

Yläkoululaisen toiminnanohjauksen tuki tuottavan kirjoittamisen näkökulmasta

Maarit Sorvari

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sorvari, Maarit. 2015. Yläkoululaisen toiminnanohjauksen tuki tuottavan kirjoittamisen näkökulmasta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä yksilön kykyjä ja taitoja, joiden avulla toimitaan arjen muuttuvissa tilanteissa joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaan toiminnanohjausta voidaan tukea tuottavan kirjoittamisprosessin yhteydessä.

Tutkimus tehtiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimuskohteena oli yläkoululaisen Manun tutkielman ohjausprosessi. Tutkimus eteni hermeneuttisesti niin, että ohjaustoiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seurasivat toinen toistaan. Aineisto kerättiin nauhoittamalla ohjaustilanteet, haastatteluja ja havaintopäiväkirjaa apuna käyttäen. Lisäksi aineistoa täydensi videoinnin perusteella saatu palaute sekä oppilaan oppilastiedot.

Tutkimuksen ohjausprosessia ohjasivat Manun asettama tavoite tutkielman teolle, hänen oppimisvaikeudet sekä koulumotivaatio sekä minun arvot, asenteet, tiedot ja taidot vastata ohjauksen haasteisiin. Toimintani perustui käytännön teoriaani, johon sisältyi eettisiä, teoreettisia ja kokemuksellisia tekijöitä.

Ohjausprosessi oli yksilöllinen, josta oli eroteltavissa kolme eri vaihetta Manun tuen tarpeiden mukaan. Ohjausmenetelmät perustuivat kognitiivisiin ja metakognitiivisiin keinoihin. Keskeistä ohjauksessa oli pyrkimys säilyttää oppilaan itsenäisyys ja omatoimisuus ohjauksesta huolimatta, koska oppiminen edellyttää asioiden omakohtaista kokemista, kognitiivista käsittelyä ja monitahoista pohtimista. Ohjausprosessin aikana esille nousi motivaation merkitys sekä riittävän toiston sekä tuen varmistaminen, jotta oppilaan olisi mahdollista omaksua uusia toimintamalleja ja niiden avulla ohjata ja valvoa itsenäisti työskentelyään.

Hakusanat: toiminnanohjaus, tuottava kirjoittaminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET	10
2.1	Toiminnanohjaus	10
2.2	Tuottava kirjoittaminen	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
3.1	Tutkimuksen lähestymistapa ja ohjausprosessin eteneminen	16
3.2	Tutkittavan kohteen valinta	18
3.3	Tutkimusmenetelmät	19
3.4	Aineiston analyysi	20
3.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	21
4	OHJAUSPROSESSI	25
4.1	Ohjaustilanteiden strukturointi	25
4.2	Mallintaminen ja ohjaava opetuskeskustelu.....	26
4.3	Tuettu referointi	31
5	OPPIMIS - JA OHJAUSPROSESSIN TARKASTELUA	33
5.1	Ohjaustilanteiden strukturoinnin merkitys	38
5.2	Referoinnin tukeminen	40
5.3	Motivaation merkitys	43

6	POHDINTA.....	47
6.1	Oman tutkijan roolia ja tutkimusprosessin arviointia.....	47
6.2	Tutkimuslöytöjen tarkastelua	49
6.3	Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	51
6.4	Ammatillinen kasvu erityisopettajana.....	52
	LÄHTEET	54

1 JOHDANTO

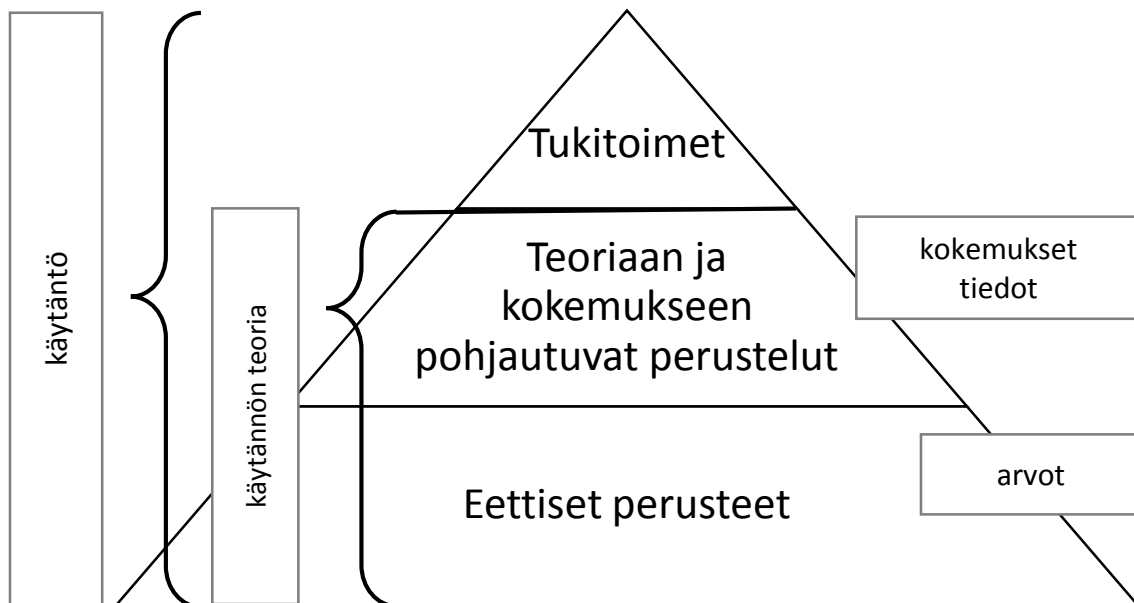
Itseohjautuvaa oppimista lähestytään tässä tutkimuksessa toiminnanohjaus – käsitteen kautta. Sillä tarkoitetaan yksilön kykyä pitää yllä tarkoituksenmukaista toimintaa kulloisenkin tilanteen vaatimusten mukaisesti ja jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Toiminnanohjauksesta ei seuraa yhtä itsenäistä tuotosta, vaan hyvät toiminnanohjaustaidot ilmenevät hyvänä suoriutumisenä monissa tilanteissa ja tehtävissä. Vastavuoroisesti puutteet toiminnanohjauksessa heikentävät laaja-alaisesti yksilön oppimista, ja siksi ne koetaan riskinä yleisopetuksessa etenemiselle. Tällöin oppilaan oppiminen on usein tehotonta ja suoriutuminen ikätasoa heikompaa. (Aro 2004, 241; Närhi 2002, 3; Sauna-aho 1997, 2; Vasalampi 2006, 3; Vauras, Kajamies, Kinnunen & Kiiski-Mäki 2007, 60).

Toiminnanohjauksen lisäksi merkittävässä asemassa nuorten tulevaisuuden kannalta on hyvä kirjoitustaito. Sen merkitys korostuu erityisesti peruskoulun päättövaiheessa, jolloin nuoret tekevät valintoja jatko-opintojen suhteen. Tuohon mennessä kirjoitustaidon olisi pitänyt kehittyä työkaluksi, jonka avulla nuori voi käsitellä niin vanhaa kuin uutta opeteltavaa aineista esimerkiksi laatimalla tiivistelmiä, esseitä ja esitelmiä oivaltaakseen sekä kiteyttääkseen oppimistaan keskeiset asiat. Nuorelle, jolla on heikot toiminnanohjaustaidot, itsenäisesti toteutettava kirjoittamisprosessi voi olla suuri haaste, koska kirjoittaminen on tyypillinen esimerkki suorituksesta, jonka sujuva onnistuminen edellyttää monien osaprosessien autonomisoitumista (ks. kuvio 3). (Holopainen & Savolainen 2006, 203; Korhonen 2002, 155; Makkonen-Craig 2011, 62; Vauras ym. 2007, 149.)

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on kuvata yläkoululaisen Manun toiminnanohjauksen tukemista tutkielman teon aikana (ks. luku 3.1). Tutkimustehtäväni olivat:

- 1. Miten oppilaan toiminnanohjausta voidaan tukea tuottavan kirjoittamisprosessin yhteydessä?**
- 2. Miten erilaiset tekijät vaikuttavat ohjausprosessin suunnitteluun ja toteutukseen?**

Tutkimusaineiston keräsin keväällä 2010. Ohjausprosessi sisälsi kahden tunnin ohjauksia viikoittain kymmenen viikon ajan. Ohjausprosessin toteutus perustui niin sanottuun käytännön teoriaani, jossa yhdistyvät sekä eettiset periaatteet että teoriaan ja kokemukseen pohjautuvat tutkimusratkaisuni (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Käytännön teorian malli Linnasaarta (1998, 41) mukailleen.

Käytännön teoriassani oli tärkeää huomioida *eettiset perusteet*, koska Syrjälän mukaan (1995, 13, 15) tapaustutkija on usein mukana tutkimuksessa koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin tutkijan arvomaailma vaikuttaa keskeisesti millaisen näkemyksen hän tutkittavasta ilmiöstä muodostaa. Koska tutkimuksessa tutkijan roolini oli perinteisen objektiivisen ja neutraalin tutkijan sijaan toimiva ja osallistuva siinä missä tutkittavakin, huomioin tutkimuksen teossa kaksoisroolini mukaisesti niin *tutkimusten eettiset periaatteet* kuin *opettajan ammattietiikan* (ks. luku 3.5). Esimerkiksi tutkijana minun tuli huolehtia siitä, että tutkimuksesta ei

aiheudu Manulle haittaa, ja että hänen päätöksensä osallistua tutkimukseen perustuu riittävään tietoon ja ymmärrykseen tutkimukseni tavoitteesta ja menetelmistä (ks. Aineiston hankinta ja tutkittavien kohtelu).

Myös opettajien eettisiin periaatteisiin kuuluu oppilaan oikeuksien kunnioittaminen ja oikeudenmukainen kohtelu (ks. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet). Lisäksi niiden arvopohjan mukaan oppilas on ajatteleva ja oppiva persoona (ks. Arvot). Tämä arvo tuki tutkimuksen *teoreettista viitekehystä*, koska ohjausprosessi perustui *kehityspsykologiseen näkökulmaan* (ks. Kettunen 2005, 44). Sen mukaan oppilas on aktiivinen tiedonkäsittelijänä sekä omien toimintojensa ohjaaja, joten ohjauksestani huolimatta Manulla oli päävastuu tutkielman edistymisestä ja minun tehtävänäni oli ohjata, kannustaa sekä rohkaista häntä tuossa itsenäisessä työskentelyssä.

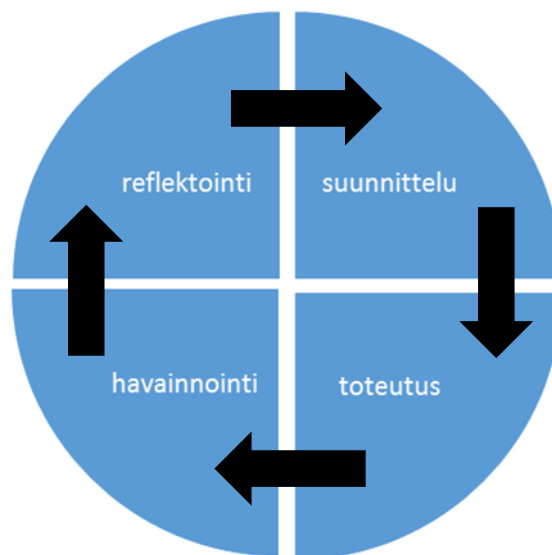
Kehityspsykologian lisäksi teoreettiseen viitekehukseen sisältyi *neuropsykologinen näkökulma*, jonka mukaan oppilaan itseohjautuvuutta ja ajatteluntaitoja voidaan harjaannuttaa tehokkaasti erilaisin kognitiivisin ja metakognitiivisin keinoin (ks. luku 4). Kognitiivisten toimintojen avulla voimme muokata, vastaanottaa ja tulkita informaatiota. Metakognitiolla tarkoitetaan puolestaan yksilön tietoa omasta kognitiivisesta oppimisprosessista, ajattelusta ja toiminnasta. Kognitio ja metakognitio liittyvät toinen toisiinsa siten, että tietoisuus omista kognitiivisista toiminnoista mahdollistaa metakognitiivisten taitojen kehittymisen; ne vaikuttavat ajattelun ja päättelyn strategioihimme, joiden avulla voimme suhteuttaa aikaisemmat tiedot ja kokemukset uuden tehtävän vaatimuksiin ja ohjata toimintaamme tavoitteellisesti. (Kettunen 2005, 44; Kerola 2001, 15, 237.)

Kehitys- ja neuropsykologian lisäksi käytännön teoriaani liittyi *ratkaisukeskeinen neuropsykiatrinen kuntoutusmenetelmä*, jota mukaillen strukturoin ohjaustilanteiden rakenteet ja rutiinit (ks. luku 4.1). Strukturoinnin tavoite oli erityisesti tukea Manua työskentelyn suunnittelussa, tavoitteiden asettamisessa sekä sen edistymisen arvioinnissa.

Kokemuksiini liittyvät tutkimusperustelut liittyvät yli viisi vuotta vanhoihin opetusharjoitteluhavaintoihini siitä, ettei koulutyön haasteellisuus oppiainesisäl-

tökeskeisyyden vuoksi anna erityisopetukselle, saati yleisopetukselle, mahdollisuutta oppilaiden näiden taitojen kehittämiseksi. Närhen mukaan (2003, 167–168) ajan puutteen lisäksi opettajat pitävät tehokkaan toiminnan esteenä myös koulutuksen ja kokemuksen puutetta, sillä kognitiiviseen lähestymistapaan perustuviin kuntoutusmenetelmien käyttö vaatii koulutusta ja käytännön ohjausta, jotta niiden toteuttaminen olisi tuttua ja luontevaa. Tulevaisuudessa toiminnanohjauksen tukeminen tulee kuitenkin olemaan osa koulun arkea mitä suuremmissa määrin, koska tulevat opetussuunnitelman perusteet korostavat entisestään oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija; jatkossa opetuksen keskiöön nousee oppilaan tukeminen tavoitteiden asettelussa ja ongelmanratkaisussa sekä oman oppimisen, kokemusten ja tunteiden reflektoinnissa kaikissa opiskelutilanteissa (Opetushallitus 2015, 17, 155).

Edellä mainitut eettiset, teoriaan ja kokemukseen nojautuvat perusteet ohjasivat ohjausprosessin toteutumista hermeneuttisen kehän mukaisesti niin, että toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seurasivat toinen toistaan (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Toimintatutkimuksen sykli mukailten Heikkistä ja Syrjälää (2007, 35).

Kehämäisyys toistui viikoittain ohjaustilanteiden jälkeen. Kuuntelin jokaisen ohjauskerran jälkeen äänitallenteen kotona ja kirjoitin ylös lisähavaintoja, joiden pohjalta suunnittelin sekä ennakoin tulevia ohjauskertoja (ks. kuvio 4). Näin reflektio, toiminnan arviointi suhteessa käytännön teoriaani tuotti Heikkisen ja Syrjälän mukaisesti (2007, 154) ymmärrystä, jonka pohjalta suunnittelin ohjaustilanteet prosessinomaisesti. Esimerkiksi ensimmäisen ohjauskerran alussa Manu asetti tutkielmallensa tavoitteen saada se hyväksytysti läpi ilman arvosanaodotusta (ks. luku 3.2). Dawsonin ja Guaren mukaan (2012, 12) korkea tavoite yleensä sitouttaa oppilaan panostamaan työskentelyynsä enemmän ja matala tavoite vastavuoroisesti vähemmän. Manun matalasta tavoitteen asettelusta oli pääteltävissä motivaation pulmia, koulutyöhön sitouttamattomuutta, joten oletettavaa oli tulevien ohjauskertojen suhteen, ettei pelkkä työskentelytaitojen tukeminen olisi riittävää, vaan ohjauksessa olisi huomioitava myös motivaation merkitys (ks. luku 5.3).

Tutkimuksessani hermeneuttisuus ei rajoitu vain aineiston keruuseen, vaan hermeneuttinen kehä on jatkanut kiertoaan aineiston keruun ja raportoinnin välissä olleiden viiden työvuoden aikana. Ajatuksia siitä, kuinka tämä opiskelijana aloitettu tutkimustyö on vaikuttanut ammatilliseen kasvuuni, olen pohtinut lyhyesti raporttini lopussa.

2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Toiminnanohjaus

Vaikka toiminnanohjaus ja sille asetetut tavoitteet voidaan määritellä vaihtelevasti aina eri tilanteen mukaan, yleensä siihen katsotaan kuuluvan yksilön itesesäätely, käyttäytymisen jaksottaminen, toiminnan joustavuus, toiminnan suunnittelu ja käyttäytymisen organisointi sekä oman käyttäytymisen arviointi. Koska toiminnanohjaus sisältää niin monia taitoja, heikkoudet toiminnanohjauksessa heikentävät suoriutumista monissa eri tilanteissa sekä tehtävissä. Hyvät toiminnanohjaustaidot näkyvät puolestaan laaja-alaisesti hyvänä suoriutumisenä eli millä tavalla oppilas ajattelee, tulkitsee ja työstää opittavaa, määrää paljolti sen, miten hän oppii. (Aro 2004, 241; Närhi 2002, 3; Vasalampi 2006, 3; Vauras & Annevirta 2004, 60.)

Työskentelytaitojen lisäksi toiminnanohjaukseen liittyy yksilön kyky olla sujuvassa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, johon liittyy kyvyt estää mielitekoja, lykätä välitöntä tyydytystä sekä säädellä tunneilmaisuja. Koulumaailmassa nämä kyvyt voivat heijastua esimerkiksi siihen, kuinka oppilas pystyy noudattamaan yhteisiä sääntöjä ja ilmaisemaan tunteitaan sosiaalisesti suotavalla tavalla. (Aro 2004, 241; Luotoniemi 1999, 12; Vasalampi 2006, 3.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on toiminnanohjaus yleisesti yksilön kykynä ylläpitää tarkoituksenmukaista toimintaa kulloisessakin tilanteessa ja jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Manu tarvitsi tukea työskentelytaitojensa suhteen, joita olivat taulukon 1. mukaisesti aloitteellisuus, suunnittelu, organisointikyky, itsetarkkailu/metakognitio, työmuisti, tarkkaavaisuuden säätely ja ajankäyttö (ks. luku 3.2).

TAULUKKO 1. Toiminnanohjauksen osa-alueet Dawsonia ja Guarea (2012, 8 – 9) sekä Mannström-Mäkelää ja Saukkolaa (2008, 20) mukaillen.

OSA-ALUE	MÄÄRITTELY	VAIKEUKSIEN ILMENEMINEN
Aloitteellisuus	Tehtävän tai toiminnan aloittaminen.	Vaikeus päästä alkuun tehtävissä; aloitekyvyttömyys.
Käyttäytymisen ehkäisy	Kyky olla toimimatta impulsioiden johdattamana tai oman käyttäytymisen lopettamisen tilanteen niin vaatiessa.	Toimii ajattelematta: vaikeuksia "saada jarruja päälle" käyttäytymisessään; toiminta häiriintyy helposti ulkoisesti ärsykkeistä.
Vaihtaminen	Kyky joustavasti ja tilanteen vaatimusten mukaisesti vaihtaa tilanteesta tai toimintatavasta toiseen.	Juuttuu toimintatapaa, vaikeuksia vaihtaa puheenaihetta, vaikeuksia siirtymätilanteissa.
Suunnittelu	Kyky ennakoida, asettaa päämääriä ja välitavoitteita.	Toimii suunnittelematta, tehtävien aloittaminen jää liian myöhäiseksi.
Organisointikyky	Kyky toimia ja tehdä tehtäviä järjestelmällisesti; kyky jäsentää tehtäviä ja tilanteita.	On epäjärjestelmällinen tehtäviä tehdessään ja helposti "ylikuormittuu" laajojen tehtävien edessä.
Itsetarkkailu, metakognitio	Kyky arvioida omaa toimintaansa suhteessa päämäärään; oman toiminnan tarkkailu ongelmien ratkaisijana/ tehtävää tehdessä ikään kuin ulkopuolisen silmin.	Ei tarkista tehtäviään; ei osaa korjata virheitään; ei tiedosta omaa käyttäytymistään ja sen vaikutuksia toisiin.
Tunteiden säätely	Kyky säädellä omia tunnereaktioitaan suhteessa tilanteen vaatimuksiin ja ärsykkeisiin.	Hermostuu helposti, räjähtelee. Pienetkin ärsykkeet aiheuttavat suhteettoman suuren reaktion.
Työmuisti	Kyky pitää tehtävän kannalta olennainen informaatio mielessä.	Tehdessään jotain unohtaa mitä on tekemässä; tekeminen hajoaa.

Tarkkaavaisuuden säätely	Kyky pitää yllä tarkkaavaisuutta tehtävässä tai tilanteessa sen ei-kiinnostavuudesta, muista häiriötekijöistä tai uupumuksesta huolimatta.	Ei jaksa keskittyä tehtävään kovinkaan kauan, vaan tarvitsee taukoja tekemisessään jaksakseen tehdä tehtävän loppuun.
Ajankäyttö	Kyky arvioida kuinka kauan tekemiseen on varattu aikaa ja kuinka saada tehtävä valmiiksi sen rajoissa.	Vaikeuksia ottaa työskentelyssä huomioon ajankulumista sekä tehdä työsuunnitelmaa sen pohjalta.

Toiminnanohjauksen kehittymisen taustalla oletetaan olevan kaksi tekijää, joista toinen on *neuropsykologinen näkökulma*, jonka mukaan yksilön toiminnanohjaus kehittyy yhtä aikaa keskushermoston kypsyessä eli aina syntymästämme lähtien varhaisaikuisuuteen saakka. Tämän näkökulman perustana ovat aivovammoja saaneiden potilaiden tutkimustulokset, joiden mukaan toiminnanohjaus on paikallistettu aivojen etuosiin, koska otsalohkovauriot voivat ilmetä potilaan käyttäytymisessä samoin kuin heikon toiminnanohjauksen omaavalla oppilaalla muun muassa impulsiivisuutena, joustamattomuutena ja vaikeutena vaihtaa toimintatapaa sekä suunnitella ja organisoida omaa käyttäytymistään. (Närhi & Korhonen 2006, 266; Vasalampi 2006, 3.)

Toiminnanohjauksen kehittymisessä ei ole kuitenkaan kyse vain aivojen muotoutumisesta, vaan myös *vuorovaikutuksesta ympäröivän sosiaalisen ja esine maailman kanssa*. Tästä esimerkkinä muun muassa Vygotskyn teoria, jonka mukaan lapsen kyky säädellä omaa toimintaa kehittyy vuorovaikutuksessa ihmisten, ympäristön ja kulttuurin kanssa ensin ulkoisesta ohjailusta vähitellen kehityksen ja kypsymisen kautta yksilön sisäiseksi itsesäätelyksi. (Närhi & Korhonen 2006, 266; Vasalampi 2006, 3.)

Toiminnanohjauksen kehittymisen ”ulkoisesta sisäiseen” nähdään liittyvän keskeisesti yksilön **puheen kehitykseen**: aluksi lapsi käyttää puhetta lähinnä vain itseilmaisuuksiin ja toimii aikuisen puheen ohjaamana, mutta vähitellen kielen kehityksen myötä, muutaman vuoden iässä, lapsi alkaa ohjata puheellaan niin

itseään, toimintaansa kuin ympäristöään. Noin 7. ikävuoteen mennessä, tämä äänen ajattelu muuttuu eräänlaiseksi hiljaiseksi keskusteluksi oman itsensä kanssa eli **sisäiseksi puheeksi**. (Aro 2004, 245 – 246; Sauna-aho 1997, 2; Tynjälä 2002, 47; Vauras & Annervirta 2004, 60, 63.)

Toiminnanohjauksen kehittymiseen liittyy myös Vygotskyn ajatus **lähikehityksen vyöhykkeestä**, jolla tarkoitetaan etäisyyttä lapsen todellisen kehitystason ja potentiaalisen tason välillä. Lapsen todellisella tasolla tarkoitetaan sitä tasoa, jolla lapsi osaa ratkaista ongelmat itsenäisesti. Potentiaalisella tasolla puolestaan tarkoitetaan tasoa, jolloin lapsi osaa ratkaista ongelmat aikuisen tuella. Lähikehityksen vyöhykkeeseen tukeutuvan opetuksen tarkoituksena on innostaa oppilasta etenemään ”etäisyydellä” – jonka todellinen ja potentiaalinen kehitystaso muodostavat – niin, että oppimistilannetta rakennetaan hieman monimutkaisemmaksi samalla huomioiden oppilaan mahdollisuudet etsiä ja kehitellä uutta. (Tynjälä 2002, 48.)

Sisäisen puheen ja lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta toiminnanohjausta voidaan tukea ja kehittää kognitiivisin ja metakognitiivisin keinoin. Tällaisia keinoja ovat muun muassa mallintaminen ja ohjaava opetuskeskustelu, jotka huomioivat kielen merkityksen yksilön toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä ohjaavat oppilaan huomion toiminnan kannalta oleellisiin seikkoihin (ks. luku 4.2). (Mäki, Kinnunen & Vauras 2003, 314; Luotoniemi 2003, 151, 153, 155.)

2.2 Tuottava kirjoittaminen

Kun oppilas ensin oppii sujuvasti tuottamaan äännettä, tavua ja kokonaista sanaa vastaavat kirjainmerkit, uudeksi haasteeksi nousee tuottavan kirjoittamisen opettelu. Vähitellen lisääntyvien kouluvuosien mukaan oppilaan pitäisi siis pysyä monimutkaiseen ja pitkäkestoiseen ongelmanratkaisuprosessiin, jonka lopputuloksena on looginen ja kielioppia noudattava tietokokonaisuus, jota ymmärtävät kirjoittajan lisäksi myös lukijat. Käytännössä tällaiseen tuottavan kirjoitta-

misen prosessiin kuuluu kolme eri vaihetta – suunnittelu, muodostaminen ja arviointi – joiden kulkua ja vuorottelua taitava kirjoittaja osaa ohjata toiminnanohjauksen avulla (ks. kuvio 3). (Kairaluoma, Haapasalo, Peltonen, Aro & Wennström 2008, 79; Vauras ym. 2007, 135, 149–150.)

SUUNNITTELU	MUODOSTAMINEN	ARVIOINTI
a. Tavoitteiden asettelu b. Ideoiden tuottaminen c. Asiasisällön järjestäminen	a. Ideoiden kääntäminen kielelliseen muotoon b. Sisällön saattaminen näkyväksi tekstiksi: <ul style="list-style-type: none"> • kirjainten tuottaminen • oikeinkirjoitus-sääntöjen hallinta 	a. Tekstin arvioiva lukeminen b. Muokkaaminen
TOIMINNANOHJAUS: <i>Miten valvon ja arvioin omaa työskentelyä?</i>		

KUVIO 3. Tuottavan kirjoittamisen prosessi (Kiiski-Mäki 2008, 88).

Ensimmäiseen tuottavan kirjoitusprosessin vaiheeseen, **suunnitteluun** kuuluvat tavoitteiden asettelu sekä pohdinta kuinka ne olisi mahdollista saavuttaa. Lisäksi suunnitteluun liittyy tekstin sisällön ideointi ja niiden järjestäminen tavoitteen mukaisesti. Tässä vaiheessa toiminnanohjauksen kannalta prosessin sujuvuutta kirjoittaja voi arvioida esimerkiksi seuraavin kysymyksin: mistä kirjoittaisin, missä järjestyksessä käsittelen osa-alueita, mistä aloitan ja mihin lopetan, miten

jaksotan työni, että jaksan loppuun asti ja niin edelleen. (Kiiski-Mäki 2008, 89; Vauras ym. 2007, 149 – 150.)

Suunnitteluvaiheen jälkeen kirjoittaja alkaa **muodostamaan** itse tekstiä. Tässä vaiheessa mielen sisäinen ajatteluprosessi tehdään näkyväksi kirjoitukseksi edeten aina sanojen, lauseiden ja virkkeiden tuottamisesta yhä suurempien asiakokonaisuuksien ilmaisemiseen samalla huomioiden niin kirjoitusmerkkeihin kuin oikeinkirjoitukseen liittyvät säännöt. Tämä vaihe voi olla hyvin erityisesti vaativa nuorelle, jolla on lukivaikeuksia, koska se vaatii sujuakseen monenlaisten kielellisten ja ajattelutaitojen yhtäaikaista hallintaa. (Kiiski-Mäki 2008, 89; Vauras ym. 2007, 150 – 151.)

Tuottavan kirjoittamisen **arviointivaihetta** voi hankaloittaa luetun ymmärtämisen ongelmat, koska tässä vaiheessa merkittävässä roolissa kirjoittamisen sijaan on lukutaito. Arvioiva lukeminen vaatii kirjoittajaltansa taitoa lukea omaa tekstiään ikään kuin salapoliisin tavoin tarkistaen sen kieliopillisen virheettömyyden. Samalla hänen tulee asettua lukijan asemaan tarkastaakseen tekstin selkeyden ja ymmärrettävyyden, ettei se vaadi lukijalta ”rivien välistä lukemista” tai ennakkotietoa aiheesta. Erityisesti nuorelle kirjoittajalle omasta subjektiivisesta näkökulmasta irtaantuminen ja toisen näkökulman ottaminen voi olla haasteellista vaikeuttaen näin myös oman tekstin arviointia. (Kiiski-Mäki 2008, 90; Vauras ym. 2007, 151 -152.)

Kirjoittamisprosessin onnistuminen edellyttää, että nuori hallitsee tuottavan kirjoittamisprosessin vaiheet ja niiden syklisen vuorottelun niin kauan, kunnes teksti on valmis (ks. kuvio 3). Toiminnanohjaustaitoja tarvitaan muun muassa siinä, että nuori itse tietää syklin vaiheen; milloin pitää suunnitella, milloin kirjoittaa ja milloin taas arvioiden lukea kirjoittamaansa. Koska yleiset toiminnanohjaustaidot ovat keskeisessä asemassa tuottavassa kirjoitusprosessissa, voidaan niiden heikkoudesta johtuvia kirjoituspulmia, kuten kyvyttömyyttä suunnitella asiasisältöä tai hankaluuksia ajatustensa kääntämisessä kielelliseen asuun, helpottaa toiminnanohjausta tukemalla. (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes 2009, 321; Kiiski-Mäki 2008, 87, 88, 90 – 91, 93; Vauras ym. 2007, 152.)

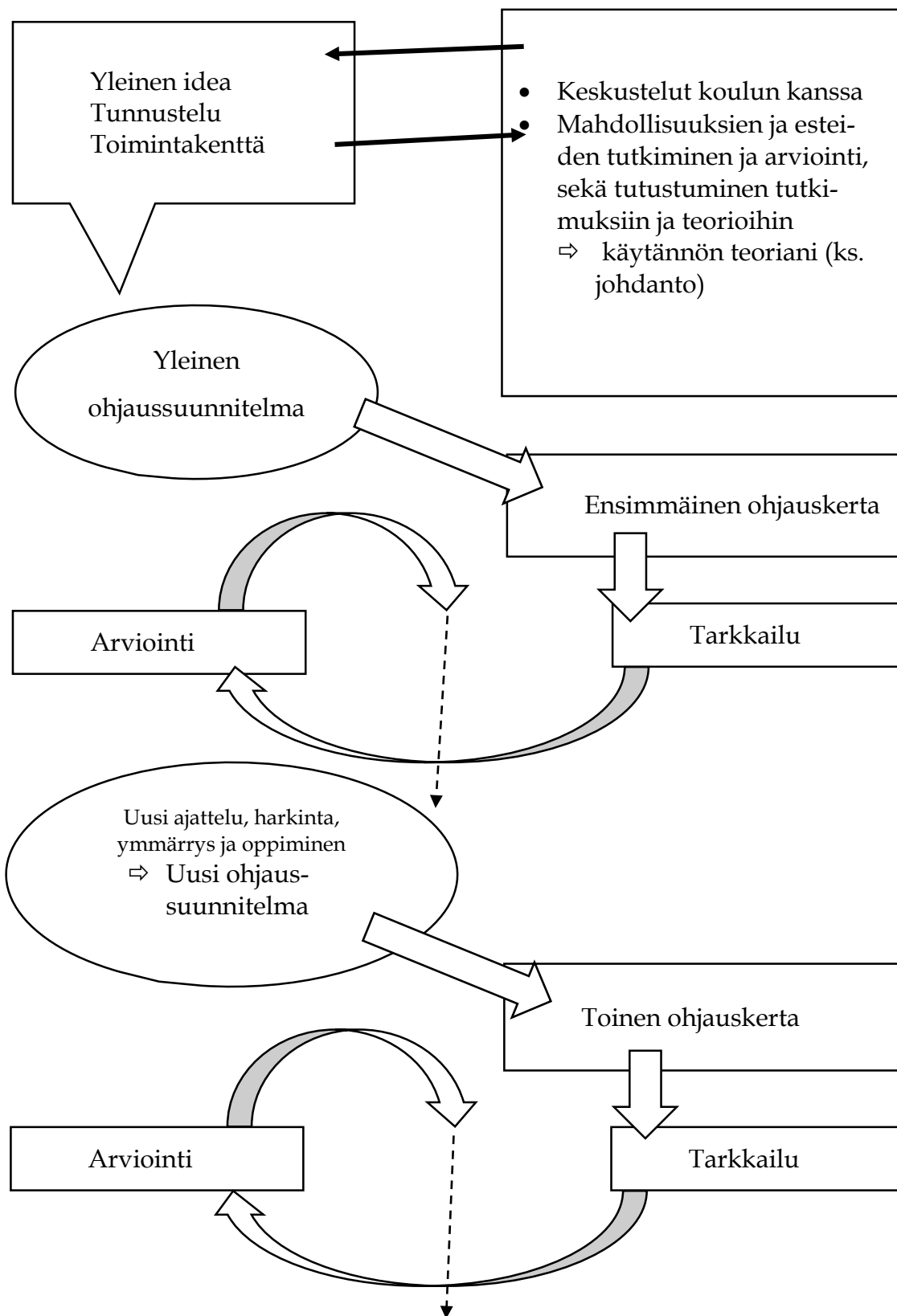
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja ohjausprosessin eteneminen

Tein tutkimukseni **laadullisena tapaustutkimuksena**, joka Syrjälän mukaan (1995, 11) on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa pyritään kuvaamaan ongelmaa kokonaisvaltaisesti. **Tutkimuskontekstini** toimi Manun yläkoulu, jossa peruskoulun päättävät eli yhdeksäsluokkalaiset tekivät peruskoulun päättötyön valitsemastaan aiheesta. Tämä tutkimusraportti kuvaa tuota tuottavan kirjoittamisen prosessia toiminnanohjauksen näkökulmasta; kuinka ohjasin Manun kirjoittamisprosessia käyttämällä erilaisia kognitiota ja metakognitiota harjoittavia ohjausmenetelmiä (ks. luku 4 ja 5). Tämä tutkimus kohdistuu siis laadulliselle tapaustutkimukselle tyypillisesti enemmän prosessiin kuin prosessin tuotoksiin (ks. Syrjälä 1995, 13).

Tutkimukseni lähestymistapa oli laadulliselle tapaustutkimukselle tyypillinen yhdistelmä eri taustateorioita ja menetelmiä (ks. Syrjälä 1995, 13). **Tutkimusaineistoni** sisältää Manun ohjausprosessin äänitallenteet, joita täydensin tutkimusmuistiinpanoilla, Manun oppilastiedoilla sekä erityisopettajalta saadulla vertaispalautteella.

Aineiston pohjalta jatkuvasti ennakoisin, suunnittelin ja arvioin ohjausprosessin kulkua suhteuttaen sitä niin sanottuun käytännönteoriaani (ks. johdanto) tarkkaillakseni ohjaukseni tarkoituksenmukaisuutta (ks. kuvio 4). Tutkimukseni eteni alusta loppuun saakka **hermeneuttisesti** toiminnan ja sen reflektoinnin kautta, jonka mukaan tutkimusasetelmaa tuli joustavasti myös tarpeen mukaan korjata.



Kuvio 4. Ohjausprosessin eteneminen hermeneuttisesti. Mukailtu Syrjälän (1995, 40) esittämästä kaavioista toimintatutkimuksen vaiheista.

3.2 Tutkittavan kohteen valinta

Esitin alustavan tutkimussuunnitelmani harjoittelukouluni erityisopettajalle ja rehtorille. He toimivat tutkimukseni asiantuntijoina etsimällä todellisen vastineen kehittämälleni ideaalitapaukselle (ks. Syrjälä 1995, 24). Heidän asiantuntijuuteen tuli nojautua jo vaitiolovelvollisuuden vuoksi, koska oppilastietoja koulu ei saa antaa ilman huoltajien lupaa. Siksi rehtori ja erityisopettaja tekivät oppilasvalinnan puolestani ja kysyivät huoltajilta alustavan suostumuksen.

Alustavan luvan jälkeen tutustuin oppilasta koskeviin dokumentteihin ja mietin oppilaan soveliaisuutta. Huomioin muun muassa ratkaisukeskeistä psykiatrasta valmennusta soveltaen, että hyötyisikö oppilas työskentelystä yhdessä aikuisen kanssa ja kykeneekö hän asettamaan tavoitteita omalle oppimiselleen (ks. luku 4.1). Lisäksi pohdin omaa soveltuvuuttani kyseisen oppilaan ohjaajaksi. Eettisesti pohdinnat olivat tärkeitä, koska tutkimuksesta ei saa aiheutua tutkittavalle haittaa (ks. luku 3.5).

Ensimmäinen ohjattavani oli seitsemäsluokkalainen Aapo, jonka kanssa ohjausprosessi jouduttiin kuitenkin keskeyttämään oppilaan henkilökohtaisten syiden vuoksi. Sen jälkeen aloitin tutkimusprosessin yhdeksäsluokkalaisen Manun kanssa, koska erityisopettajan mielestä Manu voisi hyötyä yksilöllisestä tuesta lukivaikeuden ja lyhytkestoisen muistinpulmien vuoksi. Manu itse koki koulu-työssä vaikeimmiksi tehtävissä alkuun pääsemisen ja jaksamisen, mitkä ovatkin yleisiä oppilailla, joilla on kielellisiä vaikeuksia; heillä on usein muistin pulmien lisäksi puutteita toiminnanohjaustaidoissa, jotka ilmenevät juuri vaikeutena toiminnan aloittamisessa ja tehtävien loppuun saattamisessa (ks. Aro ym. 2007, 104, 106).

Manu oli aikaisemmin osallistunut tutkimukseen liikuntaharrastuksensa vuoksi ja saanut alakoululaisena lukikuntoutusta, joten työskentely yhdessä aikuisen kanssa oli hänelle luontevaa. Alusta lähtien hän vaikutti olevan motivoitunut yhteistyöhön, vaikka itse kirjoitusprosessi ei häntä kovin kiinnostanutkaan (ks. luku 5). Dawsonin ja Guaren mukaan (2012, 12) korkea tavoite vahvistaa oppilaan motivaatiota työskennellä tavoitteen saavuttamiseksi ja matala tavoite

puolestaan heikentää sitä. Manu kykeni asettamaan tavoitteen, mutta se heijasti motivaation heikkoutta ja kielteistä suhtautumista kirjoittamista kohtaan. Hänelle riitti, että ”saa tutkielman läpi” erittelemättä erityistä arvosanatavoitetta. Lisäksi hän oli valinnut tutkielman aiheeksi Islannin, koska ajatteli sen olevan helppo ja vaativan vähemmän lukemista ja kirjoittamista kuin muut aiheet. Manun asennoituminen oli kuitenkin tavallista oppilaalle, joka kokee lukemisen ja kirjoittamisen epämiellyttävänä ja siksi usein tavoittelee tilanteita, joissa kyseisiä taitoja ei mahdollisesti tarvitsisi niin paljon käyttää. Täten ohjausprosessin aloittamiselle ei ollut esteitä.

3.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusaineiston olen kerännyt Kiviniemen mukaan (2001, 77) laadulliselle tutkimukselle luontaisesti monella eri tavalla, joita olen havainnollistanut taulukoinnin avulla (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tutkimusaineisto luokiteltuna tutkimuksen eri vaiheissa käytettyjen aineistotyyppien, keruuajankohdan ja merkityksen mukaan.

Aineiston kohta	keruuajan-	Aineistotyyppi	Aineiston merkitys
TAMMIKUU 2010: Tutkimuksen alussa käytetty ja tuotettu aineisto		<ol style="list-style-type: none"> <i>Manun kuntoutusyh-teenvedot ja koulun oppilastiedosto</i> <i>Manua opettavan erityisopettajan ja Manun haastattelu sekä Manun huoltajien tapaaminen</i> 	Tarkoituksena oli kertoittaa ja ennakoida (1) Manun olemassa olevia toiminnanohjaustaitoja, lukivaikeuden tasoa ja hänen opetuksessa/kuntoutuksessa aikaisemmin hyödynnettyjä oppimisstrategioita yms. sekä (2) omia tutkijana ja ohjaajana toimiseen vaadittavia resursseja.

TAMMI-MAALISKUU 2010: Tutkimuksen kuluessa tuotettu aineisto	3. <i>Ohjauskertojen äänitallenteet</i> 4. <i>Eriyisopettajan palaute</i> 5. <i>Omat havainnot ja ajatukset tutkimuspäiväkirjassa</i>	Ohjaustoiminnan tarkoituksen mukainen suunnittelu ja toteutus kulloisenkin tilanteen mukaan.
<hr/>		
MAALISKUU 2010: Tutkimuksen loputtua tuotettu aineisto	6. <i>Manun haastattelu</i> 7. <i>Omat havainnot ja ajatukset tutkimuspäiväkirjassa</i>	Ohjausprosessin ymmärryksen lisääminen.

Tutkimusaineiston keräsin nauhoittamalla ohjauskerrat sekä pitämällä tutkimuspäiväkirjaa, tutustumalla Manua koskeviin erilaisiin dokumentteihin, vierailemalla Manun kotona ja haastatteleamalla Manua niin alku- kuin lopetusvaiheessa. Lisäksi videoin yhden ohjauskerran, jonka avulla erityisopettaja antoi palautetta ohjauksestani ja Manun tuen tarpeista.

3.4 Aineiston analyysi

Äänitallenteiden litteroinnin suoritin keväällä 2010. Litterointiin liitin tekemiäni havaintoja ja ajatuksia ohjausprosessista sekä kirjoitin samalla syntyneitä ajatuksia tutkimuspäiväkirjaani. Litteroinnissa noudatin Eskolan ja Vastamäen mukaan (2010, 41) suppeaa tapaa purkaen tallenteilta vain olennaiset kohdat luottaen siihen, että tarvittaessa pieneen aineistoon voin palata.

Syksyllä 2014 jatkaessani tutkimusta, kuuntelin tallenteet uudelleen palauttaakseni aineiston paremmin mieleeni. Samalla täydensin litteroinnin kattavammaksi kirjoittamalla puhtaaksi kaiken puhutun sanasta sanaan kuitenkin jättäen

puheen korostukset - kuten tauot ja puheen sävyt - vähemmälle huomiolle. Litteroin vain ne korostukset, joiden oletin vaikuttavan asiasisällön merkityksen ymmärtämiseen myöhemmässä vaiheessa.

Litteroidun aineiston luin läpi useampaan kertaan tavoitteenani Kivimäen mukaisesti (2010, 80) ensin tiivistää aineistosta tutkimuksen kannalta epäoleellinen aineisto pois, jonka jälkeen oleellisen aineiston tiivistäminen ja järjestäminen luettavan muotoon olisi sujuvampaa. Ensimmäisenä aineiston lukemisen aikana alkoi hahmottumaan prosessin eteneminen kokonaisuudessaan (ks. kuvio 5). Toisekseen keskityin eri tutkimusmenetelmien luokitteluun sekä käsitteellistämään ohjausprosessiin muut vaikuttaneet tekijät teoreettisen viitekehitykseni avulla (ks. luku 4 ja 5). Lopuksi arvioin uudelleen tulkintani ohjausprosessin kokonaisuudesta sekä varmistin vielä tulkintojani niin ohjaajan kuin tutkijan näkökulmista.

Analysointiotteeni oli teorianohjaamaa. Sen teoreettisista kytköksistä huolimatta, tutkimukseeni ei liittynyt minkään tietyn yksittäisen teorian testaaminen, vaan analysointiprosessiini kuului Tuomen ja Sarajärven mukaan (2013, 97) aineiston ja valmiiden mallien vaihtelu sekä yhteensovittaminen. Näin tutkimuksessani on tunnistettavissa niin aikaisemman tiedon vaikutus sekä yhdistelyn tuloksena jotain uuttakin (ks. luku 5).

Pyrin tutkimuksessani laadulliselle tutkimukselle ominaisesti ihmisen toiminnan ja ajattelun sekä ilmiöiden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen (ks. Syrjälä 1995, 13). Holistisuuden vuoksi tarkastelin aineistoa useasta näkökulmasta ja siten pyrin ymmärtämään ilmiön kokonaisuudesta osan oman ajatteluni, lähteiden sekä harjoittelu- ja työkokemukseni valossa.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä käytin ohjauskertojen äänitallenteita, koska Manu ei kokenut videokuvausta mielekkäänä. Tuota toivetta noudatin tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti, vaikka oletettavasti se ei ollut paras mahdollinen aineistonkeruutapa tutkimustehtäväni kannalta. Äänitallenteiden

heikkous oli se, että nauhoille ei tallennut kaikki vuorovaikutukseen liittyvä, kuten ilmeet ja eleet. Tuon puutteen vuoksi tein muistiinpanoja havainnoistani mahdollisuuksien mukaan jo ohjauskertojen aikana.

Tutkimusmuistiinpanoja täydensin kotona jokaisen ohjauskerran jälkeen tallenteita kuunnellen. Tämä tapa tuntui riittävältä, koska ohjaustilanteissa tarkkaavaisuuteni kohdistui vain yhteen oppilaaseen ja hänen toimintaansa, joten tuokiot olivat helposti mieliin palautettavissa. Lisäksi äänitallenteiden käytön vahvuus oli nauhurin käytön helppous ja huomaamattomuus ohjauskertojen aikana.

Vaikka tutkimukseni aiheen valinta tapahtui henkilökohtaisen kiinnostukseni kautta yli viisi vuotta sitten, on aihe yhä ajankohtainen. Nykyinen nopeasti muuttuva tietoyhteiskuntamme vaatii nuorilta yhä enemmän sopeutumiskykyä sekä hyviä vuorovaikutus- ja oppimistaitoja selviytyäkseen opinnoistaan (Makkonen-Craig 2011, 62). Tämä on huomioitu myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa, joiden mukaan oppilaita kannustetaan ottamaan vastuuta opiskeluun liittyvien tavoitteiden asettamisesta, työn suunnittelusta ja oman työskentelyprosessin ja sen etenemisen arvioinnista (Opetushallitus 2015, 281).

Erityisesti oppimisvaikeuksien tutkimusta ja käytännön työtä yhdistävän Niilo Mäki Instituutin julkaisuista löysin käytännönläheisiä ohjausmenetelmiä niin toiminnanohjauksen kuin tuottavan kirjoittamisen suhteen (ks. Ahonen & Aro 2003; Kairaluoma ym. 2008). Täysin vastaavanlaisia tutkimuksia ei ole kuitenkaan tehty. Esimerkiksi edellä mainituissa Niilo Mäki Instituutin julkaisuissa kuntoutuskokeilun kohteena oli usein oppilaan impulsiivinen ja tarkkaamaton käytös itsenäisen toiminnan ja oppimisen esteenä (ks. esimerkiksi Holappa & Närhi 2005; Poropuhdas & Närhi 2002; Savelius & Närhi 2002). Tässä tutkimuksessa toiminnanohjauksen tarkastelu oli puolestaan rajattu toiminnanohjaukseen liittyviin työskentelytaitoihin eikä yksilön kykyyn estää mielitekoja, lykätä väliä tyydytystä sekä säädellä tunneilmaisujaan (ks. taulukko 1).

Tutkimukseni oppilaslähtöisyys haastaa yleisiin tutkimusperinteisiin kuuluvan toistettavuuden tutkimuksen luotettavuuden mittarina. Saarela-Kinnusen ja Eskolan mukaan (2010, 195) näin on usein tapaustutkimuksen suhteen, koska

tapaustutkimuksen toistaminen samankaltaisena aina tutkimusasetelmista tutkimustuloksiin on usein jopa mahdotonta. Tutkittavan vaihdos vaikutti ohjausprosessin sisältöön ratkaisevasti, koska Aapon kohdalla tavoitteena oli kotitehtävien itsenäinen tekeminen ja Manulla vuorostaan tutkielman kirjoittaminen. Tutkijan vaihdos puolestaan voisi vaikuttaa Kiviniemen (2010, 83) mukaan muun muassa siihen, että toinen tutkija voisi löytää analysoinnissaan erilaisen luokitusperustan ja/tai painottaa jotain toisia aineiston ulottuvuuksia.

Koska vuorovaikutus oli olennainen osa tutkimusaineiston keräämistä, tutkimuksen eettisten periaatteiden (ks. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimustoiminnan eettiset suuntaviivat) lisäksi huomioin tutkimuksessani opettajan ammattietiikan ja eettiset periaatteet (ks. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet). Aineistonkeruussani kyse kun oli pohjimmiltaan ohjausprosessista, opettaja-oppilassuhteesta. Siksi tutkijana olin perinteisen objektiivisen ja neutraalin sijaan toimiva ja osallistuva subjekti siinä missä Manukin (ks. Syrjälä 1995, 13). Kaksoisroolini vuoksi tutkimukseni kannalta olikin erityisen tärkeää arvioida omaa tutkimustyötä ohjausprosessin aikana - niin käytettyjä menetelmiä kun saavutettuja välituloksia - jotta tarvittaessa pystyin korjaamaan tutkimusasetelmaa niin tutkijana kuin opettajana (ks. Varto 1992, 11 - 12).

Simonsuuri-Sorsan mukaan (2002, 118) hyvää ammattietiikkaa voidaan edistää muun muassa henkilökohtaisella ohjauksella, jota sain tarvittaessa yhdeltä Manun yläkoulun erityisopettajalta. Erityisopettaja antoi myös palautetta yhden ohjauskerran videointitaltioinnista tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden takaamiseksi sekä mahdollisten vaihtoehtoisten tulkintojen ja toimintamallien löytämiseksi. Palautteen avulla sain vinkkejä Manun itsenäisen referoinnin parempaan tukemiseen (ks. luku 4.3).

Yhtenä tutkimustyön tärkeimpänä eettisinä periaatteena pidetään tutkijan vastuuta siitä, että tutkimukseen osallistuvat saavat riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja menettelyistä vapaaehtoisen osallisuutensa perustaksi (ks. Aineiston hankinta ja tutkittavien kohtelu). Tästä tutkimuksesta ensitieto tutkimukseen osallistuvalla oppilaalla ja huoltajilla meni koulun kautta; yläkoulun rehtori ja erityisopettaja kysyivät alustavan tutkimusluvan niin Manulta kuin huoltajilta

(ks. luku 3.2). Suullisten lupien jälkeen tutustuin koulun valitseman oppilaan oppilastietoihin sekä sovin tutkimuksen toteutukseen tarvittavista asioista. Lisäksi kävin tapaamassa Manua ja vanhempia heidän kotonaan varmistaakseni tiedonkulun sekä Manun tutkimukseen osallistumisen myös huoltajien osalta. Vanhempien tapaamisen yksi pääteema oli tuoda heidän tietoisuuteen se, että ohjaukseni kohteena tulee olemaan toimintaprosessi ja sen säätely eikä niinkään tutkielman sisältö (ks. Luotoniemi 2003, 330).

Kaikkien tutkimukseen osallistuvien osapuolten – Manun sekä koti- ja koulutahojen – tapaamisten jälkeen, pyysin kirjalliset luvat tutkimuksen tekemiselle ja ohjaustilanteiden tallentamista varten (ks. Aineiston hankinta ja tutkittavien kohtelu). Lisäksi teimme kirjallisen sopimuksen, johon kirjasimme tutkimuksen tavoitteet, tapaamisajat, yhteydenpitotavat ynnä muut käytännön toteutukseen liittyvät asiat. Anonymiteetin olen varmistanut käyttämällä peitenimiä. Anonymiteetin säilymistä edesauttaa myös se, että tutkimusraporttini perustuu noin viisi vuotta sitten kerättyyn aineistoon.

4 OHJAUSPROSESSI

Tässä luvussa esittelen käyttämiäni ohjausmenetelmiä ja referoinnin apuvälineitä. Esittelyn lisäksi kuvaan kuinka hyödynsin niitä tukeakseni Manun toiminnanohjausta tuottavan kirjoittamisprosessin aikana.

4.1 Ohjaustilanteiden strukturointi

Yhtenä keinona tukea Manun suunnittelutaitoja, organisointikykyä, itsetarkkailua, tarkkaavaisuuden suuntaamista sekä ajankäyttöä oli opetuksen strukturointi eli rakenteeltaan selkeäksi suunniteltu ohjaustilanne (ks. taulukko 1). Siksi jokainen ohjauskerta noudatti Dawsonia ja Guarea mukailten (1998, 10) kolmivaiheista rakennetta: **aloitus, toteutus ja arviointi**.

Aloitusvaiheen keskustelussa tavoitteena oli Dawsonin ja Guaren mukaan (1998, 10) tutkielmalle asetetun tavoitteen mieleen palauttaminen työskentelyyn motivoitumisen ja orientoitumisen vuoksi. Aina ohjauskerran aluksi kyselin – ennen kuin rakenne tuli Manulle tutuksi - mitä edellisillä kerralla olimme tehneet *”Muistatko missä vaiheessa tutkielma on?”* tai *”Mistä me puhuimmekaan viime kerralla kun näimme?”* -tyyliin. Lisäksi aloitusvaiheessa määriteltiin tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi.

Aloitusvaiheessa kirjoitin ohjauskerran kaikki kolme vaihetta - aloitus, toteutus ja arviointi - liitutaululle otsikoina, joiden alle yhdessä Manun kanssa suunnittelimme ja arvioimme kulloisenkin kaksoistunnin kulun aikarajoineen ja muine resurssitarpeineen. Aloituskeskusteluilla ja niistä tehdyillä muistiinpanoilla tavoiteltiin erityisesti työjärjestyksen selkeyttämistä Manun kielellisten pulmien vuoksi. Aron ym. mukaan (2007b, 115) käytännössä on hyvä, jos lukivaikeuksisen nuoren kanssa pohditaan tehtävän tavoitetta ja tarkoitusta sekä suorituksen eri vaiheita ja niissä etenemistä, koska usein hän tarvitsee ikätovereitaan enemmän tukea tehtävien ymmärtämisessä, tehtävän työvaiheiden jäsentämisessä ja suunnittelussa. Lisäksi Latvan mukaan (2001, 92) lukivaikeuden

omaava oppilas hyötyy visuaalisen kanavan käytöstä, joten ohjausta voidaan selkeyttää erilaisin kuvin, kartoin, ynnä muilla piirroksilla.

Aloitusvaiheen orientoitumista ja suunnittelua seurasi **toteutusvaihe**, johon kuului itse tutkielman tekeminen Manun määrittelemien osatavoitteiden mukaisesti. Näitä osatavoitteita olivat muun muassa tiedonhankinta jostakin tietystä tutkielman aihealueesta (kuten ilmasto ja maasto), kuvien asettelu, oikeinkirjoituksen tarkastaminen, yhden luvun kirjoittaminen jne.

Jokainen ohjauskerta päätettiin **arviointivaiheeseen**, koska Dawsonin ja Guaren mukaan (1998, 11) sen avulla voidaan tukea muun muassa oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. Manun kanssa arviointi keskittyi lähinnä siihen, että saavuttiko hän ohjauskerralle asettamansa osatavoitteet. Yleensä keskustelimme niin onnistumisista kuin epäonnistumisista vahvistaakseni toivottavia työskentelytaitoja ja vähentääkseni ei-toivottuja. Arvioinnin tavoitteena ei ollut kuitenkaan virheisiin keskittyminen, vaan toimivampien toimintamallien rakentaminen aikaisempien kokemusten avulla. Siitä syystä arviointikeskusteluissa hyödyllistä oli tarkastella niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti estivät tai edistivät kulloisenkin tavoitteen toteutumista.

Työskentelyarvioinnin lisäksi kertasimme myös tutkielman aikataulun ja tarkastelimme Manun tilanteen suhteessa siihen: esimerkiksi vaatiko aikataulussa pysyminen tutkielman tekemistä myös kotona. Kotitehtävien ollessa aiheellisia, sovimme tarkoin milloin, mitä ja missä hänen tulisi tehdä. Kotitehtävien tekemistä pyrittiin takaamaan erimerkiksi asettamalla muistutus Manun puheliin.

4.2 Mallintaminen ja ohjaava opetuskeskustelu

Itsesäätely- ja ajattelutaitojen harjaannuttamisessa tehokkaaksi ovat osoittautuneet sellaiset keinot, joilla tehdään oppilaille ikään kuin näkyväksi oppimistilanteissa käytettävien toimintamallien taustalla olevat ajatusprosessit sekä tuetaan niiden omakohtaista kokeilua ja harjoittelua. Tällaisia keinoja ovat mallintaminen ja ohjaava opetuskeskustelu. (Mäki ym. 2003, 311.)

Mäen ym. mukaan (2003, 315) **mallintamisella** tarkoitetaan sitä, että taitavampi oppilas tai opettaja antaa omalla toiminnallaan esimerkin, jota oppilas voi tutkia ja halutessaan matkia. Vauraan ja Annevirran mukaan (2004, 65) mallintaminen liittyy yksilön toiminnanohjauksen kehittymiseen, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ja muiden ohjaamana. Tähän näkökulmaan liittyy keskeisesti myös yksilön sisäinen puhe, jonka avulla omaa toimintaa ohjataan (ks. luku 2.1). Se kehittyy lapselle hänen tarkkaillessa muiden ihmisten käyttäytymistä näin saaden vihjeitä siitä, kuinka hän voi toisten tapaan tarkkailla ja ohjata omaa itseään. Vähitellen lapsen kasvaessa itsensä ääneen ohjaaminen muuttuu hiljaiseksi sisäiseksi puheeksi. (Luotoniemi 2003, 156; Vauras & Annevirta 2004, 65). Sisäinen puhe voidaan palauttaa jälleen ulkoiseksi, jos tehtävästä suoriutuminen vaatii erityistä intensiivisyyttä ja/tai tarkkaavaisuutta (ks. esimerkki 4).

Ohjausprosessin alussa pyrin mallintamisen avulla luomaan linkin sopivan toimintamallin ja sen itsenäisen käyttämisen välille (ks. luku 5). Kiiski-Mäen mukaan (2008, 93, 97) se on tuottavan kirjoittamisen oppimisen kannalta tarkoituksemukaista ohjausta sen sijaan, että odotettaisiin oppilaan oman oivalluksen ilmaantumista, joten kirjoittamisen alkuun pääsemiseksi, keskustelimme ensin aiheesta. Tämän jälkeen kirjoitin muutaman lauseen Manulle esimerkiksi keskustelujemme sekä lähteiden perusteella. Kirjoitusvastuun siirtymistä tuin ajattelemalla ääneen esimerkkilauseitteni taustalla olevat ajatusprosessit tarjoten näin Manulle mahdollisuuden seurata ja kokeilla niitä myös omassa työskentelyssään.

Kielen merkitys mallintamiselle ilmenee siinä, ettei oppiminen useinkaan edisty pelkän toimintamallin tarkkailun kautta. Se tulee myös selittää joko toiminnan aikana tai sen jälkeen. Kieltä voi käyttää myös yhteistyössä oppilaan kanssa, jotta hän rohkaistuu tulkitsemaan omia ratkaisujaan eri tehtävissä ja tilanteissa. Esimerkiksi oppilaalle, jolla on lukivaikeus, oppiminen on usein helppoa silloin, kun sen tukena ovat sekä nähty toimintamalli, kielelliset ohjeet että oma toiminta (Aro jne. 2002, 120). Alla oleva ohjaustilanteen kuvaus väliotsikoiden tekemisestä (esimerkki 1) ilmentää tällaista mallitusta ohjausprosessin keskivaiheelta.

Esimerkki 1

Kirjoitan paperille otsikon ”2. Sitruhedelmät”. *Eliikkä, jos on vaikka tämmönen otsikko. Jos ois vaikka sitruhedelmät, niin tähän tulisi vaikka yleisimpiä sitruhedelmiä. Mitä ovat yleisimmät sitruhedelmät?* Osoitan otsikkoa. *Eli tämä on pääotsikko. Seuraavaksi kerron niistä enemmän.* Kirjoitan mitä ovat yleisimmät sitruhedelmät eli appelsiini ja sitruuna sekä lyhyesti muutamia yleisiä tietoja.

Jatkan kirjoittamalla ylös ensimmäisen väliotsikon 2.1 Appelsiini. *Ja sitten täällä on väliotsikko 2.1 Appelsiini. Joo, tähän tulee siitä juttua.* Olen kirjoittavani jostain otsikon alle. *Ja sitten täällä jossain voisi olla kuva.* Piirrän kuvan appelsiinista ja osoitan. *Tuossa noin.*

Jatkan ohjeistusta kirjoittamalla seuraavan väliotsikon 2.2 Sitruuna. *Ja kun sää oot sen tekstin kirjoittanut, niin tulee 2.2 Sitruuna. Ja siitä samalla tavalla kirjoitusta.* Olen kirjoittavani paperille tekstiä tekemällä kappalejakoja ja kuvitteellisia lähdemerkintöjä. *Ja lähde sekä kuva.* Piirrän tekstin loppuun kuvan sitruunasta kuvakehyksen sisällä. *Niin tämä on kokonaisuudessaan yksi luku.* Osoitan sivulle tehtyjä muistiinpanoja.

Jatkan ohjeistustani siirtymällä esimerkistäni Manun aiheeseen. *Mitä jos ajattellaan, että sulla on siellä se Islanti, elinkeino. Se oli kakkonen.* Kirjoitan paperille otsikon 2. Elinkeino. *Mitä, voisko siihen laittaa joitakin väliotsikoita? Mikä se oli se tärkein elinkeino mikä niillä oli?* Manu vastaa kysymykseeni, että *kalastus*, jonka kirjoitan ensimmäiseksi väliotsikoksi 2.1 Kalastus. Yritän jatkaa kysymyksin ohjailua, mutta Manu puhuu innoissaan päälleni. *Ja sitten niitten oma se se, ne tekee laavaista lämpöä.* Totean, että sitä nimitettiin energiantuotannoksi ja lisään muistiinpanoihin sen uutena väliotsikkona 2.2 Energiantuotanto. Lopuksi ohjeistan Manua lukemaan lisää lähteitä ja miettimään, tulisiko elinkeinoiniin lisätä vielä muita väliotsikoita.

Ohjausprosessin lopetusvaiheessa tekeminen keskittyi tutkielman viimeistelyyn, kuten johdannon kirjoittamiseen (ks. luku 5). Johdannon sisällön mallitin apukysymyksien avulla (esimerkki 2), jotka ovat konkreettinen apu lukivaikeuksiselle nuorelle kirjoittamisen suunnittelussa (ks. Kiiski-Mäki 2008, 97).

Esimerkki 2

Tutkija: *Eli johdanto. Omin sanoin pitäis kirjoittaa. Ja oon tämmöstä listaa tehnyt, mitä siihen kuuluu.* Näytän paperille kirjoitettuja kysymyksiä.

Manu: *Mmm.*

Tutkija: *Ensimmäiseen kappaleeseen voit kirjoittaa miksi valitsit aiheen.*

Manu: *Mmm.*

Tutkija: *Toiseen mikä oli tutkielmassa tavoite. Kolmanteen miten työskentelit, mitä lähteitä käytit.*

Manu: *Ai, että tähän yksi.* Manu aloittaa kirjoittamaan ensimmäistä kysymystä johdanto-otsikon alle.

Tutkija: *Ei tarvi, kun nää on sulle niinku ohjeeksi.* Osoitan kysymyspaperia. *Niin niitä ei tuu näkyville eikä edes noita kysymyksiäkään.*

Manu: *Miten mää sitten laitan tähän?* Manu poistaa aloittamansa kysymyksen alun ja aloittaa kirjoittamisen oma-aloitteisesti. *Valitsin Islanti-aiheen sen takia.* Manu pysähtyy miettimään.

Tutkija: *Miksi sää valitsit sen?*

Manu: *Koska tää oli helppo.* Manu mietti lauseen lopetusta hetken ja lopettaa sen kirjoittamalla helppouden sijasta mielenkiinnostaan. *Koska Islanti kiinnosti minua.*

Ohjaava opetuskeskustelu on mallintamisen kaltainen menetelmä, jonka tavoitteena on tehdä näkyväksi oppimisen taustalla oleva ajatusprosessi ja siten lisätä oppilaan tietoisuutta ja ymmärrystä kognitiivisista prosesseista, mahdollisuuksista ohjata ja valvoa omaa oppimista. Ohjaava opetuskeskustelu eroaa mallintamisesta niin, että oppilaan itsenäistä ajattelua tuetaan vihjein ja kysymyksin suorien toimintamallien näyttämisen sijaan. Koska sen tarkoituksena on tukea oppilaan ajatteluprosessia ajattelemalla yhdessä hänen kanssaan, käytetään sitä usein

tehtävissä, joista oppilas ei vielä täysin selviä itsenäisesti. Ohjaavan opetuskeskustelun tavoitteena on siis oppilaan ajatteluprosessin ohjaaminen ja helpottaminen niin, että itseohjautuvuus kuitenkin säilyy. Siksi ohjaajan tulee tiedostaa oppilaan lähikehityksen vyöhyke eli se osaamisen alue, jota oppilas ei vielä hallitse itsenäisesti, mutta selviytyy siitä saadessaan tukea (ks. luku 2.1). (Aro ym. 2007b, 118; Mäki ym. 2003, 311, 315.)

Ohjaavan opetuskeskustelun avulla pyrin tukemaan Manun aloittamisen vaikeutta esimerkiksi esittämällä avustavia kysymyksiä (*”Muistatko kun viime kerralla teit tällaisessa tilanteessa...?”*) sekä tarkkaavaisuuden kohdentamista olennaisiin asioihin (*”Lue uudelleen mitä kirjoitit, jotta huomaat, että onko lause ymmärrettävä.”*). Merkittävässä roolissa oli myös toiminnan selkeyttämiseen ja vahvistamiseen tähtäävä puhe (*”Muistatko, että aikaisemmin todettiin lauseen olevan huo-noa suomen kieltä, jos se loppuu lukuun. Miten tuota lausetta voisi muokata?”*). Lisäksi tuin ohjeiden noudattamista ja mieleen palauttamista (*”Nyt oot kirjoittanut jo ensimmäisen ja toisen ohjeen, seuraavaksi piti...”*).

Mäen ym. mukaan (2003, 314) ohjaavaan opetuskeskusteluun kytkeytyvät myös sellaiset menetelmät kuin häivyttäminen, palautteen antaminen, kognitiivinen strukturointi ja konfrontointi. Näistä menetelmistä häivyttäminen, toisin sanoen, tuen vähittäinen lopettaminen ei ollut täysin mahdollista ohjausprosessin lyhyen keston vuoksi (ks. luku 5). Tosin ohjaukseni perustana toimi siihen olennaisesti liittyvä näkökulma, että oppilasta autetaan mahdollisimman vähän, koska itseohjautuvuuden lisääminen on mahdollista vain oman toiminnan kautta saaduilla kokemuksilla oppimistilanteen valvomisesta ja ohjaamisesta (ks. johdanto).

Ohjaavaan opetukseen sisältyvällä palautteen antamisella tarkoitetaan sellaista palautetta, joka kohdistaa oppilaan ajattelun omiin kognitiivisiin toimintoihin ja tietoisuuteen niistä (ks. esimerkki 6). Lisäksi palautteen tehtävänä on mahdollistaa oppilaalle sellaisen tiedon saaminen, jonka avulla hän voi kehittää toimintaansa eteenpäin (Mäki ym. 2003, 316). Tällaista vertailevaa palautetta antoi koulun tutkielma-aikataulu, koska siitä oli nähtävissä tarkoituksenmukainen työskentelytahti tutkielman valmistumiseksi annetussa aikarajassa (ks. luku 5.1).

Lisäksi Manu vertaili omaa toimintaansa koulukavereihin, mikä on yleistä yläkoululaisille, koska nuoruudessa ystäväpiirin merkitys usein lisääntyy entisestään. Siksi koulussa saatetaan verrata omaa ja muiden kehitystä enemmän kavereiden kuin opettajien kanssa, vaikka oman edistymisen vertailu tulisi perustua oppilaan aikaisempaan suoriutumiseen vertaisten sijaan (ks. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013, 26; Oksanen 2001, 84). Kavereiden vaikutusta Manun työskentelyyn olen kuvannut tarkemmin motivaation merkityksen kuvaamisen yhteydessä (ks. luku 5.3).

Mäen ym. mukaan (2003, 317) konfrontoimalla voidaan myös ohjata oppilaan huomio omaan toimintaan huomauttamalla rakentavaan sävyyn esimerkiksi siitä mitä hän näyttää usein tekevän. Manun kanssa konfrontointi liittyi lähinnä sellaiseen toimintaan, joka esti työskentelyä. Tällaisia tilanteita oli muun muassa ohjausprosessin aloitusvaiheessa Manun väsymyksestä aiheutuva passiivisuus sekä herkkyys juuttua keskustelemaan ”niitä näitä” kirjoittamisen sijaan. Esimerkiksi otin väsymyksen puheeksi ”*Oon huolestunut kun oot niin väsynyt jatkuvasti. Onko se semmonen asia, että sen takia et jaksa keskittyä?*” tai huomautin ”*Mää oon huomannut, että silloin kun oot väsynyt, niin alat kauhiasti jutteleen.*”

Kognitiivinen strukturointi puolestaan tarkoittaa käsitteiden ja asioiden välisten yhteyksien selittämistä oppilaalle niin, että hän pystyy paremmin ymmärtämään mistä toiminnassa tai tehtävässä on kyse sekä keskustelemaan siitä jäsentääkseen omia ajattelu- ja toimintatapojaan (Mäki ym. 2003, 317). Erilaisten tuottavaan kirjoittamiseen liittyvien periaatteiden ja sääntöjen esille tuominen, selittäminen sekä niiden yhteyden osittaminen Manun työhön korostui ohjausprosessin lopetusvaiheessa, jolloin Manu viimeisteli tutkielmaansa (ks. luku 5).

4.3 Tuettu referointi

Koulun antaman ohjeistuksen mukaisesti referoinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Manun kirjoittamisprosessia, jonka aikana hänen tuli tuottaa, tulkita ja arvioida kirjoitustaan (ks. kuvio 3). Manun kohdalla referointitaidon opetteluun vaikeuttivat erityisesti hänen oppimisvaikeudet, lukivaikeus ja muistinpulmat,

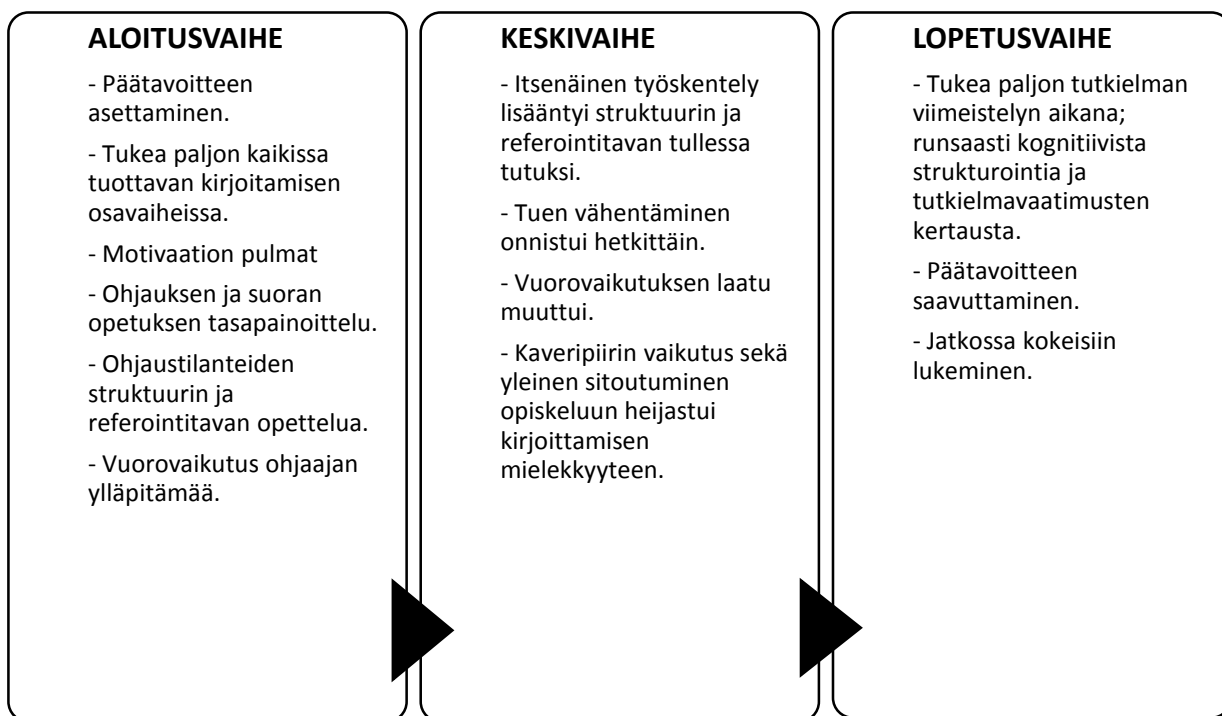
koska tekstin muodostaminen vaatii sujuakseen monenlaisten kielellisten ja ajattelutaitojen yhtäaikaista hallintaa (ks. Kiiski-Mäki 2008, 90). Oppimistilanteen kohtuullistamiseksi erityisopettajan palautteen perusteella otimme käyttöön apuvälineen, skannerin (ks. luku 3.5).

Käytännössä skannasin Manun hankkimat lähteet tekstitiedostoiksi, joista Manu kopioi tekstinkäsittelyohjelman avulla lauseita omaan tutkielmatiedostoonsa aina kulloisenkin otsikon alle. Yleensä hän sijoitti yhden lauseen tai virkkeen jonkin sivun alalaitaan, jolloin hän pystyi vaivatta palaamaan siihen sekä suunnittelemaan ajatuksensa kääntämistä kielelliseen muotoon. Suunniteltuaan lauseen, hän kirjotti sen näkyväksi saman sivun ylälaitaan muun tekstin yhteyteen ja merkitsi lähteen.

Toinen referoinnin apuväline oli tekstinkäsittelyohjelman automaattinen korjausohjelma luontevasti jo siksi, että tutkielma tuli palauttaa puhtaaksi kirjoitettuna. Valkaman mukaan (2008, 168 - 169) se on korvaamaton apu oppilaalle, joilla on vaikeuksia kirjoittamisessa, koska se mahdollistaa kirjoitusvirheitä tekeväälle oppilaalle mahdollisuuden korjata tuottamiaan tekstejä.

5 OPPIMIS - JA OHJAUSPROSESSIN TARKASTE- LUA

Tässä luvussa tarkastelen ohjausprosessia kolmen eri vaiheen kautta, jotka olivat eroteltavissa Manun itsenäisen työskentelyn tuen tarpeen mukaisesti (ks. kuvio 5). Tarkastelu sisältää kuvauksen siitä miten erilaiset tekijät vaikuttivat ohjausprosessin suunnitteluun ja toteutukseen. Kuvaus etenee ohjausprosessin kokonaisuudesta alalukuihin, joissa avaan erillisinä strukturoinnin, referoinnin sekä motivaation merkityksiä ohjausprosessin muodostumiselle ja etenemiselle.



KUVIO 5. Ohjausprosessin kolmivaiheinen eteneminen.

Aloitussvaiheessa Manu tarvitsi paljon tukea kaikissa tuottavan kirjoittamisen osavaiheissa, koska taito oli hänelle uusi opeteltava asia (ks. kuvio 3). Lisäksi tuen määrään vaikutti motivaation pulmat, jotka ilmenivät Manulla muun mu-

assa matalan päätavoitteen asettamisena (ks. luku 3.2), mutta myös fyysisinä oireina, kuten kovana väsymyksenä ja jopa hetkellisinä tuskaisuutena (ks. Kaupila 2004, 51). Esimerkiksi toisella ohjaukserillä hän totesi itse tutkielman teosta, että *”Mua väsyttää ihan sikana. Ei jaksa niinku yhtään kiinnostaa tehdä tätä.”*

Väsyneenä työskentelyn aloittaminen sekä siihen keskittyminen olivat Manulle haastavia, minkä vuoksi ohjaajana pohdin paljon millainen ohjaus olisi riittävää ja kannustavaa, mutta mahdollistaisi itsenäisen työskentelyn ja erityisesti lisäsi Manun sitoutumista ja vastuunottamista työn etenemisestä. Tasapainon löytäminen ohjauksen ja suoran opetuksen välille oli ohjausprosessin suurin haaste, sillä oppilaan haluun oppia uutta ja saavuttaa tiettyjä tavoitteita vaikuttavat monet eri tekijät ja siksi niiden arvioiminenkin on hankalaa (ks. Aro ym. 2007b, 96). Ilmiön laajuuden ja haastavuuden vuoksi ohjausprosessin etenemisen kannalta, olen avannut ja arvioinut Manun motivaatioon liittyviä tekijöitä tarkemmin omassa alaluvussa (ks. 5.3).

Ohjausprosessin **keskivaiheella** Manun tuen tarve väheni, koska hän omaksui ohjaustilanteiden struktuurin (ks. luku 5.1). Esimerkiksi hetkittäin referointi sujui itsenäisesti (ks. luku 5.2) ja siten ohjaavaan opetuskeskusteluun liittyvä tuen vähittäinen lopettaminen oli mahdollista (ks. luku 4.2). Tuen vähittäisen lopettamisen tavoitteena on, että oppilasta autetaan mahdollisimman vähän ja annettua tukea vähennetään yhtäaikaisesti oppilaan taitojen ja itseohjautuvuuden lisääntyessä (Mäki ym. 2003, 315). Manun tuen tarve väheni prosessin keskivaiheella juuri siitä syystä, että tuolloin hän pystyi työskentelemään aloitusvaiheessa sisäistyneiden toimintamallien avulla.

Manun lisääntyneet kognitiiviset tiedot ja taidot tuottavan kirjoittamisen suhteen ilmenivät myös keskinäisessä vuorovaikutuksessamme. Alussa Manu jutteli mielellään kanssani ”niitä näitä”, mutta tutkielman tekemiseen liittyvä puhe oli niukkaa, lähinnä kysymyksiini vastaamista. Prosessin keskivaiheella Manusta tuli aktiivisempi keskustelija, joka muun muassa teki ehdotuksia oman työskentelynsä suhteen. Puheesta oli pääteltävissä myös Manun motivaation kohentuminen ja siten parempi sitoutuneisuus työskentelyyn. Esimerkiksi aloitusvaiheessa hän yritti usein kirjoittaa suoraan lähteistä, mutta keskivaiheella hän

pohti tarkoin asioiden esittämisestä omin sanoin, jotta opettajat uskoisivat hänen tuottaneen tekstin itse (esimerkki 3).

Esimerkki 3

Manu: *Hmmm. Matkailun vetonauloja ovat. Miten vetonaulan voi kirjoittaa?*

Tutkija: *Miksi?*

Manu: *Kun en mää ikinä käytä sellaista sanaa.*

Tutkija: *Niin. Mitä ne toisin sanoen voisi olla?*

Manu: *Nähtävyydet. Mitä jos mää laitan "Matkailun nähtävyydet ovat kauniita."?*

Manun lisääntynyt "tutkielmapuhe" ilmensi myös sitä, että Manu palautti sisäisen puheensa takaisin ulkoiseksi (ks. Kettunen 2005, 41). Esimerkiksi hän tarkisti vaikeiden sanojen oikeinkirjoitusta ääneen tavuttamalla sekä arvioi kirjoittamiensa tekstipätkien ymmärrettävyyttä ääneen lukemalla (esimerkki 4). Näin toimimme yleensä tehtävän vaikeutuessa, jotta voimme lisätä tilapäisesti tietoista tarkkaavaisuutta tehtävästä suoriutumisen kannalta.

Esimerkki 4

Manu: *Uskonto pitäis löytyä täältä. Kaippa ne on kristinuskos.*

Tutkija: *Näin määkin uskoisin, mutta katoppa sitä jostain muualta.*

Manu: *Laitan tähän kristinuskko.*

Tutkija: *Mitä tarkoittaa kristinuskko? Tarkoitatko sää samaa kuin me?*

Manu: *Eli samaa kuin me eli mikä se on se. Mikä se on se oikea nimi? Evankeliusluterilisuus.*

Tutkija: *E-van-ke-lis-lu-te-ri-lai-suus.*

Manu: *Mikä? Eeee. Manu yrittää kirjoittaa sanan.*

Tutkija: *E-van-ke-lis-lu-te-ri-lai-suus.*

Manu: *Täh? Ri-lai- Manu kirjoittaa sanan loppuun ja tarkistaa sen vielä. E-van-ke-lis-lu-te-ri-lai-suus.*

Ohjausprosessin keskivaiheella Manun motivaatioon liittyvät fyysiset oireet vähenivät ja siten myös keskittymisen pulmat helpottivat. Silti työskentelyyn yhä heijastuvat Manun yleinen sitouttamattomuus koulutyöhön sekä kielteinen asenne äidinkieltä kohtaan, joita hän usein selitti kavereidensa tai jaksamisensa avulla (ks. luku 5.3).

Lopetusvaiheessa Manun tuen tarve jälleen lisääntyi, koska työskentely tuesta referoinnista vaihtui tutkielman viimeistelyyn, joka oli jälleen Manulle uusi opeteltavia asia. Tutkielman viimeistelytaitojen omaksuminen ei yltänyt riittäväälle tasolle tuen vähittäisen lopettamisen näkökulmasta, koska uuden taidon autonomisoituminen edellyttää aina runsaasti toistoja (ks. Aro ym. 2007, 104). Esimerkiksi viimeistelyvaiheessa tuli kirjoittaa tutkielman johdanto- ja pohdinta-osuudet. Siten tutkielma tuli valmiiksi yhtäaikaisesti niiden harjoittelun myötä eikä näin ollen uusien asioiden vahvistamiselle ja itsenäiselle kokeilulle ollut mahdollisuutta tutkielman puitteissa (ks. luku 6.3).

Työn viimeistelyssä etenimme koulun antaman ohjeistuksen mukaisesti tarkistaen, että tutkielmassa oli vaatimusten mukainen ulkoasu ja sisältö. Tarkistuksen yhteydessä lisääntyi kirjoittamisprosessiin liittyvien eri käsitteiden käyttö, kuten johdanto, käsittelyosuus ja pohdinta. Ohjauksen kannalta tämä tarkoitti ohjaavaan opetuskeskusteluun liittyvän kognitiivisen strukturoinnin lisääntymistä, jotta Manu ymmärtäisi erilaiset periaatteet ja säännöt tuottavan kirjoittamisen suhteen sekä pystyisi keskustelemaan niistä jäsentääkseen ajatuksiin ja kirjoitustaan (ks. luku 4.2).

Uuden taidon oppiminen usein alkaa tehtävän selittämällä, minkä tavoitteena on esitellä opeteltava taito, motivoida oppijaa ja kuvata taitoa kielellisesti. Tässä vaiheessa nuori, jolla on lukivaikeus, voi kohdata ensimmäiset vaikeutensa, jos opettajan selitys sisältää hänelle vieraita käsitteitä. (Aro ym. 2007, 104.) Tästä syystä Manu tarvitsi paljon toistoja mitä tutkielman johdanto-, käsittely- ja pohdinta-osuuksilla tarkoitetaan. Käsitteiden ymmärtämistä tuen apukysymyksin (ks. esimerkki 2). Esimerkiksi pohdinta-osuuden sisältämää itsearviointia ohjasin kysymyksin *"Mitä muuta olisit voinut tutkia?"*, *"Kuinka kauan työn tekemiseen*

meni?”, ”Mikä työskentelyssä oli vaikeaa ja mikä helppoa?”, ”Mitä mieltä olit itse työskentelystäsi?” ja ”Mitä tekisit toisin?”. Apukysymysten lisäksi mallitin johdantosuuden ensimmäisen lauseen alkua ”*Tutkielman teon aikana minulle selvisi...*”, josta Manu jatkoi eteenpäin kirjoittaen havainnoistaan Islannin pienestä koosta, vähäisestä asukasmäärästä, erilaisesta energiantuotannosta ja niin edelleen. Aron ym. mukaan (2007b, 104) nuorelle, jolla on lukivaikeus, on tärkeää hyödyntää mallitusta uusien taitojen opettelun alkuvaiheessa. Samalla tavalla ohjasin häntä aloitusvaiheessa luomalla linkin sopivan toimintamallin ja sen itsenäisen käyttämisen välille, jotta Manu saisi kiinni mistä tutkielman teossa on kysymys (ks. luku 4.2).

Aron ym. mukaan (2007b, 104) nuorelle, jolla on lukivaikeus, saattaa olla hankalaa jäsentää ja ohjata omaa toimintaansa sisäisen puheen varassa ja siksi hän joutuu tukeutumaan ikäisiään enemmän ulkopuoliseen ohjaukseen harjoitteleessaan uutta taitoa. Manu vaikutti lopetusvaiheessa varmistelevan, että oli ymmärtänyt ohjeet ja apukysymykset oikein muun muassa kysymällä samaa asiaa uudelleen ja uudelleen. Vahvasta tuentarpeesta huolimatta Manun voi kuitenkin nähdä olleen ohjausprosessin lopussa omatoiminen ja aktiivinen, sillä hänen puhe ja kysymykset suuntautuivat tutkielman kannalta oleellisiin asioihin ja työskentely oli keskittynyttä erityisesti aloitusvaiheeseen nähden.

Manu saavutti asettamansa päätavoitteen, sillä tutkielma tuli valmiiksi koulun antamassa ajassa. Tutkielman palauttamisen jälkeen loppuhaastattelussa Manu totesi oppineensa ohjausprosessin aikana referointia (esimerkki 5). Keronlan (2001, 202) mukaan parasta palautetta oppimisesta on oma sisäinen tietoisuus, että tietää oppineensa ja on itseensä tyytyväinen. Manun tyytyväisyyttä tuntui lisäävän odotusten ja onnistumisten lisäksi vertailu kavereihin, sillä hän arvioi oppineensa referoinnin kavereitaan paremmin (ks. luku 5.3). Lisäksi hän arvioi, että samankaltaisesta tuesta olisi hyötyä myös kokeisiin valmistautumisessa.

Esimerkki 5

Tutkija: *Muistatko sää mitä tavoitteita odotuksia sulla oli ihan silloin alussa?*

Manu: *Että pääsen läpi siitä.*

Tutkija: *Oliko sulla itelle mitään odotuksia muita?*

Manu: *Ei oikeastaan.*

Tutkija: *Se läpi pääseminen.*

Manu: *Ja sitte oppia tekemään sitä.* Manu vaikenee ja miettii vastauksensa muotoilua.

Tutkija: *Niin. Opikko sää jotain taitoja?*

Manu : *Joo. Sitä referointia. Miten niitä lauseita pitää rakentaa.*

Manun tyytyväisyydestä huolimatta, loppuhaastattelussa kokemukset ohjausprosessista vaikuttivat olevan ristiriitaisia. Hän saattoi todeta samojen asioiden olleen yhtä aikaisesti niin helppoja kuin hankalia. Esimerkiksi Manu kertoi referoinnin olleen helppoa, mutta hankalinta oli tekstin kirjoittaminen. Ristiriitaisia kokemuksia mahdollisesti selittää se, että ohjausprosessin onnistumisten avulla Manun käsitykset omista oppimisedellytyksistä muuttuivat joltain osin myönteisemmiksi. Kettusen mukaan (2001, 57) tätä muutosta voi vaikeuttaa oppilaan samanaikaiset vastakkaiset tarpeet, halu muuttua ja halu pysyä samana. Tällaisena vastavoimana tuntuivat Manun kohdalla toimivan niin kaveripiiri kuin peruskoulun aikana muodostunut asenne koulua kohtaan (ks. luku 5.3).

5.1 Ohjaustilanteiden strukturoinnin merkitys

Mitä enemmän Manu pystyi tietoisesti käyttämään ja säätämään ohjaustilanteiden struktuuria, sitä itsenäisempi hän oli niin suunnittelu- kuin organisointitaidoiltaan (ks. luku 4.1). Tämä tietoisuuden lisääntyminen ilmeni erityisesti ohjausprosessin keskivaiheella Manun oma-aloitteisuuden ja itsenäisen työskentelyn kasvuna (ks. luku 5).

Erityisesti strukturoinnin osalta itsenäistä tekemistä tukivat ohjauskertojen alussa tehdyt muistiinpanot työjärjestyksestä, johon sisältyi kulloisenkin ohjaus-

kerran toimintatavoitteet (ks. luku 4.1). Sen lisäksi, että niiden avulla Manu pystyi konkreettisesti seuraamaan omaa edistymistään kaksoistuntien aikana, motivoivat ne etenemään suunnitelmallisesti erityisesti niinä hetkinä kun häntä olisi kovasti väsyttänyt eikä tutkielman tekeminen kiinnostanut lainkaan. Tuolloin usein vaihdoimme hetkellisesti intensiivisen ja paljon tarkkaavaisuutta vaativan tavoitteen toteuttamisen (kuten lähteiden lukeminen) johonkin nopeasti ja vähemmän tarkkaavaisuutta vaativaan (kuten Internetistä Islanti-kuvien etsiminen). Näin Manun hallinnan ja onnistumisen tunne saavutettiin oppimistilanteessa alun kielteisistä tuntemuksista huolimatta, koska hän huomasi tutkielman etenevän ns. huonompinkin koulupäivinä.

Mannström-Mäkelän ja Saukkolan mukaan (2008, 20) työmuistin ongelmat ilmenevät usein kyvyssä pitää tehtävän kannalta olennaista informaatiota mielessä, joten oppilas saattaa unohtaa kesken työskentelyn mitä oli tekemässä ja/tai toiminta on poukkoilevaa tehtävästä toiseen (ks. taulukko 1). Siksi konkreettiset muistiinpanot työjärjestyksestä helpottivat myös Manun muistin pulmia, koska työjärjestykseen pystyi helposti palaamaan uudelleen sen sijaan, että se olisi pitänyt pitää aktiivisesti muistissa muun työskentelyn ohessa.

Dawsonin ja Guaren mukaan (2012, 14) haastavan tavoitteen saavuttamista on hyvä tukea jakamisella se osatavoitteisiin, jotta nuori kokee sen suorittamisen mahdolliseksi motivaation heikkenemisen ja ahdistumisen sijaan. Osatavoitteiden asettamisessa hyvänä tukena oli koulun laatima aikataulu, jonka avulla Manu konkreettisesti hahmotti kuinka tutkielman teossa tulisi edetä. Lisäksi aikataulu auttoi Manua ymmärtämään tutkielman sisällön kokonaisuudessaan (esimerkki 6).

Esimerkki 6

Tutkija: *Näytä mulle minkä verran sitä tekstiä siinä onkaan.*

Manu: *Ei yhtään.* Manu näyttää tekstin pituuden rullaten tekstiä näytöllä alusta loppuun.

Tutkija: *Hyvä. Todella hyvä.*

Manu: *Ei. Joo. Tosi hyvä.* Manu kuulostaa pettyneeltä.

Tutkija: *No, mikä tässä sun mielestä mättää?*

Manu: *Ei. Siinä ei oo tekstiä paljo yhtään.*

Tutkija: *Mutta sitten kun katotaan tämän hyviä puolia. Sää oot kertonut siinä niitä yleisiä asioita. Sää oot tehnyt hyviä lauseita. Ymmärrettäviä. Niissä on substantiivit, niissä on verbit. Lähteet on merkitty niinku on pitänytkin.*

Manu: *Eikö tää ollu semmonen?* Manu osoittaa aloittamaansa sivua näytöllä. *Niinku. Emmää tiiä.*

Tutkija: *Että yhdelle sivulle. Tuoko? Osoitan hänen aloittamaa otsikkoa. Sitäkö yrität sanoa?*

Manu: *Niin.*

Tutkija: *Eli puoli sivua valmiina.*

Manu: *Joo.* Manu vastaa kuiskaten, ja tutkii koulun antamaa aikataulua ja tekee iloisen huomion. *Mutta hähää! Mehän ollaan melkeen yksi tunti eellä kun se oli vasta seuraavassa kappaleessa se, että pitää olla yks sivu valmiina.*

Ohjaavaan opetuskeskusteluun liittyvä palaute, jonka avulla oppilas voi verrata omaa toimintaansa tavoiteltavaan toimintaan nähden, liittyy yleensä oppilaan aikaisempiin tuotoksiin, joiden avulla voidaan konkreettisesti arvioida esimerkiksi kirjoittamistaidon kehittymistä. Koska kyseessä oli Manun ensimmäinen tutkielma tässä laajuudessa, vertailevaa materiaalia ei ollut käytettävissä. Koulun antama aikataulusuunnitelma kuitenkin auttoi Manua tiedostamaan missä tahdissa hänen oletetaan etenevän, joten sen avulla Manu pystyi jossain määrin arvioimaan omaa toimintaansa määriteltyyn tavoiteltavaan toimintaan nähden (ks. esimerkki 6).

5.2 Referoinnin tukeminen

Kiiski-Mäen mukaan (2008, 94) kirjoittamisvaikeudet tulisi erilaisin järjestelyin eristää oppimistilanteessa, jottei oppilaan oppimiskapasiteetti kulu pelkästään kirjoittamisen haltuunottoon uuden tiedon ja taidon oppimisen sijaan. Koska tässä ohjausprosessissa oli kyse tuottavan kirjoittamisprosessin opettelusta, ei kirjoittamisen eristäminen ollut täysin mahdollista tai edes tavoittelun arvoista.

Tietotekniikan avulla pystyimme kuitenkin rajaamaan osan kirjoitusprosessin vaatimista taidoista vähemmälle huomiolle. Apuna rajauksessa toimi esimerkiksi tekstinkäsittelyohjelman automaattinen korjausohjelma, joka auttoi niin sa-
natasolla kuin osittain lausetasollakin oikeinkirjoituksen tarkastamisessa.

Kaikkea tekstin oikeinkirjoituksen arviointia ei voinut jättää tekstinkäsittelyohjelman varaan, koska sen korjausohjelmakaan ei ole aukoton. Silti se helpotti Manun työskentelyä, ettei hänen tarvinnut ponnistella jatkuvasti oikeinkirjoituksen suhteen sekä helpotti mahdollisten kirjoitusvirheiden korjaamista antamalla vaihtoehtoja sanojen oikein kirjoittamiseksi. Lausetasolla korjausohjelma kohdisti Manun tarkkaavaisuuden ongelmakohtiin, kuten muun muassa ylimääräisiin lauseenjäseneriin tai niiden puuttumiseen, pilkkujen paikkoihin ja niin edelleen. Lisäksi Manu teki usein samankaltaisia kieliopillisia virheitä ja toiston kautta hän oppi korjaamaan niitä jonkin verran itsenäisesti. Tällaisia olivat esimerkiksi verbin puuttumiset tai niiden taivuttaminen väärässä persoonamuodossa.

Aluksi työläintä Manulle oli referoinnin opettelussa tekstin tuottaminen omin sanoin. Tämä vaihe voi olla erityisen vaativa erityisesti nuorelle, jolla on lukivaikeus, koska siinä on kyse monien kognitiivisten toimintojen yhtäaikaisesta sekä peräkkäisestä hallinnasta (ks. kuvio 3). Vaativuutta lisäsi Manun muistinpulmat, minkä vuoksi alussa kopioin lähdekirjoista sivuja, jotta hän voisi tehdä niihin omia muistiinpanoja ja alleviivauksia. Kopioiminen ei ollut riittävä apukeino; alleviivauksista huolimatta yhä olennaisten lauseiden sisällön ymmärtäminen sekä niiden yhtäaikainen aktiivinen muistaminen ja omin sanoin kirjoittaminen kuormittivat liikaa niin Manun muistia kuin tarkkaavaisuuden ylläpitämistä. Liiallinen ponnistelu puolestaan heikensi Manun motivaatiota ja omatoimisuutta entisestään.

Koska alleviivaus ei ollut riittävä apukeino, lisättiin tukea skannerin avulla (ks. luku 4.3). Skannatut tekstitiedostot mahdollistivat sen, että Manu pystyi kopioimaan niistä olennaiset asiat omaan työhönsä lause kerrallaan. Lauseen ”eristäminen” muusta tekstistä irralliseksi helpotti tarkkaavaisuuden kohdentamista yhteen asiaan kerrallaan ja siten selkeytti tekstin tuottamista. Lisäksi kopioidun

lauseen pystyi lukemaan vaivatta kerta toisensa jälkeen, mikä lisäsi sen ymmärtämistä sekä sujuvuutta asian ilmaisemisessa omin sanoin. Lauseiden sähköinen kopiointi tuki myös loogisesti etenevän tekstin rakentumista, koska kyseinen referointitapa helpotti tekstin tuottamiseen liittyviä haasteita ja näin vapautti Manun oppimiskapasiteettia arvioivan lukemisen suhteen; tekstin edetessä lisääntyi arvoivan lukemisen rooli, koska uusien asioiden liittäminen osaksi jo olemassa olevaa tekstiä vaati asioiden suhteiden ja merkitysten pohtimista.

Skannatut tekstiedostot olivat tukitoimi, joiden käyttö perustui Kiiski-Mäen (2008, 95) mukaan ”vähemmän tehtäviä, enemmän prosessointia” -periaatteeseen tarkoittaen sellaista tukea, jolla pyritään tasapainottamaan työhön kuuluva aika ja ponnistelujen määrä samanlaisiksi kuin oppilailla, joilla ei ole oppimisvaikeuksia. Skannerin avulla Manun selvisikin tutkielman teosta parhaalla mahdollisella tavalla (ks. Valkama 2008, 168). Toisaalta ohjausprosessi oli liian lyhyt, jotta voitaisiin todetta, että kehittyikö skannerin käytöstä Manulle ”työkalu”, jota hän mahdollisesti voi käyttää jatko-opinnoissaan (ks. luku 6.3).

Referointia tuki myös se, että teimme töitä kahden muista erillisessä tilassa. Ohjausprosessin aikana Manu muutamaan otteeseen kaipasi toisten seuraan, mutta loppuhaastattelussa totesi, että ”*oli hyvä, että sai olla rauhassa*”. Alun perin tämä ratkaisu tehtiin lähinnä äänitallenteiden ja niihin liittyvien tutkimuslupien kannalta, sillä niiden vuoksi ryhmätyötilat olivat olleet ongelmallisia vaihtuvineen oppilasryhmineen. Loppujen lopuksi referoinnin haasteista johtuen kahdestaan työskentely oli kuitenkin sujuvin vaihtoehto, koska lyhytkestoinen työmuisti on hyvin herkkä kaikenlaisille häiriöäänille, kuten luokkatoverien taustakeskusteluille. Ympäristön erilaiset häiriöt olisivat saattaneet vaikeuttaa keskittymistä ja katkaista ajatuksen juuri kriittisessä kohdassa ja siksi lukivaikeuksinen oppilas joutuu työskentelemään vielä kovemmin päästäkseen takaisin oman työnsä tasolle (ks. Salokangas 2012, 41).

5.3 Motivaation merkitys

Tässä luvussa tavoitteeni on kuvata kuinka Manun motivaatio vaikutti ohjausprosessin etenemiseen sekä pohtia sen mahdollisia taustatekijöitä.

Aloituskvaiheessa Manun heikko motivaatio ilmeni matalan **tavoitteen** asettamisena (ks. luku 3.2). Dawsonin ja Guaren mukaan (2012, 12) oppilaan ohjauksen tulisi perustua aina tavoitteen asettelulle oppilaan iästä huolimatta, koska se ohjaa oppilaan toimintaa ja tarkkaavaisuutta olennaisiin asioihin ja toimintoihin tavoitteen saavuttamisen kannalta. Toisin sanoen mitä korkeammalle oppilas asettaa tavoitteensa, sitä parempi on usein myös hänen panostuksensa tavoitteen saavuttamiseksi. Matala tavoite päinvastoin heikentää oppilaan motivaatiota ja siten myös valmiutta suorittaa erilaisia tehtäviä opiskelutavoitteen saavuttamiseksi. Manun matala tutkielmatavoite ilmeni esimerkiksi hänen haluttomuutena merkitä lähteitä ohjeistuksen mukaisesti (esimerkki 7).

Esimerkki 7

Manu: *Eikö sitä voida laittaa kun vaan lähde kaikki ne?*

Tutkija: *Ei oo, ku laitetaan nyt samantein nyt. Tää helpottaa hiroittävästi niin, ku ohjaava opettajas sano.*

Manu: *No eikö kaikki tee samasta kirjasta, niin eikö niitä voi vaan laittaa näin?* Manu kirjoittaa näytölle oman esimerkkinsä lähteen merkitsemisestä.

Tutkija: *Ei kun me voidaan laittaa tänne vielä lisää tekstiä, niin me voidaan lisätä sitten sinne sulkujen sisälle. Että ensin sinne sulku.*

Manu: *Miksi kaikki?*

Tutkija: *Ohitan Manun kysymyksen ja jatkan ohjeistusta. Leinonen, etunimestä riittää vain etukirjain. Laita sinne äm.*

Manu: *Ei ne tee tuolla. Muutkaan ei tee näin. Ei oikeesti tee. Ne vain laittaa tälleen maantieto, suomi ja sivunumero.* Manu osoittaa tekemäänsä omaa esimerkkiä lähdemerkinnästä.

Tutkija: *Ohjeessa lukee toisin.*

Manu: *Mutta luokassa ne tekee kaikki näin.*

Tutkija: *Se vaikuttaa sun arvoosanaan.*

Manu: *Mutta vaaaaan läpi.* Manu toteaa venyttäen ja painottaen vaan - sanaa.

Tutkija: *Mutta täällä on, kato.* Näytän koulun ohjevihkosta kohdan lähdeviitteet, johon Manu huokailee vastustamisen merkiksi.

Tutkija: *Täällä, ensin kirjoittaja...* Jatkan ohjeen lukemista Manulle, joka huokailee lisää.

Tutkija: *Ei mitään hätää, jatka vaan.*

Manu: *On hätä.* Manu nauraa ja tekee lähdemerkinnän alusta loppuun vastusteluistaan huolimatta.

Yleisemmin heikon motivaation taustalla on kielteiset oppimiskokemukset, jotka ovat vaikuttaneet oppilaan itseluottamukseen ja käsitykseen omista kyvyistä oppia. Näin voisi olla myös Manun kohdalla, sillä luottamuksen menettäminen oman ajattelun ja taitojen suhteen voi aiheuttaa nuorelle epäuskoa ja riittämättömyyden tunnetta, jolloin hän ei jaksaa nähdä riittävästi vaivaa tavoitteiden saavuttamiseksi (ks. Aron ym. 2007a, 96, 97).

Vaivan näkeminen liittyi ohjausprosessin aloitusvaiheessa myös Manun kotitehtäviin, jotka hän jätti aina tekemättä. Osittain ne selittyivät hänen viitteiläisyydellään (*” Jos meillä on vaikka läksyä, mutta, niin niin, mää en jaksaa vaivautua.”*) sekä sillä, että lukivaikeudesta johtuen ne oletettavasti olivat epämiellyttäviä. Holopaisen ja Savolaisen mukaan (2006, 216) nuoruusiällä monet sellaiset opiskelijat, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat jatkuneet koko peruskoulun läpi, kokevat kirjoitetun kielen tehtävät työläinä ja vastenmielisinä. Toisaalta Manu ajatteli tuottavansa pettymyksen minulle, kun ei tehnyt niitä. Tuo ajatus viittasi Manun ulkoapäin ohjautuvuuteen ja riippuvuuteen opettajan antamasta palautteesta, koska hän ei ajatellut niiden tekemisen hyödyttävän häntä itseään. Näin on usein oppilailta, joilla on oppimisvaikeuksia, ettei oppiminen itsessään tuota riittävästi iloa eikä tyydytystä eikä siten motivoi tekemään koulu tehtäviä.

Ohjausprosessin alussa heikko motivaatio ilmeni myös kovana väsymyksenä, sillä Manu haukotteli jatkuvasti sekä valitteli, kuinka ei jaksaisi tehdä tutkielmaa (ks. luku 5). Koska hyvä opiskelumotivaatio on yhteydessä moniin muihin oppimisen alueisiin kuten pitkäjänteisyyteen, tarkkaavaisuuteen, keskittymiskykyyn, ajattelutyöhön eli prosessointiin, oppimisen strategioihin ja jopa

muistamiseen, aloitusvaiheessa tutkielman tekeminen vaikuttikin hyvin haasteelliselta. Siitä syystä jouduin heti alussa pohtimaan ohjauksen ja suoran opetuksen tasapainoa; jouduin paneutumaan oppimisen tavoitteisiin, suunnitteluun ja käytännön toteutukseen, jotta en opettaisi, vaan ohjaisin oppimaan. Näin siksi, että oppiminen edellyttää opittavan asian omakohtaista kognitiivista käsittelyä ja monitahoista pohtimista. Sen lisäksi vastuun antaminen ja oppilaan oppimiskykyihin luottaminen luovat pohjaa hänen itseohjautuvuudelleen. Siksi ohjauksen ja suoran opetuksen tasapaino tulisi Aron ym. (2007b, 118) mukaan huomioida erityisesti ohjatessa nuorta, jolla on kielellisiä vaikeuksia.

Alun ohjaushaasteen ratkaisemisessa nojauduin niin käytännön teoriaani (ks. johdanto) kuin erityisopettajan neuvoihin. Tein esimerkiksi havainnon, että oppilaan omatoimisuuden korostamisesta voi seurata opetuksen mitätöimistä, jolloin vaarana on, että oppilaalla on liikaa vastuuta omasta oppimisestaan. Siksi keskityin ohjaamaan Manua mallintaen, koska sen avulla oli mahdollista osoittaa suoria työskentelymalleja, joita kopioimalla Manu pääsi alkuun työskentelyssään (ks. luku 4.2). Ohjaavan opetuskeskustelun hyödyntäminen onnistui parhaiten ohjausprosessin keskivaiheella, koska siihen mennessä Manun lisääntyneet kognitiiviset tiedot ja taidot tuottavasta kirjoittamisenprosessista mahdollistivat sen, että hän pystyi keskustelemaan tutkielmaan liittyvistä asioista. Siksi siinä vaiheessa suorien toimintamallien tarve väheni ja ohjaus oli enemmän yhdessä ajattelemista. Erityisopettaja puolestaan neuvoi referoinnin apuvälineen, skannerin käyttöön oton Manun omatoimisuuden lisäämiseksi (ks. luvut 4.4. ja 5.2). Löytämällä oikeanlaiset tyylit, strategiat ja apuvälineet, Manun oppiminen tehostui ja samalla motivaatio koheni ”alkukankeuden” jälkeen (ks. Kauppila 2004, 41).

Ohjausprosessin keskivaiheella Manun motivaatio vaikutti alkuun nähden paremmalta, mikä ilmeni muun muassa väsymyksen vähentymisenä sekä itsenäisen työskentelyn ja oma-aloitteellisuuden lisääntymisenä. Silti koulutyöhön sitoutumattomuus heijastui hetkittäin kirjoittamiseen: Manu esimerkiksi toistuvasti vastusteli lähteiden oikeaa merkitsemistä tai joidenkin osioiden kirjoitta-

mista tutkielmaansa (esimerkiksi Islannin historia). Yleisin perustelu oli yhä väsymys, joten on oletettavaa, että kysymyksessä oli motivaation sijaan laajempi asennoituminen ja sitoutuminen koulutyöhön. Motivaatioon siis keskeisesti kuuluu jo aikaisemmin mainittu oppilaan itseluottamus ja usko omiin kykyihin, mutta myös odotukset, että vaivannäöstä seuraa jokin toivottu tulos. Koulun vetovoima ja siihen sitoutuminen riippuu paljolti siitä kuinka tärkeinä oppilas pitää koulun asettamia tavoitteita; jos oppilas ei ole sitoutunut oppimiseen eikä koe asetettuja tavoitteita omakseen, hän ei myöskään käytä kaikkea kapasiteettia oppimistilanteessa.

Väsymyksen lisäksi hän usein perusteli tekemättömyyttään oletuksella, etteivät koulukaveritkaan noudata annettuja ohjeita (ks. esimerkki 7). Toisaalta vertailu kavereihin välillä myös aktivoi passivoinnin sijaan, sillä olimme usein tutkielman teossa Manun koulukavereita edellä. Se ilahdutti Manua kovasti ja lisäsi uskoa tutkielman valmistumisen suhteen. Kavereiden merkitys heijastui myös Manun kokemukseen ohjausprosessin hyödyllisyydestä, sillä hän arvioi oppineensa referoinnin kavereitaan paremmin, mikä lisäsi hänen tyytyväisyyttään ohjausprosessia kohtaan. Manun kaveripiirin vaikutusten voi ajatella olevan tyyppillisiä hänen ikäisilleen, koska nuoruudessa ystäväpiirin merkitys kasvaa usein entistä tärkeämmäksi, ja siksi koulussa usein verrataan omaa ja muiden kehitystä enemmän kavereiden kuin opettajien kanssa (ks. Hautamäki ym. 2013, 26).

Yläkoululaisen koulumotivaatioon ja sitoutumiseen liittyvät siis osaltaan se, miten koulukavereiden koetaan suhtautuvan koulunkäyntiin. Hautamäen ym. mukaan (2013, 26) kaveripiirin vaikutuksen voimakkuus riippuu sukupuolesta, sillä tytöt usein sitoutuvat koulutyöhön vahvemmin kuin pojat ja myös olettavat useammin kavereidensa olevan yhtä lailla sitoutuneita. Käkelän mukaan (2013, 19) sama pätee oppiaineena äidinkielen ja kirjoittamiseen, sillä nykytutkimusten mukaan noin puolet pojista inhoaa lähes kaikkea koulukirjoittamista (näiden joukossa oli niin taitavia kuin heikkojakin kirjoittajia), kun tytöt sen sijaan pitivät kirjoittamisesta niin koulussa kuin vapaa-ajallaankin. Täten Manun motivaatio saattoi ilmentää myös osittain tai kokonaan poikien yleisimpiä asenteita äidinkieltä ja kirjoittamista kohtaan sekä sitoutumista koulutyöhön.

6 POHDINTA

Arvioin tässä luvussa tutkimusprosessia tutkijan näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen tutkimuslöytöjäni ja pohdin muutamia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Viimeisenä kuvaan tutkimuksen teon merkitystä ammatilliselle kasvulleni.

6.1 Oman tutkijan roolia ja tutkimusprosessin arviointia

Tässä tutkimuksessa on tutkittu kuinka yläkoululaisen Manun toiminnanohjausta voidaan tukea tuottavan kirjoittamisprosessin aikana. Tavoitteena oli selvittää, miten erilaisia kognitiivisia ja metakognitiivisia keinoja voidaan käyttää oppilaan tukemisessa niin, että hän säilyttää oman omatoimisuuden ohjaajan antamasta tuesta huolimatta.

Tutkimukseen liittyi tutkivan opettajan näkökulma, mikä tarkoittaa aineistonkeräämiseen liittyvää refleктоivaa työskentelytapaa; tutkimusta toteuttaessa tuli olla tietoinen omista työskentelytavoista ja ohjaustyylistä sekä muokata niitä ohjauksetojen toiminnan mukaan huomioiden myös muu aineiston, kuten Manun oppilastiedot. Tutkiva opettaja näkökulma liittyi tutkimuksen hermeneuttiseen lähestymistapaan, joka ilmeni erityisesti aineistonkeruussa, mutta myös koko tutkimuksen ymmärtämisessä ja tulkinnessa, jotka kehittyvät tutkimuksen kuluessa (ks. kuvio 4).

Ohjauksessa minun oli huomioitava niin oppilas, kulloinenkin tavoite ja toiminta sekä oman itseni ohjaaminen. Tutkijana olin siis myös tarkoituksellisesti ja vastavuoroisesti toimiva ohjaaja, jonka tehtävänä oli valikoida keinoja, soveltaa ohjausmenetelmää, sekä vaihdella ohjauksen intensiivisyyttä. Sen lisäksi säätelin käyttäytymistäni tilanteeseen sopivaksi, jotta ohjaukseni olisi tarkoituksenmukaista.

Kaikkien edellä mainittujen asioiden yhtäaikainen kontrolli ei aina onnistunut. Esimerkiksi loppuhaastattelussa paikoittain tyydyin liiaksi Manun lyhyisiin vastauksiin jättämällä esittämättä lisäkysymyksiä, joiden avulla olisin mahdolli-

sesti voinut tehdä tarkempia tulkintoja. Hyvästä keskinäisestä vuorovaikutuksesta huolimatta Manun toiminnan takana olevat ajatukset olivat joskus vaikeasti saavutettavissa, koska hänen antamat selitykset omalle toiminnalle olivat hetkitäin ristiriitaisia. Oksasen mukaan (2001, 150) tutkijan olisi osattava kysyä oikeita kysymyksiä oikealla tavalla saadakseen selville tutkittavan antamasta informaatiosta sen todellinen merkitys, koska toisen sisäisen maailman suora havainnointi ja mittaaminen eivät ole mahdollista. Toisaalta sopivimman kysymyksen löytymättömyys tai kokonaan kysymättä jättäminen liittyvät laadulliseen tapaustutkimukseen, koska sen aineiston keruussa ja analysoinnissa ensisijainen instrumentti on rajallinen ihminen, joka tekee virheitä tai jättää tilaisuuksia käyttämättä, aiheuttaen näin mahdollisia tutkimustulosten vinoutumia (ks. Merriam 1998, 20).

Tutkimusaineiston analysointiin liittyi luokittelun haasteita, koska ohjausprosessi oli osa todellista elämää, jossa eri toiminnot seurasivat toinen toistaan ja/tai tapahtuivat yhtäaikaaisesti. Siksi myös eri ohjausmenetelmät sulautuivat usein saumattomasti toisiinsa ja siksi niistä loogisen raportin muodostaminen oli työlästä. Luokittelun monitahoisuutta lisäsi myös se, että ohjaustyyli on yleensä sekoitus omaa persoonaa ja kokemusta, henkilökohtaisella tasolla tunteita, arvoja ja erilaisia voimavaroja sekä yleisellä tasolla velvollisuutta noudattaa opetukseen liittyviä lakeja ja säädöksiä. Lisäksi tutkimuksen keskeinen käsite, toiminnanohjaus on moninainen ja siksi lähteistä sille löytyi monia eri rinnakkaiskäsitteitä, kuten metakognitio ja itseohjaus (ks. Närhi 2002, 3). Lähteissä käsitteen laajuus ja monet sukulaiskäsitteet heijastuivat myös ohjaus- ja opetusmenetelmiin moninaisuutena ja erilaisina painotuksina, jotka omassa tutkimuksessani ja luokittelussani tuli huomioida.

Luokittelun tekemistä helpotti puolestaan tutkimustehtävän sekä teoreettisen viitekehyksen rajaaminen. Toiminnanohjaustaidoista keskeisiä olivat vain Manun ja tuottavan kirjoittamisen prosessin mukaiset taidot, kuten aloitteellisuus, suunnitelmallisuus, organisointitaidot, itsetarkkailu/metakognitio, työmuistin ongelmat, tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja ajankäyttö (ks. taulukko 1 ja kuvio 3). Keskiössä ei siis ollut usein toiminnanohjaukseen liitetyt tarkkaamattomuuden

tuomat ongelmat (käyttäytymiseen huono ehkäisy), jolloin oppilas herkästi reagoi niin sisäisiin kuin ulkoisiin ärsykkeisiin erottamatta tilanteessa epäolennaisia ja olennaisia asioita toisistaan (ks. taulukko 1). Tämän rajauksen mukaisesti valitsin myös käyttämäni menetelmät. Niiden tuli tukea kehityspsykologian ajatusta siitä, että oivallusta ei voi antaa oppilaalle lahjana, vaan häntä tulee ohjata, kannustaa ja rohkaista itse tekemään ja oman toiminnan kautta oivaltamaan (ks. johdanto).

Videotallenteesta saadulla palautteella tavoittelin tutkimuksen luotettavuuden parantamista, jottei ohjausprosessin tarkoituksenmukaisuuden arviointi jäisi yksin minun varaani. Lisätäkseen Manun omatoimisuutta referoinnin suhteen, neuvo hän apuvälineen, skannerin käytön (ks. luku 4.4).

Erityisopettajan palautteen antamista ja luottamuksen osoitusta toimintaani kohtaan tukivat myös taustatiedot työskentelytavoistani, sillä olin suorittanut harjoitteluja hänen luokassaan sekä työskennellyt useaan otteeseen koulunkäynninohjaajan tai opettajan sijaisena kyseisellä koululla. Sen luottamuksen turvin alun perinkin tutkimukseni toteuttaminen, kentälle pääsy oli ollut mahdollista.

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla tiedonkeruu-, analysointi- ja tulkintamenetelmien syyt sekä perustelut. Tavoitteena on ollut ymmärryksen lisääminen tutkittavasta tapauksesta ja olosuhteista, joiden perusteella ohjausprosessi muodostui. Koska ohjausta ei voida erottaa siitä kontekstista, jossa se tapahtuu, toimii ohjaaja aina tilanteessa, jota ei voida kokonaisuudessa rinnastaa toiseen ohjaustilanteeseen. Se ilmenee siinä, että yleistämisen sijaan tärkeämpää raportoinnissa on ollut tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen.

6.2 Tutkimuslöytöjen tarkastelua

Ohjausprosessin kuvauksen perusteella ei voida tehdä yhtä yleistettävää toimintamallia oppilaan toiminnanohjauksen tukemisesta, mutta joitakin periaatteita ja toimintatapoja voidaan tarkastella. Vertaan tässä kohdin ohjaajaa opettajaan,

koska tämä rinnastus vastaa lähinnä ohjausprosessiani yleisellä tasolla, jonka avulla tarkastelen tutkimuslöytöjäni.

Aineistostani nousee esille se, etteivät mitkään strategiat yksinään riitä, vaan oppimisen onnistumiseksi tarvitaan myös motivaatiota. Aron, Siiskosen ja Ahosen mukaan (2007a, 96) oppilaan motivaation arvioiminen on huomattavasti kognitiivisten valmiuksien arviointia vaikeampaa. Se kuitenkin on tiedossa, että yleisemmin koulumotivaatiota heikentävät toistuvat kielteiset oppimiskokemukset, jotka ovat tavanomaisia oppilaille, joilla on oppimisvaikeus. Esimerkiksi Holopaisen, Aron ja Savolaisen mukaan (2008, 17) vaikeudet lukemisessa voivat jo varhain heikentää lapsen käsitystä itsestä oppijana. Oppimisvaikeuksien suhteen tulisikin erityisesti huomioida se, ettei niissä ole kyse vain oppimisesta, vaan myös oppilaan kokemuksesta itsestä oppijana. Tästä syystä myös opettajalla tulisi olla taitoa tunnistaa oppilaan motivaatioon kytkeytyviä erilaisia tunteita, kuvitelmia ja odotuksia.

Toiminnanohjauksen näkökulmasta opettajan tulisi tiedostaa myös oppilaan lähikehityksen vyöhyke, jotta hän pystyy ohjaamaan ja helpottamaan oppilaan ajatusprosessia siten, että hänen itseohjautuvuus ohjauksesta huolimatta oppimistilanteessa säilyy. Tukea tulee antaa riittävän vähän, koska liiallinen ohjaus saattaa rajoittaa oppilaan omaa ajattelua ja taidon kokeilua, jolloin toimintamalli ei sisäisty hänen omakseen ja sen käyttö mahdollistuu vain ulkoisen ohjauksen avulla. Toisaalta ohjauksen ja suoran opetuksen tasapainoa on mietittävä tarkkaan, jottei liiallinen omatoimisuuden arvostaminen sysää oppilaalle liikaa vastuuta omasta oppimisesta.

Koska oppiminen liittyy aina tiettyyn ajassa ja paikassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, sitä ei voi kokonaisuudessaan rinnastaa toiseen tilanteeseen, paikkaan, oppilaaseen tai opettajaan. Millään yksittäisellä ohjelmalla ei voida kehittää kaikkien ja kaiken ikäisten oppilaiden kognitiivisia taitoja. Jokainen oppilas on oma persoonansa omine tuen tarpeineen, joten toiminnanohjauksen tukeminen vaatii oppilaan yksilöllistä huomioimista ja siten myös opettajan erilaisia resursseja miettiä oppimisen tavoitteita ja suunnitella opetusmenetelmiä suhteessa kunkin oppilaan vahvuuksiin ja vaikeuksiin.

Tutkimuslöytöjeni voinee ajatella edustavan niitä asioita, joita uudet ope-
tussuunnitelman perusteet korostavat, sillä niissä mainitaan samoja keskeisiä tai-
toja, jotka olivat keskiössä ohjausprosessissanikin. Tulevaisuudessa kouluissa tu-
lee vahvistaa oppilaan aktiivista roolia oppimisprosessissa. Lisäksi häntä tulee
kannustaa ottamaan vastuuta opiskeluun liittyvien tavoitteiden asettamisessa,
työn suunnittelussa sekä oman työskentelyprosessin ja sen etenemisen arvioin-
nissa. Oppilasta myös ohjataan tunnistamaan omia oppimis- ja opiskelustrategi-
oita ja keinoja ylläpitää niin tarkkaavaisuutta kuin keskittyneisyyttä sekä hyö-
dyntämään teknologian ja muiden apuvälineiden käyttöä opiskelussaan. (ks.
Hautamäki ym. 2013, 281.)

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Ohjausprosessin onnistumista voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta ja
siten siitä voidaan tehdä myös erilaisia päätelmiä. Esimerkiksi Manun toimin-
nanohjauksen tukemisen voidaan ajatella onnistuneen, koska Manu saavutti itse
asettamansa tutkielmatavoitteen eli hän sai tehtyä tutkielman hyväksytysti kou-
lun antamassa aikarajassa (ks. luku 5).

Ohjausprosessi oli kuitenkin liian lyhyt, jotta voitaisiin todeta, että kehit-
tykö esimerkiksi skannerin käytöstä Manulle ”työkalu”, jota hän mahdollisesti
voi hyödyntää jatko-opinnoissaan (ks. luku 4.3). Ohjausprosessista puuttui toi-
minnanohjauksen tukemisen kannalta tuen vähittäinen lopettaminen, jonka tar-
koituksena on mahdollistaa uusien ajattelutapojen ja toimintamallien sisäistymi-
nen osaksi oppilaan työskentelyä; ensin tukea annetaan riittävän paljon, ja taito-
jen alkaessa ilmaantua, tukea vähennetään pikku hiljaa aina vähemmäksi ja vä-
hemmäksi kunnes oppilas on sisäistänyt toimintamallin niin hyvin, että voi käyt-
tää sitä itsenäisesti ja itseohjautuvasti (ks. luku 5).

Lisäksi Mäen ym. mukaan (1999, 331) yksilöohjauksesta olisi mielekästä
siirtyä laajempaan vuorovaikutukselliseen oppimiseen, vaikka ensin on hyvä ra-
kentaa intensiivisessä ohjauksessa oppilaalle kokemuksia hänen mahdollisuuk-

sista oppia uusia taitoja sekä hallita ja oivaltaa ajattelua ja toimintaansa. Tämän lisäksi oppilaan pitäisi kuitenkin oppia hallitsemaan myös oppimistilanteissa olevia häiriötekijöitä sekä muiden kanssa huomion, vastuun, ajattelun ja palautteen jakamista. Nämä näkökulmat - tuen vähittäinen lopettaminen sekä miten toimia strategisesti oppimistilanteissa erilaisista häiriötekijöistä huolimatta - jäivät siis puuttumaan tutkimuksestani, koska niiden huomioiminen olisi vaatinut pitempi kestoisen ohjausprosessin tai kokonaan erillisen jatko-tutkimuksen.

6.4 Ammatillinen kasvu erityisopettajana

Tutkimustyön aloittamisen ja loppuun asti saattamisen välisenä aikana tietoisuuteni on lisääntynyt siitä, että jonkin teorian liittäminen osaksi omaa käytäntöä voi olla yhtäaikaaisesti sekä helppoa että haasteellista. Työskennellessäni erityisluokanopettajana olen huomannut käyttäväni luontevasti samoja toiminnanohjausta tukevia menetelmiä kuin Manua ohjatessa, mutta opetuksen yksilöllinen suunnittelu ja toteutus vaativat kuitenkin jatkuvaa oman työn reflektointia ja kehittämistä sekä niiden yhteensovittamista niin kotien kuin koulun arjen kanssa.

Tähän tutkimustyöhön kulunut aika mahdollisti kohdallani sen, että ymmärsin jatkuvan itseopiskelun tarpeen jo siitä syystä, että uutta tutkimustietoa oppimisvaikeuksista tuotetaan koko ajan. Syrjälän mukaan (1995, 35) toimintatutkimukseen sisältyykin ajatus siitä, että opettajaksi kehittyminen jatkuu koko uran ajan. Työvuosien jälkeen koinkin oivaltavani nyt paremmin lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin liittyviä prosesseja kuin opiskelijana ollessani, koska nyt tieto ankkuroitui konkreettisiin kokemuksiin erityisopetuksesta. Tutkimustyötäni kokonaisuudessaan voikin kuvata tutkivaan oppimiseen liittyvän hermeuttisen kehän avulla, jossa opiskelijana alulle laitettut kysymykset ja teoriat muuttuivat työvuosien ja tutkimuksen loppuun saattamisen kautta täsmällisemmäksi. Tiedon täsmentymisen lisäksi lähteisiin perehtyminen rikastutti myös ”työkalupakkiani”, koska tutkimukseni teoreettista viitekehystä etsiessäni löysin

samalla monia muitakin käytännöllisiä tapoja tukea lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Tutkimuksen sivutuotteena voi siis nähdä ammatti-identiteettini vahvistumisen, ja siten tutkimuksen tekemisellä on ollut henkilökohtaisesti suurempi arvo kuin vain tutkimuksen tekoon liittyvän ajattelu- ja oppimisprosessin kasvu.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Aro, T. 2003. *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Atena.
- Aineiston hankinta ja tutkittavien kohtelu. Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta. Viitattu 8.4.2015. https://www.jyu.fi/edu/tutkimus_vanha/tutkimusetiikkaa/aineiston-hankinta-ja-tutkittavien-kohtelu
- Aro, T. 2004. Itsesäätelyn kehitys ja tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 241 - 256.
- Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. 2007a. Oppilaasta oppijaksi? Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.). *Ymmärsinkö oikein?: kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96 - 99.
- Aro, T., Siiskonen, T., Niemelä, R., Peltonen, M., Stenroos, H. & Kulmala, E. 2007b. Opettaminen ja oppiminen. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.). *Ymmärsinkö oikein?: kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100 - 122.
- Arvot. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Viitattu 8.4.2015. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/arvot>
- Dawson, P. & Guare, R. 1998. *Coaching the ADHD student*. Toronto: Multi-health Systems.
- Dawson, P. & Guare, R. 2012. *Coaching Students with Executive Skills Deficits*. New York: The Guilford Press.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 3. uudistettu ja täydennetty painos*. Juva: WS Bookwell Oy, 26-44
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuch, L.S. & Barnes, M.A. 2009. *Oppimisvaikeudet: tunnistamisesta interventioon*. Suomennos: Heidi Seppänen. Kuopio: Uni-press.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. 2013. Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 347. Viitattu 3.11.2014. http://www.helsinki.fi/cea/fin/Docs/Oppimaan_oppiminen_2001-2012.pdf
- Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, Rovio & Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144- 162.

- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kaakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.) Lukemalla ja tekemällä: opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: NMI, 10 – 12.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Luki-vaikeudesta lukitaitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 203 – 230.
- Holappa, R. & Närhi, V. 2005. Tehtävien kirjallinen jäsentäminen helpotti tarkkaavaisuusongelmaisen kahdeksaluokkalaisen opiskelua. NMI Bulletin: oppimisvaikeuksien erityislehti, 2/2005. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, 3 -8.
- Juvonen, J. 2003. Attribuutiot, motivaatio ja kuntoutus. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Jyväskylä: Atena, 39 – 46.
- Kairaluoma, L., Haapasalo, S., Peltonen, M., Aro, M. & Wennström, K. 2008. Lukivaikeuksien arvioinnista oppimisen tukemiseen. Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.) Lukemalla ja tekemällä: opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22 - 41.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimustoiminnan eettiset suuntaviivat. Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta. Viitattu 8.4.2015.
https://www.jyu.fi/edu/tutkimus_vanha/tutkimusetiikkaa
- Kauppila, R. A. 2004. Opi ja opeta tehokkaasti: psyykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. 2001. Struktuuria opetukseen: selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjinä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kettunen, H. 2005. Ohjattuna oppimaan: harjaantumisloukan oppilaiden orastavan kirjoitustaidon tukeminen kognitiivisia toimintoja kehittämällä. Joensuu Yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 108. Väitöskirja.
- Kiiski-Mäki, H. 2008. Tuottava kirjoittaminen: kirjoittaminen vaatii monien osataitojen hallintaa. Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kaakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.) Lukemalla ja tekemällä: opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: NMI, 85 – 99.
- Kiviniemi, K. 2001. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2; Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kiviniemi, K. 2010. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2; Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 127 - 189.
- Käkelä, H. 2013. "Se ei oo pojille niin luontaista": kirjoittamisen opetuksen ja sukupuolen rakentuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa. Jyväskylä yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu - työ. Viitattu 4.11.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42822>
- Latva, T. 2001. Menetelmät dysfaattisen oppilaan strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa Kerola, K. (toim.) Struktuuria opetukseen: selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 91 - 94.
- Linnasaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä?: opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Luotoniemi, A. 2003. Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen tutkimus. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet: kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 151-166.
- Lyytinen, H. & Ahonen, T. 2002. Aluksi. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 40 - 42.
- Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (toim.) Lukiolaisten äidinkieli. Suomen - ja ruotsinkielisten lukijoiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mannström-Mäkelä, L. & Saukkola, K. 2008. Voimaannuttavan ohjaamisen käsikirja: kaaoksesta arjen hallintaan. Helsinki: Palmenia Helsinki University.
- Merriam, S. B. 1998. Qualitative research and case study applications in education (Revised and expanded from case study research in education). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mäki, H., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2003. Kirjoitustaidon kehittäminen strategiaopetuksen avulla. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Jyväskylä: Atena, 310 - 331.

- Närhi, V. 2002. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa – Toiminnanohjauksen ongelmat ja niiden tukeminen: johdanto raportteihin tukitoimista. NMI Bulletin: oppimisvaikeuksien erityislehti. Lukemattomien lasten puolesta Niilo Mäen juhlavuosi 2002. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, 3 – 5.
- Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet: kuntoutus ja opetus yksilöllisen kuntoutuksen tukena. Jyväskylä: Atena, 167 – 192.
- Närhi, V. & Korhonen, 2006. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 266.
- Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa: diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikka. Väitöskirja. Viitattu 5.8.2014.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5319-5>
- Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Viitattu 8.4.2015. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet>
- Opetushallitus, 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Tampere: Juvenes Print. Viitattu 10.5.2015.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Poropuhdas, S. & Närhi, V. 2002. Tehtävien ja tilanteiden jäsentäminen sekä palkkiojärjestelmät tarkkaavaisuushäiriöisen eppuluokkalaisen tukena. NMI Bulletin: oppimisvaikeuksien erityislehti. Lukemattomien lasten puolesta Niilo Mäen juhlavuosi 2002. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, 6 – 11.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Kustannuspaikka: Kustantaja s. 189–199.
- Salokangas, M. 2012. Yläkoululaisten oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Viitattu 4.11.2014.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38118/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201206281979.pdf?sequence=1>
- Sauna-aho, O. 1997. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ryhmäkuntoutuskokeilu 7-8-vuotialla koululaisilla. Jyväskylän Yliopisto. Neuropsykologian erikoistumiskoulutus. Lisensiaatintutkimus. Viitattu 28.10.2014.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11124/1431.pdf?sequence=1>

- Savelius, A. & Närhi, V. 2002. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas yläasteella: merkit palkitsevat edelleen. NMI Bulletin: oppimisvaikeuksien erityislehti. Lukemattomien lasten puolesta Niilo Mäen juhlavuosi 2002. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, 12 - 19.
- Simonsuuri-Sorsa, M. 2002. Tutkimusetiikka tutkijankoulutuksessa. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 118 - 125.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimuksen luonnehdintaa. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10 - 24.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valkama, A. 2008. Oppimisen apuvälineitä. Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.) Lukemalla ja tekemällä: opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 168 - 172.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vasalampi, K. 2006. Kontrollitehtävien käyttö toiminnanohjauksen arvioinnissa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu-työ. Viitattu 28.10.2014. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11103/URN_NBN_fi_jyu-2006633.pdf?sequence=1
- Vauras, M. & Annevirta, T. 2004. Lapsi, metakognitio ja oppiminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 60 - 79.
- Vauras, M., Kajamies, A., Kinnunen, R. & Kiiski-Mäki, H. 2007. Ymmärtävä lukeminen ja tuottava kirjoittaminen. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 135 - 155.