöllisen laajuusharkinnan periaatteella tehtävien henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien avulla. HOJKS:n laativat yhteistyössä opettaja, oppilaan huoltaja ja oppilashuoltoryhmä. Tavoite on, että HOJKS laaditaan moniammatillisessa työryhmässä. Laatijoilla tulee olla käytössään mahdollisimman monipuolista tietoa oppilaan yksilöllisistä oppimiseen vaikuttavista ominaisuuksista, kehitystasosta ja mahdollisesta oppimisvaikeuden diagnosoinnista. Edistymisen seuranta ja arviointia koskeva suunnitelma sovitellaan myös oppilaan tarpeiden mukaan.

Monien opettajien mielestä peruskoulun opetussuunnitelman tietopainotteisuus leimaa usein heikon oppilaan kyvyttömäksi koulurooliin. Sosiaalisen kasvatuksen asema on alisteinen ja yhteiskunnan suorituskeskeisyys ohjaa myös koulun toimintaa tietopainotteiseksi. Koulun tavoitteissa on ristiriitaisuutta: jos pidetään kiinni tiedollisten tavoitteiden saavuttamisesta, ei aikaa jää ihmiseksi kasvamiselle. Mitä enemmän koulu korostaa kognitiivisia tavoitteita opetussuunnitelmassa, sitä enemmän näiden tavoitteiden saavuttamattomuus horjuttaa oppilaiden minäkäsitystä. Oppiaineiden laajuutta olisikin vaihdeltava yksilöllisesti niin, että monen esimerkiksi vammaisen oppilaan tarvitsemat kuntoutus- ja terapiapalvelut sisältyisivät oppilaan koulutussuunnitelmaan. (Ihatsu 1987, 229-230.) Myös Strid (1999) toteaa, ettei oikeus oppia ole sama asia kuin oikeus saada kaikkea opetusta. Tiedon tulva ja asioiden paljous ei suosi heikosti keskittyvän tai oppimiskyvyn vaikeuksista kärsivän oppilaan oppimista.

Vastaanottoluokassa tavoitteena on sovittaa oppiaineiden laajuutta yksilöllisesti alkuopetuksen aikana. Silti yleisopetuksen opetussuunnitelman puitteissa saatetaan lapsi koulun alkuun niin, että lapsi saa tuntea onnistumisen kokemuksia ja oppimisen iloa. Myönteinen oppimiskäsitys lähtee siitä, että jokaisella lapsella on kykyä oppia ja on olemassa hyvin erilaisia, yksilöllisiä tapoja oppia. Vastaanottoluokassa haetaan vastausta kysymykseen: jos lapsella ei ole valmiutta kouluun, voisiko silloin koulun valmiutta ottaa lapsi vastaan lisätä.

Vastaanottoluokan opetuksessa valmiuksia lähdetään pohtimaan lapsilähtöisesti. Sen vuoksi ryhmässä saa lain mukaan olla korkeintaan kymmenen oppilasta. Opettajan lisäksi ryhmässä on yleensä vielä yksi tai kaksi koulunkäyntiavustajaa. Vastaanottoluokka oppimisympäristönä pyrkii vastaamaan lasten kehityksellistä tasoa ja antamaan haasteita kehityksen eteenpäin viemiseksi.

Varhainen tuki on paras tuki oppimisvaikeuksissa. Lapsen tilanteen kokonaisvaltaisen hahmottamisen ja ymmärtämisen kannalta on tärkeää, että mahdollisimman monet lapsen kanssa tekemisessä olevat tahot voivat esittää näkemyksensä lapsen kehityksestä, vaikeuksien luonteesta ja ilmenemisestä. Useat tutkijat korostavatkin monen tietolähteen ja toisaalta lapsen luontaisessa toimintaympäristössä tapahtuvan arvioinnin merkitystä. (Adenius-Jokivuori 2001, 4-8.) Vastaanottoluokka pyrkii olemaan tuollainen luontainen toimintaympäristö, jossa voisi toteutua lapsen jatkuva arviointi, seuranta ja yksilöllinen opetus. Jossa opettajalla olisi aikaa jokaiselle pienen ryhmänsä oppilaalle. Koulunkäyntiavustajan avulla jopa yksilöllinen ohjaus tarvittaessa on järjestettävissä.

## 4 TUTKIMUKSEN ONGELMAT JA MENETELMÄT

Yleisopetuksen luokilla on yhä enemmän ja enemmän oppimiselleen tukea tarvitsevia lapsia. Adenius-Jokivuoren (2001) selvitystyön mukaan jokaisella luokalla oli keskimäärin viisi oppilasta, jotka tarvitsivat tukea oppimiselleen jo alkuopetusvaiheessa. Oma käytännön kokemukseni ovat saman suuntaisia. Sen vuoksi mielestäni pitää selvittää minkälaisia vaihtoehtoja kouluilla on vastata muuttuviin tarpeisiin. Tämä on tärkeä kysymys opetuksen kehittämisen kannalta. Lapsi muodostaa käsityksensä itsestään oppijana jo heti alkuopetuksen vaiheessa ja luo oppimista kohtaan asenteita, joita voi olla vaikea myöhemmin muuttaa. Syrjäytyminen ja pahoinvointi koulussa ja koko yhteiskunnassa lisääntyy, jos asialle ei tehdä mitään. Lapsen yksilölliset tarpeet huomioon ottavia koulun aloituksen vaihtoehtoja pitää tutkia, kokeilla ja tarjota niin, ettei lapsen koko tuleva koulu-ura lähtisi menemään väärään suuntaan heti koulun alkuvaiheessa. Tässä tutkimuksessani haluan seuraavien tutkimusongelmien avulla selvittää sitä, minkälaisen vaihtoehdon alkuopetukseen tarjoaa vastaanottoluokka.

Pääongelma 1:

### **Miten vastaanottoluokka tukee koulunalkajaa?**

Pääongelma jakautuu kahteen alaongelmaan, joiden avulla pyrin hakemaan vastausta pääongelmaan.

Ongelma 1.1.:

#### **Mitä oppimiseen liittyviä vaikeuksia vastaanottoluokan oppilailla on?**

Kysymystä, miten vastaanottoluokka tukee koulunalkajia, lähestyn aluksi selvittämällä tuen tarvetta. Mitä oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja esteitä vastaanottoluokan oppilailla on? Mihin he tarvitsevat tukea? Minkälaista tuen pitäisi olla ajatellen heidän yksilöllisiä tarpeitaan?

Ongelma 1.2.:

#### **Miten opetus vastaanottoluokassa vastaa lasten tarpeisiin?**

Kun olen tutkinut lasten yksilöllisiä oppimiseen liittyviä tarpeita ja vaatimuksia, pyrin selvittämään sitä, miten vastaanottoluokan opetus vastaa näihin tarpeisiin. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) on tehty jokaiselle vastaanottoluokan oppilaalle. Niitä tutkimalla, opetusta havainnoimalla ja

henkilökuntaa haastattelemalla pyrin selvittämään tavoitteita, niihin pyrkimistä ja niiden toteutumista käytännössä. Saatuja aineistoja yhdistelen ja teen niistä mahdollisia johtopäätöksiä teorian ja oman erityisopettajan kokemukseni perusteella. Luvan tutkimukseeni olen pyytänyt Ilmajoen kunnan sivistyslautakunnalta (liite 1).

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Menetelmän valinnan perusteluja

Lähdin liikkeelle aiheesta, joka on omassa kotikunnassani ajankohtainen ja tutkimaton. Eskola ja Suoranta (1999, 34) kirjoittavat, että aihe alkaa olla suhteellisen kohdallaan silloin, kun se kiinnostaa, mutta eroaa jonkin verran omasta kokemuspiiristä. Nämä vaatimukset kohdallani täyttyivät. Menetelmää miettiessäni, mietin niitä käytännöllisiä tapoja, joilla voisin havaintoja kerätä. Kun kyse on pienistä lapsista ja heidän opetustaan koskevista yksilöllisistä ratkaisuista, päädyin laadullisen tapaustutkimuksen puitteissa useampaan eri menetelmään. Yin sanoo, että tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka monenlaista todistusaineistoa käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä, josta ilmiö ei ole selvästi erotettavissa (Syrjälä & Numminen 1988, 7).

Laadullisia menetelmiä käytettäessä tutkimukset ovat usein hyvin henkilökohtaisen pohdiskelun sävyttämiä ja laadullisiin käsitteisiin liittyä aina arvoasetelmia. Itselleni sopivaksi tutkimuksen tekemisen hengeksi vahvistui myös se, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana. Tämä tarkoittaa sitä, että kvalitatiivisilla menetelmillä voidaan tavoitella ilmiöiden prosessiluonnetta. Tuota prosessin luonnetta ja monikerroksisuutta kuvastaa myös se, että tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen vaiheiden - aineistonkeruun, analyysin, tulkinna ja raportoinnin - kietoutumista yhteen. Tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin, eikä tutkimusprosessia aina ole helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Tutkimussuunnitelmaa tai jopa tutkimusongelman asettelua saattaa joutua tarkistamaan aineistokeruun kuluessa ja tutkielman kirjoittaminen voi vaatia palaamista alkuperäiseen aineistoon. (Eskola & Suoranta 1999, 15-16.)

Erityisopetuksessa lasten kanssa työtä tehneenä olen oppinut tarkastelemaan asioita lapsilähtöisesti ja monilta puolilta. Joustavuutta ja sitkeyttä tarvitaan. Sen vuoksi prosessiluonteen tavoittelu tuntui hyvältä. Tarkoitukseni on seuloa merkityksellisiä seikkoja vähitellen tutkimuksen edetessä. Varovaisena tulkintojen tekijänä haluankin kypsyttellä asioita pikkuhiljaa. Miten sitten menetelmät tavoittavat

ilmiöiden muutoksen? Kenties sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden prosessiluonteen huomioimisessa onkin kyse siitä, että tutkimustuloksia ei voida pitää ajattomina ja paikattomina vaan ajallisesti muuttuvina ja paikallisina (Eskola & Suoranta 1999, 16).

## **5.2 Tapaustutkimus**

Kun tulokset ovat paikallisia ja aikaan sidottuja, ei niiden pohjalta ole siis tarkoituskaan tehdä yleistäviä päätelmiä. Sulkunen ja Kekäläinen sanovat, että sen vuoksi on tärkeää, että analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen. Yleistyksiä ei ole mahdollista tehdä suoraan aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Yleistettävyyden kriteeriksi nousee tällöin aineiston kokoaminen. (Eskola & Suoranta 1999, 66.)

Miten siis ratkaisen aineiston kokoamisen, että saisin mahdollisimman mielenkiintoisia tuloksia? Päätin, että pyrin noudattamaan Eskolan ja Suorannan (1999, 61-62) esittämää ohjetta siitä, että aineistoa kootessani pohdin aineiston määrän lisäksi aina kysymystä aineiston statuksesta ja sen teoreettisesta merkityksestä tutkimustehtävien suhteen. En pyri yleistyksiin vaan tavoitteeni on kuvata vastaanottoluokkaa oppilaineen, ymmärtää sen toimintaa ja antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta vastaanottoluokan opetuksen mahdollisuuksista. Aineiston koolla ei silloin ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Tarkoitus ei ole vain kertoa aineistosta, vaan pyrkiä rakentamaan siitä totuudenmukaisia näkökulmia. Annan pääpainon siis mieluummin mielenkiintoisille tuloksille kuin metodisten ratkaisujen puhdasoppisuudelle.

### **5.3 Tiedon hankinnan keinot**

Monikerroksisuutta ja prosessin luonnetta tavoitellessani totesin, että tutkimusmenetelmiä on hyvä olla useampia. Aloitin jakamalla pääongelman sitä selittäviin alaongelmiin, vaikka ymmärsin, että kaikkihan kietoutuu kuitenkin lopulta yhteen. Yritin sovittaa tutkimuksen vaiheita aineiston keruuseen. Jatkoin edelleen alaongelmien jakamista pienempiin kysymyksiin ja niistä kokosin taas suurempia teemoja. Sain aikaan joukon käsitekarttoja ja luetteloita. Totesin, että kaikkihan tosiaan kietoutuu yhteen! Lohduttauduin lukiessani Kaganin mielipidettä siitä, että selkeyden ja totuuden välillä on täydentävä suhde. Kun edetään kohti selkeyttä ilmiön kuvaamisessa, etäännyttään totuudesta; kun tarjotaan kuvausta, joka vastaa tarkemmin "luontoa" kohdettaan, ollaan todennäköisesti vähemmän selkeitä. (Munter 1993, 241.)

Eskola ja Suorannan (1999, 15-19) mukaan laadullisella aineistolla voidaan pelkistetyimmillään tarkoittaa aineistoa, joka on muodoltaan tekstiä. Teksti on voinut syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana ja aineistoa kertyy paljon. Huomaan, että laadulliselle aineistolle on ominaista, ettei se "lopu koskaan", vaan siitä on löydettävissä yhä uusia ulottuvuuksia.

#### **5.3.1 Havainnointi**

Päätin aloittaa sovittamalla havainnointia suunnitelmiini. Mieltiessäni teemoja vahvistui käsitykseni siitä, että vilkkaiden lasten kanssa on vaikea ennakoida kaikkia tilanteita ja tilanteet muuttuvat nopeasti. Havainnointia puolsi myös se, että koen lasten tarkkailun itselleni tutuimmaksi menetelmäksi, olenhan tehnyt sitä paljon työssäni erityisopettajana ja saanut siihen myös koulutuksen. Hyvänä pidin niin ikään sitä, että voin käyttää useampia havainnoinnin lajeja. Aloitin vapaasti tutustumalla ja seuraamalla, etenin kohti jäsenneltyä, etukäteen suunniteltua havainnointia ja tavoittelin jopa osallistuvaa havainnointia. Esimerkiksi, kun olin tutustunut ryhmään, tein oppilaskohtaisia havaintoja toimimalla henkilökohtaisena avustajana tehtävien tekovaiheessa. Kokosin havainnot lukuvuoden 2000-2001 aikana tutkimuspäiväkirjaani, johon viitatessani analysointivaiheessa käytin lyhennettä (PK). Kehittelin havaintojeni pohjalta seurantakaavakkeen, jota tarvitsin myös haastattelun tukena. Lisäksi teetin lapsilla muutamia opettajan avuksi



tarkoitettuja lasten tarkkailuun soveltuvia testejä. Kontrolloitu piirrostarkkailu (KTP) ja ihmisen piirtäminen (Goodenough) sopivat mielestäni lasten koulupäivään luontevasti ja samalla me aikuiset saimme uusia näkökulmia keskusteluun. Sanavarastoa, sanojen merkitysten ymmärtämistä ja yleensäkin puheenkäyttöä ryhmätilanteessa havainnoin muun muassa diasadun avulla. Sadun aikana seurasin myös lasten tarkkaavaisuutta monikanavaista menetelmää käytettäessä. Liikuin siis lukuvuoden aikana lasten ryhmässä seurailijan, avustajan ja opettajan roolissa.

### 5.3.2 Haastattelu

Haastattelemalla pyrin selvittämään vastaanottoluokan henkilökunnan ajatuksia, tavoitteita ja mielipiteitä. Haastattelua ja havainnointia käytin yhdessä useimpina seurantapäivinä. Kun olin tarkkailut koulupäivän luokassa, esitin opettajalle tarkentavia kysymyksiä opetuksesta ja oppilaista. Jos en ymmärtänyt jotakin tilannetta tai tapahtunutta kysyin siitä. Pystyin myös vertailemaan sitä, toimivatko ihmiset niin kuin sanovat tekevänsä tai niin kuin oli esimerkiksi tavoitteisiin kirjattu. Kun halusin kysyä vastaanottoluokan toimintaa koskevia tietoja pidemmältä ajanjaksolta, haastattelin myös naapurikaupungin vastaanottoluokan opettajaa ja koulun rehtoria. Sielläkin yhdellä luokalla aloitettu kokeilu on vakiintunut ja laajentunut kahdeksi pysyvästi toimivaksi vastaanottoluokaksi.

Haastattelua käytin myös oppilaskohtaisten tietojen hankkimiseen. Tärkeäksi tiedonlähteeksi osoittautuikin koulunkäyntiavustaja, joka oli seurannut erään oppilaan mukana päiväkodista kouluun. Hän osasi kertoa tarkasti myös lapsen aikaisemmista vaiheista ja lapsessa tapahtuneesta kehityksestä. Oman työnsä muuttumisen kautta hän konkreettisesti osoitti, miten lapsen avustuksen tarve oli vaihe vaiheelta vähentynyt. Päätinkin ottaa tuon oppilaan tarkastelun kohteeksi silloin, kun tilanne oli sellainen, että pystyin seuraamaan vain yhtä lasta kerrallaan. Asiaan vaikutti myös se, että tuolla oppilaalla olivat tyypilliset vastaanottoluokan oppilailla esiintyneet oppimista hankaloittavat vaikeudet.

Havainnoinnin ja haastattelun tukena käytin kaavaketta, jossa kartoitettiin lasten oppimiseen liittyviä vaikeusalueita (liite2). Kirjasin yhteiseen käyttöön myös esimerkkejä siitä, kuinka kukin vaikeusalue voi käytännössä ilmetä (liite 3). Tällä

pyrin varmistamaan sen, että puhuimme samoista asioista ja että olimme yksimielisiä käytettävistä käsitteistä. Opettajien haastatteluista käytän lyhenteitä O1 ja O2.

### 5.3.3 Dokumentit

Jo parin seurantakerran jälkeen huomasin, että ymmärtääkseni tiettyjä lasten käyttäytymisen piirteitä, tarvitsen tarkempia tietoja lasten diagnooseista ja taustoista. Sainkin luvan tutustua lasten henkilökohtaisiin kansioihin, joissa olivat kaikki lasta koskevat lausunnot ja paperit. Lasten vanhemmat ovat antaneet luvan lähettää kouluun kaikki opetuksen kannalta oleelliset paperit. Nämä lasten kehitystä koskevat dokumentit antoivat mielestäni oleellista tietoa lasten kehityksen kulusta. Sain tutkimuksen kannalta tärkeää aineistoa esimerkiksi lasten kouluvalmiudesta, koulusijoitusarvioinneista ja moniammatillisen työryhmän toiminnasta. Ymmärsin paremmin esimerkiksi sen, millaisten vaiheiden ja perusteiden kautta eri asiantuntijat suosittelivat lasta vastaanottoluokalle. Myös henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat, niiden kannalta oleelliset muistiot ja muut koulun dokumentit olivat käytössäni. Niiden avulla henkilökohtaisten tavoitteiden mukainen opetuksen seuraaminen kävi mahdolliseksi. Lasten nimet olen muuttanut, sillä kyse on vaitiolovelvollisuuden alaisista papereista. Lyhenne KD tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että viittaan silloin koulun dokumentteihin.

Huomasin että tutkimuksen edetessä kiinnostuin kaikenlaisista aihetta käsittelevistä kirjoista ja julkaisuista. Niinpä luin myös useita aikuisten ihmisten kuvauksia omista koulumuistoistaan. Totesin, että koulun alkun ja kouluvaikeuksiin liittyvät asiat säilyvät mielissä jopa vuosikymmeniä ja saattavat tosiaan monella tavalla vaikuttaa ihmisen käsityksiin itsestään ja omista mahdollisuuksistaan.

## 5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuutta pyrin lisäämään ensinnäkin tarkkailemalla omaa toimintaani. Tutkijan aseman ymmärrän laadullisessa tutkimuksessa hyvin keskeiseksi. Toisaalta on tietynlaista vapautta ja monia mahdollisuuksia, mutta toisaalta on koko ajan tehtävä vastuullisesti valintoja. Rajauksia ja valikointia tehdessäni mietin, miten kerron niistä lukijalle niin, että saatu aineisto välittyy mahdollisimman totuudenmukaisesti. Pohdin myös omaa tapaani tehdä tulkintoja. Syrjälä ja Numminen (1988, 130) sanovat, että tutkija käyttää omaa elämäkokemustaan, arkiajatteluaan, aikaisempaa tutkimustietoa sekä kentältä saamaansa tietoa hyväkseen, kun hän tekee johtopäätöksiä aineistostaan. Kaikkea niitä huomaan myös itse tarvinneeni.

Erilaisten teorioiden ja menetelmien käyttö sekä niiden avulla hankitut aineistot samassa tutkimuksessa lisää myös luotettavuutta. Yhdellä menetelmällä saatua tietoa pystyy vertailemaan toisella menetelmällä saatuun tietoon ja jos jokin tutkimusmenetelmä kuvaa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta on useammalla menetelmällä mahdollista korjata tätä luotettavuusvirhettä. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Useammalla menetelmällä saadun tiedon hyödyn totesin esimerkiksi lasten puheeseen liittyvien ymmärtämisen ongelmien suhteen. Kun pystyin koko ajan myös havainnoimaan tuntia, sain varmuutta asioihin. Lukemalla lasten papereita ymmärsin taustalla olevia tekijöitä ja haastatteleamalla opettajaa vahvistuivat käsitykseni edelleen.

On aina mielestäni lähdeittävä liikkeelle lapsesta, jos aikoo kehittää opetusta lasten kehitystä tukevaksi. Koska halusin korostaa sitä, että lapset ovat tutkimuksessani todella pääosassa, halusin kerätä hyvin monipuolista aineistoa oppilaista ja esimerkein kertoa heistä myös lukijalle. Mahdollisimman tiheät kuvaukset auttavat lukijaa saamaan käsityksen myös siirrettävyydestä, jos se ylipäätään on mahdollista.

Kun luokkaan tulee vieras, voi luokassa olevien käyttäytyminen luonnollisesti muuttua. Esiintyy vieraskoreutta, jännittämistä ja näyttämisen halua niin lapsilla kuin aikuisillakin. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 200) neuvovat vierailemaan luokassa useampia kertoja ja keräämään tietoja vasta sitten, kun lapset ovat

tottuneet ulkopuoliseen. Päätin toimia niin ja sen vuoksi vierailin vain yhdessä vastaanottoluokassa, mutta siellä mahdollisimman monta kertaa. Tutkin myös kyseisen luokan oppilaiden taustatiedot tarkasti ja huolellisesti. Haastatteleamalla puolestaan kahden eri kunnan vastaanottoluokan opettajaa pyrin kontrolloimaan omia tulkintojani. Toisen luokan oppilaat opin tuntemaan hyvin mutta toisen opettajan oppilaita en ollenkaan, joten analysointivaiheessa pyrin tarkastelemaan vastauksia luotettavuutta mielessä pitäen. Mitä opettajat todella tarkoittivat ja mitä johtopäätöksiä itse tein nähdessäni kyseiset tilanteet. Sain myös kahden eripituisen ja erilaisen työkokemuksen ja koulutuksen omaavan opettajan mielipiteet tutkittavakseni.

## 6 VASTAANOTTOLUOKKA KOULUA ALOITTAVAN TUKENA

### 6.1 Vastaanottoluokan oppilaiden kehitysvaiheet

Tutkimustehtävien mukaisessa järjestyksessä käsittelen ensin sitä, mitä erilaisia oppimiseen liittyviä vaikeuksia vastaanottoluokalla olevilla oppilailla on. Tuloksista kokosin kehitysvaiheittain tärkeimpiä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, joihin on mielestäni heti alkuopetuksessa puututtava. Se, miten niihin vastaanottoluokassa pystyttiin vastamaan oli tärkein kiinnostukseni kohde. Käsittelyjärjestyksen valitsin tuloksissa ilmenneiden ongelmien yleisyyden mukaan. Pyrin selvittämään opetuksen kannalta oleellisia ongelmia myös esimerkein niin, että lukija voi itse miettiä, mitä mahdollisuuksia vastaanottoluokalla on tukea lasta koulun alkuun.

#### 6.1.1 Sosio-emotionaalinen kehitys

Opettajien antamien vastausten perusteella vastaanottoluokalla olevilla oppilailla sosio-emotionaalisen kehityksen alueella olevat vaikeudet olivat yleisimpiä. Tähän ryhmään sijoitin myös oppilaiden tarkkavaisuutta ilmentävät kuvaukset. Esiin tulevat vaikeudet olivat hyvin yksilöllisiä ja samalla lapsella voi olla useampiakin lieviä ilmenemismuotoja. Kirjasin ne muistiin aina, kun opettajat olivat sitä mieltä, että ne vaikuttivat oppilaan oppimiseen. Opettajat kuvasivat vaikeuksien ilmenemistä käytännössä esimerkiksi seuraavanlaisina.

#### Tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen vaikeuksina:

- itsehillinnän vaikeuksia
- vaikeuksia sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden lasten kanssa ja /tai aikuisten kanssa
- vaikeuksia tunneilmaisujen ymmärtämisessä
- aggressiivisuutta
- arkuus ja epävarmuus
- itsetunto-ongelmia
- sisäänpäin kääntyneisyys ja ahdistuneisuus
- muut psyykkiset ongelmat.

### Ongelmina tarkkaavaisuudessa:

- keskittymisvaikeuksia ja häiriöalttiutta
- vaikeuksia kohdistaa tarkkaavaisuus oleellisiin asioihin ja ylläpitää tarkkaavaisuutta
- ylivilkkaus ja hallitsematonta käyttäytymistä
- vaikeus siirtyä tehtävästä toiseen /juuttuminen
- väsymisalttius; poissaoleva, hajamielinen
- vaikeudet ohjata ja suunnitella omaa toimintaansa tai alkuun pääsemisen ongelmat.

Sosio-emotionaalisen kehityksen alueella olevista vaikeuksista opettajat yleensä nimesivät jonkin syyn siihen, miksi lapsi tarvitsee heidän mielestään tukea koulun alkuvaiheessa. Tavallisesti opettajat mainitsivat oppilaan tarkkaavaisuuteen liittyvän vaikeuden esteeksi isommassa ryhmässä opiskelulle.

Tarkkaavaisuushäiriöt tulivat myös esille, kun seurasin lasten työskentelyä. Kirjasin erilaisia vaikeuksia keskittyä tehtäviin ja leikkeihin. Esimerkiksi pienikin häiriötekijä saattoi pysäyttää lapsen työn ja aikuisen oli ohjattava se uudelleen käyntiin. Aikuisen tukea työskentelyssä tarvittiin yhden oppilaan kohdalla vähän väliä. Ensinnäkin hän ei meinannut millään päästä alkuun ja sitten hän juuttui johonkin tehtävän osioon, eikä päässyt ilman aikuisen tukea eteenpäin. Epävarmuus ja juuttuminen ilmenivät erilaisissa tilanteissa ja harjoituksissa.

Nopea väsyminen tehtävien teossa tuli ilmi useammalla oppilaalla. Kun lapsi ei enää jaksanut kiinnittää huomiota tehtävän yksityiskohtiin, hän teki paljon huolimattomuusvirheitä, ”hutaasi” tehtävän loppuun tai jätti jopa tehtävän loppuosan kokonaan tekemättä. Tarkkaavaisuushäiriö ilmeni myös siten, että muutamat oppilaat eivät jaksaneet seurata ohjeita tarkasti. Kuuntelemiseen keskittyminen olikin erityisen vaikeaa ja ohjeiden seuraaminen vaati suurta ponnistelua. Jaksamattomuus rupesi ilmenemään käsien ja jalkojen hermostuneena liikutteluna. Joku saattoi jopa ”kiemurrella” istuessaan. Lapset varsin konkreettisesti ilmaisivat sen, etteivät jaksakaan enää pelkästään kuunnella.

Peleissä, toimintatuokioissa ja leikeissä ongelmat tulivat myös esille. Kärsimättömyys ilmeni esimerkiksi vuoron odottamisessa ja toisen lapsen

toiminnan tai puheen keskeyttämisenä ja vähättelynä. Kyseiset tilanteet muuttuivat levottomiksi, aiheuttivat erimielisyyttä ja vaativat aikuisen väliintuloa. Ohjeen mukaisen toimimisen vaikeudet ilmenivät myös siten, että tietyt lapset rupesivat ilmentämään jaksamisen loppumista kiirehtimällä ja leikkikavereita ärsyttämällä. Taipumus kilpailla kaikessa oli huomattavissa. He tavallaan innostivat toisiaan nopeaan suoritukseen ja hosumiseen kilpailemalla sopimattomissakin tilanteissa. Rauhassa, leikkikaverit huomioon ottaen ja sääntöjen mukaan leikkiminen vaatii kahdelta oppilaalta vielä jatkuvaa harjoittelua ja aikuisen ohjausta.

Olen samaa mieltä opettajien kanssa siitä, että tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden sosiaaliset valmiudet olivat vielä riittämättömiä suuressa opetusryhmässä toimimiseen. He tarvitsevat aikuisen tukea, aikaa ja ohjausta vielä ihan perustoiminnoissakin. Harjoituksiksi sopivat ohjatut sääntöpelit ja -leikit pienessä ryhmässä, jossa jokainen saa onnistumisen kokemuksia ja myös turvallisen mahdollisuuden epäonnistua ja hävitä. Jos nämä lapset eivät saa huomiota myönteisellä tavalla, he hakevat sitä kielteisillä keinoin. Suuressa ryhmässä huomion hakeminen kielteisillä keinoin helposti vielä yleistyy ja kasvaa. Jos opetusryhmä on suuri, opettajalla ei ole mahdollisuutta ohjata opetusta näin yksilöllisesti ja selkeästi.

Lasten keskittymiskykyä tuki ja auttoi selvästi opetuksen selkeä rakenne ja häiriötekijöiden kontrollointi. Jos tarkkaavaisena on vaikeaa olla, on keskityttävä olennaisiin asioihin. Yleensäkin "ihmiseksi elämisen" taitojen oppiminen ja opettaminen on tarpeen, muuten ei muutenkaan opetuksen tavoitteet pääse toteutumaan. Koska näyttää siltä, että koululle on viime aikoina siirtynyt yhä suurempi vastuu näiden taitojen opettamisesta, voitaisiin vastaanottoluokan tapaisissa pienryhmissä heti koulun alussa myönteisesti vastata tähän tarpeeseen. Mielestäni tapahtuu liian usein niin, että lapsi hakee huomiota koulussa häiriköimällä aikansa suuressa ryhmässä ja vihdoin siirtyy erityisopetukseen murrosiän kynnyksellä. Silloin on jo vaikeaa auttaa lasta ja saada pienessäkään ryhmässä lapselle turvallisia rajoja. Ollaan auttamattomasti myöhässä. Vastaanottoluokan tapaisissa alkuopetuksen pienryhmissä voidaan lasta leimaamatta tehdä paljon myös näiden sosiaalisten taitojen oppimisen suhteen.

### 6.1.2 Kognitiivinen kehitys

Vastaanottoluokan oppilaiden toiseksi suurin vaikeuksien alue löytyi kognitiivisen kehityksen alueelta. Yli puolella oppilaista on opettajien mukaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen eri asteisia vaikeuksia tai muita kielellisiin vaikeuksiin luokiteltavia vaikeuksia. Opettajat kertoivatkin heti alussa, että vastaanottoluokan oppilailla on usein lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen hitaampaa ja työläämpää kuin ikätovereillaan. He painottivat tehostetun alkuopetuksen tarvetta näissä perustaidoissa.

Monilla oppilailla, joilla opettaja oli todennut lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksia (lukivaikeuksia), oli jo vaikeuksia ennustavien kielen kehityksen erityisvaikeuksien kuvauksia henkilökohtaisissa papereissaan. Esimerkiksi Juuson kouluvalmiuksien arvioinnissa puheterapeutin tutkimusten mukaan:

*Juuson kognitiivinen päättely oli rikkonaista. Parhaimmillaan sekä kielellinen että ei-kielellinen päättely oli ikätasoista. Nimikkeiden oppiminen oli hidasta, mikä voi näkyä äänne-kirjainmerkki-yhteyden oppimisen hitautena. Epävarmuutta moniosaisten kielellisten ohjeiden seuraamisessa kertakuuleman perusteella, jonka vuoksi tarpeen varmistaa yksilöllisen ohjauksen mahdollisuus luokkatilanteessa. Lisäksi avaruudellisten suhteiden ja suuntien hahmottamisessa oli erityisvaikeuksia. Keskittyminen oli ikätasoista. (KD)*

Ongelmat näyttävät usein kasaantuvan ja muodostavan ikään kuin oravanpyörän. Kun lapsella on puutteita kielellisissä taidoissa, hänen tarkkaavaisuutensa helposti herpaantuu, jolloin hänen on vielä vaikeampi ymmärtää annettuja ohjeita. Miten voi yleensäkin noudattaa opettajan sanallista ohjausta, jos ei ymmärrä sitä ?

Mietinkin joissakin tilanteessa sitä että, johtuiko jaksamisen loppuminen juuri siitä, että kielelliset ongelmat vaativat lapselta aivan ylivoimaista ponnistelua. Lapsi ei jaksakaan enää keskittyä itse tehtävään, eikä ymmärtämisen vaikeuksien takia koe mielekkääksi edes yrittää. Sanallisten ohjeiden muistissa pitäminen on liian vaikeaa. Kielivaikeudet ulottavat vaikutuksensa paitsi omaan myös toistenkin käyttäytymisen säätelyyn. Kun ulosanti on hidasta, eikä lapsi koe tulevaisuutta ymmärretyksi, hän turvautuu helposti vaikka nyrkkeihin. Sosiaalisessa



vuorovaikutuksessa on vaikeaa pärjätä hyväksyttävillä keinoilla, jos ei pysty puhumaan ymmärrettävästi.

Matin välittömästi esiin tuleva ongelma on vahva honotus ja psykologi kuvaa hänen yleistilannettaan seuraavasti:

*Kaikkiaan kognitiivisessa suoriutumisessa oli tässä vaiheessa havaittavissa epätasaisuutta. Ei- kielellinen päättely oli ikätasoa vastaava. Kielellinen päättely oli rikkonaista. Puheen epäselvyys paikoitellen vaikeuttaa arviointia. Vaikeutta oli ohjeiden ja lauserakenteen ymmärtämisessä, mikä tarpeen ryhmätilanteessa huomioida mahdollisuudella myös yksilölliseen ohjaukseen. Lukemaan oppimisen valmiuksien vahvistamisesta hyötyy. Tehdyn arvioin perusteella suosittelisin koulun aloittamista ensi syksynä pienluokassa, joka keskittynyt lasten kielellisten vaikeuksien tukemiseen. (KD)*

Kielen kehityksen erityisvaikeudesta käytetään yleisesti nimitystä dysfasia. Lasten papereissa käytettiin termejä dysfasia, kielihäiriö, kielen kehityksen erityisvaikeus ja kielelliset oppimisvaikeudet rinnakkaisina käsitteinä. Noudatan samaa linjaa omassa tutkimuksessani. Vaikka oppilaiden henkilökohtaisissa papereissa oli runsaasti kuvauksia näistä vaikeuksista, monilla vasta lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ikään kuin varmensivat esimerkiksi dysfasia-diagnoosin. Oli hyvä asia, että lapset pääsivät vastaanottoluokkaan, jossa heidän kielen kehitystään voitiin seurata tarkasti ja diagnoosi varmistui. Silloin he saivat apua ja tukea ajoissa myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Ei tarvinnut "käydä ensin epäonnistumassa" näissä alkuopetuksen oleellisissa tavoitteissa. Vastaanottoluokan tärkeänä tehtävänä näenkin myös sen, että siellä voidaan rauhassa ikään kuin varmistua lapsen diagnoosista ja sen vaikutuksista oppimiseen. Olla Adenius-Jokivuoren (2001) tarkoittama luontainen toimintaympäristö, jossa voisi toteutua lapsen jatkuva arviointi, seuranta ja yksilöllinen opetus.

### 6.1.3 Psykomotorinen kehitys

Kahdella vastaanottoluokan oppilaalla oli selviä motorisia ongelmia. Motoriset ongelmat voivat olla ainoa kehityksellinen vaikeus, mutta usein ne kuitenkin

esiintyvät yhdessä muiden ongelmien kanssa. Niin myös näiden lasten kohdalla, sillä molemmilla lapsilla oli myös lukivaikeuksia. Toisella oppilaista oli karkeamotoriikan vaikeuksia. Yleinen motorinen kömpelyys näkyi selvästi liikkeissä. Hänen motoriikan kehitystään olikin seurattu pienestä pitäen. Ensimmäisen luokan jälkeen kesällä oli neuvolakäynnin yhteenvedossa vielä todettu seuraavasti:

*Karkeamotorinen toiminta vaatii Sepolta eniten keskittymistä. Perusliikkuminen on hieman raskaan oloista, painonsiirrot juostessa ovat hyvin voimakkaat. Tasahypyt eteen ja taakse onnistuvat yksittäisinä toimintoina. Myös keinuminen onnistuu toimintona hyvin. Seppo hakee jaloilla vauhtia ja vartalon suojaheijasteet tulevat esiin. Tasapainoilu on kuitenkin vaikeaa, yhdellä jalalla seisominen ja asennon hallinta onnistuu vain hyvin lyhyen hetken. Myös epätasainen alusta aiheuttaa liikkumisessa vaikeutta. Tramboliinilla hyppiminen on epämiellyttävää ja Seppo tarvitsee tukea. Vuorohyppely sarjoitettuna vaatii visuaalista mallia ja käsien myötäliikkeet unohtuvat vaativimmissa toiminnoissa. Puolapuulle kiipeily on varovaista, "en uskalla". Pallon kiinniottaminen isolla pallolla onnistuu, tosin vartalojohtoisesti, mutta pienemmällä pallolla silmä-käsiyhteistyö ei ehdi mukaan ja motorinen liike on viiveinen. (KD)*

Opettajan mukaan näin selvät motoriset vaikeudet ovat vastaanottoluokalla harvinaisia, mutta sen sijaan hyvin tavallista on, että lapsilla on hienomotoriikan vaikeuksia. Koulussa hienomotoriikan ongelmat ilmenevät yleensä kädentaidoissa. Kynätyöskentely ei tahdo sujua tai on epävarmaa. Joillakin lapsilla kätsisyys on vasta vakiintumassa kouluuntulovaiheessa. Myös silmän ja käden koordinaatioon liittyvät häiriöt vaikeuttavat lapsen toimintaa harjoituksissa, joissa silmät ja kädet pitäisi saada toimimaan tarkasti yhdessä. Hahmottaminen on vaikeaa ja vaatii keskittymistä ja ponnistelua.

Vaativimmissa kynätyöskentelyissä esimerkiksi :

*Erään oppilaan ranne irtosi aina alustalta ja käden liike samalla muuttui ikään kuin kokonaisvaltaisemmaksi. Niin tapahtui aina silloin, kun hänen piti tehdä useampaa asiaa yhtä aikaa. Esimerkiksi, kun hän teki ohjauksessa jotakin tarkempaa, hän ikään kuin unohti kiinnittää huomiota kätensä liikkeisiin. Kun hän mietti tai kuunteli tarkasti käsi meni omia teitään. Hän kuitenkin hallitsi tarkkojakin toimia, kun hän keskittyi käsiensä toimintaan. Epävarmuus tehtävästä selviytymisestäkin jo vaikutti tulokseen. Ihan kuin hän olisi vältellyt tilanteita, joissa asioita tehtiin yhtä aikaa ? (PK)*

Vaikeudet yhdellä kehityksen osa-alueella voivat aiheuttaa epävarmuutta myös muilla osa-alueilla.

Ihmisen piirtäminen vaati esimerkiksi tarkkaa ja häiriötöntä keskittymistä.



Kuvan piirtämiseen annoin ohjeistuksen ja välineet Goodenoughin ihmisen piirrostarkkailun mukaisesti.

Motoristen vaikeuksien yhteys muihin vaikeuksiin kuten esimerkiksi lukivaikeuksiin ja sosiaalisiin ongelmiin pitäisi minun mielestäni ottaa aina huomioon. Jos lapsella on karkeamotoriikassa ongelmia, voi koulun alkuopetuksen hienomotoriset ”kynätehtävät” määrätyille, kapeille viivastoille, riveille ja pieniin ruutuihin olla todella ylivoimaisia ja turhauttavia. Lapsi tarvitsisi paljon harjaannuttamista vielä karkeamotorisissa taidoissaankin. Usein on niin, että vain karkeamotoriikan harjaannuttamisen kautta myös hienomotoriset taidot löytyvät. Ahonen ja Aro (1999,18) totesivat, että motorisen kehityksen tukeminen voi epäsuorasti tukea myös kielellistä ja kognitiivista kehitystä. Heidän mukaansa se voi tapahtua lapsen itsetunnon ja pätevyyden tunteen lisääntymisen kautta tai vaikkapa siten, että motoriset leikit ja harjoitukset sisältävät myös kielen kehityksen kannalta tärkeitä vuorovaikutustaitoja harjaannuttavia piirteitä.

Motoriikan taidot ovat tärkeitä lapselle siis myös itsetunnon ja sosiaalisten suhteiden kannalta. Kömpelön ja hitaan lapsen on peleissä vaikeaa päästä joukkueeseen mukaan tai saada välitunteileikeissä hyväksyntää. Motorisesti heikot lapset voivat joutua myös kiusatuiksi, sillä lapset vertailevat taitojaan hyvin julmastikin. Voi käydä niin, että lapsi lannistuu, menettää liikkumisen ilon ja ”lakkaa” liikkumasta. Hän, jonka päinvastoin pitäisi lisätä harjoitusta ja liikuntaa. Ettei

kierrettä pääsisi syntymään ja ongelmia kasaantumaan, pitäisi lasta tukea ja auttaa heti alkuopetuksen aikana.

## **6.2 Miten opetus vastaanottoluokassa vastaa lasten tarpeisiin?**

Tähän päätutkimusongelmaan sain vastauksia jo edellisen tehtävän yhteydessä. Kun huomaamatta puhe lapsen oppimisen liittyvistä vaikeuksista jatkui sillä, miten käytännössä meneteltiin, kuinka asioita oli kirjattu lasten henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin ja mitä vanhempien kanssa oli asiasta sovittu. Usein myös sivuttiin sitä, millä tavalla kyseinen ongelma vaikuttaa ryhmän toimintaan ja mitä sen suhteen voitiin tehdä. Koulunkäyntiavustaja toi myös esiin oman työnsä kautta sen, mihin asioihin kukin lapsi tarvitsee hänen henkilökohtaista ohjaustaan ja siten yksilöllistä avustusta. Sain sillä tavoin aineistoa, jonka aluksi kirjasinkin samaan yhteyteen.

Tärkeäksi tiedonlähteeksi tämän kysymyksen suhteen koen myös koulun dokumentit. Henkilökohtaisista papereista sain tarkkoja tietoja lapsen kehityksestä. Monella oppilaalla kehitystä oli seurattu jo viisivuotisneuvolasta saakka. Näiden tietojen pohjalta pystyin heti aivan toisella tavalla havainnoimaan ja ymmärtämään lasten toimintaa ja opetusta ryhmässä. Tulinkin siihen tulokseen, että vastaanottoluokan mahdollisuudet lähteä auttamaan lasta tehokkaasti heti koulun alussa perustuvat juuri noihin tarkkoihin moniammatillisessa yhteistyössä tehtyihin dokumentteihin. Vygotskyn tärkeänä pitämien lähikehityksen vyöhykkeiden selvittämisessä opettaja sai apua ja tukea, kun psykologi oli monissa lausunnoissa kirjannut lasten ”nupullaan” olevia taitoja ja tulossa olevia valmiuksia. Opettaja pääsi nopeasti suunnittelemaan opetusta molemmille tasoille.

Vastaanottoluokassa opettaja ei ole myöskään yksin tuon vaativan tehtävän edessä. Moniammatillisen työryhmän lausunnot ja tuki auttavat opettajaa lapsen kehityksen ymmärtämisessä ja antavat mahdollisuuden reflektoida omaa työtään ja kehittää sitä edelleen. Oppilaan edistymisen huolellinen seuranta antaa palautteen muodossa tarkan tiedon siitä, millä keinoin opetus on johtanut oppilaan

oppimiseen. Yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa jakaa vastuuta eri osapuolille ja antaa voimia opetustyöhön. (Virtanen & Ikonen 2001, 44-45.)

Ikonen (2000, 73) painotti jo sitä, että oppilaan yksilöllisten tarpeiden tulee ratkaista se, minkälaista opetusta hänelle järjestetään. Opetussuunnitelman laatimisen tulee perustua mahdollisimman tarkkaan pedagogiseen diagnoosiin jokaisen oppilaan kohdalla. Opettaminen edellyttää lapsen henkisen, fyysisen ja sosiaalisen kehityksen ymmärtämistä sekä hänen valmiuksiensa ja mahdollisuuksiensa perinpohjaista tuntemusta. Vastaanottoluokassa luotettiin siihen, että vain tietämällä ja ymmärtämällä mahdollisimman tarkasti kunkin lapsen tarpeet, voidaan opetus suunnitella vastaamaan lasten yksilöllisiä tarpeita.

### **6.2.1 HOJKS vastaanottoluokan jokaisella oppilaalla**

Perusopetuksen keskeinen tarkoitus ja lähtökohta on oppilaan persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolinen tukeminen. Opetuksen järjestäjää velvoittaa Opetushallituksen antama määräys opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimisesta (ks. luku 3). Jokaiselle erityisopetukseen siirretylle lapselle on laadittava HOJKS ja koska vastaanottoluokan kaikki oppilaat on siirretty erityisopetukseen, on heillä siis tämä oikeus. Samanlaiset oppimisvalmiudet omaava lapsi yleisopetuksen ryhmässä jää tavallisesti tämän oikeuden ulkopuolelle. Erityisopetukseen siirretyn oppilaan tukimahdollisuuksien lisääntymiseen vaikuttavat myös taloudelliset tekijät. Kun oppilas on saanut siirron erityisopetukseen valtionapu opetuksen järjestäjälle kasvaa. Korotettu tuki on voimassa niin kauan kuin lapsi tarvitsee erityisopetusta. Vastaanottoluokassa alkuopetuksen saaneen oppilaan kohdalla erityisopetuspäätös puretaan yleisopetukseen siirtymävaiheessa, ellei perusteltuja syitä ole sen jatkamiseen.

Vastaanottoluokan mahdollisuudet tukea koulunaloittajaa lisääntyvät siis tämän oikeuden myötä. Jokaisella oppilaalla on oikeus yksilölliseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, joka laaditaan siten, että se antaa lapselle mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistä käsin. Jotta kasvaminen ja oppiminen voivat tapahtua oppilaiden edellytysten ja ikäkauden mukaisesti, tarvitaan opetuksellista eriyttämistä,

yksilöllistämistä ja tavoitteiden henkilökohtaistamista. Siis vastaanottoluokan pientä ryhmää, perehtyneitä opettajia ja avustajia, yhteistyötä ja taloudellisia resursseja.

Vastaanottoluokan oppilailla totesin olevan hyvin erilaisia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Jonkun lapsen suunnitelmaan oli kirjattu tarkkoja lähitavoitteita ja yksityiskohtaisia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Toiselle oli suunniteltu suurempia ja pidempiaikaisia tavoitteita ja yleistä kuvausta oppimistyylistä tai tukipalveluiden tarpeesta. Kaikilla oppilailla oli eri asiantuntijoiden lausuntoja, jotka selvittivät lasten oppimista ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Myös jatkuvan arvioinnin totesin toimivan käytännössä kaikilla oppilailla.

Ikonen ja Holopainen (2001, 23) korostavat sitä, ettei henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa erilaisuuden huomioonottaminen saa perustua osaamattomuuteen ja heikkouksiin, vaan vahvoin ja vahvistettaviin ominaisuuksiin. Tämän periaatteen toteutumista seurattessani totesin sen, että vaikka asiantuntijoiden lausunnot yleensä pitivät sisällään kuvauksia oppimisen erilaisista ongelmista, itse opinto-ohjelmissa oli pyritty ottamaan huomioon myös oppilaan edellytykset ja harrastuneisuus. Oppimisedellytyksiä haluttiin parantaa ja oppimista tukea juuri kyseiselle oppilaalle sopivalla tavalla. Mietinkin erilaisia suunnitelmia lukiessani sitä, miten kyseiset tavoitteet voidaan ylipäätään sovittaa yhteen ryhmässä?

### **6.2.2 Vastaanottoluokka on pienryhmä**

Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että yksilöllisten tavoitteiden mukaan etenevässä alkuopetuksessa ryhmän on oltava pieni. Laki määrittelee ryhmän koon korkeintaan kymmeneksi oppilaaksi, mutta lähitarkastelun kohteena olevassa ryhmässä tällä hetkellä oli vain viisi oppilasta. Opettajien mukaan vain pienessä ryhmässä pystytään antamaan yksilöllisesti lapselle aikaa oppia ja harjoitella omaan tahtiinsa.

Ajan variointi esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen taitojen opettelussa korostuikin useaan otteeseen opettajien puheessa. Henkilökohtaisissa opetuksen järjestämistä koskevissa suunnitelmissa oli yleensä lähdetty siitä, että lapsi saa koko

alkuopetuksen ajan rauhassa ja johdonmukaisesti kehittää omia lukemisen ja kirjoittamisen osaamisen taitojaan. Varsinkin niin meneteltiin oppilaiden kanssa, joilla oli puheeseen liittyviä ongelmia. Kuten jo aikaisemmin todettiin lukemaan oppiminen perustuu varhaisemmalle kielen kehitykselle. Kielitaidon vajavuudet vaikeuttavat lapsen lukemisen ja kirjoittamisen oppimista ja edelleen kaikkea näille taidoille perustuvaa kognitiivista oppimista. Mekaanisen lukutaidon rinnalla koko ajan korostettiin ymmärtävään lukutaitoon johtavaa harjaannuttamista ja kehitystä. Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen pohja on tärkeää saada mahdollisimman vahvaksi, koska jatkossa koulussa menestyminen on suurelta osin kiinni näistä taidoista.

Koska kielitaito lisäksi on pääosiltaan kasautuvaa, aikaa myöten puutteet alkavat lisääntyvästi haitata oppimista. Vastanottoluokan oppilaiden henkilökohtaisissa tavoitteissa painotettiin juuri tämän ketjun katkaisemiseen tähtääviä lähitavoitteita. Fonologisen tietoisuuden, kielellisen muistin, nimeämisen, sanojen tarkan toistamisen jne. säännöllinen harjoittelu leikkien, laulujen ja lorujen avulla tukee myös lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Niinpä äidinkielessä oli varattu aikaa näiden perusvalmiuksien tavoitteelliseen kehittämiseen. Vygotsky jo korosti sitä, että leikkiessään lapsi toimii lähikehityksensä alueella ja siten harjaannuttaa tulossa olevia taitojaan ja valmiuksiaan.

Vastanottoluokan kaikki oppilaat ovat poikia, joten toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen olivat edellytyksiä tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä. Toimimalla monet kielivaikeuksien aiheuttamat oppimisen esteet madaltuivat ja kokemusten kautta mahdollisuudet jäsentää oikein aikaa, paikkaa ja tilaa harjaantuivat. Piaget'n teoriasta nouseva viisaus "käsi johtaa käsittämiseen" muuttui vastanottoluokassa todeksi.

### **6.2.3 Vastanottoluokan opettaja**

Koulu on lapsen maailmassa tärkeä tekijä. Sen merkitys kullekin lapselle vaihtelee sen mukaan minkälaiset eväät elämän muut asiat ja olosuhteet ovat muodostaneet. Koulussa opettajan asema on keskeinen. Vaikka molemmat haastateltavat vastanottoluokan opettajat olivat oman työnsä suhteen vaatimattomia, ei ole epäilystäkään heidän ratkaisevan tärkeästä osuudestaan onnistuneeseen

koulunaloitukseen. Vastanottoluokan opettajan persoonallisuus, ammattitaito, yhteistyökyky ja ennen kaikkea halu auttaa koulunalkajia yksilöllisesti on oleellinen asia. Lapsihan on suuressa määrin häntä ympäröivien aikuisten armoilla.

### **Pienessä ryhmässä opettajalla on aikaa**

Ilmajoella vastanottoluokassa lukuvuoden 2000-2001 opettajana on luokanopettaja, joka on aikaisemmin toiminut yleisopetuksessa sekä alkuopetuksessa että ylemmillä luokilla. Tutkimukseeni sain häneltä lukuvuoden aikana arvokkaita mielipiteitä siitä, miten hän koki vastanottoluokan mahdollisuudet auttaa koulunalkajia:

*Vastanottoluokassa opettajalla on aikaa paneutua jokaisen oppilaan asioihin. Ehtii ohjaamaan jokaista lasta huomaamaan, millaisten keinojen avulla hän itse voi auttaa omaa oppimistaan. Opettaa oppimaan "kädestä pitäen". Selkeys, konkreettisuus ja johdonmukaisuus ovatkin avainsanoja. Pienessä ryhmässä opettaja pystyy havainnollistamaan ja konkretisoimaan opetettavia asioita. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän voi helpottaa oppimista myös materiaalivalinnoilla ja apuvälineillä. Oppilaiden tunteminen auttaa myös siinä, että opettaja löytää jokaisen oppilaan vahvuuksia ja niiden avulla pystyy motivoimaan ja kannustamaan lasta. Pienessä ryhmässä voi antaa jokaisen "loistaa" näillä omilla vahvuuksillaan. (O1)*

Opettaja vertaili vastanottoluokan tilannetta yleisopetuksen tilanteeseen näin:

*Opettaja kokee avuttomuutta ja jaksamattomuutta silloin, kun hän on yksin yleisopetuksen suuressa ja heterogeenisessä ryhmässä. Vaikka auttamishalua löytyisi kuinka paljon, tavoitteet on käytännössä asetettava keskiverto-oppilaan mukaan. Ongelmat hoitamattomina yleensä kasaantuvat ja kasvavat. Yksilöllisten tavoitteiden ja ajankäytön suuntaan ei voi opetusta kovinkaan paljon viedä, vaikka opettaja olisi kuinka kokenut ja taitava. Opettaja on koko ryhmää varten. Tänä kiireisenä aikana lapsella pitäisi olla mahdollisuus aikuisen aikaan ja rauhalliseen ympäristöön koulussa. Joillekin lapsille ei kerta kaikkiaan suuri ryhmä sovi. Vastanottoluokan edut koulunalkajalle näen juuri pienen ryhmän toiminta- ja ajankäyttömahdollisuuksissa. (O1)*

Seuratessani opetusta ja lasten työskentelyä vastanottoluokassa ymmärsin hyvin opettajan painottaman pienen ryhmän merkityksen. Aikuisella on oltava aikaa jokaiselle lapselle, jos aiotaan tukea ja auttaa pientä koulunaloittajaa yksilöllisten



tavoitteiden mukaisesti. Vastaanottoluokassa jokaiselle lapselle pyrittiin löytämään sopivat toimintatavat, joita aikuinen ohjasi niin, että luokalle saatiin myös yhteiset tavoitteelliset toimintatavat. Kukin oppilas tuetusti omista lähtökohdistaan käsin sai kasvaa ensin pienen ryhmän jäseneksi. Pienessä ryhmässä myös kasvatukselliset tavoitteet oli mahdollista ohjata ja valvoa. Palautteen antaminen johdonmukaisesti ja viivyttelämättä tuki mielestäni juuri lapsia, joilla oli vaikeuksia tarkkavaisuudessa ja käyttäytymisessä.

Seinäjoella vastaanottoluokka on toiminut jo 12 vuotta. Yhdellä luokalla aloitettiin mutta viisi lukuvuotta on toiminut jo toinenkin luokka. Haastattelussa painotinkin kysymyksiä, joista saisin vuosien kokemusten tuomaa tietoa.

### ***Yhteistyötä lapsen parhaaksi***

Seinäjoen erityisluokanopettaja kertoi, että vuodet vastaanottoluokan opettajana ovat olleet hyvin erilaisia:

*Heti koulun alussa tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvasti lisääntynyt. Niinpä nykyisin on valikoitava tarkkaan ne oppilaat, jotka todella tarvitsevat vastaanottoluokkaa. Käytännön työssä se näkyy siten, että luokkaan ei kukaan tule tänä päivänä enää vain yhden syyn takia. Lapset ovat tarkkaan tutkittuja ja testattuja. Lapsilla on useampia lieviä oppimiseen liittyviä ongelmia tai erityistarpeita. Toisaalta se, että lapset tulevat hyvin tarkan seulan kautta aiheuttaa myös sen, että "oppilasaines" on vaikeammin alkuopetuksen aikana autettavissa. Muutos näkyy myös siinä, että vastaanottoluokan oppilaista viime vuosina enää noin puolet pystyy jatkamaan kouluaan normaalisti yleisopetuksessa. Aikaisemmin yleisopetukseen sijoittuneiden määrä oli 70-80% vastaanottoluokan oppilaista. Muutos näkyy myös opetuksessa. Esimerkiksi osittainen integraatio yleisopetuksen alkuopetukseen on vaihdellut eri lukuvuosina lasten tarpeiden mukaan. Lasten levottomuus on lisääntynyt ja integraatiota yleisopetukseen kannattaa nykyisin tarkkaan harkita. Omassa turvallisessa ryhmässä on saatava ensin onnistumisen kokemuksia sillä "levottomien" lasten kohdalla integraatio saattaa aiheuttaa vain lisää levottomuutta.*

*Yhteistyö vanhempien kanssa on ensiarvoisen tärkeää. Jos vanhemmat saadaan yhteistyöhön, vaikutus näkyy lapsessa selvästi. Valitettavasti myös siinä muutos on tapahtunut huonompaan suuntaan. Perheiden pahoinvointi näkyy selvästi vastaanottoluokassa. Vaikeimpina ongelmina auttaa lapsia, koen lasten rajattomuuden ja vaikeat sosiaaliset ongelmat, joiden suhteen koulu on yksin voimaton. Lasta ei voi ottaa irralleen ympäristöstään ja sosiaalisista suhteistaan vaan lasta*

*autettaessa pitää huomioida koko lapsen lähipiiri. Pyritään luomaan turvaverkkoja, jossa vastaanottoluokka hoitaa lapsen oppimisen osuutta koulun mahdollisuuksin. Sosiaalisten taitojen opettamisen tarve koulussa on entisestään kasvanut, koska monilla lapsilla ei ole luontaista mahdollisuutta ja malleja oppia niitä kotona. Ongelmien lisääntymisestä huolimatta koen rehellisellä, kannustavalla ja sitkeällä työllä saatavan tuloksia aikaan. Lapsia on aina koulussa pyrittävä auttamaan yksilöllistä harkintaa käyttäen ja tavoitteet on asetettava realistisesti entistä enemmän lapsen kokonaistilanne huomioon ottaen.*  
(O2)

Haastattellessani opettajaa tuli monia Piaget'n teoriasta nousevia ajatuksia mieleeni. Esimerkiksi se, että toiminta kiinnostaa lasta vasta sitten, kun se vastaa lapsen tarpeita. Jos lapsen elämä on sekasortoinen, on koulun yleiset tavoitteet ehkä hyvinkin kaukana lapsen tarpeista. Olen samaa mieltä vastaanottoluokan opettajan kanssa siitä, että lapsen elämän kokonaistilanteen huomioon ottaminen on silloin välttämätöntä. Siihen ei opettaja yksin pysty vaan lapsen ympärille tulisi muodostaa vastuullisten aikuisten "turvaverkko". Muuten perheiden pahoinvointi saattaa johtaa opettajan kohtuuttoman kasvatustehtävän eteen. Opettajan koulutus ja mahdollisuudet eivät riitä lapsen lähipiirin auttamiseen. Sen sijaan opettajan ammattitaitoa on Piaget'n korostama lapsen kiinnostuksen herättäminen ennen toimintaa. Kun lapsen perusasiat ovat kunnossa, jää voimavaroja oppimiseen. Silloin opettaja pystyy monin eri tavoin motivoimaan lasta. Oppimisen ilo ja onnistumisen tunne kannustavat lasta yrittämään.

Lapsessa oleva aikuisen ihmisen tarve nousi esiin useampaan kertaan vastaanottoluokan opettajien puheissa. Varsinkin silloin, kun pohdimme, miksi vastaanottoluokkaa tarvitsevien lasten määrä on lisääntynyt vuosi vuodelta. Yhä useamman lapsen ongelmana näyttää olevan se, että heillä ei ole riittävästi turvanaan luotettavia ja pysyviä aikuisia. Aikuisia, jotka uskaltavat sanoa "ei" silloin, kun lapsi sitä tarvitsee tai aikuisia, jotka kantavat vastuuta silloin, kun asiat alkavat mennä vikaan. Varsinkin lapsi, jolla on pienikin oppimisvaikeus tarvitsee aikuisen tukea, kannustusta ja ohjausta. Hän tarvitsee läheisen ihmisen, joka "pukee ongelman" sanoiksi ja lähtee ajoissa hakemaan apua, jos lapsi sitä tarvitsee. Lasta ei saa jättää yksin epäilyjensä ja ongelmiensa kanssa. Kun kotona ymmärretään lapsen ongelmat ja tunnustetaan ne, lapsen ei tarvitse myöskään peitellä niitä ja "huutaa apua" käyttäytymisellään. Monella vastaanottoluokan oppilaalla oppimista häirtäsi varsinaisen oppimisvaikeuden lisäksi sopeutumattomuuden ongelmat.

Vastaanottoluokan opettajat kokivat myös, etteivät saa aina kodin tukea kasvatuksesta jakamaan. Lapsi tarvitsee auktoriteetteja ja vastaanottoluokan opettajat lempeästi mutta johdonmukaisen jämakästi ottivat tämän tehtävän vastaan.

#### 6.2.4 Oppiminen ja opetus vastaanottoluokassa

Tähän lukuun kokoan niitä vastaanottoluokan opetusta koskevia, aineistosta nousevia asioita, jotka mielestäni ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä. Kun oppilaiden yksilölliset tarpeet lisääntyvät, korostuvat opetuksessa ja opettajan työssä:

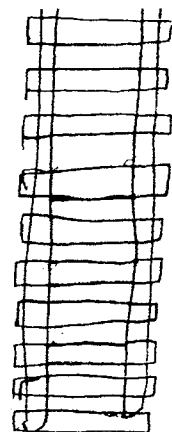
- Ajattelun tukeminen niin, että jokaiselle lapselle tarjotaan älyllisiä haasteita omalla tasollaan. Monenlaisia mahdollisuuksia, ponnistelua, pohdiskelua mutta myös (käsillä) tekemistä.
- Oleellisten asioiden jatkuva seulominen. Tieto ei ole pysyvää, joten tiedon määrää tärkeämpi kysymys on tiedon laadusta. Oppiaineista järkevien kokonaisuuksin muokkaaminen. Jäsentämällä oppimiseen ohjaaminen, kun kokonaisuudet eivät hahmotu.
- Hyvän oppimisympäristön kehittäminen ja ylläpitäminen eri tahojen yhteistyössä. ”Pulpetissa istuttamisella ei pitkälle pötkitä” vaan oppiminen perustuu toiminnallisuuteen ja oppijan omaan aktiiviseen osallistumiseen.

Opetuksen suhteen tulikin siihen tulokseen, että Vygotskyn teorian mukainen ”tikapuiden” tarjoaminen toimii vastaanottoluokassa. Opettajan ja/tai koulunkäyntiavustajan oikeaan aikaan antama sopiva apu auttaa eteenpäin, estää ”raivarit” ja juuttumisen mutta ei vie lapsen uskoa omaan osaamiseensa. Kannustus tai asiaa selkeyttävä pieni kysymys sai usein epävarman oppilaan jatkamaan työtään. Opettajan johdonmukainen oppimisen ohjaaminen vei oppimista eteenpäin ja auttoi lasta pääsemään omalle lähikehityksensä vyöhykkeelle. Vygotskyn korostama ryhmän sisäinen vertaisapu ei taas mielestäni toiminut. Ehkä vastaanottoluokassa lapset ovat sen suhteen liian pieniä ja ikä- ja taitoerot vielä riittämättömiä. Yhteistoiminnallinen oppiminen menetelmänä vaatii varmasti myös siihen pikkuhiljaa tottumista.

Lasten yksilölliset oppimisen esteet vaativat opettajalta jatkuvaa lasten harjoitteluun innostamista. Opetuksessa oli keksittävä jatkuvasti uusia erilaisia keinoja, joilla sai lapset tarvittaessa motivoitumaan lisäharjoitteluun. Mieluisia olivat oppimispelit ja –leikit, joissa lapset eivät edes tienneet tavoitteellisesti harjoittelevansa. Niiden käyttäminen opetuksen osana edellytti kuitenkin opettajalta erityisosaamista, tarkkaa suunnittelua ja usein myös yksilöllisten materiaalien valmistamista. Esimerkiksi kielenkehityksen erityisvaikeudet olivat mielestäni ammattitaitoa vaativia haasteita pienessäkin ryhmässä. Ajattelu pohjautuu kieleen, joten kyse on koko ajattelutaitojen kehityksen tukemisesta. Ei ihme, että molemmat vastaanottoluokan opettajat pitivät tärkeänä jatkuvaa täydennyskoulutusta ja moniammatillisen työryhmän tukea.

Jatkuvaa uusien opittavien asioiden liittämistä jo aikaisemmin opittuihin asioihin tarvitsi erityisesti lapsi, jolla oli Aspergerin oireyhtymään kuuluvia käyttäytymisen piirteitä. Hän hallitsi asioita ja uusia tilanteita jäsentämällä niitä koko ajan koulunkäyntiavustajan kanssa. Pienessä ryhmässä yllätyksellisiä tilanteita voitiin myös ennakoida ja hallita. Tärkeää oli niin ikään luonteva ja sujuva apuvälineiden käyttö ryhmässä. Tutut sanakortit uudessa tilanteessa riittivät jo liittämään uuden asian tuttuun ja turvalliseen. Uskon, että koulunkäynnin alkuvaiheessa annettu tuki auttaa hänet koulun alkuun niin, että siirtyminen isompaan ryhmään on pian mahdollista.

*"Tikapuissa saa olla askelmia paljon  
kuin junaradassa "* miettii Seppo ja  
piirtää tukevat tikapuut. Olen samaa mieltä.  
Joku tarvitsee – saadakseen apua ja  
tukea – "tikapuita", jossa askelmalta toiselle ei ole  
pitkä väli ja rakenteet ovat lujat, vaikka levähtää  
aina välillä.



### 6.2.5 Kuvaus piirrostarkkailun havainnoista

Tein vastaanottoluokan kahden oppilaan kanssa kontrolloidun piirrostarkkailun (KPT). Molemmilla oppilaista on puheeseen liittyviä selviä vaikeuksia ja halusin saada tarkemman käsityksen siitä, miten paljon ne häiritsevät lasten ohjeen vastaanottamista ja ohjeen mukaista toimintaa.

Pojat ryhtyivät innokkaasti tehtävän tekoon. Pyysin heitä kuuntelemaan ensin tarkasti koko ohjeen ja piirtämään sen mukaan annetulle paperille. Kerroin vielä, että sanon ohjeen vain yhden kerran. Painotin sitä, ettei tarvitse hätäntyä, vaikka ei muistakaan kaikkea vaan tehdä rauhassa sen, minkä muistaa ja niin kuin asian ymmärtää. Säännöt kerrattiin ja hyväksyttiin. Keskelle paperia syntyivät pallot nopeasti. Sen jälkeen tulevat abstraktiset käsitteet olivatkin jo vaikeita. Käyttäytyminen muuttui ohjeiden vaikeutumisen myötä hämmentyneeksi ja epävarmaksi. He vilkuilivat toisiaan yrittäen selvittää, kuinka toinen piirtää. Kielellinen ymmärtäminen näytti olevan hyvin epävarmaa ja ohjeet unohtuivat helposti. Lyhytkestoinen kielellinen muisti tuotti ongelmia. Rohkeampi pojista ilmaisikin, ettei ymmärtänyt mutta piirtää nyt kuitenkin näin. Loppuosassa olevat konkreettisemmat lokeroihin piirtämisen osuudet sujuivat jo paremmin. Varsinkin tutun omenapuun, ihmisen ja kissan piirtäminen näyttivät olevan jo mieleisiä. Tuntuikin siltä kuin he olisivat halunneet tehdä niitä vielä kauemmin ja korvata siten edellisten osioiden puutteet. Kun työ oli tehty ja asianmukaiset ”kehut” saatu myös kielen kannat aukesivat ja pojat halusivat kertoa töistään. He kertoivat juuri noista tutuista osioista liittäen ne omakohtaisiin kokemuksiin. Esimerkiksi minullakin on kissa tai minä piirsin siihen kuvaan oman kodin.

Tutkiessani tuloksia huomasin, että pojilla on todellisia vaikeuksia ymmärtää pidempiä kielellisiä ohjeita. Toinen pojista oli toisella ja toinen ensimmäisellä luokalla, mutta molemmilla esiintyi samanlaisia virheitä. He eivät pystyneet pitämään mielessään moniosaista ohjetta. Myös käsitteet viimeinen, keskimäinen, yhtä suuria ja riviin aiheuttivat sekaannuksia, kun ne olivat kielellisen ohjeen sisällä. Kokeilin myöhemmin samojen käsitteiden ymmärtämistä opetuspelissä, jolloin molemmat pojat selvittivät ne oikein.

Keskustelimme piirrostarkkailusta opettajan kanssa ja hän oli tulosten kanssa samaa mieltä. Opetuksessa päivittäin on huomattava se, että ohjeet pitää antaa selkeästi, yksi asia kerrallaan ja usein jopa havainnollistamalla. Monikanavaista menetelmää hyväksi käyttämällä voi auttaa lasta ymmärtämisessä. Tekemällä esimerkiksi niin, että lapsi näkee ohjeeseen liittyvän mallin ja kuulee samanaikaisesti selittävän ohjeen. Myös selostamalla toimintaa lapsen seuratessa saa ohjeen konkretisoitua. Opettaja ei voi ”rönsyillä ” eikä olla epäjohtonmukainen. Pohdiskelin Piaget’n korostamaa lapsen ajattelukyvyyn kehittämisen tarvetta mutta päädyin ohjaajan osuuden korostamiseen näillä lapsilla. Toki suunta - toiminnasta kohti loogisen ajattelun oppimista - tuntui sopivalta ajatukselta. Joka tapauksessa vastaanottoluokassa ohjeen antamiseen on kiinnitettävä huomiota sillä ohjeen vastaanottaminen on osalle lapsista todella vaikeaa.

#### **6.2.6 ”Missä kettu asuu”**

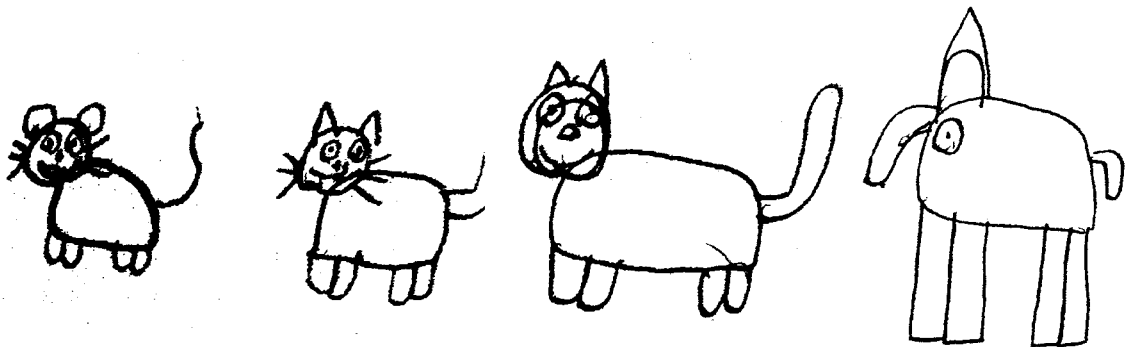
Näytin vastaanottoluokassa diasadun: ”Missä kettu asuu”. Ajattelin, että voin mukavalla tavalla saada tietoa lasten kielellisestä ymmärtämisestä ja tuottamisesta. Samalla voin huomaamattomasti seurata heidän keskittymistään ja jaksamistaan. Myös empatiaan ja tunneilmaisujen esiintymiseen voin kiinnittää huomiota. Sain apua muilta luokan aikuisilta, jotka myös toimivat taustalla tarkkailijoina.

Järjestelimme luokan muistuttamaan pientä elokuvateatteria, jossa talvinen hämäryys ja valkoiseen seinään kohdistettu kuva voisivat tukea keskittymistä. Aikaisemmasta kokemuksesta tiesin, että kyseinen diasatu, jossa pieni postiljoonitonttu etsii pitkään eri eläinten pesistä kettua antaakseen hänelle salaperäisen kirjeen, kiehtoo lapsia. Diasatuun kuuluu myös ääninauha erilaisine eläinten äänitehosteineen, joten postiljoonitontun osaan on helppo samaistua. Yllätyksellisyys ja jopa pieni jännitys pitää kiinni juonessa. Sainkin huomata sen, että vastaanottoluokan pojat eläytyivät sadun tapahtumiin. Kun sadussa ketun pesää ei tahtonut millään löytyä vaan pieni postiljoonitonttu turhaan vieraili eri eläinten pesissä ja sai erilaisia vastaanottoja, oli mukavaa huomata, miten spontaania nimeämistä, ohjeiden antoa ja auttamishaluakin esiintyi. Kysymyksiä syntyi luontevasti ja pitkiäkin lauseita ja tilannearvioita kuului eri puolilta. Kommentteja, jotka viittasivat postiljoonitontun tuntemuksiin ilmeni myös.

Toisaalta huomasin myös sen, miten yhdellä ensimmäisen luokan oppilaalla oli todellisia vaikeuksia keskittyä. Vaikka satu kiinnosti häntä selvästi, hän jo välistä kiivaastikin neuvoi tonttua löytämään perille. Kärsivällisyys ja jaksaminen olivat koetuksella. Hänen kohdallaan tarkkaavaisuuden ylläpitämiseen ja juonen seuraamiseen tarvittiinkin välttämättä kuvien tuki ja huoneen hämäryys.

Lasten lähdettyä me aikuiset kävimme yhdessä läpi sadun eri vaiheita ja niihin liittyviä huomioita ja muistiinpanoja. Monikanavaisen opetuksen ja ohjaavan opetustyylin merkitys korostui jälleen. Kirjasimme monia myönteisiä asioita lasten päättelykyvystä, sanavarastosta, esitetyistä kysymyksistä, ”ääneen ajattelemisesta” jne. Keskusteltuamme empatiaan liittyvistä havainnoista, päädyimme toteamaan, että luokan lapsilla on siinäkin suhteessa hyvin yksilöllisiä tarpeita. Eräs oppilas, jolla diagnoosin mukaan on taipumusta kontaktihäiriöisyyteen ja Aspergerin oireyhtymän käyttäytymisen piirteisiin, tarvitsee tarkan, pienin tavoittein ja hyvin johdonmukaisesti etenevän harjoitusohjelman myös toisen ihmisen huomioimisessa. Vaikka hän ilmaisi itseään huolellisella kirjakielellä, hänellä oli ajoittain todellisia vaikeuksia tunneilmaisujen ymmärtämisessä ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Varsinkin tehtyjen suunnitelmien muuttaminen ja yllätykselliset tilanteet tuottivat hänelle vaikeuksia. Toisaalta hänellä oli erityisosaamista ja hän todella sitoutui harjoittelemaan, kun ymmärsi tehtävän mielekkyyden. Hän siis oppi nopeasti uudet asiat.

Pienessä ryhmässä asioita on helpompi opetella hallitsemaan ja aikuinen ehtii systemaattisesti selittämään ja liittämään asiat jo opittuihin, tuttuihin yhteyksiin.



Aspergerin oireyhtymän piirteisiin kuuluu usein, että asiat ovat tarkassa järjestyksessä, piirretyt eläimetkin.

## 7 POHDINTAA

Ennen vastaanottoluokkaa koskevia johtopäätöksiä haluan tässä luvussa muistuttaa siitä, että lasten oppimiseen ja onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät. Kyse ei ole vain yhdestä luokasta tai edes koulusta, vaikka koulu onkin lapsen elämässä tärkeä tekijä. Onnistunut koulunaloitus johtaa pohtimaan elämässä pärjäämistä yleensäkin. Miten monet tekijät ja jopa sattumanvaraiset tapahtumat vaikuttavatkaan asioiden kulkuun.

Harvoin lapsi itse osaa kertoa vaikeuksistaan vaan usein päinvastoin peittää avun tarpeensa ja oirehtii aikuisen huomiota hakevalla käyttäytymisellä. Silloin mitataan se, millaisen aikuisen lapsi kohtaa. Lievienkin oppimisvaikeuksien aiheuttamat haitat saattavat moninkertaistua, jos aikuiset eivät osaa suhtautua ajoissa asiaan myönteisesti ja kannustavasti. Ikonen ja Virtanen (2001, 205) korostavat sitä, että lapsen, jolla on vaikkapa vain lieviä oppimisvaikeuksia jollain aistialueella ja/tai tarkkavaisuudessa, opiskelu suuressa yleisopetuksen luokassa on vaikeaa. Lapsella pitäisi olla mahdollisuus saada riittävästi yksilöllistä opetusta ja ohjausta. Muuten lapsi voi kehittää vääränlaisia oppimistapoja ja saada runsaasti epäonnistumisen kokemuksia. Niihin liittyvät mielikuvat edelleen vaikuttavat värien toimintojen toistamiseen. Uuden oppimisen vaikeimpia haasteita onkin haitallisten tekniikoiden ja epämiellyttävien assosiaatioiden poisoppiminen. Oppilas tarvitsee ohjausta löytääkseen itselleen sopivan korvaavan tai täydentävän tavan opiskella. Silloin korostuu se, että selvitetään yhdessä oppilaan tapa ajatella ja koota informaatiota sekä suunnitella omia toimintojaan.

Lasten hyvin erilaiset elämänolosuhteet saivat minut tarkastelemaan oppimisen ja onnistumisen mahdollisuuksia yleisemminkin. Huomasin ristiriitaisia ja eriarvoisia tilanteita ja vaatimuksia pienten lasten elämässä. Lapset aloittavat koulunsa tosiaankin hyvin erilaisista lähtökohdista. Toiset ovat saaneet mahdollisuuden ja tuen pienestä pitäen kehittää omia taitojaan. Osalla lapsista taas ei ole ollut mallia edes sosiaalisten – ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Koulun alussa käyttäytymisen taustalla voi olla lasten puutteellisten taitojen ja uuden ympäristön vaatimusten välinen ristiriita.



### **7.1 Epäonnistumiseen johtavia syitä**

Miettiessäni edelleen lasten epäonnistumiseen johtavia syitä ja taustatekijöitä, vahvistui käsitykseni siitä, että lasta ei voi epäonnistuessaankaan ottaa irralleen ympäristöstään ja sosiaalisista suhteistaan. Koulun tulee ottaa huomiioon lapsen yksilöllinen elämäntilanne. Kirjallisuudesta hain ja sain vahvistusta käsityksiini (ks. esim. Varma 1993).

Tiedollisiin oppimisvalmiuksiin vaikuttaa lapsen lähipiirin toimintakulttuuri. Lapsi oppii ja harjoittelee pienestä pitäen taitoja, joita tarvitaan ongelmien rajaamisessa, mahdollisten erilaisten ratkaisutapojen löytämisessä, parhaan ratkaisutavan valitsemisessa, tulosten tarkastelussa, arvioinnissa jne. Lapsi tarvitsee näidenkin valmiuksien suhteen turvallisia aikuisia ja ympäristön, joissa saa malleja, harjoitusta ja tukea. Hän oppii silloin luottamaan aikuisiin ja näkee aikuisuudessa myönteisiä tavoitteita. Mallioppimisen merkitys pienten lasten kohdalla on suuri ja ketäpä muuta lapset matkisivat kuin vanhempiaan ja niitä aikuisia, joiden kanssa ovat tekemisissä. (Barker 1993, 103–110.) Aikuisten tulisi yhteistyössä huolehtia siitä, että jokaiselle lapselle löytyisi turvallisia samaistumisen kohteita, jotta aikuisuus näyttäytyisi tavoiteltavana ja myönteisenä.

Hollin (1993, 135) korostaa kommunikaation ja vuorovaikutustaitojen osuutta lapsen onnistumisessa. Jokaisen lapsen tulisi oppia tuomaan julki omat tarpeensa ja halunsa mutta jokaisen pitäisi oppia tulkitsemaan myös muiden ihmisten viestejä. Koulun tulevilla lapsilla on tässäkin suhteessa hyvin erilaisia valmiuksia. Lapsi tarvitsee alkuopetuksessa hyväksyvän, turvallisen ilmapiirin, aikaa ja mahdollisuutta harjaannuttaa näitä onnistumisen kannalta oleellisia taitoja. Koulu ei voi aloittaa samalla tavalla a-kirjaimesta jokaisen lapsen äidinkielen opetusta vaan yksilöllisille tarpeille on varattava aikaa. Mikäli yksilölliset tavoitteet vaativat niin paljon aikaa, että sitä ei ole mahdollista hoitaa kohtuudella yleisopetuksen isoissa ryhmissä, tulee muodostaa pienryhmiä, vaikkapa kouluun tuetusti vastaanottavia vastaanottoluokkia. Kyse on ihmisen elämän kannalta niin tärkeistä perustaidoista, että niihin uhrattu aika alkuopetuksessa varmasti palautuu takaisin myönteisesti opiskelun kuluessa. Epäonnistumisen kierrettä ei saa päästää syntymään.

## **7.2 Onnistuminen lisää onnistumista, epäonnistuminen epäonnistumista**

Menestyminen tai epäonnistuminen koulussa vaikuttaa yksilön persoonallisuuteen ja mielenterveyteen. Varsinkin ensimmäisten kouluvuosien menestyksen on todettu estävän mielenterveydellisiä sairauksia. Pelokkaat lapset tarvitsevat paljon myönteistä rohkaisua ja onnistumisen kokemuksia niin koulussa kuin kotonakin. Vanhempien ja opettajien tulee auttaa lapsia saamaan ensimmäisiä pieniä saavutuksia – voittoja. Aikuisten pitää rohkaista lapsia ponnistelemaan ja siten välttämään epäonnistumisen ja halveksinnan riskiä. Negatiivinen korrelaatio pelon ja akateemisten taitojen välillä pahenee usein vuosien myötä. (Etkin1993, 20 - 27.) Löysin monia aikuisten kirjoituksia omakohtaisista koulun alkuun liittyvistä kokemuksista ja niiden vaikutuksista. Vakuutuin siitä, että ne pysyvät mielessä kauan ja vaikuttavat ihmisen elämään monin eri tavoin.

Esimerkiksi kirjailija Arja Tiainen aikuisena kertoo kouluajoistaan:

*Rallattelin runoja ennen kuin opin kävelemään. Koulussa ainut missä loistin oli runonlausunta. Kalevalan osasin ulkoa kahdeksanikäisenä. Muut asiat ainekirjoituksesta voimisteluun, matikasta käsitöihin, eivät sitten sujuneetkaan. Todistuksessani vilisi nelosia, vitosia, kutosia. Huolellisuus ja tarkkaavaisuus ysi. Seisoin nurkassa, käytävällä ja laiskalla istuin harva se viikko. Aloin lintsata – kukapa lapsi tahtois mennä paikkaan, jossa joutuu jatkuvasti nolatuksi ja nöyryytetyksi?  
(Hintikka & Strande'n 1998, 46.)*

Nolaaminen ja nöyryyttäminen ei saa olla mahdollista enää 2000-luvun koulussa. Jokaiselle lapselle pitäisi päinvastoin pystyä tarjoamaan eväitä elinikäisen oppimisen mahdollisuuteen.

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Koulun aloittamiseen kasaantuu jännitystä ja paineita varsinkin silloin, kun oppilaan oppimisvalmiuksissa on todettu puutteita. Vastaanottoluokalle tulevat oppilaat aloittavat koulunsa juuri tuossa tilanteessa. Tutkimuksessani kävi ilmi, että heillä kaikilla oli enemmän kuin yksi peruste päästä vastaanottoluokkaan. Toki oppimisessa ilmenneiden ongelmien aste on hyvin yksilöllinen ja tässä tutkimuksessa hyvin lievätkin vaikeudet ovat tulleet kirjatuiksi, mikäli opettajat ovat katsooneet niillä olevan merkitystä oppilaan oppimiseen. Nykyinen testauskäytäntö seuloa tarkasti lasten yksilölliset piirteet esiin, joten myös koulun dokumenttien tutkiminen paljasti hyvin yksityiskohtaisia kuvauksia lasten kehityksestä.

Tutkimukseni mukaan tyypillinen vastaanottoluokan oppilas on poika, jolla on kielen kehityksen erityisvaikeus ja/tai tarkkaavaisuudenhäiriöitä. Yleisemmät tukea vaativat ongelmat sijoittuivat siten sosio-emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen alueille. Monesti vaikeudet kietoutuivat yhteen ja muodostivat toisiaan ruokkivan ”oravanpyörän”. Oli usein vaikeaa päätellä kumpi oli syy ja kumpi seuraus. Esimerkiksi, kun lapsi ei pystynyt seuraamaan kielellistä ohjetta, tarkkavaisuus herpaantui nopeasti ja, kun lapsi ei kyennyt ylläpitämään tarkkavaisuutta, oli vaikeaa ohjata omaa toimintaansa järkevästi. Jos lapsi ei pärjännyt puheen avulla, nyrkit heiluivat tai tavarat lensivät. Tulin siihen johtopäätökseen, että ongelmat kasaantuvat ja yleistyvät nopeasti lapsen varsinaisen vaikeusalueen ulkopuolelle.

Olenkin samaa mieltä kuin Adenius-Jokivuori (2001) siitä, että ongelmien kasaantumisen estämiseksi oleellisen tärkeäksi nousee ongelmien mahdollisimman varhainen tunnistus ja apu. Kun lapsi saa apua esimerkiksi puheen kehitykseensä ja ymmärtää sen omaksi vaikeudekseen, aggressiivisuuden ja tarkkavaisuuden ongelmien syntymistä voidaan estää. Samaten voidaan välttää kiusaamista ja muuta lapsen ongelmastaan saamaa kielteistä palautetta. Totesin, että vastaanottoluokassa tehtiin tehokasta työtä juuri ongelmien kasaantumisen ehkäisemiseksi. Alkuopetus vastaanottoluokassa suunniteltiin lasten yksilöllisten tarpeiden pohjalta ja jokaisella lapsella oli HOJKS. Jäin kuitenkin pohtimaan sitä, olisiko joidenkin lasten kohdalla pitänyt aloittaa vielä aikaisemmin? Jos lapsi on vastaanottoluokalla kaksi vuotta, voisivatko ne olla esiopetus ja ensimmäinen

luokka? Mietin tätä esimerkiksi niiden lasten kohdalla, joilla on puheeseen liittyviä selviä ongelmia ja joille oli kehittynyt siihen ympärille jo lisäongelmia. Mahdollisimman varhainen ja tehokas harjaannuttaminen leikinomaisin menetelmin auttaisi myös lapsia, joilla on biologisista syistä oppimisen esteitä.

Toinen peruste, joka sai minut pohtimaan vastaanottoluokan "oikea-aikaisuutta" nousee lapsen siirtymisen ajankohdasta omaan lähikouluunsa. Pelkään, että vastaanottoluokasta suoraan yleisopetuksen kolmannelle luokalle siirtyminen on liian suuri harppaus. Kolmannen luokan vaatimustaso nousee uusien oppiaineiden alkamisen myötä muutenkin lapsille vaativaksi. Koulun vaihtoon liittyvät asiat lisäävät paineita. Olisiko helpompi siirtyä jo toiselle luokalle ja päästä alkuun yleisopetuksen suuremmassa ryhmässä ennen esimerkiksi uuden vieraan kielen alkamista? Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisikin selvittää sitä, miten näiden vastaanottoluokan oppilaiden siirtyminen onnistuu ja miten he selviävät koulussa myöhemmin.

### ***8.1 Vastaanottoluokan opetus koulunaloittajan tukena***

Vastaanottoluokalla korostui se, että lapset oppivat eri tavoin ja oppimistyyliä on monia. Yksi luottaa kuuloaistiinsa, toinen näköönsä, kolmas oppii parhaiten tekemällä ja toimimalla. Tietoa voi hankkia viiden eri perusaistin kautta. Tästä ei voi vetää muuta johtopäätöstä kuin sen, että yksi ja sama opetustyyli ei sovi kaikille lapsille.

Mikäli oppimisessa on erityisiä esteitä, on tärkeää selvittää tarkemmin lapsen oppimista ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Lasta olisi autettava heti koulun alussa ennen kuin esteet muuttuvat ongelmiksi. Olen samaa mieltä siitä Adenius-Jokivuoren (2001, 5) toteamuksesta, että lapselle tulisi saada nopeasti mahdollisimman oikea käsitys vaikeutensa luonteesta. Se on kuin "rokotus" itsetunnon menetyksen vaaraa vastaan. Juvonen (1999, 41) vahvisti saman sanomalla, että mikäli lapsi kokee epäonnistumisen syiden johtuvan hänestä itsestään, tulkinta heikentää lapsen itsetuntoa. Se, miten pysyvinä ja kontrolloitavina lapsi pitää ongelmiansa syitä vaikuttaa edelleen yrittämisen haluun. Jos lapsi kokee ongelmat pysyviksi, herää toivottomuuden tunne. Mikäli vaikeudet

pystytään rajaamaan ja osoittamaan niiden hallitsemisen mahdollisuuksia, lapsen toiveisuus säilyy. Lasta on autettava ennen kuin hän muodostaa itsestään oppijana negatiivisen käsityksen.

Vastanottoluokassa opetus perustui hyvään oppilaan tuntemukseen. Pyrittiin myös selkeään oppimisympäristöön, joka tukee erilaisia oppijoita ja mahdollistaa sen, että oppilas voi käyttää kaikkia aistejaan helpottaakseen ja tehostaakseen omaa oppimistaan. Piaget'n teoria tuntui kuitenkin riittämättömältä sillä nämä pienet lapset eivät pysty spontaanisti oppimaan suoraan ympäristöstään. He tarvitsevat lisäksi johdonmukaista opettajan antamaa oppimisen ohjausta ja oppimisympäristön järjestelyä yksilöllisten tarpeiden pohjalta. Siis tukea lähikehityksensä vyöhykkeellä toimiessaan, kuten Vygotsky korosti. Vygotskyn mukaan hyvä opetus kulkee kehityksen edellä ja se tuntuu oikealta johtopäätökseltä myös vastanottoluokassa, jossa lapsilla on paljon "nupuillaan" olevia taitoja ja valmiuksia, jotka pitäisi saada houkuteltua esiin.

Tulin siihen tulokseen, että tutkimuksessani mukana olleiden oppilaiden koulun aloittaminen ei olisi sujunut vaikeuksista ilman vastaanottoluokan pientä ryhmää, henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia ja asiaan paneutuneita aikuisia. Yksilöllinen apu ja oppimisen taitojen tukeminen oli mielestäni heille ainut onnistumisen edellytys. Vastanottoluokka vastasi lasten tarpeista nouseviin haasteisiin ja näin tuki koulunaloittajia. Vastanottoluokasta saatuja kokemuksia tulisi mielestäni hyödyntää laajemminkin alkuopetuksen ryhmissä ja näin tarjota mahdollisimman monelle lapselle tukea omassa lähikoulussaan. Toivon, että tutkimuksestani olisi hyötyä tässä suhteessa.

## **8.2 Opettajan merkitys korostuu vastaanottoluokassa**

Kun analysoin vastaanottoluokan mahdollisuuksia tukea koulunalkajaa päädyin johtopäätöksiin, jotka korostivat monella tavalla opettajan persoonan ja ammattitaidon erityisen suurta merkitystä. Opettajan tehtävä on haasteellinen, sillä erilaiset henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat on saatava toimimaan yhtä aikaa ryhmässä. Ryhmähengen muodostumisen eteen on tehtävä työtä. Ilman koulunkäyntiavustajaa opettaja ei selviä tehtävästä. Tulin siihen tulokseen, että alkuopetuksen luokassa, jossa toimitaan lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan, tulee aina olla ainakin yksi koulunkäyntiavustaja. Aikuisilla on

oltava aikaa lasten tarpeille, muutoin ei Vygotskyn tarkoittamia ”tikapuita” ole tarjolla.

Myönteisiä onnistumisen kokemuksia tulisi pystyä tarjoamaan kaikille ja varsinkin niille heikoimmille. Hyväksyvän vuorovaikutuksen luominen niin lapsiryhmässä kuin suhteessa lapsen elämän muidenkin tärkeiden aikuisten kanssa auttaa lasta kokemaan sosiaalisen ympäristönsä turvalliseksi. Lapsi ymmärtää, että hänelle tärkeät aikuiset ”puhaltavat yhteen hiileen”, toimivat johdonmukaisesti ja ovat luotettavia. Sosiaalisten ongelmien lisääntymisen estämiseksi, ongelmiin on tartuttava yhteistyössä ja mahdollisimman aikaisin.

Olen saamaa mieltä kuin Ihatsu (1987, 83) siitä, että opettaja toimii lapsille mallina myös tavassa suhtautua eri tavoin koulussa menestyviin lapsiin. Jos opettaja suhtautuu ymmärtävästi ja kannustavasti, välittyy lapsillekin kuva siitä, ettei arvostus ihmisenä ole menestymisestä kiinni. Opettajien merkitys asenteiden välittäjinä on suuri. Opettajan antama tunnustus voi esimerkiksi nostaa oppilaan sosiaalista asemaa luokkatovereiden keskuudessa.

Tutkimuksen aikana totesin, että vastaanottoluokan opettajan työ on hyvin haasteellista kasvattajan työtä. Työtä, jossa koskaan ei ”koe olevansa valmis tai täysinoppinut”. Sen vuoksi opettajaa ei saa jättää yksin, vaan moniammatillisen työryhmän tuen säännöllisyys on tärkeää. Myös jatkuvan täydennyskoulutuksen saaminen on tarpeellista niin, että opettaja osaa hyödyntää opetuksessaan esimerkiksi lääketieteen uusimmat tiedot. Vastaanottoluokalla toimivien opettajien kokemuksia tulisi mielestäni hyödyntää tehokkaasti niin, että alkuopetusta, opettajien täydennyskoulutusta jne. voidaan kehittää muuttuvien tarpeiden mukaisiksi. Lapsi muodostaa käsityksensä itsestään oppijana jo heti alkuopetuksen vaiheessa ja luo oppimista kohtaan asenteita, joita voi olla vaikea myöhemmin muuttaa. Koulun on yritettävä estää oppimisesta syrjäytyminen tarjoamalla heti alkuopetuksessa mahdollisuuksia varhaiseen vaikeuksien tunnistamiseen ja tukitoimien suunnitteluun. Vaikeudet kasaantuvat hoitamattomina, vähentävät elämän mielekkyyden kokemista ja estävät elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia.

## LÄHTEET

Adenius-Jokivuori, M. 2001. Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen tarpeen kartoitus. Jyväskylän yliopisto. Lapsitutkimuskeskus. Niilo Mäki Instituutti.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Ahonen, T. & Aro T. 1999. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Atena kustannus. Juva: Wsoy.

Ahonen, T. Aro, M. Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997, Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä. Jyväskylä: Atena kustannus oy. 1997, 38-39.

Ahonen, T., Taipale - Oiva, S., Kokko, J. Kuittinen, T. & Cantelle, M. 2001. Motoriikka. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro, (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS - kustannus, 175-185.

Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe - lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.

Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomentanut Anne Toppi. Kuopio Kustannusosakeyhtiö Puijo, 66.

Barker, P. 1993. The Child from the Chaotic Family. Teoksessa V. Varma (toim.). How and Why Children fail. British Library Cataloguing in Publication Data, 103-110.

- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Etkin, H. 1993. Fear and Underachievement. Teoksessa V. Varma (toim.). How and Why Children fail. British Library Cataloguing in Publication Data, 1-27.
- Göncü, A. & Becker, J. 1992. Some Contributions of a Vygotskian Approach to Early Education. International Journal of Cognitive Education & Mediated Learning. 2 (2), 147-152.
- Hintikka, A-M. & Strandén, K. 1998. Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. Opetushallitus. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry. Hero. Edita.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2000 Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu painos Helsinki: Gummerus.
- Hollin, C. R. 1993. The Lack of Proper Social Relationships in Childhood Failure. Teoksessa V. Varma (toim.). How and Why Children fail. British Library Cataloguing in Publication Data, 135.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Ihatsu, M. 1987. Sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. n:o 5 .
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. PS -kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.



Ikonen, O. & Holopainen, P. 2001. Kasvatuksen ja opetuksen arvoperusta. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus, 23.

Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2001. HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus.

Jantunen, T., Ylipiha, M., & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Atena. Jyväskylä: Gummerus.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.

Julkunen, M - L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: Wsoy.

Juvonen, J. 1999. Attribuutiot, motivaatio ja kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.). Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Atena kustannus. Juva: Wsoy, 41.

Linnilä, M - L. 1997. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä. Jyväskylä: Atena kustannus oy, 14-18.

Munter, H. 1993. Kvalitatiivisen lähestymistavan lähtökohtia kehityspsykologiassa. Psykologia 28, 240-247.

Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä. Jyväskylä: Atena kustannus oy, 28- 29.

Opetushallitus 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos. Erityisopetus. DNO 8/11/2000. Helsinki.

Perusopetuslaki 628/1998, muutettu 1184/1998 ja perusopetusasetus 852 /1998, muutettu 1194/1998.

Piaget, J. 1952. The origins of Intelligence in children. New York: International University Press.

Piaget, J. 1971. The Psychology of Intelligence. Lontoo: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. 1973. Main trends in psychology. Lontoo: William Clowes & Sons.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Juva: WSOY.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1991. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.

Strid, O. 1999. Viisivuotistarkastuksesta kuudennelle luokalle. Lastenneuvola ja kouluterveydenhuolto lapsen vaikeuksien havaittajana ja auttajana. Stakes nr. 16.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988, Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Varma, V. (toim.) 1993. How and Why Children fail. British Library Cataloguing in Publication Data.

Vauras, M. 1990. Miten oppimisvaikeuksia voidaan lievittää motivaatiota ja oppimistaitoja kehittämällä. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 58-59.

Virtanen, P. & Ikonen, O. 2001. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suomentanut Klaus Helkama ja Anja Koski – Jännes. Espoo: Weiling & Göös.

---

Seija Jouppila  
Tuomikyläntie 328

60720 TUOMIKYLÄ

## PÄÄTÖS TUTKIMUSLUPA-ANOMUKSEENNE

Ilmajoen sivistyslautakunta on myöntänyt Sinulle anomasi tutkimuslupan pro gradu tutkielmaa varten. Oheisena päätös asiasta. Samalla sivistyslautakunta edellytti, että saatuasi työn valmiiksi toimittaisit tuloksen kunnan sivistystoimen käyttöön, jotta voisimme hyödyntää tuloksia käytännössä.

Työn iloa puurtamisen parissa!

*Sinikka Hakala*

Koulutoimen talouspäällikkö Sinikka Hakala

## Liite 2

**Oppimisvaikeuksiin liittyvä erityisen tuen tarve opettajan ja koulunkäyntiavustajan arvioimana**

Merkitse rasti tai jos olet epävarma kysymysmerkki kaikkiin niihin vaikeusalueisiin, jotka kyseisellä lapsella tunnistat. Jos sinulla on oppilas – ja /tai vaikeuskohtaisia tarkennuksia tai huomautuksia, voit jatkaa kääntöpuolella numeroviitein.

Oppimiseen liittyvä vaikeusalue	1.oppilas	2.oppilas	3.oppilas	4.oppilas	5.oppilas	Tarkennuksia ja/tai huomautuksia
Lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen liittyvät vaikeudet						
Muut kielelliset vaikeudet						
Ongelmat tarkkavaisuudessa						
Vaikeudet motorisissa toiminnoissa						
Vaikeudet havaintotoiminnoissa						
Päättelykyvyn ja loogisen ajattelun vaikeudet						
Muistitoimintoihin liittyvät vaikeudet						
Tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen vaikeudet						
Muuta, mitä						

( Taulukko mukaeltu Adenius-Jokivuoren 2001, liite 3 mukaan )

## Liite 3

**Oppimiseen liittyvä vaikeusalue ja esimerkkejä vaikeuden ilmenemisestä käytännössä:**

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen liittyvät vaikeudet	Esimerkiksi : Epävarmuutta kielellisessä tietoisuudessa (ei osaa erotella, tunnistaa, yhdistää jne. äänteitä sanoista, riimitellä, leikkiä sanoilla ja äänneillä) Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen hitaampaa ja työläämpää kuin ikätovereilla; paljon virheitä lukemisessa ja kirjoittamisessa
Muut kielelliset vaikeudet	Lapsi puhuu ikätasoaan nuoremman tavoin, esim. suppeampi sanavarasto Runsaasti virheitä ääntämisessä Puheen ymmärtämisessä ikäisiään jäljessä
Ongelmat tarkkaavaisuudessa	Vaikeudet kohdistaa tarkkavaisuus oleellisiin asioihin ja ylläpitää tarkkavaisuutta Keskittymisvaikeudet ja häiriöalttius Hallitsematonta käyttäytymistä, heikko impulssikontrolli Vaikeudet ohjata ja suunnitella omaa toimintaa ja oppimista; juuttuminen tehtäviin ja vaikeus siirtyä tehtävästä toiseen Yliivilkkaus eli hyperaktiivisuus, "moottorikäyttöinen ikiliikkuja" Hitaus ja väsymysalttius; poissaoleva, hajamielinen, apaattinen
Vaikeudet motorisissa toiminnoissa	Karkeamotoriikan vaikeudet (yleinen motorinen kömpelyys, kulmikkaus liikkeissä, jatkuva törmäily ja esineiden kaataminen) Vaikeus sopeuttaa motorista toimintaa uusiin ja odottamattomiin tilanteisiin Hienomotoriikan vaikeudet, esim. kädentaidoissa (piirtäminen, kirjoittaminen, leikkaaminen ym. ei suju tai tuottaa vaikeuksia)
Vaikeudet havaintotoiminnoissa	Hahmottamisen ja erottelukyvyn vaikeudet (näön kuulon jne. avulla saatu aistitieto) Suuntien (oikea-vasen) erottamisen vaikeus Vaikeudet kehon hahmottamisessa (liittyy myös edelliseen vaikeusalueeseen) Tilanhahmotuksen( esim. paikan löytämisen ) epävarmuus
Päätteilykyvyn ja loogisen ajattelun vaikeudet	Vaikeudet lukumäärien ja syy-seuraussuhteiden tunnistamisessa, arvioimisessa ja päätelyssä Puutteellinen tai heikko käsitteellinen taso Vaikeudet matematiikan oppimisen alueella
Muistitoimintoihin liittyvät vaikeudet	Vaikeudet muistaa päivän tai viikon tapahtumia Vaikeus oppia ja käyttää hyväksi toimintaohjeita Heikko ulkomuisti Unohtelu, eksyminen Laaja-alaiset vaikeudet oppimisessa yleensä liittyen muistiin
Tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen vaikeudet	Vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden lasten ja / tai aikuisten kanssa Itsesäätelyn vaikeudet, aggressiivisen käytöksen hallitsevuus Vaikeuksia tunneilmaisujen ymmärtämisessä Itsetunto-ongelmat Muut psyykkiset tai sosiaaliset vaikeudet

(Taulukko mukaeltu Adenius-Jokivuoren 2001, liite 4 mukaan )