

ERITYISOPETTAJA OPPIMISTAITOJEN OHJAAJANA

Laadullinen tapaustutkimus ohjaavasta opetustyylistä

Helena Vidgrén

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kevät 2004

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vidgrén, H. 2004. Erityisopettaja oppimistaitojen ohjaajana, laadullinen tapaustutkimus ohjaavasta opetustyylistä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma. 76 sivua, 2 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Henni soveltaa ohjaavaa opetustyyliä eri oppiaineiden tunneilla. Tutkimuskontekstina toimi eräs perusopetuksen koulu, sen yksi pienluokka ja englannin, ympäristö- ja luonnontiedon ja äidinkielen oppitunnit sekä oppilaiden leikki-tilanteen selvittelykeskustelu.

Tutkimus tehtiin laadullisena tapaustutkimuksena. Se toteutettiin havainnoimalla kolmea oppituntia ja yhtä oppilaiden leikki-tilanteen selvittelykeskustelua. Aineisto kerättiin videoimalla, kyselyjä ja havaintopäiväkirjaa apuna käyttäen.

Oppimistaitojen ohjaus on suhteessa opetus- ja oppimisprosessin kokonaistilanteeseen. Ohjauksen luonteeseen vaikuttavat keskeisesti aika, paikka, oppilasryhmä, oppimisen päämäärä, oppilaan käyttäytyminen, oppimistehtävä ja itse opettaja.

Hennin oma persoona ja opetuskokemukset vaikuttavat siihen, kuinka hän soveltaa ohjaavaa opetustyyliä muiden aineiden oppitunneilla, oppimistaitojen ohjauksessa.

Oppimistaitojen ohjaamisessa esiintyi erilaisia ohjaustapoja, joissa voitiin nähdä toteutuvan ohjaavan opetustyylin periaatteiden soveltamista eri sisältöjä käsittelevillä oppitunneilla. Henni ohjasi oppilaita esimerkiksi niin, että kertoi etukäteen tehtävien sisällöstä, jäsensi oppimistilanteen struktuuria, osoitti yhteyksiä aikaisempiin oppimistilanteisiin tai oppilaan kokemuksiin ja keskusteli johdatellen ja kysymyksiä tehden opetuskeskusteluissa.

Tutkimus antaa aihetta pohtia, onko ohjaavan opetustyylin soveltamisessa lainkaan esteitä eri sisältöjä käsittelevillä oppitunneilla.

Asiasanat: oppimistaidot, ohjaava opetustyyli, ohjaus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
1.1 Tutkimuksen opettaja ja pienluokka.....	6
1.2 Tutkimusaineisto.....	7
2 OHJAAVA OPETUSTYYLI.....	9
3 TARKOITUKSELLISUUS JA VASTAVUOROISUUS.....	13
3.1 Oppimisen pyrkimysten näkyväksi tekeminen.....	13
3.2 Työskentelyn kontrollointi ja sopimusten noudattaminen.....	15
3.3 Oppimistilanteen jäsentäminen.....	17
3.4 Vuorovaikutuksen ja esitystavan vaihtelevuus.....	20
4 TRANSKENDENSSI OPPIMISTILANTEESSA.....	22
4.1 Yhteyksien osoittaminen opittuun tai oppilaan kokemuksiin.....	22
4.2 Ajan kulun ja tapahtumien ajallinen jäsentäminen.....	25
5 MERKITYKSEN VÄLITTÄMINEN.....	27
5.1 Oppilaan kokemusten yhdistäminen merkityksiin.....	27
5.2 Nimeämisen merkitysten välittäminen	
6 PÄTEVYYDEN TUNTEEN OHJAAMINEN.....	32
6.1 Tukea antava ohjaaminen.....	32
6.2 Oman yrityksen rohkaiseminen ja palautteen antaminen.....	34
7 KÄYTTÄYTYMISEN KONTROLLIN OHJAAMINEN.....	36
7.1 Toiminnan kielellinen, ei-kielellinen, fyysinen ja sanaton ohjaaminen.....	36
7.2 Tehtävän ennakoiminen ja aloitteen huomioiminen.....	40
8 YKSILÖLLISYYDEN JA ERILAISUUDEN TIEDOSTAMINEN.....	42
8.1 Erilaisen näkökannan hyväksyminen.....	42
8.2 Itsenäiseen työskentelyyn kannustaminen.....	43

9 KUULUMINEN YHTEISÖÖN.....	44
9.1 Kokemusten vaihtaminen.....	44
9.2 Mieli-pide-erojen esittäminen ja tulkintojen tekeminen.....	46
11 TEOREETTISET KYTKENNÄT.....	57
12 POHDINTA.....	57
12.1 Oman tutkijan roolin ja tutkimusprosessin arviointia.....	57
12.2 Tutkimuslöytöjen arviointia.....	59
12.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	61
12.4 Lopuksi.....	62
LÄHTEET.....	63
LIITTEET	
Liite 1. IE –opetusohjelma.....	67
Liite 2 Tutkimuksen metodiikka.....	68

1 JOHDANTO

Oppiminen tapahtuu aina jossakin oppimisympäristössä. Opettajan toteuttama opetus ja ohjaus vaikuttavat siihen, miten oppijassa syntyvät käsitykset oppimisen tietoisuudesta tai oppimisen suunnasta. Opettajan toiminta vaikuttaa myös siihen, millaisia keinoja oppilas saa omaan työskentelyynsä oppimisen päämääriä kohti. Oppilaan motivoituminen ja oppiminen, ovat niin ikään pitkälle seurausta opettajan käytännön toiminnasta.

Erityisopetukselle asetetut tavoitteet ovat laajoja ja vaativia. Monet opetukseen liittyvät käsitteet ja tehtävät muuttuvat tässä ajassa. Nykytutkimuksen mukaan opettajuus voi olla kriisissä, tiehaarassa tai menossa kohti uutta opettajuutta. Oppimisen edistämiseksi opettaja on tärkein henkilö. Opettaminen on tärkein väline oppimisen edistämiseen (Hellström 2004, 7).

Oppimisstrategioiden kehittymistä oppilaiden työtapana tuo esiin myös uudistettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 19), mihin jokaisella opettajalla tulisi olla välineitä vastata. Tämä edellyttää niin erityisopettajaopiskelijalta kuin työssä olevalta erityisopettajaltakin tutkivaa suhtautumistapaa omaan työhönsä. Miten toimimalla voin tukea erityisoppilasta kehittymään oppimistaidoissa ja monipuolisissa työtavoissa?

Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on opettajuuden tutkiminen. Tutkimukseksi on laadullinen tapaustutkimus, joka kohdistui yhden ohjaavaa opetustyyliä soveltavan erityisopettajan Hennin toimintaan, hänen oppimistaitojen ohjaukseen valituilla oppitunneilla. Tutkimuskontekstina toimi eräs perusopetuksen koulu, sen yksi pienluokka ja englannin, ympäristö- ja luonnontiedon ja äidinkielen oppitunnit sekä yksi oppilaiden leikki-tilanteen selvittelykeskustelu.

Tutkimustehtävänä minulla oli selvittää, **miten Henni soveltaa ohjaavaa opetustyyliä eri oppiaineiden oppitunneilla?**

Tutkimukseeni valitsin kolme oppituntia: englannin, ympäristö- ja luonnontiedon ja äidinkielen sekä yhden oppilaiden leikki-tilannetta selvittävän keskustelun. En valinnut aineistooni ajattelun taidon tuntia, koska tässä tutkimuksessa en tutki Instrumental Enrichment (IE) -opetusohjelmaa tai sen sisältämää materiaalia. Ohjaava opetustyyli liittyy tarkasteluni näkökulmaan ja keskeisenä vaikuttajana

Hennin opetukseen. Hennin mukaan ohjaava opetustyyli on vaikuttanut merkittävästi kaikkeen hänen opetukseensa, niin ohjaukseen kuin oppilaiden kanssa käytyyn keskustelutapaan. Tutkimusaiheen valintaan vaikutti henkilökohtainen kiinnostus ymmärtää oppimistaitojen ohjaamista ja siihen pyrkivää erityisopettajan käytännön toimintaa paremmin. Etsin vastausta kysymykseen, jota olen pohtinut oman erityisopettajuuden kehittymisen alkutaipaleella, millaisella ohjauksella oppimistaitoja voidaan kehittää erityisluokassa?

Aihe on samalla ajankohtainen, sekä omassa opettajuudessaani tärkeä. Oppimaan oppimisen taidot ja niitä pyrkimään kehittävät työtavat ovat keskeisiä päämääriä jokaisen opettajan työssä. Erityisen tärkeinä pidän niitä erityisopettajan työssä, koska kohtaamme oppimisessa jo epäonnistumisen kokeneita oppilaita.

1.1 Tutkimuksen opettaja ja pienluokka

Valitsin tutkimukseeni kyseisen erityisopettajan, koska hän toteutti ohjaavaa opetustyyliä pienryhmäopetuksessaan. Kohdistin tutkimukseni Hennin ohjaukseen, koska olin kiinnostunut näkemään, miten hän soveltaa ohjaavaa opetustyyliään muilla oppitunneillaan kuin IE -tunneilla. Kun ohjaavan opetustyylin tavoitteena on kehittää oppilaan oppimisvalmiuksia ja ajattelua, olin kiinnostunut näkemään Hennin ohjauksen sovelluksia ja käytännön ilmentymiä eri sisältöjä käsittävillä tunneilla.

Erityisluokanopettaja Henni on valmistunut Jyväskylän yliopistosta vuonna 1978 ja kouluttautunut vuosina 1999-2002 draamaohjaajaksi. Henni on käynyt vuonna 1994 IE -koulutuksen ja alkanut muuttaa opetustaan pienluokassa siitä lähtien ohjaavan opetuksen suuntaan. Erityisluokanopettajana Henni on toiminut vuodesta 1980 lähtien.

Hennin mukaan ohjaava opetustyyli on vaikuttanut kouluttautumisen jälkeen hänen opetukseensa kokonaisuudessaan. Hän on pitänyt niin erillisiä IE -tunteja yleis- ja erityisopetuksen luokissa, kuin pyrkinyt siirtämään ohjaustyyliä muiden aineiden oppitunneille, esimerkiksi kuvataiteen, ympäristö- ja luonnontiedon ja äidinkielen tunneille. Myös luokan keskustelukulttuuria hän on pyrkinyt kehittämään avoimempaan suuntaan, jolloin kaikista luokassa esiintyvistä ilmiöistä on voitu yhdessä keskustella.

Kun oppilas käy koulua kyseisessä pienluokassa, hänen opetusjärjestelyjä tai yksittäisiä oppimääriä on yksilöllistetty. Ne on täsmennetty oppilaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS). Pienryhmäopetuksessa käyvät 3. – 4. vuosiluokan oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia äidinkielessä, matematiikassa ja englannissa. Henni vastaa lisäksi oppilaiden ympäristö- ja luonnontiedon, uskonnon ja ajattelun taidon opetuksesta. Kaikki pienluokan oppilaat ovat integroituja liikunnan, käsityön, kuvataiteen ja musiikin tunneille yleisopetuksen ryhmiin. Näin ollen pienluokan oppilaat opiskelevat pääsääntöisesti Perusopetuksen yleisen opetussuunnitelman mukaan.

Pienluokka on neljän oppilaan kotiluokka. Petjan diagnoosi on Aspergerin oireyhtymä. Petja tarvitsee huomattavaa ohjausta oman käyttäytymisen säätelyyn ja strukturoitua opetusta. Anssin diagnoosi on ADHD (Attention Deficit Disorder with Hyperactivity), johon liittyy motorinen levottomuus. Hänen ohjauksen tarve on oman toiminnan ja impulssikontrollin ohjaamisessa, painottuen toiminnan hidastamiseen. Janin diagnoosi on myös tarkkaavaisuushäiriö. Hän tarvitsee ohjausta oman toiminnan ja impulssikontrollin säätelyssä, painottuen enemmän oman toiminnan aktivointiin. Iston diagnoosi on laaja-alainen oppimishäiriö. Hän tarvitsee tukea itsenäiseen opiskeluun, ja myös ohjausta oman toiminnan kontrollointiin.

1.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta oppitunnista, joita olivat englanti, ympäristö- ja luonnontieto ja äidinkieli. Lisäksi se koostuu yhdestä oppilaiden leikkitalteen selvittelykeskustelusta ja kyselyistä. Olen luokitellut aineistoni seuraavaan taulukkoon oppitunnin, tunnin teeman, toiminnan ja havaintomateriaalin mukaan.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto luokiteltuna oppitunnin, tunnin teeman, toiminnan ja havaintomateriaalin mukaan

Oppitunti	Tunnin teema	Tunnin toiminnot	Havaintomateriaali
Ympäristö- ja luonnontieto (YL)	Veden eri olomuodot ja veden kiertokulku	1. Päivämäärän järjestely 2. Virpomiskeskustelu	Höyryn puhaltaminen ikkunaan, karttapallo,

11 sivua litteroitua tekstiä		3. Viikon läpikäynti 4. Opetuskeskustelu 5. Kirjoittaminen ja piirtäminen 6. Kotiläksyjen merkitseminen	taulukuva
Äidinkieli (ÄI) 9 sivua litteroitua tekstiä	Sanaluokat ja tavu, sana ja lause -käsitteet	1. Kotiläksyjen tarkistaminen 2. Opetuskeskustelu 3. Luokittelutehtävän ohjeet 4. Sanakorttien luokittelu 5. Tarkistaminen ja luokittelun kokoaminen	Taululle kirjoitetut oppilaiden tuottamat, esimerkit, käsitekartta, sanakortit
Englanti (EN) 6 sivua litteroitua tekstiä	Tunnetilaa kuvaavat sanat	1. Kotiläksyjen tarkistus ja kertaustehtävät 2. Sanakoe kehonosista 3. Tunnesanojen kuuntelu 4. Sanan ja mimiikan yhdistäminen 5. Kuullun ymmärtäminen 6. Sanalistan kuuntelu 7. Kotiläksyjen antaminen	CD-levy ja tehtäväkirja, miiminen toiminta
Ajattelun taidon tunnin lopussa oleva keskustelu (AT) 3 sivua litteroitua tekstiä	Oppilaiden leikki-tilanteen	Yhteinen keskustelu omassa luokassa	

En sisällyttänyt tutkimusaineistooni ajattelun taidon (IE) -tunteja. IE –tuntien sekä tunneilla käytettävän materiaalin analysointi olisi edellyttänyt kouluttautumista IE –opetusohjelmaan (ks. liite 1). Perustelen valintaani sillä, että Henni soveltaa opetusmenetelmää, jonka yhtenä tavoitteena on oppilaan kognitiivisten taitojen ja ajattelun kehittäminen.

Tunnen tutkimuskontekstin hyvin suorittaessani aineiston keräämisen lisäksi neljän viikon yhtäjaksoisen harjoittelun Hennin pienluokassa. Tutkimuksen aikana minulla on ollut vastavuoroinen suhde tutkimusopettajan kanssa. Tutkimuksen kulkua kuvaan tarkemmin Metodiikka –osiossa, joka on tämän tutkimuksen liitteenä (ks. liite 2).

2 OHJAAVA OPETUSTYYLI

Ohjaava opetustyyli on opettajan tapa olla vuorovaikutuksessa oppilaan ja hänen ympäristönsä kanssa. Ohjaavan opetustyylin tarkoituksena on kehittää yksilön kognitiivisia prosesseja, ohjata inhimillistä kanssakäymistä ja tukea yksilön sosiaalistumista ympäristöönsä.

Ohjaavan opetustyylin tausta on teoriassa, jonka kehitti romanialaissyntyinen opettaja ja psykologi Reuven Feuerstein kollegoineen työskennellessään kehitysvammaisten siirtolaislasten kanssa II maailmansodan jälkeen. Feuerstein teki kliinisessä työssään havainnon, että kyseessä olevien lasten oppimiskykyä on mahdollista kehittää. (Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller 1980; ks. myös Lebeer 1995, 125-126.)

Teorian eräs keskeinen käsite on rakenteellinen kognitiivinen muovautuvuus (Structural Cognitive Modification). Käsitteen mukaan yksilön kognitiivinen rakenne on jatkuvasti muutoskykyinen. Oppilaan kognitiivisen prosessointikyvyn on mahdollista muovautua riippumatta siitä, mikä on hänen taustansa, minkä ikäinen hän on tai mitä oppimista häiritseviä ominaisuuksia hänellä on. Tässä näkökulmassa kognitiivinen muovautuvuus on inhimillisen kasvun peruslähtökohta. Näin ollen oppimisen epäonnistumisen selitys on väärinarvioitu oppimistilanne ja virheellinen oppimisärsykkeiden valinta. (Feuerstein ym. 1980; ks. myös Lebeer 1995, 124.)

Kun yksilö omaksuu ajattelun kognitiiviset rakenteet, kielen ja käsitteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, niin myös kognitiivinen rakenne voi edelleen kehittyä oppilaan ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Kognitiiviset prosessit ovat toimintatapoja, joita opitaan ja joita voidaan opettaa. Tähän oppimisen välittämiseen tarvitaan aina aikuinen, joka on koulussa opettaja. (Feuerstein ym. 1980; ks. myös Filson 1991, 13-14.)

Feuerstein on yhteistyössä kollegoineen kehittänyt niin kutsutun vaiheteorian, jossa kognitiivinen prosessointi määritellään informaation vastaanottoon, käsittelyyn ja tuottamiseen liittyneenä. Puutteet oppimisprosessissa voivat ilmetä kaikilla näillä tiedon käsittelyn eri tasoilla. Oppimisessa puutteita voivat olla esimerkiksi epätarkka havaintojen teko, impulssiivinen vastaamistapa, puutteet avaruudellisessa ja ajallisessa hahmottamisessa, puutteet toimintojen suunnittelussa ja sisäisessä säätelyssä. (ks. esim. Filson 1991, 38-39.)

Koska tässä näkökulmassa oppilas nähdään kognitiivisesti joustavana, voi oppimisympäristö ja siinä tapahtuva ohjaava opetustyyli kehittää ja tukea oppilaan op-

pimaan oppimista. Vastuu oppimisympäristön järjestämisestä ja opetusmenetelmän valinnasta on ohjaavalla aikuisella, opettajalla. Kognitiivisia prosesseja ei kukaan voi oppia itsestään, vaan ne on aikuisen opetettava lapselle. Feuersteinin ym.(1980) mukaan oppiaineet ovat kognitiivisia taitoja vaativia sisältöjä, jolloin näiden toimintojen tulisi olla kunnossa. Toisaalta oppilaan taitoja ei myöskään voida kehittää, jolleivät kognitiiviset toiminnot ole kunnossa.

Näin ollen opetuksen tehtävänä on kognitiivisten toimintojen kehittäminen. Ohjaava opetustyyli tarkoittaa käytännössä oppilaan toiminnan ja huomion kielellistä ohjausta. Kyse on menettelystä miten, eikä sisällöstä mitä. Se on opettajan menettelyä, jossa ärsykkeiden muotoa, esiintymistä, käsittelyä sekä oppilaan reaktioita ohjataan. Opettaja toimii oppilaan ja ärsykkeen välissä tietoisesti valikoiden, järjestellen, suodattaen tai rajaten ärsykeitä. Opettaja käsittelee oppimistapahtumaa mahdollistaen oppimisen. (Feuerstein, Rand & Rynders 1988; ks. myös Filson 1991, 13.)

Ohjaavan opetustyylin periaatteita on jäsennetty kaikkiaan kaksitoista. Sen kolme ensimmäistä periaatetta korostetaan välttämättöminä ja universaaleina vuorovaikutuksen ja ohjauksen tunnusmerkkeinä. Nämä ovat tarkoituksellisuus ja vastavuoroisuus, transkendenssi eli yhteys menneeseen ja tulevaan sekä merkityksen välittäminen oppimistilanteessa. Muun yhdeksän periaatteen käyttö vaihtelee oppimistilanteissa tehtävien ja oppilaan kulttuuritaustan mukaan. (ks. esim. Kozulin 1995, 69-70.)

Ohjaavan opetustyylin seitsemään pääperiaatteeseen liittyvät aineistosta esiin nousseet löydöt, joita raportoin seuraavassa kokonaisuudessa (ks. luvut 3 – 9). Lisäksi samassa kokonaisuudessa tarkastelen löytöjä niin ohjaavan opetustyylin teoriaan kuin muuhun opetuskirjallisuuteen pohjaten.

Tutkimukseni on teorialähtöinen, jolloin analyysi pohjautuu tiettyyn teoriaan tai ideologiseen näkökulmaan. Esimerkiksi Patton (1990, 85-86) kuvaa tällaista toimintatapaa orientoituneeksi laadulliseksi tutkimukseksi. Tämä tapa määrittää tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja sen, miten löytöjä tulkitaan. Ohjaavan opetustyylin teoria on merkinnyt tässä tutkimuksessa itselleni keinoa löytää uutta tietoa, ryhmitellä aineistoa ja ymmärtää opettajan oppimistaitojen ohjausta erilaisesta näkökulmasta käsin. (ks. myös Aaltola & Valli 2001, 136-138.) Koska valittu näkökulma on ohjannut aineiston analyysia ja tulkintaa, määrittelen raportoinnissa keskeiset käsitteet ennen löytöjä.

Muodostamani luvut ovat periaatteessa luettavissa ja ymmärrettävissä erillisinä. Lukujen otsikoinnin perusteena on ohjaavan opetustyylin lähdekirjallisuus. Olen rakentanut kyseessä olevien pääperiaatteiden alle oman jäsennykseni aineistolähtöisen luokittelun pohjalta. Analyysiyksiköiksi ovat muodostuneet ajallisesti erimittaiset vuorovaikutusjaksot periaatteiden alle sen mukaan, mitä periaatetta Hennin ohjaus on jaksossa eniten ilmentänyt.

Jokainen seuraava luku (ks. luvut 3-9) on rakenteeltaan samanlainen verrattuna vastaaviin lukuihin. Otsikon jälkeen luku on järjestetty siten, että ensimmäisessä kappaleessa määrittelen teoreettisesti päähuomion kohteena olevan ohjaavan opetustyylin periaatteen. Toisessa kappaleessa kerron ydinlöydöt tiivistetyssä muodossa. Näitä seuraavissa kappaleissa pyrin narratiivisesti kuvailemaan löytöjä, joiden otsikoiden nimet olen nostanut aineistosta. Ne kuvaavat Hennin ohjausta käytännössä, miten hän ohjaa tai mihin hän ohjauksellaan pyrkii. Viimeisessä kappaleessa tarkastelen löytöjä laajemmin ohjaavan opetustyylin sekä muun opetuskirjallisuuden näkökulmasta.

Olen tuonut tarkasteluun mukaan muun kirjallisuuden, koska se on auttanut itseäni vertaamaan ja tulkitsemaan ohjaus- ja opetusilmiötä eri käsitteiden avulla. Raportoinnissa on näkyvillä niin suoria lainauksia tuntitilanteista kuin omaa tarkasteluani tulkintoja sisältäen. Henni on lukenut tulkintani ohjauksestaan ja kommentoinut niitä. Raportointiin olen muuttanut kolme tulkintaeroa niin, että tulkinat ovat nyt yhdenmukaisia Hennin omien tulkintojen kanssa.

Raportoinnissa nimesin opettajan Henniksi. Opettaja - oppilas vuorovaikutuksen raportoinnissa kuvaan kaikkia oppilaita heidän peitenimillään, vaikka opettajan toiminta onkin huomioni kohteena. Hennin ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ohjaustilanteissa on näin lukijalle ymmärrettävämpää.

Raportoinnissa esiintyvät Henni-opettajan puheenvuorojen lainaukset olen merkinnyt tekstiin kursivilla. Lainauksen perässä on esimerkiksi koodimerkintä (YL 1), joka viittaa kyseessä olevaan ympäristö- ja luonnontiedon tuntiin, josta lainaus on otettu sekä sivulle 1 litteroituun aineistoon. Lainauksen alkaessa keskeltä puhejaksoa tai poisjätöissä käytän (...) -merkintää. Korostetun äänenpainon esiintyessä sanalla tai lauseella on tekstikohta alleviivattuna. Muu opettajan toiminta ja ei-kielellinen viestintä on kuvattu myös raportoinnissa. Se on kirjoitettu kuvailuna kyseiseen kohtaan tekstiä. Oppilaiden kommentoinnit tai muu oppitunneilla tapahtuva toiminta on kirjoitettu tekstiin kuvailuna. Tekstin ymmärrettä-

vyyttä parantaakseni lukijalle olen lisännyt asiayhteyttä selventäviä sanoja hakasulkujen sisälle tekstiin.

Ohjattu opetustyyli, ohjattu oppimiskokemus ja ohjaava opetustyyli ovat käännöksiä käsitteestä MLE, joka on lyhenne sanoista Mediated Learning Experience. Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä ohjaava opetustyyli, koska se kertoo kysymyksessä olevan konkreettisen ohjaus- ja opetustyylin, jota opettaja käyttää (ks. Oksanen 2001). Vaikka ohjaavan opetustyylin kirjallisuudessa käytetään käsitteitä ohjaaja, ohjaus ja oppija, käytän tämän tutkimuksen raportoinnissa tekstin yhdenmukaisuuden vuoksi käsitteitä opettaja, opettaminen ja oppilas.

Ohjaavan opetustyylin periaatteet kuvaavat tapahtuvaa vuorovaikutusta opettajan, oppilaan ja hänen ympäristönsä välillä. Kohdistan tarkasteluni yhteen periaatteeseen jokaisessa luvussa (ks. luvut 3-9). Kuitenkin näiden periaatteiden toteutuessa ohjauksessa hyvin päällekkäisinä, tarkastelen joissakin luvuissa samanaikaisesti useampien periaatteiden ilmenemistä.

Tarkastelen tämän tutkimuksen raportoinnissa vuorovaikutusta ja ohjausta käsitteillä, joita ovat

1. tarkoituksellisuus ja vastavuoroisuus
2. transkendenssi oppimistilanteessa eli yhteys menneeseen ja tulevaan
3. merkityksen välittäminen
4. pätevyyden tunteen ohjaaminen
5. käyttäytymisen kontrollin ohjaaminen
6. yksilöllisyys ja erilaisuus
7. kuuluminen yhteisöön

3 TARKOITUKSELLISUUS JA VASTAVUOROISUUS

Tarkoituksellisuus ja vastavuoroisuus ilmenevät oppimistilanteessa esimerkiksi seuraavasti: opettaja kertoo ääneen oppilaalle, mitä seuraavaksi on tarkoitus tehdä, mitä hän oppimisessa odottaa oppilaalta ja miksi jonkin asian oppiminen on tarpeellista. Tarkoituksellisuus on lisäksi erilaisten vaikutustapojen soveltamista, oppilaan visuaalisen huomion kiinnittämistä tai opettajan oman käyttäytymisen muuttamista oppilaan tilanteen mukaan. Vastavuoroisuutta ilmentää opetuksessa myös sellainen vuorovaikutus, kun oppilas rohkaistuu kysymään ja saa opettajalta vastauksen. (Feurerstein ym. 1988, 275; ks. myös Lebeer 1995, 127.)

Seuraamieni oppituntien perusteella Henni yleensä kertoo oppisisällön tai tehtävän tarkoituksesta oppilaille etukäteen, ennen tehtävien aloittamista. Hän ohjaa oppilaiden toimintaa ja vuorovaikutusta sovittujen sääntöjen tai rikkomuksista aiheutuvien seurausten mukaisesti. Lisäksi hän jäsentää toiminnallaan oppimistilannetta ja sen struktuuria. Hennin toiminnassa ilmenee vuorovaikutuksen tai esitystavan muuttamista siten, että oppilas voisi paremmin ymmärtää tai olla läsnä oppitunneilla.

3.1 Oppimisen pyrkimysten näkyväksi tekeminen

On keskiviikkopäivä. Äidinkielen tunnilla istuu kuusi 3. – 4.-luokan oppilasta pulpeteissaan. Henni tarkistaa jokaisen oppilaan kotiläksyt kiertämällä luokassa. Samalla hän keskustelee hiljaisella äänellä kahden kesken oppilaan kanssa: *Nyt laita se [kirja], kun oot näyttänyt ja on hyväksytty nämä [kotitehtävät] näin*, hän sanoo koko luokalle. Jani huomauttaa lukujärjestyksestä katsoessaan, että Istolla on Yllin tunti [yleisopetuksen ryhmässä]. Henni vastaa, että Isto palasi takaisin luokkaan, koska hänen Yllin tuntinsa peruuntui. Kolmasluokkalainen Anssi seuraa tilannetta ja sanoo Hennille, että Istolla on samanlainen äidinkielen kirja kuin hänellä, vaikka Isto on 4. -luokalla. Henni toteaa: *On. Isto kertoo äidinkieltä. Istolla on ollut niin paljon siinä äidinkieleessä sitä oppimisen vaikeutta: kirjottamisessa ja oikeinkirjoituksessa, lukemisessa. Ja oikein hyvä, että Isto on -* [kertaamassa] (ÄI1). Henni kommentoi Anssin kysymykseen ja katsoo oppilaita totinen ilme kasvoillaan.

Myöhemmin samalla oppitunnilla Henni kertoo oppilaille, miksi käsitteiden eroja tarkastellaan. Oppitunnin aiheena ovat sanaluokat. Ensimmäiseksi Henni pyytää oppilaita sanomaan esimerkkejä annetuille käsitteille: *Otetaanpas ensinnäkin*

semmonen ero, että mikä on sana, mikä on tavu ja mikä on lause. Henni laskee sormillaan kolmeen ja jatkaa: *Jottei nämä asiat mene sekaisin, kun me ruvetaan nyt sitten sanoja käsittelemään tässä [tunnilla]. Sanoppa esimerkki sanasta! Keksi yksi sana! Jokainen keksii yhden sanan. Mikä vaan sana.* Oppilaat keksivät helposti yhden sanan, kun Henni antaa vastausvuoron. Moni keksii jo toisenkin sanan ja viittaa. Henni rajaa ideoinnin antamaansa ohjeeseen: *Nyt yksi riitti kaikilta.* (ÄI1) Samalla hän viittaa kädellään ympäri luokan.

Myös ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla Henni kertoo etukäteen, mikä on kyseisen tunnin tarkoitus: *Nyt meillä onkin tässä jaksossa niin semmonen aihe, kun vesi. Ja me sitä vesiasiaa monella lailla nyt opiskellaan tässä. Ja ihan ensimmäiseksi just tätä asiaa [veden eri olomuodot] meillä tulee olemaan.* (YL5)

Oppimistilanteen tarkoituksellisuus ja vastavuoroisuus ovat ohjaavan opetustyylin pääedellytyksiä. Opettajan tietoisuus siitä, mihin hän oppimistilanteessa pyrkii oppilaan kehityksen kannalta sekä pitkällä että lyhyellä tähtäyksellä on tarkoituksellista toimintaa opetuksessa. Vastavuoroisuus on keino muuttaa opettajan sisäinen tarkoitus oppilaalle ulospäin näkyväksi tahdonalaiseksi ja tietoiseksi toiminnaksi. (Feuerstein ym. 1980; ks. myös Kivi 1994, 50 –51.).

Voidaan havaita, että tarkoituksellisuus ja vastavuoroisuus toteutuvat esimerkiksi tilanteissa, joissa Henni kertoo oppilaille etukäteen, mitä on opittavana asiasisältönä tunnilla tai tulevassa jaksossa. Hän kertoo ennakolta myös sen, mikä on tulevan harjoituksen tarkoitus tai merkitys oppimisen kannalta, esimerkiksi tavu-, sana- ja lausekäsitteen tarkentaminen ennen sanaluokkien opettamiseen siirtymistä. Kun opettaja tekee tarkoituksella oppilaan tietoiseksi siitä, mitä on opittava ja mihin on pyrittävä, on tämä Kairavuoren (1997) mukaan vuorovaikutusta, jossa ilmenee tarkoituksenmukaisuus. Kun oppitunnilla oppilas tuottaa oman esimerkin, selvenevät ja kertautuvat äidinkielen käsitteet. Myös niiden keskinäiset erot tulevat oppilaille paremmin esiin. Henni saa samalla tietoa oppilaiden taidoista ennen uuden asian opettamista.

Myös opiskelun merkitystä ja oppilaan yksilöllistä tilannetta Henni selventää oppilaille. Hän esimerkiksi perustelee yhden oppilaan syytaustaa äidinkielen oppimäärän kertaamiseen. Tämä johtuu siitä, etteivät oppilaat useinkaan tiedosta tai jäsennä toisten oppilaiden eriytettyjä tehtäviä tai tavoitteita. Voidaan katsoa, että sen havaitessaan Henni nostaa asian yhteiseen keskusteluun ja käsittelee yksilöllistämisen perusteluita. Tehtävien ja tavoitteiden eriyttämällä sekä niiden tie-

toiseksi tekemisellä on merkitystä, koska ne vähentävät negatiivista sosiaalista vertailua (ks. esim. Uusikylä & Atjonen 2000). Hennin viesti oppilaalle nähdäkseeni on, että suoriutuminen ja työskentely vaikuttavat toisiinsa, joskin eivät kokonaan riipu toisistaan erityisluokassa.

Oppimisen tavoitteen ilmaiseminen etukäteen vaikuttaa Hakkaraisen, Lonkan & Lipposen (2000, 23-24) mukaan oppilaan työskentelyn selvyytteen ja orientaatioon. Ilmaistu tavoite myös kohdentaa oppilaan havaitsemista itse opittavaan asiaan. Opettaja voi onnistua synnyttämään odotuksia tai uteliaisuutta asiaa kohtaan. Odotusten virittyminen saa oppilaan aktiivisesti etsimään sellaista informaatiota ympäristöstään, johon odotukset ovat virittyneet. Toiminnan tavoitteiden kannalta toisarvoiset asiat eivät jää yhtä helposti mieleen.

Hennin vuorovaikutuksessa on huomioitavaa erilainen toimintatapa ohjauksen tavoitteesta riippuen. Kotitehtäviä tarkistaessaan Henni keskustelee hiljaa oppilaiden kanssa kahden kesken tehtävistä. Hetken kuluttua hän kertoo koko luokalle ääneen, että läksynsä unohtanut oppilas jää tekemään ne koulun jälkeen. Voidaan katsoa, että sääntöjen noudattaminen on kaikkien luokan jäsenten yhteinen asia, joka näkyvästi jaetaan. Sääntöjen rikkomisesta aiheutuva seuraus on jokaisen oppilaan tiedossa, koska seuraukset toistuvat hyvin johdonmukaisesti Hennin toiminnassa. Henni ei enää nuhtelee tai tuomitse jokaista unohtamista erikseen, vaan toteaa seurauksen lyhyesti oppilaalle. Tehtävissä ohjaaminen henkilökohtaisella tasolla voidaan tulkita oppilaan yksilölliseksi huomioinniksi, kun oppilaiden tavoitteita on eriytetty.

3.2 Työskentelyn kontrollointi ja sopimusten noudattaminen

Henni perusteli keskusteluissamme, että hänen toiminnassaan on käytäntöjä, joilla hän tietoisesti ja systemaattisesti osoittaa oppilaille opiskelun vaativan sovittujen sääntöjen mukaista käyttäytymistä tai tiettyjä työskentelytaitoja. Henni tarkistaa yleensä tunnin alussa edellisellä tunnilla antamansa kotiläksyt. Englannin tunnilla hän kysyy erään oppilaan kotiläksyjen tekemisestä: *No niin, läksynä sulla oli täällä [kirjasta] kaksi tehtävää. Ootko tehnyt?* Henni katsoo kirjaa: *No niin sitten.* Koska oppilas on unohtanut tehdä läksynsä, Henni merkitsee unohduksen luokan seinällä olevaan 'läksyjen unohduslistaan.' Henni kertoo seurauksen oppilaalle: *Eli nämä [tehtävät]. Saat jäädä tekemään [koulun jälkeen].*

Henni merkitsee oppilaan kotiläksyjen unohtamisen myös luokan taululle. Hänen tapanaan on merkitä taululle oppilaan nimi, 'läksyt' ja sen jälkeen kellon aika, milloin oppilas aloittaa läksyjen tekemisen luokassa. Joko Henni tai luokan oma koulunkäyntiavustaja valvovat läksyjen tekemistä. Henni toteaa unohtuneista englannin läksyistä luokan edessä: *Janilla on tekemättä läksyt ja tekee puoli yhdeltä sitten. Pannaanpas sekin tuonne [taululle] muistiin. Niin sitten siihen aikaan.* (EN2)

Samalla englannin tunnilla Henni osoittaa, mitä seuraa sanakokeen reputtamisesta. Kaksi oppilasta uusii englannin sanakoetta kehonosa-sanoista kolmatta kertaa. Kun toinen oppilas saa kokeen valmiiksi, Henni tarkistaa sen heti. Hän kysyy oppilaan valmistautumisesta kokeeseen: *Ootko sinä lukenut ollenkaan? Luitko?* Oppilas vastaa lukeneensa vähän, mutta Henni kertoo oman mielipiteensä oppilaille tarkastamisen jälkeen: *Et oo lukenut. Korvan muistat ja nilkan, etpä paljon muuta.* Oppilas vetoaa Henniin, voisiko hän armahtaa sanakokeen uusinnasta, johon Henni vastaa: *Jos minä nyt annan [armahduksen] niin, okei sinä et osaa näitä. Niin sinä et toisellakaan kertaa siihen lue.* Henni laittaa muistilapun Iston eteen taululle: *Muista - huomenna keskiviikkona! Pistän tuohon oikein muistilapun - Istolla sanakoe.* (EN2)

Kun toinenkin sanakokeen uusija saa hylätyn, Henni kertoo oppilaille uusintojen vaikutuksesta koko luokan opiskeluun. Hän kertoo myös jatkosuunnitelman: *Siis meillä menee kato, meidän koko ryhmän opiskelu nyt näin tätä [uusintojen tekemistä]. Ei enää englannin tunteja tähän käytetä. Sanakokeen uusinta huomenna – keskiviikkona, vaikka ei ole englantia.* Henni painottaa sanojaan ja kirjoittaa muistilapun toisellekin oppilaille: *Ja jos ei se [koe] nyt sitten huomenna mene ohi.* Henni vaatii oppilailta tarkkaavaisuutta: *Isto, Isto - ja Anssi, jos ei huomenna sitten niinku onnistu, niin sitten me otetaan semmonen iltapäivätunti ja me harjoitellaan tunnin ajan niitä [sanoja] ja sitten pietään sen jälkeen koe. Toivottavasti kotona, kotona [luette], ettei sitten tarvii jäädä koulun jälkeen.* (EN2)

Tarkoituksellisuutta voidaan havaita esimerkiksi näissä tilanteissa, joissa oppilaiden toiminta ei osoita heidän tehneen parastaan ja silloin Henni vaatii lisäpanostusta oppilaalta. Henni lausuu ääneen oppimisen päämäärän, esimerkiksi sanakokeen uusinnan merkityksen oppimiseen. Armahtaminen ei auttaisi oppilasta omaksumaan tapaa, jossa kokeisiin valmistaudutaan kotona. Uusintakoe antaa oppilaille uusinta mahdollisuuden. Oppilas voi lukea kotona sanoja ja läpäistä ko-

keen tai kerrata laiskanläksyä koulussa. Tilanteessa Hennin toiminta toteutuu vaativana. Voidakseen vaatia oppilaalta tiettyä käyttäytymistä, täytyy opettajan tuntea oppilaansa hyvin. Kun Henni on nähnyt oppilaan osaamista aikaisemmissa sanakokeissa, hän voi silloin yhdistää reuttamisen lukemattomuuteen, eikä liian haastavaan tehtävään. Kairavuori (1997) korostaakin, että opettajan toimintaa ja menettelytapoja ohjaa oppimisen tietoinen tavoite. Opettajalla on mielessään tiedostettuna oppimisprosessin tavoitteet sekä se tapa, miten päämäärää voidaan saavuttaa.

Keskusteluissamme Henni toi esille, että hän ohjaa oppilaita omaksumaan koulun työskentelytapoja, joiden avulla oppimista voidaan saavuttaa. Hän vaatii oppilailta aktiivisia työskentelytapoja, joiden laiminlyönnin osoituksena toimivat muun muassa muistutus, kokeen uusinta, kertaustunti tai läksyjen teko koulun jälkeen. Katson, etteivät ne ole rangaistuksia, vaan tietoinen seuraus oppilaan velvollisuuksien laiminlyönnistä, yrittämisen puutteesta tai passiivisuudesta. Henni toimii näissä esimerkeissä eräänlaisena oppimisen vastuuttajana. Näin hän toimii silloin, kun oppilas ei näe omaa vastuutaan oppimisen tai toivottavien työskentelytapojen suhteen.

Opettajan vastuuta vuorovaikutuksen ohjaajana tai oppimisen edistäjänä korostavat (Feurstein ym. 1980; Hakkarainen ym. 2001; ks. myös Uusikylä & Atjonen 2000) monet tutkijat. Kun tuetaan oppimaan oppimista, silloin palautetta tulisi antaa jo oppimisprosessin aikana tapahtuvasta toiminnasta, eikä pelkästään sen jälkeen. Opettajan tulisi käytännössä toimia niin, että hän ei tuomitsisi oppilaan ajoittaista epäonnistumista, vaan pikemminkin kannustaisi yrittämiseen ja aktiiviseen työskentelyyn.

3.3 Oppimistilanteen jäsentäminen

Henni jäsentää ohjauksellaan eri tavoin oppilaan havaitsemista tai opetuksen puitteita. Maanantain ensimmäinen oppitunti on alkamassa. Vapaa-ajalla oppilailla on käytössä puuhavikko, johon oppilaat piirtävät tai tekevät ristisanatehtäviä. Oppituntien aikana vihkot ovat pulpeteissa. Henni aloittaa tunnin. Hän tervehtii koko luokkaa: *Hyvää huomenta! Ja heti siitä sanalla piirustukset pois.* Henni osoittaa Anssia kädellään ja viittaa sormella alaspäin [pulpettiin]: *Nyt menikin oikein sut-*

jakasti. Henni vaatii oppilailta tarkkaavuutta puheensa kuunteluun, kun aloittaa oppitunnin, pyytämällä laittamaan tavarat käsistä pois. (YL1)

Samoin myös ympäristö – ja luonnontiedon tunnilla käytävä keskustelu vaatii oppilaalta keskittymiskykyä kuunteluun sekä osallistumista vastaamalla. Henni kertoo, että tarkoituksena on ensin keskustella veden kiertokulusta ja sen jälkeen piirtää. Eräs oppilas siirtyy kuitenkin jo seuraavaan tehtävään, piirtämiseen. Silloin Henni muistuttaa oppilasta toiminnan tarkoituksesta: *Janikin mukaan miettimään. Pistä kynä pois!* Oppilas kysyy, eikö hän voisi piirtää. Henni kävelee pulpetin viereen: *Jani! Menikö käsiohjaukseen? Pistähän kynä-* . Henni näyttää kädellään kynän paikkaa oppilaan pulpetilla: *Ja miettimään nytten! Ajatukset käyntiin.* (YL5)

Opetuksen puitteita voi jäsentää monella tavalla. Yksi oppilas siirtyy opiskelemaan matematiikkaa koulunkäyntiavustajan kanssa luokan takaosaan, kun aamurutiinit ja keskustelu tulevasta kouluviikosta on läpikäyty. Henni käy kertomassa avustajalle tehtäväalueen, näyttää desimaalilukujen konkretisointivälineet ja kertoo lyhyesti niiden käytöstä. Henni osoittaa oppilaalle työskentelypaikan, joka on sermillä erotettu tila luokan takaosassa.

Opettaja voi jäsentää oppimisen puitteita myös keskustelemalla. Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla oppitunnin aiheena on veden eri olomuodot. Henni kysyy: *Minkähän vuoksi siellä [ulkona] nyt sataa vettä? Eikä esimerkiksi ihan lunta? (...) No, Petjako vaan arvailis ja miettis?* Veden olomuotojen käsittely jatkuu. Henni viittaa oppilaiden aikaisempiin kokemuksiin ja kysyy: *Arvaatkaapa, mikäs olis se semmonen, tiedätte kun on asteita ulkona, on miinusasteita ja plusasteita niin missä asteessa tuo lumi rupee sulamaan ja alkaa niinku muuttumaan vedeksi? Kaikkiko tietää? Hyvä!* Eräs oppilas vastaa ' +7 asteessa.' Henni myöntää: *plus seitsemässä asteessa kyllä ja antaa lisävihjeen: Mutta mikäs on semmonen ra-ja?* Henni laittaa ojennetun käden toisen kämmenen päälle poikittain. *Puhutaan semmoisesta kelistä – joskus on oikeen semmonen –* Oppilaat arvaavat vuorotellen. *Yksi miinus, sanoo Anssi. Mitäs sanoo Jani? Aika lähellä on.* Henni nyökkää päätään Janin suuntaan vuoron antamiseksi. *Yks plus.* Henni toistaa vastauksen. *Yhtä lähellä.* Henni kommentoi. *Mitäs sanoo Petja?* Henni katsoo oppilaaseen ja toistaa vastauksen: *Nolla. Se on oikeesti tehtykin se nolla lämpömittariin, et sillon jää muuttuu vedeksi tai toisinpäin et sit kun tulee kylmempi vesi alkaa jäätymään.*

Syksyllä, kun on vesisade ja sitten tulee nollakeli niin sitten alkaa lätäköt olla jäässä. Se on veden jäätymispiste. (YL5-6)

Voidaan havaita, että tarkoituksellisuus eli oppilaan ohjaaminen oppimisen päämäärän suuntaisesti ilmenee esimerkeissä joko fyysistä oppimisympäristöä rajaamalla tai kognitiivista oppimisympäristöä rakentamalla. Tilan rajaaminen fyysisesti on eräs keino tarjota oppilaalle häiriötön tila keskittymiseen tai rajata oppilaan ympärillä olevia ärsykeitä. Oppimisympäristöä voidaan nähdäkseni rajata tai rakentaa myös ajattelun kautta käytävissä keskusteluissa. Henni vaatii oppilailta systemaattisesti tarkkaavuuden suuntaamista opetettavaan sisältöön, käynnissä olevaan keskusteluun tai tiedon prosessointiin. Feuersteinin ym. (1988, 62) mukaan tarkoituksellisuus on ohjauksessa muun muassa oppilaan visuaalisen huomion kiinnittämistä asiaan ja oppilaan rohkaisemista tarkkaan havaintojen tekoon. (ks. myös Oksanen 2001, 124.)

Eräässä tuntitilanteessa Henni käskää oppilasta kohdistamaan huomion ajatuksiin, ikään kuin käynnistämään tietoisesti ajattelun päälle piirtävän käden sijaan. Voidaan päätellä ohjauksen suuntaavan oppilasta opetuskeskusteluun. Henni vaatii painokkaasti huomion keskittämistä kognitiivisiin prosesseihin, miten oppimista voi saavuttaa ajattelemalla itse tai seuraamalla keskustelua. Hennin ilmaisu painottaa sitä, että oppilaan on nyt aika todella lopettaa piirtäminen ja alkaa käyttää päätään oppiakseen. Käsiohjaukseen siirrytään silloin, jos oppilas ei ohjaudu puheen avulla. Deutsch (2003, 34) toteaa tarkoituksellisesti toimivan aikuisen puhuvan oppilaalle kognitiivisista päämääristä, sekä ohjaavan oppilasta konkreettisesti niitä kohti.

Henni keskustelee oppilaiden kanssa käyttäen johdattelevia kysymyksiä ja antaen vihjeitä. Henni auttaa oppimista viittaamalla oppilaan kokemuksiin ja järjeilemään tämän tiedon avulla myös uutta lumiasiaa. Vihjeiden avulla Henni mahdollistaa sen, että oppilaat pääsevät keskustelussa itse loppuratkaisuun. Vastavuoroisuus näyttäisi ilmenevän Hennin tavassa keskustella tai esittää kysymyksiä, esimerkiksi: *Mitäs arvelisitte?* ja *Mitäs veikkaat?* Kysymyksiin sisältyy verbi-
en arvella ja veikata avulla merkitys, ettei Henni etsi yhtä ja ainoaa oikeaa vastausta, vaan rohkaisee oppilaita useisiin vastausvaihtoehtoihin ja näin vastavuoroiseen keskusteluun.

Vastavuoroisuus sisältää oppilaan tarpeen kiinnostua ja valmiuden vastata käytävissä keskusteluissa (Deutsch 2003, 34). Tähän Henni pyrkii käyttämällä kannus-

tavaa kieltä, mikä rohkaisee miettimään ja pohtimaan erilaisia vastauksia. Kun Henni yllättäen pyytää oppilaita arvaamaan lumen sulamispisteen, näyttää tilanne summittaiselta arvailulta, mutta se aktivoi kaikkia oppilaita vastaamaan. Tällaista vapaata keskustelua esiintyi äidinkielen sekä ympäristö- ja luonnon tiedon tunneilla käytävissä opetuskeskusteluissa.

3.4 Vuorovaikutuksen ja esitystavan vaihtelevuus

Henni säätelee vuorovaikutusta ja käyttää erilaisia esitystapoja opetuksessaan. Englannin tunnilla harjoitellaan kuullun ymmärtämistä kirjan tehtävän avulla. Tehtäväkirjassa on kuva tunnetilasta ja nauhalta kuuluu tunnetta vastaava sana. Henni ohjaa oppilaita kuuntelemaan ja toistamaan. Hän lisää harjoitukseen miimisen liikkeen tai eleen, mikä kuvaa sanan tunnetilaa. Henni toimii ensin mallina ja oppilaat seuraavat. Toisen kerran oppilaat toistavat sanan ja lisäävät sanaan sopivan miimisen liikkeen. Sanat ovat: sad, happy, hungry, thirsty, tired, ja angry. Kun Henni toistaa mallina tunnetila-sanoja englanniksi ja tekee tietyn eleen, hän huomaa eräällä oppilaalla olevan asiaa: *Oliko sulla joku muu asia?* Henni kysyy. Oppilas sanoo asiansa, jonka Henni sitten toistaa ääneen: *Ei niin nopeasti. Mä sanon vähän hitaammin* [sanat]. *Okei.* (EN3)

Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla Henni havainnollistaa opetustaan. Oppilaille perustelun löytäminen kysymykseen, miten ihminen voi höyrytä, ei näytä olevan helppo. Oppilas, joka on edellisenä vuonna opiskellut asiaa 3 -luokalla tietää asiaan vastauksen. Henni havainnollistaa asiaa kokeilemisen avulla: *Peiliin tai ikkunaan jos puhaltaa näin: hoh hoo oikein läheltä, niin täältä suusta tulee aina sitä höyryä. Se näkyy siinä ikkunassa. Ihmisestä tulee aina paljon höyryä.* Eräs oppilas kertoo saavan höyryä kämmeneensä. Henni kehottaa kaikkia puhaltamaan: *Niin no kokeilkaa,* hän puhaltaa omaan kämmeneensä. *Käsikin voi mennä vähän semmoikseks kosteeks. Mutta oikein tosiaan peilissä tai ikkunassa se näkyy kaikkein parhaiten.* (YL7)

Konkretisoinnissa Henni oli suunnitellut käyttävänsä peilejä apuna vasta seuraavalla oppitunnilla. Kun oppilaat alkavat kokeiluun saman tien, hän muuttaa suunnitelmaansa: *Noh, käykääpäs kokeilemassa. Kokeilkaapas tuonne,* hän osoittaa kädellä eteiseen päin. *Vaikka oven ikkunaan. Niin näkyykö vesihöyryä?* Henni kävelee luokassa ikkunan luo, jossa oppilaat puhaltavat ikkunaan. *Nytpäs Jani ja*

Anssi. Tuliko höyryä? Henni katsoo lähemmin ikkunaan, johon pojat puhalsivat. (YL7)

Voidaan ajatella, että tarkoituksellisuus ja vastavuoroisuus ilmenevät Hennin toiminnassa silloin, kun tilanteen aikana esiintyy joustavuutta ja toisaalta hyvin jäsentynyttä oppilaan toiminnan ohjaamista opetuksen seuraamiseen. Tarkoituksellisuus ilmenee esimerkiksi Hennin toiminnan joustavuutena, kun oppilaan puhalluskokeilun aloittaminen liittyy oppitunnin sisältöön järkevällä tavalla. Opetustilanne on vastavuoroinen oppilaan aloittaessa puhalluskokeilua ja Hennin pian kehottaessa kaikkia siihen. Jokainen oppilas voi itse kokea höyryn tuntemuksen kokeillessaan sitä. Itsenäisessä työskentelyssä oppilaan lähteminen paikaltaan ei olisi ollut sallittua.

Tarkoituksellisuutta saattaa ilmentää myös tilanne, jossa Henni englannin tunnilla hidastaa puhenopeuttaan, jotta oppilas voisi ymmärtää ja seurata opetusta paremmin. Tarkoituksellisuuteen kuuluu opettajan toiminnan tai käyttäytymisen joustavuus oppilaan olotilan vaatimalla tavalla, niin että tapahtuva vuorovaikutus edistää kognitiivisia muutoksia. (Feurstein ym. 1988; ks. myös Deutsch 2003, 34.)

Henni käyttämiä erilaisia esitystapoja ovat esimerkiksi ilmiön konkretisointi puhalluskokeen avulla sekä sanallisen ja miimisen esitystavan yhdistäminen englannin sanojen oppimisessa. Toisaalta taas englannin tunnilla ei esiintynyt vapaata ja pohtivaa opetuskeskustelua, vaan Henni ohjasi työskentelyä enemmän kirjan tehtävien mukaan edeten.

Feursteinin ym. (1988, 275-276) mukaan opetuksessa eri esitystapojen käyttö, järjestyksen muuttuminen tai vaihtuvat ärsykkeet ilmentävät tarkoituksellisuutta oppilaan kannalta katsottuna. Valittu esitystapa: kielellinen, kuvallinen, symbolinen, graafinen tai numeraalinen, millä opetettava asia esitetään, vaikuttaa oppilaan suoritukseen. Oppilaan työskentelykapasiteetti voi vaihdella riippuen valitusta esitystavasta. (ks. myös Kivi 1997, 97.)

4 TRANSKENDENSSI OPPIMISTILANTEESSA

Transkendenssi eli yhteys menneeseen ja tulevaan on nähtävissä oppimistilanteissa, joissa opettaja luo tilanteita, missä oppilaan ja opettajan vuorovaikutus ylittää tai yhdistyy pidemmälle, kuin vain nykyhetken välittömiin tarpeisiin. Keskuste-

luissa opettaja käsittelee ja selittää oppimistilanteeseen liittyviä asioita, tilanteita ja tapahtumia, mitkä ovat tapahtuneet menneessä ajassa tai tapahtuvat tulevaisuudessa. (Feuerstein ym. 1988; Lebeer 1995, 128.)

Seuraamieni oppituntien perusteella Henni muistuttaa opittavan sisällön ja aikaisemmin opitun välillä olevista yhteyksistä aloittaessaan uutta aihetta ja tehtävätyyppiä tai käsitellessään aihetta keskusteluissa oppilaiden kanssa. Opetuskeskusteluissa Henni osoittaa ja ohjaa muodostamaan yhteyksiä myös oppilaan kokemusten ja omien havaintojen kautta liittäen näitä opittavaan aiheeseen. Lisäksi Henni osoittaa tunneilla yhteyksiä tulevaan toimintaan jäsentämällä aikaa ja tapahtumia etukäteen.

4.1 Yhteyksien osoittaminen opittuun tai oppilaan kokemuksiin

Henni kertoo tulevan äidinkielen tunnin aiheen käsittelevän sanaluokkia. Henni toteaa, että aihe on neljäsluokkalaisten oppilaille: *Kallellakin jo tuttua ja Istollekin viime vuodesta tuttua juttua*. Hän kertoo myös kolmannen luokan pojille aiheen olevan osittain tuttua. *Noh, ehkä ei ihan outoa ole. Kyllä mä luulen, että eppu-toppuluokallakin on jotakin tästä aiheesta ollut.* (ÄI1)

Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla veden eri olomuodoista puhuttaessa Henni muistuttaa neljäsluokkalaista oppilasta: *Miten vesi on eri muodoissansa. Kun talvella sataa lunta, niin oikeesti sekin on vettä. Petja, kerroppas mitä tiedät entuudestaan?* Henni osoittaa Petjaa: *Sano vaan, mitä sä muistat*, Henni kannustaa. (YL5)

Henni lähtee ympäristö- ja luonnontieteen keskustelussa liikkeelle käsittelemällä oppilaille tuttua asiaa, ulkoilmaa. Oppilaat ovat tulleet sisälle luokkaan hetki sitten. Henni aloittaa: *Tuolla ulkona on tuollanen, ei kovin kiva ilma nyt. Minkäslainen ilma siellä muuten on?* Oppilaan vastatessa 'kurakeli' vaatii Henni asiaan perustelua. *On. Mistä syystä siellä on kurakeli? Niin, vettä on hirveesti ja siellä jopa satoi vettä.* Henni toistaa oppilaan vastauksen ja jatkaa kysyen: *Sataakohan siellä nytkin vettä?* Henni saa vastauksen ja tarkentaa kysymyksiään: *Sataaks' talvella vettä? Sataako talvella vettä?* Henni etenee keskustelussa. *Voi joskus tulla [vettä] oikein lämpimällä. Mutta noin yleensä?(...) Mitä sataa talvella? Lunta sataa talvella. Aivan totta.* Henni nyökkää samalla päätään oikeaa vastausta korostaakseen. *Mikskähän nyt*, hän osoittaa sormella ulos *siellä sataa vettä? Ei-*

kä lunta sada. Henni vaatii oppilaalta perusteluja. *Mitäs arvelisitte? Miksi se nyt yhtä äkkiä on ruvennut vettä satamaan? No, Anssi?* Oppilas tietää, että on lämpimämpää. *Joo, kyllä.* Henni vastaa. (YL 4)

Samalla tunnilla edetessään vesiaiheessa Henni pyytää oppilaita muistelemaan omia kokemuksiaan. Ensin oppilaat havainnoivat ulkoilmaa ja sitten pohtivat, että taivaalta kevään tultua sataa vettä. Käsitellessään sade-aihetta Henni pyytää vertailun kautta miettimään räntäsateen ominaisuuksia: *Mitäs - Minkälaista räntä on, jos vertaa vesisadetta,* hän ojentaa vuorotellen peukaloa oikealle ja vasemmalle, *ja lumisadetta, niin minkälaista se räntäsade on? Mitäs Petja veikkaat?* Henni osoittaa sormella Petjan suuntaan, joka vastaa 'lunta ja vettä'. *Niin, se on semmosta lumen ja veden sekotusta,* Henni täsmentää.(YL4-5)

Henni vie keskustelua eteenpäin, ensin höyryn esiintymisestä oppilaille tutuissa tilanteissa ja sitten ihmiseen liittyvänä höyry-ilmiönä. *Sadassa asteessa vesikiehuu ja muuttuu höyryksi. No, kattilasta voi tulla höyryä, kiukaasta voi tulla höyryä, voiks ihmisestä tulla höyryä? Hei - Voiko ihmisestä tulla höyryä, vesihöyryä? Mitäs Anssi arvelee?* Henni kohdistaa kysymyksensä: *No miten? Miksi? Mites ihmisestä?* Anssi kertoo, miten hän luistelun jälkeen itse höyryää. *Niin. Ihminen on ihan lämmin, kun tulee kuuma ihmiselle niin ihmisestä tulee – [höyryä].* (YL6-7)

Samalla tunnilla eräs toinen oppilas löytää esimerkin omasta kokemusmaailmastaan. Henni käsittelee vesihöyryä taulukuvan avulla ja pyytää oppilaita miettimään vesihöyryn aiheuttamaa säätilaa. *Ja sitten sieltä [merestä] taas nousee vesihöyrynä, järvestä nousee vesihöyryä, merestä nousee vesihöyryä,* hän osoittaa taululla olevaa kuvaa, *ja maastakin nousee vesihöyryä.* Henni osoittaa kädellä ulos: *Miksi sitä sanotaan, kun märästä maasta nousee vesihöyryä ilmaan?* Henni antaa vihjeen. *Ei oikein meinaa nähdäkään sen vesihöyryn läpi? Mikäs se on nimeltään?* Oppilas vastaa oikein. *Sumua. Eilen oli sumua. Oli niin paljon satanut vettä, että oli aivan muodostunut sumua. Tää vois olla semmosta sumua, jos on oikein paljon vesihöyryä.* Henni osoittaa taululla olevasta kuvasta meren yläpuolella olevaa vesihöyryä. (YL9-10)

Äidinkielen tunnilla Hennin luokitellessa taululle oppilaan sanomia nimisanoja, eräs oppilas kysyy: 'Onko esineetkin nimisanoja?' Henni vastaa osoittamalla yhteyttä muihin ihmisten antamiin nimiin sekä yhdistää asian oppilaalle tuttuun opiskelutilanteeseen: *Se on kato semmonen nimi, että kun ihmiset ovat joskus kek-*

*sineet, että tämän nimi on -. Pannaan tämän nimeks vaikka sieni. Henni ottaa tau-
lusienen käteensä. Ja sitten kaikki [ihmiset] on, että jaha laitetaan sieni sen ni-
meks. Vähän samalla lailla, kun me ajattelun taidon tunneilla keksitään nimi [ku-
vioille]. Henni jatkaa vielä vertaamalla nykyistä oppilaiden toimintaa toisen tun-
nin harjoituksiin ja yhdistää näitä tilanteita keskenään. Hei. Mieltikääpä, just kun
me ajattelun taidon tunnilla tehdään pistetehtäviä, niin siltä sille mallille, me anne-
taan sille mallille nimi, että tää on nyt vaikka hattu. Niin, että miltä se [kuvio]
näyttää.*(ÄI7)

Transkendenssi näyttäisi toteutuvan tilanteissa, joissa Henni rakentaa yhte-
yttä oppilaan ajattelussa menneisyyden tilanteeseen, missä oppilas on esimerkiksi
vesi-teemaa tai äidinkielen sanaluokkia aikaisemmin opiskellut. Tätä tapaa voi-
daan nimittää myös siltaamis- tai transfer -keskusteluksi (ks. esim. Feuerstein ym.
1980; ks. myös Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Henni pyytää oppilasta
palauttamaan mieleen aikaisemmin opittua kysymällä sitä suoraan tai viittaamalla
yleisesti edellisen vuosiluokan oppisisältöihin. Osoittamalla näin tietoisesti yhte-
yksiä oppilaille eri oppituntien sisältöjen välille, toteaa Elmäinen (2000, 27) ole-
van mahdollista rakentaa eri vuosiluokkien samoista oppiaineista jatkumoa oppi-
laan ajatteluun.

Siltaamisen avulla oppilasta pyritään ohjaamaan ymmärtämään opitun mer-
kitystä toisissa yhteyksissä tai opitun soveltamista uusissa tilanteissa. Sen avulla
passiivinen tieto saadaan siirrettyä merkitykselliseen yhteyteen. (ks. esim. Fogarty
1994.) Siltaamista voidaan tehdä kahdella tasolla joko sisältöön tai kognitiivisiin
prosesseihin yhdistämisenä.

Havainnoiduilla oppitunneilla esiintyy useimmin oppitunnin sisältöön liitty-
vää siltaamista. Kognitiivisiin prosesseihin (nimeäminen) siltaamista esiintyy yh-
dellä oppitunnilla, kun Henni vertaa ihmisten esineiden nimeämistä ajattelun tai-
don tunnilla oppilaiden tekemään kuvioiden nimeämiseen. Elmäisen (2000, 51)
tutkimuksessa kognitiivisen toiminnon siltaamista tapahtuikin huomattavasti
enemmän ajattelun taidon tunneilla.

Transkendenssiä voidaan havaita myös tilanteista, joissa Henni osoittaa yh-
teyksiä opittavaan asiaan oppilaiden kokemusten kautta. Henni rakentaa yhteyksiä
sisällössä esiintyvän vesihöyry-ilmion ja oppilaan sumukokemuksen välille veden
eri olomuotoja opiskeltaessa liittämällä kokemukset tunnilla käsiteltäviin asioihin.
Henni jäsentää myös höyryn ja oppilaan oman höyryämis-kokemuksen yhteyttä

luistelun jälkeen oppilaille. Aron ja Närhen (2003, 22-23) mukaan onkin tärkeää liittää lapsen kokemukset opittavaan sisältöön. Ne tekevät asiasta oppilaalle oma-kohtaisesti tärkeän ja merkityksellisen. Tahdonalainen tarkkaavaisuus suuntautuu herkemmin oppilaalle itselleen entuudestaan tuttuihin asioihin.

Henni etenee keskustelussa johdattelevien kysymysten avulla. Kivi (1994, 50) toteaa, että keskustelun ja kysymysten kautta oppilas saadaan liittämään käsiteltävänä oleva aihe omaan kokemusmaailmaansa. Kun uusi aines sisältää jo opittua, voi oppilas luoda siltoja aiemmin opittuun ja näin ollen kiinnostus sekä motivaatio säilyvät. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä etenee ilmiötä muuhun toimintaan liittävien kysymysten kautta. (ks. myös Kivi 1997, 96.) Opetuskeskustelussa kysymykset voidaan nähdä keinoina, joilla oppilas saadaan miettimään, vertailemaan ja perustelemaan jo omaamaansa tietoa sekä omia vastauksiaan.

Tässä tutkimuksessa siltaamis -keskustelut toteutuivat ympäristö- ja luonnontiedon sekä äidinkielen tunneilla Hennin osoittaessa yhteyksiä muihin asioihin tai oppimistilanteisiin. Tulevaisuuteen siltaamista eli opitun yhteyden rakentamista tulevaisuudessa tarvittaviin tilanteisiin näyttänyt esiintyvän näillä oppitunneilla. Opettajan tehtävänä on oppimistilanteessa tiedostaa myös se, mikä merkitys asialla on oppilaalle hänen tulevaisuudessaan. Tilanteen sisältämät elementit, jotka viittaavat oppilaan tulevaisuudessa tarvitsemiin taitoihin ja ominaisuuksiin toteutuvat myös transkendenttisuuden periaatetta. (Kivi 1994, 50.)

4.2 Ajan kulun ja tapahtumien ajallinen jäsentäminen

Luokan rutiineihin kuuluu päivämäärän läpikäyminen. Oppilaat omalla vuorollaan järjestävät kalenteriin päiväyksen ja sanovat sen ääneen suomeksi sekä englanniksi luokan edessä seisten. Henni seuraa päivämäärää järjestävän oppilaan työskentelyä eräänä aamuna taulukalenterin luona. *Nyt ollaan - Katsoppa nyt taas, kun on tuo viikonloppu mennyt. Niin, nyt ei ookaan yksi päivä vaan mennyt, vaan on useampi mennyt. Katsoppa*, Henni osoittaa kädellä *tuolta kalenterista*. Henni viittaa viikonloppuun ja kalenterin päivämäärän suhteeseen. (YL1)

Ympäristö- ja luonnontieto oppitunti on maanantain ensimmäinen tunti. Kun on keskusteltu viikonloppuun kuulumisista, Henni käy läpi tulevan viikon sekä koulupäivän ohjelman: *No, nyt päis tätä viikkoo katsotaans vähäsen. Tällä viikolla on vaan nyt koulua neljä päivää, kun on se pääsiäisviikko. Eli nyt on maanantai, tiis-*

tai, keskiviikko on ihan tavallisia, ei taida olla mitään erityistä, ei mitään erityistä (...). Torstaina on sitten pääsiäishartaus kirkossa, pääsiäiskirkko kello 10.00. Että kolmos-nelosekset menee kymmenen aikaan. Ja sitten onkin perjantaina, on pitkä-perjantai, joka on jo pyhäpäivä ja silloin jäädytään jo pääsiäislomalle. Ja ollaan perjantai, lauantai, sunnuntai ja vielä maanantaikin on pääsiäispyhiä. Ja tiistaina tullaan sitten vasta kouluun. Semmonen - on tämä viikko. (YL3)

Voidaan ajatella, että ajan kulun jäsentäminen sekä ajan ja tapahtumien välisen yhteyden osoittaminen oppilaalle tästä hetkestä tuleviin hetkiin, menneisyyteen tai toisiin paikkoihin ilmentää myös transkendenssiä (ks. Deutsch 2003, 37). Henni pysäyttää päivämäärää järjestävän oppilaan ja ohjaa vihjeellä hänen toimintaansa oikeaan suuntaan. Sanallisen kehoituksen lisäksi Henni osoittaa kädellään seinällä olevaan kalenteriin ohjatakseen oppilaan huomion siihen. Päivämäärän järjestäminen jäsentää näin aikaa. Se ilmentää ajan kulkua suhteessa ajanlaskuun sekä kertaan aikakäsitteitä: viikonpäivä, kuukausi, vuosi ja vuodenaika. Päivämäärän läpikäyminen on oppilaille tuttu toimintatapa ja se aloittaa jokaisen koulupäivän.

Henni jäsentää oppilaille ajallisesti koko viikon etukäteen. Henni kertoo tulevan pääsiäisen vaikutuksesta koulutyöskentelyyn. Hän kertoo viikon tapahtumien etenemisen järjestyksessä ja niiden ajallisen keston. Henni tekee tulevan pääsiäisviikonlopun pituudesta yhteenvetoa laskemalla kaikki lomapäivät ja näyttämällä sormilla näiden lukumäärän. Oksanen (2002) kutsuu tätä toimintaa niin sanotuksi suunnitteluprosessin avoimeksi tekemiseksi. Aro & Närhi (2003, 39) näkevät oppilaan toiminnan ohjauksen keskeisinä tekijöinä myös ennakoinnin ja suunnittelun. Suunnittelussa tarvittava tärkeä taito on hahmottaa perättäisiä tapahtumia ja niiden keskinäistä järjestystä.

5 MERKITYKSEN VÄLITTÄMINEN

Merkityksiä muodostuu ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vaihtelut kasvojen ilmeissä ja äänenpainoissa, kehon asennoissa tai ei-kielellisessä viestinnässä ovat merkityksiä täynnä. Merkityksiä voi välittää niin, että opittu asia liitetään aikaisempiin kokemuksiin, tapahtumiin tai tulevaisuuden tavoitteisiin ja osoitetaan ilmiöiden välisiä syy-seuraus suhteita tai oppimisen merkitystä. (Feuerstein 1988, 277.)

Seuraamieni oppituntien perusteella Henni välittää merkityksiä oppilaan käyttäytymisen ja oman vastuun välillä tai ilmiöiden syy-seuraus suhteiden välillä. Henni pyrkii välittämään merkityksiä myös oppilaan kokemusten ja oppituntin sisällön suhteen sekä nimien antamisen ja yleisten käsitteiden merkitysten suhteen.

5.1 Oppilaan kokemusten yhdistäminen merkityksiin

Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla Henni huomauttaa erästä oppilasta: *Jani äläpä piirrä nyt siihen [vihkoon]!* Henni ojentaa käsivarren suorana Jania kohti, kävelee pulpetin luo ja sulkee tämän vihkon pulpetille. Jani vetoaa siihen, kun toisenkin oppilas piirtää. Tähän Henni vastaa: *Mutta eihän se oo, jos Anssi piirtää. Sinä vastaat itsestä!* Henni katsoo oppilasta silmiin ja osoittaa etusormella omaan rintaansa. (YL 7)

Kun opetuskeskustelussa hetkeä myöhemmin on kysymys siitä, miksi keväällä sataa vettä, eikä lunta Henni kysyy: *Tietääks ne tuolla taivaassa nuo pilvet, että: Aha, nyt on talvi, nyt pitää sataa lunta. Ja sitten keväällä, että: Ai nyt on huhtikuu, keväällä pitää sataa sit vettä. Vai mistä ne tietää?* Henni nostaa ennakkoiden käsivarren viittausliikkeeseen ja katsoo Anssia: *Niin, mistä tietää?* Henni hymyilee ja odottaa vastausta. *Kyllä ihan totta. Kun on kylmempi niin silloin sataa lunta. Kun on lämpimämpi - Nyt on tullut lämpimämpi kausi eli kevät. Sillon se [lumi] muuttuu vedeksi.* (YL 5)

Samantyylinen oppimistilanne tulee esille myöhemmin samalla tunnilla, jolloin Henni käsittelee veden kiertokulkua. Taulukuvassa ovat lumihuippuiset vuoren rinteet, joita pitkin sulava lumi valuu edelleen mereen. *Sitten kun tulee lämmintä, kesäaika niin täältä [vuoristosta] rupeaa sulamaan,* Henni vetää liidulla alaspäin vuorten ääri viivoja pitkin, *nää suuret lumimassat täältä vuoristosta. Ihan niinku meiltä täältä.* Hän osoittaa kädellä ulos. *Nyt sulaa koko ajan lunta. Mihinkäs ne vedet menee? Jääkö ne tuonne maan päälle vaan, vaikka meidän pihalle?* Henni katsoo ulos. *Mihinkäs vedet menee siitä? Kun sanotaan että, vesi kiertää. Mitäs Petja sanoo?* Oppilas vastaa, että ne muuttuu höyryksi. *Osa muuttuu höyryksi, mut ei kaikki.* Henni pudistaa päätään. *Osa jää maahan. Mihin se sitten menee? Mitäs Anssi sanoo?* Oppilas vastaa, että ne menee jokiin. *Niin menee. Kyllä. Meillä on tuossa vieressä,* Henni osoittaa käsivarrellaan läheisen joen suuntaan, *Hillajoki ja tästäkin [pihalta] kun nää vedet sulaa, ne menee pikkupuroja pitkin*

tuohon jokeen, eikö menekin? Henni kysyy retorisesti. Mihinkäs se tuo joki vie vettä? Mihinkäs se tuo Hillajoki vie vettä? Oikein kovastikin, koski siinä kohisee. Mihinkäs se vesi sitten menee? Noh Petja? Oppilas vastaa, 'Suomenlahteen'. Henni sanoo vihjeen ja kysyy uudelleen. Mut mihin se ensin menee? Ei se heti mene sinne Suomenlahteen. Ihan tuosta Hillajoesta tuo koski, mihinkäs se menee? Mitäs Anssi sanoo? Henni toistaa vastauksen: Päijänteeseen. Aivan. Päijänteeseen menee ensin ja Päijänteestä niitä vesiä kulkee sitten kyllä sinne mereenkin. (YL9-10)

Merkityksen välittäminen näyttäisi tulevan esiin tilanteissa, joissa Henni ohjaa oppilaan käyttäytymisen ja oman vastuun yhteyttä toisiinsa. Henni välittää ilmaisussaan oppilaalle merkityksen, että hän haluaa oppilaan ottavan vastuun omasta käyttäytymisestään. Esimerkkitalanteessa, jossa hän synnyttää tietoisesti oppilaan ajatteluun ristiriitatilanteen keväisestä sadeilmiöstä ja pilvistä, voidaan myös havaita merkityksen välittymistä. Henni asettaa oppilaalle ongelman ratkaisuksi ja kysyy perustelua asiaan. Hän ohjaa oppilasta huomaamaan lämpötilan ja sateen yhteyden merkitystä eli syy-seuraussuhdetta näiden kahden asian välillä. Tilanne voidaan nähdä esimerkkinä ohjauksesta, jossa Henni mallittaa oppilaalle ajattelutapaa, miten löytää asioiden välisiä yhteyksiä sekä edetä ongelman ratkaisuun ajatteleamalla ja sitä kautta ymmärtämällä opittava asia itse. Ohjaavassa opetustyyliässä merkityksiä välittävä opettaja ohjaa oppilasta huomaamaan kokemusten tarkoituksen, arvon ja merkityksen. Myös opittavalle asialle pyritään luomaan merkitys. (ks. Deutsch, 2003, 34.)

Kokemuksiin liittyvistä merkityksistä voidaan ajatella esimerkkinä tilannetta, kun Henni vertailee ja yhdistelee käsiteltävää veden kiertoa ja oppilaan kokemusmaailmassa olevia asioita. Oppilaan pitää yhdistää asioita ja kokemuksiaan sekä järkeillä oman ajattelun pohjalta oppitunnin sisältöä. Oppilas voi huomata ja käyttää tuttuja asioita hyväkseen oppimistilanteessa ja paremmin ymmärtää uutta ilmiötä. Ohjaavassa opetustyyliässä on avoimen keskustelun avulla mahdollista vaikuttaa merkityksien omakohtaisuuteen. Opettaja tietoisesti ohjaa oppilasta niin, että opittavalle asialle luodaan merkitys. Näin käsiteltävä asia saadaan liittymään oppilaan omaan kokemusmaailmaansa. Kun ohjauksen avulla tietoon yhdistyvät oppilaan omat huomiot ja kokemukset, koetaan tieto silloin tärkeämpänä. (ks. esim. Filson 1991; Kivi 1994, 34; Ojanen 2000, 132-134.)

Henni toteaa keskusteluissamme painottavansa oppilaan ajattelua opetuksessaan. Hän ohjaa oppilasta opetuskeskustelussa vihjeiden avulla huomaamaan uuden ilmiön ja lähiympäristön tapahtumien yhteyttä. Henni auttaa oppilasta väärän vastauksen kohdalla vihjeillä tai lisäkysymyksillä, niin että oppilas onnistuu itse löytämään vastauksen. Fogarty (1994) toteaaakin vihjaamisen tai johdattelun olevan tehokkainta opetuskeskustelun yhteydessä, missä opettaja käyttää sitä oppilaan ajattelua parantaakseen.

5.2 Nimeämisen merkitysten välittäminen

Hennillä on kädessään pino oppilaiden kirjoittamia sanalappuja, joiden järjestäminen on seuraava tehtävä äidinkielen tunnilla. *Otetaanpas ihan ensin niin, että ihan järjestätte. Saat nipun näitä sanoja. Järjestä jollakin tavalla. Sun pitää sitten sanoa, millaiseen järjestykseen sinä laitoit.* Henni jatkaa antamalla harjoitukseen vihjeen, esimerkin järjestyä varten oppilaille tutusta maailmasta. *Eli järjestetään esimerkiksi sillä tavalla jos ajattelet, että koulussa oppilaat on järjestetty jotenkin. Mitenkäs koulussa oppilaat on järjestetty?* (ÄI3) Henni katsoo oppilaita, mutta nämä eivät löydä oikeaa vastausta.

Henni jatkaa ottamalla esiin oppilaille tutun esimerkin koulusta. *Ei vaan, ajatteleppa tätä koko isoa koulua, jossa on 400 oppilasta. Mitenkäs oppilaat on järjestetty tuonne luokkiin?* Henni piirtää käsillään laatikon mallin ilmaan. *Millä perusteella sitä ollaan tuolla luokassa, luokissa, eri luokissa?* Eräs oppilas löytää haetun ominaisuuden, jolla oppilaat on ryhmitelty eri luokkiin. *Niin, siis iän perusteella.* Henni toistaa vastauksen. *Eppuluokkalaiset on 7-vuotiaita, ne on eppuluokassa, ja kolmasluokkalaiset 9-vuotiaita, niin ne on kolmannessa luokassa.* Henni jäsentää oppilaille esimerkkiä sekä toistaa, mitä harjoituksessa pitää tehdä. *Oppilaat on iän mukaan järjestetty, niin sinun pitää keksiä nyt joku peruste, millä lailla sinä järjestät näitä sanoja, mitkä sä saat. Katotaanpa, mitä siitä syntyy?* (ÄI3) Henni jakaa sanalaput oppilaille.

Kun kaikilla oppilailla on sanalaput edessään, Henni antaa lisäohjeita työskentelyyn. *Lue ensin kaikki sanat ja laita vaikka siihen pulpetille ne – näin [riviin] näkyviin, niin kuin useimmat on tehneet. Ja sit rupeet katsomaan millä tavalla niitä vois järjestää. Mitkä on ikään kuin, on niin ku vähän samanlaisia [sanonja]?* (ÄI3) Henni kiertää luokassa ja katsoo oppilaiden työskentelyä. Hän tarkentaa

monta kertaa oppilaille, ettei nyt tällä kertaa tehdä lauseita, vaan katsotaan sanoista eroavaisuuksia ja samanlaisuuksia.

Oppilaat kertovat sanakorttien järjestelyn jälkeen vuorotellen omat ryhmitteilyt ja niiden perusteet. Henni kirjoittaa taululle omassa mielessään olevat sanojen luokitteluperusteet: tekemisen sanoja, kuvaavia sanoja ja nimisanoja. Hän perustelee omaa valintaansa oppilaalle: *Minä en nyt ihan kaikkia laita* [oppilaan ryhmiä], *laitan vähän omanlaiseen järjestykseen tänne* [taululle].(ÄI6) Näitä samoja käsitteitä hän käytti antaessaan vihjeitä oppilaiden sanalappujen ryhmittelyyn.

Hennin luokitellessa taululle oppilaan sanomia nimisanoja, eräs oppilas kysyy: *Onko esineetkin nimisanoja?* Henni vastaa: *Se on kato semmonen nimi, että kun ihmiset ovat joskus keksineet, että tämän nimi on -. Pannaan tämän nimeks vaikka sieni.* Henni ottaa taulusienen käteensä. *Ja sitten kaikki [ihmiset] on, että jaha laitetaan sieni sen nimeks. Vähän samalla lailla, kun me ajattelun taidon tunneilla keksitään nimi [kuvioille].* Henni jatkaa vielä vertaamalla nykyistä oppilaiden toimintaa toisen tunnin harjoituksiin ja yhdistää näitä tilanteita keskenään. *Hei! Miettikäpä, just kun me ajattelun taidon tunnilla tehdään pistetehtäviä, niin siltä sille mallille, me annetaan sille mallille nimi, että tää on nyt vaikka hattu. Niin, että miltä se [kuvio] näyttää.*(ÄI6-7)

Henni antaa sanalappujen luokittelussa käytetyille nimille äidinkielen käsitteet, sanaluokkien nimet. *Tekemisen sanat on nimeltänsä verbejä, verbit.* Henni kirjoittaa sanan 'verbit' taululle tekemisen sanat ryhmän yläpuolelle. *Me ruvetaan niitä opiskelemaan sitten oikein. Kuvaavien sanojen nimet on nimeltänsä adjektiivit.* Henni kirjoittaa nimen kuvaavien sanojen ryhmän yläpuolelle. *Ja muut nimisanat on substantiiveja.* Henni kirjoittaa sanan taululle. *Ja numerosanat ovat nimeltänsä numeraaleja.* Henni kirjoittaa sanan. *Ja on vielä muitakin sanoja, niin kun huomasi - (...)* *Tämmösiä esimerkiksi,* Henni osoittaa sanaryhmää 'ja, vaikka, sekä, kun' *joita ei oikein sopinut minnekään.* (ÄI9)

Henni tiivistää taululle kirjoittamansa asian. *Hei! Vielä, vaikka ollaan jo välitunnin puolella. Näitä kaikkia sanotaan nimellä sanaluokat.* Hän kirjoittaa kaikkien sanaryhmien yläpuolelle sanaluokat. *Koulussa on oppilasluokat, niin nämä ovat sanaluokat. Nyt me laitettiin tällä tavalla sanat luokkiin.* (ÄI9)

Merkityksen välittäminen voidaan havaita esimerkiksi tilanteissa, joissa Henni osoittaa sanojen tai käsitteiden tarkkoja merkityksiä, antaa sanoihin luokittelukriteerejä (samanlainen, erilainen), ohjaa oppilaita huomaamaan tilanteessa

asiayhteyksiä tuttuihin asioihin tai erottamaan omat käsitteet yleisistä käsitteistä. Hennin toiminta on tavoitteellista, hän ohjaa oppilaita vertailemaan ja nimeämään. Henni myös sanoo ääneen sen toiminnon, mitä tehtävässä harjoitellaan. Hän tekee oppilaat näin tietoisemmaksi kognitiivisista toiminnoista nimetessään niitä.

Tehtävätyypin valinnalla ja sen ohjaamisella on oppilaan toimintaan oma merkityksensä. Henni valitsi tulkintani mukaan haastavan tehtävän ja sen avoin ratkaisutapa oli oppilaan yrittämistä ja omaa mielikuvitustakin kannustava. Henni ennakoi tehtävän tekoa kertomalla esimerkin koulun järjestyksestä, sitten hän antoi ohjeita työskentelymallista ja mahdollisti oppilaiden onnistumisen ohjaamalla tehtävän teossa. Oppilaat lähestyivät sanaluokka -käsitteitä oman kokemuksen ja tiedon kautta. Eteneminen tapahtui yksittäisestä asiasta yleiseen. Oppilaat yhdistelivät havaintoja ja nimesivät sananippuja. Mitään metakielisiä käsitteitä ei anneta oppilaalle valmiina, niiden abstraktisuuden vuoksi. (ks. esim. Pynnönen 2002.) Vasta viimeisenä vaiheena harjoituksessa oli sitoa oppilaiden sanaryhmät sanaluokan käsitteisiin, kun Henni nimesi ja vertasi näitä keskenään.

Oppitunneilla näyttäisi esiintyvän myös siltaamista eli transkendenssin toteutumista. Näin tapahtuu kun, Henni osoittaa esineiden nimien yhteyttä muihin ihmisten antamiin nimiin sekä yhdistää asian oppilaalle tuttuun opiskelutilanteeseen ajatteluntaidon tunnilla, missä oppilaat nimeävät kuvioita. Hakkarainen ym. (2000, 113) toteaa, että käsittemerkitysten kehittämisessä tärkeä rooli on juuri vuorovaikutuksella, jossa neuvotellaan eri ihmisten samalle käsitteelle antamista merkityksistä ja luodaan näin perusta uusien tulkintojen syntymiselle.

Oppilas oppii sanojen merkitysten sen kautta, että hän oppii niiden käytön erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tarkoituksia varten (Rauste von Wright & Wright 1994, 36 – 37). Kieli on yhteisön kommunikaatioväline, jossa kuvastuu yhteinen sosiaalinen maailma. Se ikään kuin tarjoaa silmälasit, joiden kautta maailmaa opitaan tarkastelemaan, luokittelemaan ja käsitteellistämään tapahtumia.

6 PÄTEVYYDEN TUNTEEN OHJAAMINEN

Pätevyyden tunne -käsitteellä tarkoitetaan kasvatusilmastoa ja vuorovaikutusta, missä oppilaalle välittyy myönteinen kuva itsestä oppijana. Rohkaisu ja sanallinen tai sanaton viestintä kertovat oppilaalle positiivista palautetta siitä, miten hän suoriutuu tehtävästä ja oppimisesta, eikä siitä mitä vielä puuttuu. Tehtävien vaatimustaso on tällöin haastava ja opettaja auttaa juuri sen verran, että oppilas kokee suoriutuvansa tehtävästä itse. (Feuerstein 1988, 277; Lebeer 1995, 129.)

Seuraamieni tuntien perusteella Henni ohjaa oppilaan pätevyiden tunnetta auttamalla oppilasta haastavassa työskentelyssä niin, että oppilas pääsee työskentelyn alkuun ja onnistuu osittaisella tuella tehtävässä. Tehtävien tarkistamisessa Henni ohjaa oppilasta itsenäiseen tarkistamiseen ja hän korostaa ohjauksessaan tehtävän tekemisprosessia. Hän rohkaisee väärän vastauksen tai vaikean tehtävän

kohdalla oppilasta miettimään asian uudelleen sekä antaa palautetta valmiiksi saaduista tehtävistä.

6.1 Tukea antava ohjaaminen

Äidinkielen tunnilla Henni kiertää oppilaiden luona sanojen ryhmittelyä seuraamassa. Yksi oppilas pyytää Henniä avukseen sanoen, ettei saa mitään selvää omista sanoistaan. Henni istuu oppilaan viereen. *Etsitään semmoisia tekemissanoja. Nyt sinun olisi hyvä laittaa ne näin [laput pulpetille riviin], näkisit koko ajan.* Henni toteaa tarkastellessaan oppilaan toimintaa. *Anssi on ihmeissään ison pinon kanssa.* Henni ja oppilas jatkavat sanojen järjestelyä yhdessä. *Minäpä neuvon – katsoppa täältä semmosia tekemisen sanoja.* Oppilas ottaa lappuja käteensä, mutta Henni kehottaa: *Anna siinä olla pulpetilla. Missäs on semmoista, missä on tekemistä?* Henni kysyy. *Siinä. Joo,* hän vahvistaa oppilaan vastausta. *Laita päällekkäin sitten, kun löydät. Katoppas täältä semmoiset sanat, - onkohan täällä nimiä? Katoppas tämmösiä, missä on nimiä? Jussi on nimi, se vois olla ihan hyvä kasa. Mikä on tuo? Onks se nimi?* Henni tarkentaa oppilaan vastausta. *Se ei oo ihmisen nimi, mutta se on nimi.*

Minkälaisia ne sanat on? Minkälainen ois semmosia sanoja? Muhkea vois olla semmonen sana. Henni antaa uuden vihjeen. *Onkos täällä eläimiä? Paappas vaikka vielä eläimet, jos löytyy.* Henni katsoo irrallisia sanoja ja ottaa osan oppilaan sanalapuista pois. *Nää on vähän tämmösiä vaikeita.* Henni tarkistaa oppilaan järjestelemät sanakasat. *Olikos sulla nämä tekemissanat tässä? Ne on niitä tekemissanoja, tuo ei kyllä ole. Millainen se on? Tuohon kato soppii. Hyvä!* Sanojen ollessa ryhmiteltyinä eri kasoihin Henni toteaa: *Ne [sanat] oikeestaan aika hyvässä järjestyksessä nyt. Hyvä! Annappa olla, kohta kysyn.* (ÄI4-5) Henni viittaa jatkotyöskentelyyn lopputunnista, jossa sanat käydään yhdessä läpi.

Pätevyyden tunteen voidaan havaita välittyvän tilanteessa, jossa Henni auttaa oppilaan työskentelyn alkuun antamalla vihjeen siitä, kuinka kannattaa aloittaa. Henni auttaa haasteellisessa äidinkielen tehtävässä niin, ettei oppilas kokonaan epäonnistu, vaan onnistuu ohjauksen avulla, kuitenkin itse tehtävässä edeten. Tulkitsen, että myös pätevyyden tunnetta tukee ohjaus, jossa Henni neuvoo oppilasta kysymällä johdattelevasti. Kysymyksessä on vihje sanan yhdestä piirteestä, millä niitä voi ryhmitellä eri luokkiin. Hän antaa myös palautetta oppilaalle tehtä-

vän vaikeudesta ja oppilaan työskentelystä, mikä vahvistaa oppilaan uskoa tehtävästä suoriutumiseen, vaikka hän työskentelee avustavalla ohjauksella. Lisäksi Henni rajaa tehtävän laajuutta tai vaikeutta ottamalla muutaman sanan sivuun, minkä voinee katsoa myös pätevyyden tunteen vahvistamiseksi.

Ohjaavassa opetustyyliässä on merkityksellistä pätevyyden tunteen saavuttaminen osana oppimiskokemusta. Pätevyyden tunteeseen tehtävässä suoriutumiseksi vaikuttaa Deutschin mukaan (2003, 34) myös yrittäminen, tehtävän merkitys ja motivaatio. Tunne omasta pätevyydestä ei ole suoraan suhteessa oppilaan todellisiin kykyihin.

Pätevyyttä ja itsenäisyyttä korostava suhtautuminen ja vähäinen suoritusten korostaminen lisäävät oppilaan motivaatiota koulussa. Tukemalla oppilaan käsitystä siitä, että hän saa epäonnistua ja että häntä autetaan tarvittaessa auttaa oppilasta silloin, kun huomio on kohdistunut liikaa omaan suoriutumiseen. Myönteisen palautteen merkitys korostuu Aron & Närhen (2003, 26, 47) mukaan erityisesti tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan kohdalla, jolla on muun muassa häiriöön kuuluvan motorisen levottomuuden vuoksi vaikeuksia noudattaa koulun sääntöjä. Myönteinen seuraamus saa todennäköisemmin oppilaan käyttäytymään samalla tavalla tulevaisuudessakin, kuin kielteinen seuraus.

6.2 Rohkaiseminen ja palautteen antaminen

Henni antaa yhteisesti palautetta oppilaille äidinkielen tunnin työskentelystä ja ryhmittelytehtävän vaikeudesta, kun kaikkien sanat on katsottu yhdessä. *Aika hienosti löysitte kyllä. Pientä vähän apua, mutta sitten [työskentely alkoi sujua]. Aina meneekin alussa aikaa ennen kuin: Oho mites näitä järjestetään? Mut aika hienosti!* (ÄI9)

Henni ohjaa oppilaita merkitsemään itsenäisesti oikeat vastaukset englannin kuuntelutehtävään. Oppilas saa tarkastaa itse oman tehtävänsä ja laskea pisteensä. *Katotaanpas nyt näin. Minä sanon ykkösen ja aina sen sanan. Laita vaikka oikeinmerkki sinne yläpuolelle [kuuntelutehtävän] jos on oikein ja jos ei menny oikein niin panet sitten sen v-n [v -kirjaimen]. Niin katsotaan, miten siinä kuuntelu, kuuntelussa nyt sitten - selvisit. Nimittäin tuo kuuntelu on aika vaikee laji. Siinä ihan varmasti aina tulee niinku [virheitä] niitä, ettei kaikkia saa oikein.* (EN4)

Henni puhuu oppilaille kuuntelutehtävän tarkistamisen jälkeen, kun tulee esille erään oppilaan korjailevan jälkeen päin omia vastauksiaan. *Ja näissä kuuntelutehtävissä on parempi, ettei niitä korjaile. Koska sehän on sitten ihan sama missä ne rastit sitten on [tehtävän jälkeen]. Vaan se on ihan tärkeintä, että sinä sitten tiedät itse: sainko kaikki vai oliko jossakin semmosta mitä en ymmärtänyt. Kun nää kuuntelutehtävät on todella, varsinkin kun ne eka kerran kuuntelee. Ne on vaikeita, ne on vaikeita. Okei.* (EN5)

Eräs kokeessa menestynyt oppilas kysyy englannin tunnilla, oliko hänellä täydet pisteet englannin sanakokeesta. Henni vastaa oppilaalle vastakysymyksellä: *Noh, etkö sinä itse muista?* Samanlainen tilanne toistuu kuuntelutehtävän tarkistamisen jälkeen. Henni pyytää oppilaita merkitsemään kokonaispistemäärän omaan kirjaansa, kun eräs oppilas ilmoittaa saaneensa kaikki oikein. *Shh! Äläpä huutele minulle kaikki oikein, vaan sano kuinka monta pistettä sait. Tästä saatto saada kahdeksan pistettä. How many points – kuinka monta pistettä sait? How many poits did you get?* (EN5) Henni kysyy oppilailta pistemääriä keskustellen englanniksi.

Henni käyttää keskustelussa oppilaan rohkaisua. Oppilas voi miettiä asiaa uudelleen ja löytää itse oikean vastauksen, kun ajattelee asiaa. Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla tuli esiin tilanne, jossa pohdittiin kuluva vuodenaikaa. *Mikäs, mikäs aika nyt on, kun ei oo talvi - enää? Jani?* Oppilas vastaa 'kesä'. Hän katsoo vihjaisevasti ulos ja kysyy: *Onks kesä?* Oppilas sanoo nyt oikean kuukauden nimen. *Ja mitähän aikaa tää huhtikuu voisi olla?* Opettaja toistaa nyt oppilaan sanoman oikean vastauksen. *Kevät. Ei oo enää talvi.* (YL5)

Tilanteessa Henni ohjaa itsenäistä tehtävän tarkistamista ja huomion kiinnittämistä enemmän kuunteluprosessiin kuin pelkkään vastaukseen. Kuuntelun tarkistamisessa Henni antaa oppilaalle tietoa menettelystä, miten oppilas itse voi tarkistaa tehtäväsuorituksensa merkitsemistä käyttäen. Henni ohjaa kuuntelun jälkeen oppilasta kiinnittämään huomiota ymmärtämiseen ja siitä oppimiseen. Vuodenaikaa kysyessään Henni ei totea oppilaan vastauksen olevan väärä, vaan pyytää oppilasta miettimään vuodenaikaa uudelleen. Opettaja tulkitsee ja selittää oppilaalle hänen osaamistaan ja kyvykkyyttään. Opettaja myös ilmaisee tämän oppilaalle niin, että tämä tulee tietoiseksi siitä, millä pätevyystasolla hän liikkuu. Pa-laute tekee oppilaan tietoiseksi siitä, mikä on onnistumisen merkitys. (ks. esim. Feuerstein ym.1980.)

Hennin toiminnan tavoitteena itsenäisessä tehtävän tarkastamisessa on realistisen itsearvioinnin harjoittelu. Oppilas voi nähdä, kuinka onnistui tehtävässä vai epäonnistuiko siinä ja tulla näin tietoisemmaksi oman toiminnan vaikutuksesta tehtävän lopputulokseen. Voidaan ajatella, että tällaisen harjoittelun kautta myös oppilaan käsitys omasta osaamisestaan kehittyy. Tätä kautta toiminnalla on yhteyksiä myös pätevyyden kokemuksiin. Pätevyyden tunne merkitsee oppimisessa Feursteinin ym.(1980) mukaan sitä, ettei ole mitään syytä, miksi oppilas ei selviytyisi vaikeammista ja erityyppisistäkin tehtävistä. Oppilaan täytyy tulla ensin tietoiseksi, että hän on selviytynyt tehtävästä. Sen vuoksi opettajan on annettava oppijalle palaute, joka tekee hänet tietoiseksi tästä asiasta, että nyt hän on todella onnistunut tehtävässä.

Voidaan ymmärtää, että esimerkkitalanteissa Hennin antama palaute ohjaa oppilaan käyttäytymistä toivottuun suuntaan, mikä on sinnikäs yrittäminen ja vaikeankin asian harjoittelu omien taitojen mukaisesti. Aro & Närhi (2003, 47) toteavat, että palaute kertoo ja opettaa oppilaalle, millainen käyttäytyminen on toivottua ja toisaalta millainen on ei-toivottua käyttäytymistä. osana Oksanen (2001, 125) näkee palautteen antamisen vastavuoroisuuden yhtenä osana. Esimerkiksi siitä, miten oppilaalle kerrotaan tietoa hänen omasta toiminnastaan. Tässä aineistossa esimerkiksi omaan yritykseen rohkaiseminen ja itsenäiseen työskentelyyn kannustaminen voidaan nähdä keinoina tähän.

7 KÄYTTÄYTYMISEN KONTROLLIN OHJAAMINEN

Käyttäytymisen kontrollin ohjaaminen tarkoittaa suoraa puuttumista lapsen käyttäytymiseen ohjaamalla sitä toivottuun suuntaan niin, että myös lapsi itse oppii säätämään käyttäytymistään.

Ohjaaminen tapahtuu: oppilaan orientaation suuntaamisessa, informaation käsittelyssä ja ulkoisesti nähtävässä käyttäytymisessä. (Feuerstein ym.1988, 277-278.)

Seuraamieni tuntien perusteella Henni ohjaa oppilaan käyttäytymisen kontrollia viivästyttämällä impulsiivisuutta, pysäyttämällä ei-toivotun käyttäytymisen ja kehottamalla toivottuun tai tavoitteen suuntaiseen käyttäytymiseen. Hennin erilaisia ohjaustapoja ovat: kielellinen, ei-kielellinen, fyysinen ja sanaton ohjaaminen. Henni reagoi pääsääntöisesti kaikkiin oppilaiden kommentteihin ja vastauksiin. Joissakin tehtävissä hän orientoi oppilaita etukäteen tehtävän vaatimustasoon.

7.1 Toiminnan kielellinen, ei-kielellinen, fyysinen ja sanaton ohjaaminen

Kielellistä suoraa ohjausta ilmenee kaikilla oppitunneilla. Tätä ohjausta Henni täydentää usein ei-kielellisellä eli non-verbaalisella ohjauksella, jota ilmenee jokaisella oppitunnilla, eri vaiheissa. Hennin käden tai pään liike, kasvojen ilme tai katsekontakti liittyvät kielelliseen ohjaukseen. Henni käyttää ohjauksessaan jonkin verran myös fyysistä ohjausta, eli hän omin käsin manuaalisesti ohjaa oppilaan toimintaa tunnin aikana. Sanatonta ohjausta Henni käyttää muutamassa tilanteessa, missä säännöstä tai toivotusta käyttäytymisestä Henni oli muistuttanut oppilasta jo monta kertaa.

Tämä kuvailtu kielellinen ja ei-kielellinen ohjaus tai toiminta on tullut esille aikaisemmissa löytöjen kuvailuissa, siksi tiivistän seuraavaa raportointiani. Myös omat tulkintani esiintyvät jo kuvailun yhteydessä samanaikaisesti näissä seuraavissa kappaleissa (ks. luku 7.1)

Kielellinen ja ei-kielellinen ohjaus. Henni keskustelee virpomisesta oppilaan kanssa viikonlopun jälkeen. *Noh, kävitkö monessa paikassa virpomassa? Monessa kymmenessä?* Henni nojautuu vastauksen kuullessaan samalla eteenpäin ja katsoo oppilasta yllättyneesti. *Oho, no sinä olet ollut ahkera virpoja!* Hän jatkaa kysymällä: *Riittikö sinulla sitten oksia jokaiselle? Aha, aha. Olitko sinä kotona askarrellut lisää? Mhmm. No, saitko hyvät palkat?*(YL1) Oppilas kertoo, johon Henni nyökkää. Toiminta voidaan havaita tilanteessa: kuuntelemiseksi, katsomiseksi ja läsnäoloksi.

Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla Henni kirjoittaa taululle tulevan jakson aiheen ´Vesi´. Anssi on kääntynyt sillä aikaa selin opettajaan ja on Janin pulpettiin päin: *Anssi!* Henni katsoo Anssia ja koukistaa samalla sormiaan itseän päin kaksi kertaa.(YL5) Ei-kielellisen ohjauksen voi nähdä olevan tilanteessa: muistuttamista tarkkaavuuden kohdistamisesta.

Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla keskustellaan keväisestä vesisateesta ja talvisesta lumisateesta sekä vertaillaan niitä. *Mitäs minkälaista räntä on, jos vertaa vesisadetta ja lumisadetta, niin minkälaista se räntäsade on? Mitäs Petja veikkaat?* (YL4) Henni osoittaa sormella Petjan suuntaan, joka vastaa kysymykseen. Kielellisen ohjauksen voi havaita tilanteessa: kysymiseksi ja rohkaisuksi.

Äidinkielen tunnilla tilanteessa, jossa Henni ja oppilaat yhdessä keskustellen käsittelevät tavu, sana ja lause -käsitteitä, eräältä oppilaalta unohtuu luokan viittaussääntö. Hän muistuttaa tästä erästä oppilasta. *Äläpä höpötä siellä!* Henni sa-

noo ja näyttää samalla viittausliikkeen kädellään. *Sinun pitää nyt kädellä näyttää merkki, ennen kuin saat puheenvuoron!* (ÄI2) Ohjauksen voi katsoa tilanteessa olevan kieltämistä, käskemistä ja muistuttamista säännöistä. Yhteisissä keskusteluissamme ilmeni, että Henni vaatii oppilaita viittaamaan näiden pyytäessä puheenvuoroa oppitunneilla.

Äidinkielen tunnilla Henni pyytää oppilaita nimeämään tavun. *Tavut ovat sanan osia. Sana pannaan palasiksi*, hän kertoo ja samalla korostaa käsien liikkeellä sanan pilkkomista. Henni leikkaa toisella kädellä ilmassa toista kättään ja sanoo, *niin niistä* [sanan palasista] *tulee tavuja*. (ÄI2) Ymmärrän ohjauksen tilanteessa: havainnollistamiseksi.

Henni näyttää kädellään ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjasta aukeamaa, josta läksy annetaan. *Ja nyt kotona lue tämä* [kirjan kappale] *vielä ja tee nämä sanat siihen sinun piirustukseen* [vihkoon]. Henni näyttää kuvaa oppikirjan sivulta.(YL11) Ohjauksen voi nähdä: osoittamiseksi.

Äidinkielen tunnilla oppilaat vuorotellen kertovat ääneen, miten ovat järjestelleet saamansa sanalaput. Henni kieltää erästä oppilasta tämän sanoessa toisen vuorolla vastauksiaan. Henni kommentoi asiaa: *Petja, älä sano!* [toisen vuorolla] *Kato, Kalle ei itte ehdi ajatella*. (ÄI7) Ohjaus näyttäisi ilmentävän tilanteessa: perustelua.

Henni kertoo tunnin alussa tulevan viikon tapahtumista etukäteen. Anssilla on asiaa ja hän viittaa. Henni sanoo oppilaalle: *Odotappa Anssi! Minä sanon ensin nämä omat sanat. Odotappa!* (YL3) Henni viittaa samanaikaisesti omalla kädellään oppilaan suuntaan. Ohjauksessa tulee esille: oppilaan toiminnan pysäyttäminen.

Englannin tunnin alussa kaksi oppilasta uusii sanakoetta kehonosista. Henni kertoo oppilaille, miten on suunnitellut alkutunnin työskentelyn: *Tehdäänpä sillä tavalla, että Anssi ja Isto rupee tekemään näitä* [sanakokeita] *nyt ihan vauhdilla.*” Henni jakaa koepaperin Anssin ja Iston pulpetille. (...) *Ja sitten lähetään menemään eteenpäin. No nyt, Anssi ja Isto vauhtia!* (EN1) Ohjaus voidaan katsoa: oppilaiden toiminnan nopeuttamiseksi.

Fyysinen ohjaus tulee seuraamillani oppitunneilla esiin seuraavissa tilanteissa. Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla Anssi on kääntynyt selin tunnilla ja katsoo takana istuvan Janin vihkoa. Henni kävelee Anssin luo ja ohjaa kädellä

Anssin olkapäätä kääntäen oppilaan oman pulpetin ääreen, samalla Henni painaa kevyesti kädellä oppilaan olkapäitä alas. (YL 9)

Henni käy koskettamassa Anssin ja Akin olkapäätä, jotka puhelevat keskenään äidinkielen tunnilla kesken sanojen järjestämisen. (ÄI9)

Opetuskeskustelun aikana Henni vaatii samaa oppilasta kohdistamaan huomion käytävään opetuskeskusteluun. *Kuunteleppa ja keskity!* Henni viittaa kädellä itseään kohti *ja anna Anssin keskittyä*. Kun Henni pysäyttää oppilaan seuraavan kerran, hän ohjaa suoraan myös toimintaa. *Jani äläpä piirrä nyt siihen [vihkoon]!* Henni ojentaa käsivarren suorana Jania kohti, kävelee pulpetin luo ja sulkee tämän vihkon pulpetille. *Jutellaan hetki ja kohta piirretään!* (YL7) Henni palaa pöytänsä luo ja istuu.

Henni etsii oppilaan työvihkosta aukeaman, johon ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla aletaan piirtämään. Henni tarttuu Anssin pulpetilla olevaan vihkoon. *No niin, uutta asiaa sitten* – hän selaa Anssin vihkoa ja ottaa tyhjän sivun esille valmiiksi. (YL3)

Henni ohjaa manuaalisesti oppilaita, mikä voidaan havaita oppilaan rauhoittamiseksi työskentelyyn, muistuttamiseksi, oppimisympäristön jäsentämiseksi, toiminnan kohdistamiseksi ja tehtävän aloittamisen helpottamiseksi.

Sanatonta ohjausta esiintyy seuraavissa oppituntitilanteissa. Jani varjonyrkkeilee pulpettinsa vieressä kesken oppitunnin. Henni katsoo Jania sanomatta mitään. Jani istuu pulpettiinsa. (YL3)

Henni nostaa käsivarren 90 asteen kulmassa sivulle eli näyttää viittausliikkeen ja katsoo Anssia ennen kuin tämä vastaa esitettyyn kysymykseen. (YL5)

Hennin ohjauksen voi havaita ilmentävän tilanteessa: ei-kielellistä kehottamista ja muistuttamista säännöistä.

Nähdäkseni sanaton ohjaaminen tulee esille tilanteissa, joissa oppilas tuntee jo luokan säännöt ja Hennin aikaisempi toimintatapa oppitunnilla on kertonut oppilalle sen, mitä häneltä odotetaan.

Käyttäytymisen kontrolliin ohjaaminen voidaan havaita suorana vaikuttamisena oppilaan työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Hennin tarkoituksena on huolehtia oppimisen päämäärästä ohjaamisen eri keinoja käyttäen. Hennin ohjaamisen eri keinoja ovat: kielellinen, ei-kielellinen, sanaton ja fyysinen ohjaus.

Deutsch (2003, 39) jakaa opettajan tukea antavan ohjaamisen kolmeen eri muotoon, joita ovat verbaalinen, motorinen ja fokusoiva ohjaaminen. Motorinen

ohjaus on esimerkiksi käsi kädessä neuvomista tai piirtämisen käyttöä opetuksessa. Fokusointi tarkoittaa osoittamisen, eleiden ja äänen voimakkuuden vaihteluiden käyttöä opetuksessa. Verbaalinen ohjaus tarkoittaa muun muassa kielellisen palautteen antamista, kysymyksiä tai ohjeiden antamista.

Myös Kivi (1997, 83) toteaa tarkoituksellisuuden ilmenevän niin, että opettaja muovaa äänensävyään, ilmaisun nopeutta ja ärsykkeen selkeyttä järjestyksessä, mitkä ovat tarpeen oppijan kannalta. Ärsykkeiden esiintymisen rytmi, nopeus ja toistuvuus ovat tekijöitä, joiden avulla opettaja voi välittää tarkoituksen tavoitteenaan saada asia oppilaan ymmärrykseen.

Henni käyttää hyvin usein eleitä ja fyysistä tai sanatonta ohjaamista rinnakkain kielellisen viestin kanssa. Voidaan havaita, että nämä eri viestintätavat vahvistavat toisiaan ohjauksessa. Hennin käyttäessä enemmän tai vähemmän tietoisesti näitä ei-kielellisiä eleitä ne vaikuttavat mielestäni oppimiseen positiivisesti, esimerkiksi havainnollistavat opetusta ja tekevät kielellisestä viestistä myös visuaalisesti nähtävän. Nähdäkseni ele toimii ohjauksessa yhtenä kommunikaatiotapana, joka on hyvä kaikille oppilaille ja erityisesti tukee oppilasta, jolla on Asperger-syndrooma. Ilmaisussa ja kielellisen viestin sisällöissä en havainnut ristiriitaisuuksia, joka on edellytys niiden toisiaan vahvistavalle vaikutukselle.

Sutinen (1997, 81) toteaa, että sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistuu tietoisilla eleillä. Yksilöiden täytyy olla tietoisia omien eleiden merkityksistä, esimerkiksi Hennin käyttäessä oppilaalle sanatonta viestiä. Kun tietty kokemus ja tästä tapahtumasta tuleva ele saa aikaan saman ajatuksen toisessa ihmisessä, on kyseessä merkityksellinen ele. Ele ilmaisee jonkin yhteisen asian, jolloin voidaan puhua symbolisesta kielestä.

Eleistä voi syntyä symbolinen kieli sellaisten eleiden avulla, jotka tarkoittavat samaa asiaa kahdelle ihmiselle, esimerkiksi oppilaalle ja opettajalle. Tämä on mahdollista, kun kaksi yksilöä ovat samassa ympäristössä ja kokevat samanlaisia kokemuksia, kuten luokassa tapahtuu. Eleet ovat osa sosiaalisen toiminnan järjestäytymistä, jonka mahdollistaa eleiden vastavuoroisuus.

Sosiaalisessa prosessissa on mukana oppilas ja opettaja, jolloin he saavat yhteisen merkityksen tietystä eleestä. Merkitykset syntyvät ja kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, niin eleille kuin muillekin symboleille. Kun eleet ovat kehittyneet symboleiksi, voidaan niiden merkitys pukea sanoiksi. (Sutinen 1997, 79-80, 83.)

Fyysinen ohjaaminen ilmenee sellaisissa tilanteissa, joissa ohjaamisen tarkoituksena on suunnata oppilas opetukseen tai lopettaa muu oheistoiminta nopealla reagointitavalla. Kun Henni etsii oppilaan vihkosta sivun valmiiksi, hän nopeuttaa oppilaan toimintaa ja helpottaa tämän alkuun pääsemistä tuntityöskentelyssä. Deutsch (2003, 38) toteaa ohjaavaan opetustyyliin liittyvän ohjaamisen etäisyys - käsitteen (Mediational Distance), joka tarkoittaa ohjauksen intensiivisyyttä opettajan ja oppijan välillä kuvattuna. Intensiivisyys ohjauksessa voi vaihdella oppilaan manuaalisesta ohjaamisesta tilanteeseen jossa, oppilas on sisäistänyt ohjauksen tavoitteen ja on täysin itseohjautuva.

7.2 Tehtävän ennakoiminen ja aloitteen huomioiminen

Henni kertoo äidinkielen ryhmittelytehtävissä etukäteen tehtävän vaikeusasteen. Oppitunnilla oppilaat aloittavat tehtävän tekemisen, jossa oppilas käyttää omia perusteluitaan sanojen järjestämisessä. Henni toteaa oppilaille: *Tämä ei olekaan mikään helppo tehtävä, tässä pitää vähän aatella.* (ÄI4)

Henni vastaa oppilaan kysymykseen, kun se käsittelee oppitunnin aihetta tai liittyy läheisesti siihen. Ympäristö- ja luonnontieteen tunnilla oppilasta kiinnostaa Suomen tunturien lumihuiput. Oppilas kysyy, 'Onks Saanalla kesällä lunta?' Henni vastaa: *Saana – on se aika pitkään. Saanalla on lunta. Ihan kesäkuussakin siellä on pidetty hiihtokisojakin.* (YL9) Oppilas kysyy vielä Halti -tunturin lumitilanteesta. Henni liittyy aiheen käsiteltyyn tunturiesimerkkiin. *Ja Haltillakin on, mutta kyllä se sulaa kesäaikaan pois. Mutta siellä Norjan puolella, kun Suomesta mennään Norjaan. Siellä on vielä korkeampia huippuja. Semmosia, jotka eivät siten sula.* (YL9)

Henni ja oppilaat vaihtavat kuulumisia englannin kielellä oppitunnin alussa. Erään oppilaan mieleen tulee kysymys, mitä tarkoittaa jos opettajan kysymykseen 'How are you today?' vastaisikin kieltävästi. Henni selittää: *Niin, 'I'm not fine, thanks'. En voi hyvin, jos niin sanoo.* (EN1)

Oppilaiden mieleen tulee tunneilla ajatuksia ja miellelyhtymiä, jotka eivät liity käsiteltävään aiheeseen. Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla oppilaat piirtävät omaan vihkoon veden kiertokulkua. Henni piirtää taululle mallikuvaa. Lisäksi oppilaat värittävät piirtämänsä kuvan. Oppilaiden mielikuviutus alkaa toimia vilkkaasti, kun he piirtävät merta. Eräs oppilas kysyykin, voisiko kuvaan piirtää haita.

Henni rajaa piirtämisen ja huomion kohdistamisen opittavaan asiaan. *Ei piirretä nyt haita, kun se ei ole nyt tämä asia, vaikka siellä veden alla niitä haita onkin.* (YL9)

Englannin tunnilla kesken kaiken oppilaan mieleen tulee tapahtuma, jonka hän haluaa kertoa opettajalle. *Oliko Anssilla jotain?* Henni kysyy. Anssi kertoo ajaneensa pyörällä kaupunkiin. *Hieno suoritus! Mutta nytpä pysytään tässä englannissa.* Henni antaa kehuja 14 kilometrin polkupyöräilystä ja palauttaa keskustelun oppituntiin.

Käyttäytymisen kontrolliin ohjaamisen voi nähdä tilanteissa tehtävän vaikeuden ennakoituna oppilaalle ja reagoimisena oppilaan kommentteihin tai kysymyksiin tarkoituksenmukaisesti. Jos kommentti tai kysymys liittyy oppitunnin aiheeseen, silloin Henni kommentoi siihen. Jos asia on sisältöön liittymätön, Henni rajaa asian palauttamalla keskustelun ja oppilaan tarkkaavuuden jälleen takaisin aiheeseen. Voidaan ajatella, että tilanteessa ilmenee näin myös vastavuoroisuus ja tarkoituksellisuus. Kozulinin (1995, 70) mukaan oppimisprosessin päämääränä onkin oppilaan oma ajattelu ja sen tietoiseksi tekeminen oppilaalle itselleen.

8 YKSILÖLLISYYDEN JA ERILAISUUDEN TIEDOSTAMINEN

Opettaja toimii yksilöllisyyttä ja erilaisuutta huomioiden, kun oppilaalle tehdään tietoiseksi seikka, että jokaisella on omat tarpeensa ja mielipiteensä, vaikka toiminta tapahtuukin oppilasryhmässä. Silloin opetuksessa on keskeistä korostaa, että on olemassa erilaisia ratkaisuja ongelmiin. Oppilasta rohkaistaan myös yksin työskentelyyn. (Lebeer 1995, 132.)

Seuraamieni tuntien perusteella Henni toteaa mahdolliseksi oppilaan esittämän erilaisen näkökannan asiaan ja rohkaisee oppilasta työskentelemään itsenäisesti vaikeassakin tehtävässä.

8.1 Erilaisen näkökannan hyväksyminen

Henni havainnollistaa ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla veden ja maan suhdetta maapallolla. Henni laittaa karttapallon luokan edessä olevalle pöydälle. *Maailmassa on vettä hirveästi. Katsotaampas tätä maailmapalloa, maapalloa. Katto-kaapas tätä maapalloa niin, kumpaa on maapallolla enemmän tuolta maanpinnasta vettä vai maata?* Hän pyörittää karttapalloa akselinsa ympäri ja vaatii oppilaita katsomaan karttapalloa. Henni esittää kysymyksen suoraan yhdelle oppilaalle. *Mitäs tuo Anssi, onko sunkin mielestä vettä enemmän kuin maata?* Henni sanoo: *Maapallolla on paljon vettä.* Oppilaan mielestä maata on paljon, koska sitä

on myös veden alla. *Niin no tietenkin, jos aattelee, että siellä veden allakin on maata, niin voishan sitä niinkin [ajatella].* Henni nyökkää: *Ihan totta, silloin olis maata enempi. Sepä onkin ihan totta. Eihän se ole ihan tyhjää tuo veden alus.* (YL8)

Eräällä oppilaalla on erilaiset ryhmittelyperusteet sanoille, joita järjestellään äidinkielen tunnilla. Oppilaan perustelut käyvät esille Hennin kysyessä sanojen 'haukkuu, ampuu, pimeä ja paha' luokitteluperusteita. *Sanoppas, mihinkäs - nyt pähkäillään. (...) Miksi sinä olet pannut ne samaan kasaan? Rumia ja pahoja sanoja, kyllä niitä sillä tavalla voi luokitella.* Henni toteaa vastauksen kuullessaan. *Kyllä, että ois hyviä sanoja ja pahoja sanoja. Katotaanpa nää sinun pahat sanat? Mihin kuuluis pimeä näitten [taululla olevien luokkien] mukaan?* (ÄI8) Henni osoittaa kädellään taululle ja vaatii oppilasta miettimään sanoja yhteisten luokittelujen perusteella.

Yksilöllisyyden ja erilaisuuden tiedostaminen näyttäisi ilmenevän keskusteluissa, joissa Henni hyväksyy oppilaan vastauksen ja tulkitsee tätä näkökulmaa ääneen toisille oppilaille yhtenä mahdollisena vaihtoehtona. Vastaus pohjaa oppilaan omaan kokemusmaailmaan ja hyväksyvä suhtautuminen kertoo myös oppilaan yksilöllisyyden huomioimisesta verrattuna tehtävän vaatimuksiin. Henni etenee opetuksessa kohti yleisempiä merkityksiä ja käsitejärjestelmiä oppilalle luontaisella tavalla. (ks. esim. Pynnönen 2002.)

Kiven (1994, 34) mukaan opettaja voi todeta, onko oppilas onnistunut tehtävän suorittamisessa tarkastamalla, pystyykö oppilas perustelemaan valitsemansa toimintatavan. Opettaja voi kysyä tehtävän suorittamiseen ja tehtävää toimintaan liittäviä kysymyksiä, joiden avulla oppilas saadaan pohtimaan oman toimintansa perusteita.

8.2 Itsenäiseen työskentelyyn kannustaminen

Englannin tunnilla oppilaat tekevät kuuntelutehtävää. Jokainen kuuntelee ensin keskustelun nauhalta ja sitten rastittaa oikean vaihtoehdon tehtäväkirjastaan. Henni kertoo perustellen, miten työskentelyssä tulee toimia. *Elä kato toisilta, nyt vaan ihan itse. Jos tulee, miten tulee [rastit]. Niin sitten sitä tietää että osaanko minä kuunnella nyt tätä vai. (...) Toisilta ei kannata katsoa, kun toinenkin saattaa tehdä virheitä. Niin voi itsekin tehdä virheitä.* (EN4)

Yksilöllisyyden ja erilaisuuden tiedostamisen voi nähdä tulevan esille tilanteessa Hennin rohkaistessa oppilasta työskentelemään kuuntelutehtävässä itsenäisesti. Hän korostaa itse kuuntelun olevan oppimisessa tärkein asia, ei lopputuloksen eli rastin sijainnin kirjassa. Ajattelen niin, ettei oppilas tilanteessa luota omiin taitoihinsa, ja haluaisi näyttää taitavammalta kuin on toisten silmissä. Luntaaminen on keinona tähän. Henni ohjaa epäsopivaa toimintamallia sopivampaan työskentelytapaan rohkaisun ja kannustamisen kautta.

9 KUULUMINEN YHTEISÖÖN

Yhteisöön kuulumisen tarkoittaa tunnetta, että kokee kuuluvansa johonkin ryhmään yhtenä osana sitä. Ryhmä voi olla mikrotason ryhmä: perhe tai koululuokka tai makrotason ryhmä: yhteisö, uskonto ja ihmiskunta. Opetuksessa voidaan myös jakaa ryhmään kuuluvien jäsenten asioita. Jakaminen tarkoittaa ajatusten ja tunteiden ilmaisun ja toisten huomioon ottamisen oppettelua. Se on siihen oppimista esimerkiksi, että jokaisella ihmisellä on erilainen mielipide tai näkökanta tiettyyn asiaan. (Lebeer, 1995, 132, 143.)

Seuraamien oppituntien perusteella Henni ja oppilaat vaihtavat kokemuksia ja mielipiteitä palmusunnuntain tapahtumista sekä erilaisista näkökannoista oppilaiden leikkutilanteen selvittelykeskustelussa. Keskustelussa esiintyi yhteistä ongelman määrittelyä, mielipiteiden esittämistä ja kuuntelemista, säännöistä sopimista sekä Hennin tulkintojen tekemistä.

9.1 Kokemusten vaihtaminen

Maanantaita edeltävä päivä on ollut palmusunnuntai. Aloite keskusteluun tulee oppilaalta, joka pyytää opettajaa kysymään viikonlopun kuulumisista. Henni palaa oppilaan pyyntöön hetkeä myöhemmin, kun päivämäärä on ensin katsottu yhdes-

sä. *Ja nyt oli tämmöisiä täältä toivomuksia, että kysyppä viikonlopusta. No, mitäs? Oli vrpomisviikonloppu.* (YL1)

Oppilaat ja Henni keskusteleivat omista virpomiskokemuksistaan. Keskustelu käynnistyy Hennin esittäessä kysymyksiä jokaiselle oppilaalle vuorotellen, johon oppilas vastaa. *No, Isto?* Henni katsoo Iston suuntaan ja odottaa tämän vastaavan. Isto kertoo virpomisestaan. *No, oliko sulla joku asu päällä?* Isto kertoo, ettei ole ollut asua. *Ihan pelkkänä Isto -, Istona. Noh, kävitkö monessa paikassa virpomassa? Monessa kymmenessä?* Henni nojautuu vastauksen kuullessaan eteenpäin ja katsoo Istoa yllättyneesti. *Oho, no sinä olet ollut ahkera virpoja. Oliko sulla jokaiseen taloon sitten oksa?* (YL1) Isto kertoo asiansa, johon Henni nyökkää.

Myös Henni kertoo omasta virpomiskokemuksestaan oppilaille kuvailevan tarinan, mitä oppilaat keskittyneesti kuuntelevat. *Noh, minutkin virvottiin, kun minä olin siellä minun tyttären luona ja Kalle oli valmistanut oksia äitinsä kanssa. Ja sitten sillä oli puku, semmonen pupulakki oli päässä.* Henni naurahtaa. *Ja sitten oli semmonen valkonen, hän näyttää käsillään paidan muotoa iso paita ja tänne oli tehty semmonen solmu* Henni laittaa käden ristiselän päälle *ja se oli sitten niinku häntä. Ja se sitten aamulla virpo minua. Ja sano, virvon varvon tuoreeks terveeks ja sitten tuli jotain mömömömm - minulle vitsi ja palkka!* Henni alkaa nauramaan. Oppilaat pyytävät toistamaan tämän. *Minulle vitsi ja palkka!* Henni toistaa sanomansa uudelleen. *Semmoset virpomiset oli!* (YL2)

Tämän keskustelun jälkeen oppilaat innostuvat kertomaan spontaanisti kokemuksistaan Hennille. Anssi sanoo: *Sain vähä vajaa 20 euroo. Jaa.* Henni katsoo Anssia. *Arvaappas, mitä palkkaa minä sitten annoin? Semmoisia suklaarahoja. Otteeks' te semmoisia syönyt?* Henni kysyy. Oppilaat kertovat, millaisia kolikot ovat näöltään. *Euroja.* Henni kuuntelee oppilaiden vastauksia. *Niin. Euron näköisiä tai kahden euron.* (YL2)

Henni keskustelee myös esiin tulevista mielipide-eroista oppilaiden kanssa. Eräs oppilas toteaa virpomisen olevan lapsellista puuhaa. Henni kommentoi: *Ihan kiva minusta tuommonen perinne on, että lapset käy virpomassa ja toivottelemassa hyvää terveyttä. Niin, ja askarrellaan vielä niitä oksia ja laittaudutaan. Minusta se on ihan hyvä.* (YL2)

Yhteisöllisyyden periaatteen voi katsoa näkyvän toiminnassa, kun Henni tuo oppilaille näkökantansa esiin perustelemalla oman mielipiteensä virpomisesta.

Henni laajentaa virpomiskokemuksia suomalaiseen palmusunnuntain tapaperinteeseen.

Voidaan nähdä, että jakamista ilmenee virpomiskeskustelussa monessa merkityksessä. Henni ja oppilaat jakavat keskenään jokaisen yksilöllisiä kokemuksia virpomisesta. He jakavat keskustellen myös perinteeseen liittyviä tunnusmerkkejä, joita ovat itse tehdyt oksat, virpomisloitsu, pukeutuminen ja virpomisesta saatu korvaus. Henni jakaa oppilaille oman kokemuksensa tarinan muodossa, mikä on ikivanha tapa välittää ajatuksia ja tapahtumia ihmisten välillä. Tarinan kielellinen sukkeluus saa oppilaat ja opettajan yhdessä nauramaan. Huumori liittyy Harjusen (2002, 59) mukaan oppilaiden huomioimiseen, kannustamiseen, tilanteiden keventämiseen ja oikeastaan tunneilla elämiseen.

9.2 Mieli-pide-erojen esittäminen ja tulkintojen tekeminen

Ennen koulun alkua oppilaiden välille on tullut riitaa ns. keppileikistä. Kun kaksi oppilasta tulee ensimmäiselle tunnille, he riitelevät. Oppilaat ovat vihaisia toisilleen oppitunnin aikanakin. Tunnilla Henni huomauttaa: *Välituntiasioista ei voi nyt puhua.* (AT5) Henni ottaa asian käsittelyyn ajattelun taidon tunnin jälkeen, kun läksyt on katsottu ja tavarat on repussa. Luokassa alkaa 'oikeudenkäynti' keppileikistä.

Henni istuu pöydän takana. Oppilaat istuvat pulpeteissaan. Henni katsoo oppilaita ja selvittää ääneen tilannetta. *Eli siellä [välitunnilla] ootte leikkinyt semmosta – keppi, keppileikkiä, jossa kepillä huidotaan. Vähän vaarallisen näköisesti. Sit mä olin eilen välituntivalvonnassa ja katoin, että huh huh onpas vaarallisen näköstä. Mutta sitten minä menin kysymään, että onks tää vaarallista?* (AT5) Oppilaat olivat vastanneet, ettei leikki ole vaarallinen. *Ja ilmeisesti liikkeitä teitte niitten keppien kanssa. Mutta sitten [tänään], kun tulitte - sieltä sisälle niin, sitten siellä [ulkona] olikin huidottu kepillä – vihaisena.*

Anssi alkaa syyttämään Jania. Henni pysäyttää puheen ja muistuttaa: *Mutta nostetaanpas sitten kättä ja nyt vuoronperään sitten sanotaan mielipiteitä tästä asiasta.* Hän näyttää viittausliikkeen kädellään. *No, Anssi?* Henni osoittaa Anssia ja kuuntelee. Anssi kertoo sanoneensa, ettei leikissä saa lyödä sormille ja keppejä

ei oteta. Henni kysyy mielipidettä seuraavalta oppilaalta: *No, Petja?* Petja kertoo, että Anssi itse ja Janikin ovat ottaneet kepin tänään. *Niin*, Henni kommentoi ja silloin Petja, Jani ja Anssi alkavat väitellä yhteen ääneen. *Hsst! Yks kerrallaan, yks kerrallaan!* Henni pysäyttää väittelyn. *Nythän teillä ei oo vielä välituntia ollut.* Petja syyttää Jania kepillä huitomisesta. *Jaa.* Jani nousee puolittain seisomaan tuoliin nojaten ja kertoo, ettei koulu ollut edes alkanut kun hän leikki kepillä ja silloin sai käyttää keppiä, kun ei ollut oikea välitunti. *Niin oli.* Henni sanoo. Petja väittää vastaan, ettei niin olla sovittu. *Mutta sovitaanpa nyt, kun on välkä tulossa niin, kun me ei voida enää sitä taaksepäin mennyttä aikaa muuttaa.* *Shht!* (YL5) Anssilla olisi ehdotus ja hän nousee seisomaan. Henni näyttää Anssille kädellä alaspäin painavan liikkeen.

Nyt me ei voida sitä mennyttä aikaa enää muuttaa, mutta nyt tästä eteenpäin. Ja, jos kerran te ootte itse tehny, semmosia - sääntöjä yrittänyt tehdä, että kepit otetaan pois, niin kyllä minä olisin samaa mieltä. Eli nyt ilman keppejä leikkittäs! Henni korottaa ääntään.

Anssi alkaa kuiskutella Janille. *Anssi! Nyt keskusteltiin yhdessä, ei vaan kahdestaan. Nyt tehdään sillä tavalla, että kun se [keppileikki] on aiheuttanut näpille lyöntejä, ristiriitoja ja tappelua ja pahaa mieltä, niin nyt - minä määrään - kepit pois! Minä sanon välituntivalvojalle, että jos siellä keppejä näkyy tuolla leikeissä, tämmösissä huitomisleikeissä, ne täytyy/ Jos sinä et halua kepeistä luopua, niin sinun pitää yksin sen kepin kanssa sitten tuolla olla. Mutta leikkiin ei voi tulla, koska se on aiheuttanut nyt/ Jani kysyy, voiko leikkiä kahdestaan toisen oppilaan kanssa. Ei kahdestaan! *Ei, ei. Ei! Mutta yksinään voi tonkia jotakin maata kepin kanssa.* Petja toistaa, että keppejä ei saa ottaa leikkeihin. *Ja se on minusta ihan hyvä sääntö!* Petja sanoo vielä, että Jani otti kepin. *Mutta nythän tuo Jani sanoi, että nyt tästä välitunnista eteenpäin ei sitten enää* [ota keppiä]. *Ja se nyt semmonen asia, että se [sääntö] on minun tekemä.* (AT6)*

Eräs oppilaista ei halua enää tulla mukaan leikkiin. Henni ilmaisee mielipiteensä oppilaan puhettavasta. *Mutta hei!* Henni napsauttaa sormiaan. *Nyt puhutaan asiallisesti, eikä sillai: että on tyhmää, ei oo tyhmää. Minusta se kuulostaa hirveen pikkulapsimaiselta. Ja te ootte jo aika isoja poikia. Ootte kasvanut, 10 senttiä minusta ootte jäljessä, niin sitten pitää kyllä (...) niin sitten kyllä ei enää pikkulapsimaisesti höpötetä. Ja en tuu, jos en saa ottaa keppiä. Miettikää vähän milltä se näyttää ja vaikuttaa teidän käyttäytyminen!* (AT6)

Keskustelussa tulee esille toinenkin asia, jota Henni alkaa selvittämään. *Shh! Hei Petja, ei oo sun vuoro.* Anssin ja Iston mielestä Petja määräälee leikeissä. *Se on sitten eri asia. Petjan pitää ruveta olemaan määräälemättä ja kepit pois!* Petja kertoo, että Anssikin sanoo, että hän on johtaja. *Ai, sieltä tuli semmonen asia, että Petja haluaa olla johtaja.* Petja kieltää tämän. *No, päätä nyt että, nyt en halua olla johtaja ja nyt et enää oo. Mutta kun toisilla on semmonen käsitys asiasta.* Petja sanoo itkua äänessään, että on määrännyt, muttei halunnut olla johtaja. *Hmm. Sä haluaisit määrätä, mutta et halua olla johtaja.* Henni toistaa ääneen Petjan kommentin.

Huomaatkaapa pojat – pojat! Petjaa tämä nyt jotenkin hirveesti – niin kun - tekee pahan mielen Petjalle tämä leikkiasia jostain syystä. (...) Tämä on nyt semmonen, että nyt siinä keppien kanssa kun ollaan, ja jos mieli tollee kuohuu, niin kun vähän teillä jokaisella ollut. Ja vihastus on tullut, niin se on vaarallinen leikki! Se täytyy nyt siksi lopettaa! (AT6)

Jani palaa keppileikkiin ja kysyy, voiko keppiä käyttää kävelykeppinä? *Sovitaan nyt semmonen homma, että - ei oteta keppejä ollenkaan, koska nyt on tunteet käynyt niin kuumana että nyt se keppi on vaarallinen esine.* Eräs oppilas ehdottaa koko leikkiä lopettavaksi. *Lopettakaa ja jotain muuta [keksikää].* (AT7)

Yhteisöllisyyden periaatteen voi katsoa näkyvän toiminnassa, jossa Henni tuo esille perustellen oman näkökantansa keppileikkiin ja oppilaan käytökseen. Henni perustelee oppilaiden käyttäytymisen ja sovittujen sääntöjen yhteyttä toisiinsa. Tämän voi katsoa toimintana, jolla Henni osoittaa oppilaan kuuluvan osana luokka- ja kouluyhteisöön. Oppilaalta odotetaan hyväksytyjen sääntöjen noudattamista ja näitä rikkoessaan rangaistuksen hyväksymistä. Henni kertoo, mikä on tärkeää ratkaisuun pyrittäessä ja miten yhteiseen toimintaan voi vaikuttaa uusilla sopimuksilla. Kun sovitaan kaikkia koskevista asioista, puhutaan yhdessä, eikä kuiskutella kahden kesken. Henni kertoo mielipiteensä oppilaille siitä, että oppilaiden väliset suulliset sopimukset ovat pitäviä ja niihin on voitava luottaa. Tästä välittyy myös hänen arvomaailmansa oppilaille.

Henni osoittaa, että ristiriitaa aiheuttanut keppileikki on vaarallinen oppilaan omalle turvallisuudelle. Hän kertoo tästä koituvan seurauksen eli 'keppikiellon'. Sääntöjen merkitys on taata kaikille turvallinen toiminta peleissä ja ryhmässä. Voidaan nähdä, että Hennin ohjaus välittää tilanteessa myös sääntöjen merkityksiä oppilaille, kun hän tulkitsee leikkitalannetta aikuisen näkökulmasta käsin. Säännöt

ovat turvallisuuden vuoksi tärkeitä ja yhteisiä sääntöjä on noudatettava. Sääntöjen rikkomisesta seuraa aina muistutus niiden olemassa olosta eli rangaistus tehdyn rikkomuksen mukaan.

Peleissä olevat säännöt on Sutisen (1997, 89) mukaan otettava huomioon, koska ne helpottavat lasta hahmottamaan ja selvittämään ongelmia. Säännöt rajoittavat toimintaa ja mahdollistavat tapahtumien ennakoinnin. Pelin roolit ja säännöt ovat siten hallittavissa. Pelissä on mukana osa sosiaalisessa ryhmässä olevista säännöistä ja rooleista. Lapsen täytyy hallita pelin säännöt, jotta hän voi pelata peliä. Sama koskee sitä sosiaalista ryhmää, esimerkiksi luokkaa johon oppilas kuuluu. Hänen täytyy hallita ryhmän roolit ja säännöt, jotta hän voi toimia ryhmässä.

Opetusryhmän merkitystä yhtenä yhteisön muotona ja kasvattajana käsittelee Sutinen (1997, 95), hän toteaa sen olevan yksi esimerkki yhteisöstä. Jokainen oppilas kuuluu luokka- ja kouluyhteisöön, jolloin koulun tehtävänä on kasvattaa oppilasta suotavaan käyttäytymiseen ja toimintaan. Yhteisön tekevät mahdolliseksi yhteiset käyttäytymismallit ja yhteisössä rakentuneet asenteet.

Sutinen (1997, 96) jatkaa, että yhteisöön on kehittynyt sosiaalisia sääntöjä ja yhteisiä käytösmalleja, mitkä ovat koko ryhmälle tyypillistä toimintaa yksittäisissä tilanteissa. Järjestäytyneet käyttäytymismallit ovat kaikkien yhteisön jäsenten omaisuutta. Tällöin yksilöillä tulee olla käsitys kollektiivisista asenteista ja niiden suhteesta itseensä sekä muihin yksilöihin. Kasvatus on tapahtuma, jossa nämä mallit annetaan kasvatettavalle.

Keskusteluissamme Henni nimesi riitatilanteiden selvittelyt luokassaan oikeudenkäynneiksi, joissa hän toimii tuomarin roolissa. Henni jakaa keskustelussa puheenvuorot oppilaille, jokaista asianosaista kuullaan vuorollaan tämän esittäessä omaa näkökulmaansa ja lopuksi rangaistuksen määrää ja toimeenpantee Henni eli tuomari. Henni ei kuitenkaan yksin päättää sopivaa rangaistusta, vaan keskustelee siitä oppilaiden kanssa, mikä on tilanteessa kohtuullinen ja oikeudenmukainen rangaistus. Oppilaat voivat esittää mielipiteitään ja ratkaisuvaihtoehtojaan.

Harjunen (2002, 137) kuvaa tällaista toimintatapaa siten, että kasvatuksen tarkoituksena on saada kasvatuksen keinot vastaamaan sen päämääriä. Sääntöjä ei tarvita niiden itsensä vuoksi, vaan järkiperaisat säännöt ovat yhteydessä opetuksen päämäärään luokassa. Oppilaat voivat tietyssä määrin osallistua opettajien kanssa

päätöksentekoon. Sosiaalinen kontrolli edellyttää kuitenkin opettajan auktoriteettia.

Voidaan havaita, että selvittelykeskustelussa Henni välittää oppilaille myös erilaisia merkityksiä. Oksanen (2001, 41) toteaa ohjaavassa opetustyyliässä aikuisen tulkitsevan kohteita, tapahtumia ja henkisiä toimintoja lapselle. Opettaja kertoo ihmisten luomista merkityksistä, joita yhteisössä on luotu ja luodaan edelleen (ks. myös luvut 5.1 ja 5.2).

Henni kertoo oppilaille mielipiteensä, millaisen kuvan käyttäytyminen (*pikkulapsimainen* puhe) antaa oppilaasta ja mitä käytöstä hän odottaa vuosiluokan 3. - 4. oppilailta. Henni matkii pikkulapsimaista puhetta oppilaille havainnollistaessaan tätä asiaa. Menetelmästä voisi käyttää käsitettä peilaaminen (mirroring). Menetelmässä toinen henkilö, tässä tilanteessa opettaja ottaa oppilaan roolin ja toistaa aivan peilikuvana sen, mitä hetki sitten näki. Peilaamisen avulla oppilas saa palautetta omasta toiminnastaan, aivan kuin katsoisi videolta itseään. Oppilas asetetaan vastakkain oman käyttäytymisen kanssa, jolloin hän joutuu ottamaan kantaa siihen, mitä on itse tehnyt. Peilaaminen antaa oppilaalle mahdollisuuden vaihtoehtoiseen käyttäytymiseen. (Vuorinen 1993, 213-215.)

Henni kertoo keskustelussa oman tulkintansa Petjalle toisten oppilaiden käsityksestä hänen käytöstään koskien. Hän kertoo lisäksi toisille oppilaille, miten tulkitsee Petjan itkuisen äänen ja mistä se johtuu hänen mielestään. Myös Raustevon Wright & Wright (1995, 37) toteavat opettajan ääneen puhumisen mahdollistavan sen, että yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviin ja näin ollen niiden reflektointi on mahdollista vastavuoroisesti muiden kanssa. Ryhmän toiminnan puitteissa käsitysten ja ratkaisujen perustelu luo edellytyksiä ennako-oletusten ja itsestään selvyyksien tarkistamiselle.

Oppimis- ja opetusprosessi on aina sidoksissa merkityksiin. Ohjaavassa opetustyyliässä vuorovaikutus tapahtuu pitkälle dialogin ja kielen avulla. Lehtosen (1996, 11) mukaan kieltä käyttäessämme me merkityksellistämme kohteet, joista puhumme. Kieli ja sen merkitykset eivät vain kuvaa maailmaa, vaan samalla ne myös jäsentävät, rakentavat ja muuntavat sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. (ks. myös Jokinen 1993, 18.) Niin kaikki nähtävä toiminta on aina merkityksiä täynnä.

Ohjauksessa oppilaan ja opettajan erilaiset merkitysmaailmat kohtaavat. Merkitysten välittämisen lisäksi, niitä myös muodostetaan ja jäsennetään ihmisten

välisissä käytännöissä. Opettaja voi toiminnallaan tehdä oppilaalle merkitykselliseksi uutta tietoa tai aikaisemmin opittua. Merkitykset ovat haaste opetukselle, kun jokainen oppilas tulkitsee opettajan viestejä omista lähtökohdistaan. Opettaja on myös oppijan asemassa merkitysten tutkimisessa, esimerkiksi Henni leikkitalanteen kulkua tai oppilaan pahaa mieltä selvittäessään. Opetuksessa tai ohjauksessa on kyse toisen ihmisen kielen, eleiden tai toiminnan ymmärtämisestä. (ks. esim. Lehtonen 1996; Törmä 2001, 5-13.)

11 TEOREETTISET KYTKENNÄT

Tässä luvussa tarkoitukseni on tehdä yhteenvetoa tutkimuksen löydöistä sekä vertailla löytöjä laajemmin muihin opetus- ja oppimisprosessia käsitteleviin käsitteisiin. Olen edellisessä kokonaisuudessa (ks. luvut 3 – 9) tarkastellut löytöjä tehden jo kytkentöjä löytöjen ja kirjallisuuden välille.

Tämän monitahoisen ilmiön luokittelu, samoin kuin sen jälkeen loogisen yhteenvedon tekeminen on ollut tässä tutkimuksessa hyvin haastavaa. Olen tehnyt koontia aineiston löydöistä seuraavaan taulukkoon pääperiaatteen ja Hennin ohjauksessa ilmenevien sovellusesimerkkien mukaisesti.

Taulukko 2. Tutkimuksen löydöt luokiteltuna periaatteen ja Hennin sovellusesimerkkien mukaan

Pääperiaate	Hennin sovellusesimerkit
Tarkoituksellisuus ja vastavuoroisuus	etukäteen tehtävien tai asiasisällön kertominen etukäteen tehtävien tarkoituksen kertominen eriyttämisen syiden perustelu oppilaille julkinen - yksityinen vuorovaikutusvaihtelut työskentelytapojen ohjaaminen ja kontrollointi oppimistilanteen jäsentäminen: fyysinen strukturi versus kognitiivinen prosessointi esitystavan ja vuorovaikutuksen variaatiot
Transkendenssi oppimistilanteessa	yhteyden osoittaminen aikaisemmin opittuun yhteyden osoittaminen oppilaan omiin kokemuksiin

	ajan ja tulevien tapahtumien ajallinen jäsentäminen
Merkityksen välittäminen	oman vastuun osoittaminen käyttäytymisessä oppilaan kokemusten yhdistäminen oppitunnin sisältöön syy-seuraus suhteiden osoittaminen omaan luokitteluun ohjaaminen yhteyden osoittaminen yleisiin käsitteisiin nimeämisen merkityksen välittäminen
Pätevyyden tunteen ohjaaminen	tehtävän alkuun auttaminen tehtävässä tukeminen johdatellen ja kysellen ajatteluun rohkaiseminen palautteen antamin työskentelyprosessista
Käyttäytymisen kontrollin ohjaaminen	impulsiivisuuden viivästyttäminen ei-toivoton käyttäytymisen pysäyttäminen toivottuun käytökseen suuntaaminen oppilaan aloitteeseen reagoiminen tehtävän vaatimustasoon orientointi (kielellinen, ei-kielellinen, fyysinen ja sanaton ohjaaminen)
Yksilöllisyyden ja erilaisuuden tiedostaminen	erilaisen näkökannan hyväksyminen ja tulkintojen teko itsenäiseen työskentelyyn rohkaiseminen
Kuuluminen yhteisöön	kokemusten vaihtaminen mielipiteiden perustelu tulkintojen tekeminen eri näkökulmista yhteisen ongelman määrittäminen mielipide-erojen esittäminen ja kuunteleminen sääntöjen tiedostamiseen ohjaaminen yhteisten sopimusten tekeminen

Oppimistaitojen ohjaus on oppimisen ilmiön ymmärtämistä prosessiksi ja ohjauksen ymmärtämistä tilannesidonnaiseksi toiminnaksi. Löydöistä nousee esille se, että on monia konkreettisia menettelytapoja tai keinoja, joita käyttäen Henni ohjaa vuorovaikutustilanteita luokassaan. Ohjaus on suhteessa aikaan, paikkaan, oppilasryhmään, oppimisen päämäärään, oppilaan käyttäytymiseen, tehtävään ja itse opettajaan.

Ohjaava opetustyyli siivilöityy opettajan oman persoonan ja kokemusten kautta näkyväksi toiminnaksi tietyssä oppilasryhmässä. Ohjaukseen vaikuttavat niin henkilökohtaisella tasolla tunteet, arvot ja voimavarat, kuin yleisellä tasolla velvollisuus noudattaa toteutettavaa opetussuunnitelmaa.

Pohtivissa opetuskeskusteluissa Henni osoitti yhteyksiä oppilaan omiin kokemuksiin ja merkityksiin, mitkä ovat tärkeitä oppilaalle motivaation sekä sen kannalta, että oppilas voi kokea oppimisen omakohtaiseksi ja merkitykselliseksi. Ohjauksessa korostuvat muun muassa oppilaan omakohtaiset merkitykset ja kokemukset, mitkä tulevat vuorovaikutuksessa esiin.

Merkittävimpiä tekijöitä oppimisessa onkin oppilaan oma kokemus itsestään niin ihmisenä kuin oppijana. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemisella on merkitystä Aron & Närhen (2003, 23) mukaan oppilaan tehtävämotivaatioon ja sitä kautta tarkkaavaisuuden kohdentumiseen. Motivaation heräämiseen vaikuttavat vahvasti oppilaan merkitykset, joita hän liittyy tavoitteen saavuttamiseen tai tehtävän tekemiseen. Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään, mutta oppimista säätelee se, mitä oppilas tekee ja mikä on hänen toiminnastaan saatu palaute. Myös oppilaan käsitys omista kyvyistään vaikuttaa motivaatioon. (ks. myös Rauste – von Wright & von Wright 1994, 35.)

Aineistosta nousi esille tietynlainen eroavaisuus, kun vertaillaan valittuja oppitunteja opetusmenetelmien suhteen. Pohtivaa ja kyselevää opetuskeskustelua Henni ohjasi äidinkielen sekä ympäristö- ja luonnon tiedon tunneilla, kun taas englannin tunnilla hän ohjasi työskentelyä enemmän kirjan tehtävien mukaan edeten.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 19, 23) korostaa merkittävästi opettajaa ohjaamaan oppilaan oppimista tavoitteenaan kehittää ”oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytapoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista.” Toisaalta jokaisen opettajan vastuu on myös huolehtia keskeisten sisältöjen ja niihin liittyvien oppimistavoitteiden toteuttamisesta. Näiden molempien tekijöiden, niin sisällön kuin oppimistaitojen, huomioiminen oppimis- ja opetusprosessissa tuo uuden haasteellisen lisän opettajan ohjaukseen.

Tässä tutkimuksessa muutamia aineistosta esiin nousevia löytöjä voi käsitteinä verrata muihin opetuskirjallisuuden käsitteisiin. Tarkoituksellisuutta voitaisiin verrata auktoriteetti -käsitteeseen. Harjunen (2002 103, 113, 121) näkee tämän käsitteen neutraalina tutkimuksessaan. Harjusen mukaan opettajan ollessa

laillisesti vastuussa oppimisprosessin ohjaamisesta, liittyy toimiin niin auktoriteettia kuin valtaa. Auktoriteetti on vastuuta, se on vaikuttajan asemassa olemista. Näin interaktiosuhde on myös epäsymmetrinen. Kun koulussa oppijasta tulee oppilas, hänen opiskelunsa ei ole enää vapaaehtoista ja oppimisella on itsellään päämääriä, jotka määrittellään opetussuunnitelmassa. Epäsymmetrisyys ei kuitenkaan estä oppimisprosessia olemasta demokraattinen.

Hennin tapa ohjata oppilaiden työskentelytaitoja (kotiläksyt, sanakoe) voidaan havaita strukturoituna ja systemaattisena. Struktuurin hyötynä näkevät Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja & Häkkinen (2003, 53) sen, että strukturointi antaa oppilaan toiminnalle turvalliset raamit. Struktuurilla on merkitystä myös oppimistoimintojen tehokkaan suuntaamisen kannalta. Toisaalta he näkevät, että vähäinen strukturointi ja sen edellyttämä oppilaan aktiivisuus kysymysten esittämiseen, on oppilaan itseohjautuvuuden kehittymisen kannalta tärkeää. Näkökulma on erilainen, kun tutkimus oli toteutettu yleisopetuksen ryhmissä. (ks. Rasku-Puttonen ym. 2003, 53.)

Tarkoituksellisuus -käsitettä voidaan verrata myös käsitteeseen strukturoitu opetus. Kerola (2001, 13, 253) näkee, että strukturoitu opetus korostaa myös suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta. Oppimisympäristöä ovat toiset ihmiset, aika, tila, tavoitteet, toiminta ja palkitseminen. Strukturiin voi nähdä kuuluvan tässä aineistossa esimerkiksi luokan säännöt, tietyt vakioiksi muotoutuneet toiminta- ja työskentelytavat, mitkä muodostavat tietyn toimintastruktuurin jokaiseen koulupäivään.

Ohjauksessa vastavuoroisuutta ilmensivät Hennin etukäteen kertoma tieto, mitä tunnilla seuraavana tehdään ja usein myös tieto, miksi näin menetellään. Eri-tyispedagogisessa kirjallisuudessa käsitellään ohjauksen vastavuoroisuutta oppijan ja ohjaajan välisenä toimintana, oppimisen ohjauksena. (ks. esim. Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 228.) Se on välttämätöntä suotuisan oppimisilmapiirin luomiseksi, minkä mahdollistaa dialogi opettajan ja oppilaan välillä.

Yhteisöllisyyttä voidaan verrata yhteisökasvatus -käsitteeseen. Harjunen (2002, 53) toteaa tutkimukseensa pohjaten yhteisökasvatuksen periaatteiden näkyvän luokan toiminnassa esimerkiksi siinä, kun ongelmat käsitellään avoimesti koko luokan kanssa yhdessä sekä työskentelyssä pyritään luokan sosiaalisen ilmapiirin kehittämiseen. Opettaja voi Harjusen (2002, 53) mukaan vaikuttaa luokan toimintaan ja vuorovaikutukseen sosiaalisten suhteiden kautta seuraavilla tavoilla:

kuuntelemalla, kannustamalla, koskettamalla, välittämällä, nostamalla asioita esiin ja tekemällä sopimuksia

Oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan ohjaamisen eri keinoina Henni käyttää: kielellistä, ei-kielellistä, sanatonta ja fyysistä ohjaustapaa. Hennin ei-kielellinen ilmaisu voidaan havaita monipuolisena ja sitä esiintyy kaikilla oppitunneilla. Katse, eleet, osoittaminen, kehon asennot ja hymyily liittyvät kaikkeen ihmisten väliseen kommunikaatioon. Niiden merkitys on tiedostettu vaihtoehtoisena kommunikaatiomuotona, mutta toisaalla ohjauksessa esiintyvät eleet ja ilmeet voivat jäädä opettajalla tiedostamattomaksi voimavaraksi ja viestinnän muodoksi.

Eleet ilmentävät viestinnässä paljon merkityksiä ja tilanneyhteyteen liittyviä viestejä. Ei tämän raportin lukijakaan saisi samaa kokonaiskäsitystä opetustilanteista vain Hennin puhetta lukemalla, niin kuin ei saisi oppilas ohjauksesta, jos sulkisi silmänsä Hennin oppitunneilla. Eleitä voitaisiin käyttää tietoisimmin ohjauksen keinoina kaikkien oppilaiden ohjauksessa, kuten niitä käytetään tietoisesti, esimerkiksi puhevammaisen tai autistisen henkilön kommunikaatiossa. (ks. esim. Huuhtanen 2001; ks. myös Kerola 2001.)

Dialogiin perustuva opetus antaa oppilaalle mahdollisuuden kysymysten ja vaihtoehtojen esittämiseen. Oppilas voi saada opettajalta palautetta niin ajattelustaan, toimintatavoistaan, käyttäytymisestään ja omasta osaamisestaan. Vuorovaihteellinen keskustelu on mahdollisuus parempaan itsearvostukseen ja itsetuntoon. Silloin oppilas voi rohkeammin kokeilla uutta ja haastavampaa tehtävää. (ks. esim. Rauste-von Wright ym.1994.)

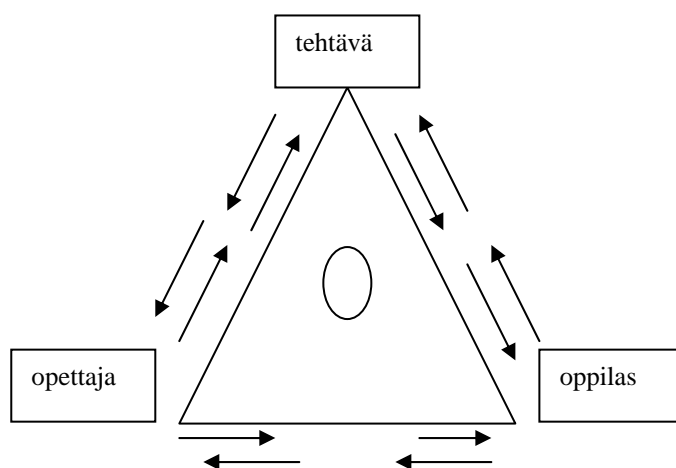
Nurmen, Aunolan, & Onatsu-Arvilammin (2001, 71) mukaan tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että lasten työskentelytavat kehittyisivät sen palautteen pohjalta, jota he saavat omista oppimistuloksistaan koulunkäynnin alkuvaiheessa. Tutkijat korostavat, että oppimisvaikeuksien interventioita suunniteltaessa myös tunteet, minäkäsitys ja hallintakokemukset ovat tärkeitä ottaa huomioon.

Oppimis- ja opetusprosessissa opettajan ohjaukseen vaikuttavat samanaikaisesti monet tekijät. Ohjaavassa opetustyyliässä opettajan tulee hallita opetusmenetelmä ja ohjauksen tekniikka. Ohjaavan opetustyylin keskeinen päämäärä on kognitiivisten prosessien rakentuminen ja muovaaminen, niin että oppilaan hallitsee metakognitiivisia taitoja ja tietoja. Lisäksi ohjauksen tavoitteena on oppilaan käyt-

täytymisen muuttuminen ulkoa ohjautuvasta oppilaasta autonomiseksi ja itseohjautuvaksi oppijaksi. (ks. esim. Deutsch 2003, 33.)

Ohjaus rakentuu ohjaavan opetuksen teoriassa kolmen keskeisen tekijän välille, joita ovat oppilas, opettaja ja tehtävä. Nämä muodostavat kukin yhden kulman vuorovaikutuksen kolmiomallissa ja ovat näin samanarvoisia. Opettaja on tarkoituksellisesti ja vastavuoroisesti toimiva ohjaaja, joka valikoi keinoja, soveltaa ohjausmenetelmää, vaihtelee ohjauksen intensiivisyyttä ja sen esiintymistä. Opettaja myös säätelee omaa käyttäytymistään tilanteeseen sopivaksi ja arvioi oppimista kunkin oppilaan tavoitteita vastaavaksi. Tämän avulla oppilasta autetaan muun muassa kohti kognitiivisesti joustavampaa oppimiskäyttäytymistä. (ks. esim. Deutsch 2003, 32-33; ks. myös Feuerstein 1980.)

Ohjauksen kolmiomallissa opettaja käsittelee jokaista kolmea muuttujaa: oppilasta, tehtävää ja omaa ohjaustoimintaansa. (ks. esim. Deutsch 2003, 32-33; Feuerstein 1980; Oksanen 2002.) Vaikka tässä tutkimuksessa olen tarkastellut ohjauksen ilmenemistä vain opettajan toimintana, voidaan tässä vuorovaikutusmallissa nähdä yhdistyvän kaikkien ohjaukseen vaikuttavien tekijöiden. Esitän seuraavassa kuviossa tämän vuorovaikutusmallin, missä kaksisuuntaiset nuolet kuvaavat tapahtuvan vuorovaikutuksen suuntaa.



Kuvio 1 Kolmiosainen ohjaavan opetuksen malli (Deutsch 2003, 33)

Mallissa opettaja-oppilas välinen vuorovaikutus tapahtuu kahteen suuntaan. Opettaja analysoi oppilaan kognitiivisia toimintoja ja oppilas edellyttää opettajalta

ohjaamista. Opettaja-tehtävä välisessä vuorovaikutuksessa opettaja analysoi tehtävän osa-alueita ja nämä tehtävän osa-alueet määrittelevät tarvittavan ohjauksen. Tehtävä – oppilas välinen vuorovaikutus tarkoittaa, että tehtävä edellyttää kognitiivisia prosesseja oppilaalta ja vastaavasti oppilas tuo omat kognitiiviset prosessinsa tehtävän tekemiseen.

Malli on keskeinen ohjaavassa opetustyyliässä, kun tarkastellaan opettajan ohjausta. Jokainen opettaja tuo ohjaukseen oman yksilöllisen toteutuksen, mutta kaikki tekijät vaikuttavat ohjauksen taustalla. Erityisopettajan näkökulmasta katsottuna ohjaukseen vaikuttavat muun muassa oppilaan erilaiset ohjaustarpeet ja muut yksilölliset oppimistarpeet. Ohjaukseen vaikuttaa ikään kuin jatkumona tekijät: oppilas – opetussuunnitelma. Ohjauksessa ilmenee se, huomioiko opettaja yksilöllisiä oppilaan tarpeita enemmän kuin opetussuunnitelman määrittelemiä opetussisältöjä.

Opettajan persoonan vaikutuksen ohjaukseen olen todennut jo aiemmin. Lisäksi tehtävän ominaisuudet vaikuttavat opettajan ohjaukseen, esimerkiksi materiaalin kiinnostavuus tai tehtävän vaatimat työskentelytavat. Kun oppilas alkaa ryhmitellä sanoja omien luokitteluperusteiden avulla, on ohjauksen tarve suurempi, kuin esimerkiksi tietokonepohjaisessa oppimisympäristössä, missä oppilas saa palautteen toiminnastaan interaktiivisesta ohjelmasta.

Ohjaavassa opetustyyliässä opettajalta vaaditaan taitoa asettua toisen ihmisen asemaan ja erilaiseen näkökulmaan. Se on oivaltamista jokaisen oppilaan erilaisista kokemuksista, merkityks maailmasta ja vahvaa luottamista jokaisen oppilaan kehityskykyyn ja oppimiseen.

12 POHDINTA

Arvioin tässä luvussa käyttämiäni tutkimusmenetelmiä, tutkimuksen löytöjä sekä omaa oppimistani tutkimuksen tekemisen aikana. Johdan näistä huomioistani myös joitakin jatkotutkimusmahdollisuuksia.

12. 1 Oman tutkijan roolin ja tutkimusprosessin arviointia

Olen tässä tutkimuksessa tutkinut erityisopettajan oppimistaitojen ohjaamista laadullisena tapaustutkimuksena. Tarkoitukseni oli selvittää, miten Henni soveltaa ohjaavaa opetustyyliä eri oppiaineiden tunneilla. Käytin havainnointia sekä videointia aineiston keruumenetelmänä. En osallistunut tutkijana luokan toimintaan, jolloin pystyin keskittymään tarkkojen havaintojen tekemiseen.

Ennen tätä tutkimusta hallitsin jonkin verran ohjaavaa opetustyyliä käsittelevää teoriaa proseminarityöni ja opettajakoulutuksen kautta. Kuitenkin arvioin tutkimuksen tekemisen aikana ajoittain kriittisesti oman perehtyneisyyden riittävyyttä. Käytettävien käsitteiden kirjo oppimistaidoista puhuttaessa on runsas ja ymmärtäminen oli näin haastavaa. Voin kysyä, kuten Niemi (1993, 166) ”Miksi kognitiivisista taidoista puhutaan näin monimutkaisella tavalla?”

Koska en itse kouluttautunut tutkimuksen teon aikana IE -menetelmään, jätin ajattelun taidon tunnit aineistoni ulkopuolelle. Näkisin nyt, että IE -menetelmän tuntemus olisi mahdollistanut ajattelun taidon tuntien analyysia sekä parantanut teorian käsitteellistä haltuunottoa ja tulkinnan syvyyttä.

Tutkimuskontekstin tunsin hyvin suorittaessani harjoittelun Hennin luokassa aineiston keräämisen jälkeen. Tämä on auttanut minua suhteuttamaan löytöjä ja niiden tulkintaa toisiinsa. Lisäksi kontekstin tuntemus on auttanut ymmärtämään ohjauksen kokonaistilannetta paremmin. Sitä seikkaa, miten ohjaus on sidoksissa

aikaan, paikkaan ja oppilasryhmään, missä se tapahtuu. Tässä tutkimuksessa minua on helpottanut monin tavoin Hennin positiivinen ja kiinnostunut asenne tutkimusprosessia kohtaan.

Aineiston kuvauksessa olen pyrkinyt kuvainnolliseen esittämiseen ja paikoin tarinallisuuteen. Tarkka aineiston litterointi on mahdollistanut tällaista raportointia, koska pystyin palauttamaan tilanteen mieleeni palaamalla litteroituun tekstiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tutkijatriangulaatio on yksi keskeinen kriteeri. Luotettavuuden parantaminen on toteutunut tässä tutkimuksessa niin, että Henni on toiminut tulkintojeni tarkastajana ja testaajana. Hän on lukenut analyysin sekä tulkintani kommentoiden niitä omasta näkökulmastaan. Tulkinnat on muutettu raporttiin Hennin tulkintoja vastaavaksi. Tämä toimintatapa on lisännyt tämän tutkimuksen vahvistettavuutta ja vastaavuutta.

Selkeitä eroja esiintyi kolmen ohjaustilanteen tulkinnassa (ks. kappaleet 3.1, 3.2 ja 6.2). Kun Henni kertoi oppilaille syitä Iston äidinkielen kertaamiseen, olin tulkinnat tämän niin, että luokassa on yleisesti tiedossa oppilaiden eriytetyt tehtävät ja tavoitteet. Henni totesi melkein päinvastaisesti, että asia on usein nostettava uudelleen yhteiseen keskusteluun oppilaiden kanssa.

Sanakokeen reputustilanteessa (ks. kappale 3.2.) katsoin Hennin määräävän uusinnan, koska hän ei hyväksy oppilaan koetta välttävää käyttäytymistä. Henni toimi näin, koska oli nähnyt oppilaan osaamista aikaisemmissa sanakokeissa, ja silloin voi vaatia oppilaalta enemmän. Henni korosti, että voidakseen vaatia oppilaalta tiettyä käyttäytymistä, täytyy opettajan tuntea oppilaansa hyvin.

Olin katsonut tilanteen (ks. kappale 6.2), jossa Henni ohjaa oppilasta englannin sanakokeen itsenäiseen tarkistamiseen, vahvistavan oppilaan pätevyyden tunnetta. Henni tarkensi, että ohjasi oppilasta realistisen itsearviointin menetelmän harjoitteluun. Hän lisäsi, että sen kautta voidaan pyrkiä oppilaan pätevyyden tunteen vahvistamiseenkin.

Tässä tutkimuksessa olisin voinut käyttää myös toisen tutkija-opiskelijan näkökulmaa ja vertaispalautetta analyysiin, mutta tätä en ajallisen rajauksen vuoksi tehnyt. Löytöjen tulkinta on ollut teorialähtöinen, joissa aineistolähtöisen luokittelun pohjalta olen pyrkinyt laajempiin merkityksiin ja yleistyksiin.

Tutkimuksen tekeminen on ollut vastavuoroinen prosessi, Hennille erityisopettajana ja minulle tutkijana ja tulevana opettajana. Kun Henni on tarkastanut

tekemäni tulkinnat ohjauksestaan, on hän pohtinut ja verrannut erilaisia merkityksen antoja opetukseensa, samoin minä tutkijana olen verrannut Hennin merkityksiä tulkintoihini. Yhteisissä keskusteluissamme Henni on reflektoinut omaa toimintaansa ja alkanut kriittisesti arvioida omaa opetustaan. Hän on tuonut esille myös omia parannusehdotuksia omaa opetustaan koskien.

Tutkimusorientaatiolla tutkiva opettajuus on merkittävä yhteys tämän tutkimuksen hyötyä ajatellen. Vastavuoroinen tutkimuksen toteuttaminen on mahdollistanut Hennille tärkeän itse reflektoinnin oman työn kehittämiseksi. Tutkimuksesta on ollut merkittävää hyötyä itselleni havainnoidessa ja analysoidessa ohjaus- ja opetusprosessia ja saadessani tästä palautetta suoraan Henniltä. Oma tietämys oppimistaitojen ohjauksesta on kehittynyt niin teorian ja empirian vuoropuheluna, sekä tämän vastavuoroisen keskustelun ja Hennin kokemusten välittämisen kautta.

Peruslähtökohtanaan laadullinen tutkija pyrkii ymmärtämään toisen ihmisen toiminnan merkityksiä. Ohjaus tai opetus on ilmiönä hyvin monimutkaista ja siinä tulee esille monia elementtejä samanaikaisesti. Tulkinta on aina monien asioiden päällekkäisyyden ja rinnakkaisuuden tarkastelua. Riippuen tutkijan perehtyneisyydestä kyseessä olevaan teoriaan ja käytäntöön, voi toinen tutkija tulkita samojakin tilanteita eri käsitteitä käyttäen. On tehtävä valintoja. Tekemäni ratkaisu on ollut yksi tapa. Luokittelu kuin tulkintakin on tehty tämän hetkisen kokemuksen, taidon ja ymmärryksen varassa. Raportoinnin sujuvuus on ollut suhteessa taitooni ymmärtää Hennin ohjaamista, oppimistaitoja kuin koko tutkimusprosessia kokonaisuudessaan.

12.2 Tutkimuslöytöjen arviointia

Ohjausta ei voida erottaa siitä kontekstista, jossa se tapahtuu. Ohjaus liittyy aina tiettyyn ajassa ja paikassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, mistä syntyvät sen mahdollisuudet ja rakennusaineet hyödynnettäväksi opetuksessa ja oppilaan oppimisprosessissa. Opettaja toimii ja ohjaa tilanteessa, jota ei kokonaisuudessaan voida rinnastaa toiseen tilanteeseen, paikkaan tai oppilasryhmään.

Löydöistä on noussut esille lukuisia ilmentymiä, joissa voidaan nähdä toteutuvan ohjaavan opetustyylin periaatteita. Löydöissä on tullut myös esiin monia käytännön ohjausmenettelyjä, joita voi soveltaa eri sisältöjä käsittelevillä oppitunneilla. Aineistosta nousi esiin, että Henni käyttää ohjauksessaan eri keinoina kie-

lellistä, ei-kielellistä, fyysistä ja sanatonta ohjaustapaa. Ohjauksesta voi löytää menettelyjä, joita voi verrata eri opetusteorian käsitteisiin, esimerkiksi tarkoituksellisuus – struktuuri käsitteet.

Aineistosta nousi esille tiettyjä eroja valittujen oppituntien opetusmenetelmissä. Esimerkiksi vapaata ja pohtivaa keskustelua esiintyi enemmän äidinkielen ja ympäristö- ja luonnon tiedon tunneilla, kun englannin tunnilla, jolloin työskenteliin enemmän kirjan tehtäviin sitoutuen ja niiden mukaan edeten. Kun ajatellaan, että Feuersteinin ym. (1980) mukaan eri oppiaineet ovat kognitiivisia taitoja vaativia sisältöjä, onko ohjaavan opetustyylin soveltamiselle eri oppiaineissa mitään periaatteellisia rajoituksia.

Yleisemmällä tasolla pohtien näiksi rajoituksiksi voinee asettaa muun muassa opettajan voimavara- ja älykkyyresurssit, koska opettaja joutuu tällöin luopumaan kirjojen tuomasta jäsenyyksestä oppitunteihin. Opettajan tulisi suunnitella itse opetusmenetelmää, joka ohjaisi oppilasta soveltamaan oppimisentaitoja eri sisällöissä, esimerkiksi luokittelemaan tietoa, nimeämään ja perustelemaan omia vastauksiaan.

Itselleni tällainen avoin opetustilanne keskustellen ja kysellen sekä oppilaan kokemuksi ja taitoja hyödyntäen olisi hyvin vaativa. Menetelmään kehittyminen ja sen mieltäminen eri sisältöihin soveltuvaksi ohjaukseksi vaatii paljon oppimista ja opiskelua.

Oppimistaidot vaativat oppilaalta aktiivisuutta ja omakohtaista ajattelua kehittyäkseen tietyissä sisällöissä. Voisimmeko kehittää oppimistaitoja kaikissa sisällöissä riippumatta oppiaineen luonteesta? Onko toiminnan muuttamiseen olemassa muita kuin inhimillisiä hidasteita? Tai tottumattomuutta tarkastella omaa opetusta uudesta näkökulmasta käsin?

Henni nimesi keskusteluissamme oppilaslähtöisyyden yhdeksi käytännön toimintaa ohjaavaksi käsitykseksi, mikä liittyy kaikkiin IE –tunteihin keskeisesti. Rajasin oppilaslähtöisyys -käsitteen analyysistäni pois muilta oppitunneilta, koska se olisi vaatinut kokonaan oman tutkimuksensa ja erilaisen aineistonkeruu menetelmän. Kuitenkin pohdin käsitteen ilmenemistä Hennin toiminnassa seuraavissa kappaleissa, koska käsite tuli keskusteluissamme esiin useaan kertaan.

IE -ohjelma ei kytkeydy Perusopetuksen opetussuunnitelmaan, vaan on tavallaan oma opetussuunnitelmansa, jota Henni toteuttaa opetuksessaan. Ohjausta tarkastellessa voi pohtia, miten Henni kytkee toimintaansa esimerkiksi oppilaiden

sosiaalisten taitojen kehittämisen (vrt. yhteisöllisyys) ja oppimaan oppimisen taitojen kehittämisen tavoitteet (vrt. tarkoituksellisuus ja vastavuoroisuus) opetus-suunnitelmasta.

Ohjaavan opetustyylin teoria korostaa oppilaan omien kokemusten ja merkitysten tärkeyttä ja oppilaan aktiivisuutta tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Tämän voinee nähdä oppilaslähtöisyyden ilmentymänä. Ensi katsomalta Hennin ulkoinen toiminta näyttää opettajajohtoiselta, jos ei tiedosta ohjaavan opetuksen taustateoriaa. Löydöistä nousee esimerkiksi esiin se, että Henni ohjaa oppilasta suoraan rajaten ja suunnaten tarkkaavuutta, vaatimalla aktiivisia työskentelytapoja tai viittaamista tunnilla. Esimerkiksi äidinkielen ja ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla opetuksen, missä keskustelu lähtee alkuun oppilaan omasta kokemuksesta liikkeelle ilman abstrakteja käsitteitä, voi nähdä oppilaslähtöisenä. Myös sanakorttien ryhmittämistehtävässä voi nähdä oppilaslähtöisyyden piirteitä, koska sama tehtävä aktivoi kaikki oppilaat luokittelemaan sanoja omillakin ratkaisumalleilla.

Ahvenainen ym. (2001, 233) toteavat seuraavien keinojen painottavan opetuksessa oppilaskeskeisyyttä: oppijan oman vastuunoton tukeminen, oppisisällön suhteuttaminen oppijan kysymyksiin ja ymmärryksen tasoon, kannustavan ilma- piirin luominen, oppijan minäkäsityksen tukeminen, riippuvuuden vähentäminen ohjaajasta ja yhteisöllisten ongelmien ja toimintatapojen osoittaminen. Tässä on nähtävissä samoja tavoitteita, jotka kuuluvat ohjaavaankin opetustyyliin.

Kun Henni purkaa ja selvittää leikki-tilannetta yhdessä oppilaiden kanssa, voi sen näihin tavoitteisiin pyrkiväksi toiminnaksi. Ahvenaisen ym. (2001, 232) mukaan tukiessamme oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä vahvistamme hänen kykyään toimia itsenäisesti ja omatoimisesti. Keskustelun avulla Henni voinee osoittaa yhteisöön sopivia toimintatapoja ja kehittää oppilaiden taitoja sosiaalisissa tilanteissa. Keskustelussa jokainen oppilas voi osallistua ja tuoda mielipiteensä esille kiireettä ja yhtä aikaa. Kuinka usein oppilaiden välisiä riitojen selvittelyjä käytetään tietoisina oppimistilanteina, esimerkiksi mielipiteiden esittämistä, perustelua, sopimista, neuvottelua ja eri näkökulmien tarkastelua harjoiteltaessa? Väittäisin, ettei oppilaiden kanssa näitä tilanteita tarvitse lavastaa.

Mitä mahdollisuuksia oppimistaitojen ohjaukseen voi tuoda ei-kielellinen viestintä (vrt. elekkommunikaatio). Eleet ja havainnollistavat liikkeet voivat olla merkittävä visuaalinen kommunikaatio- ja ohjaustapa opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kieleen perustuvan ohjauksen rinnalla, silloin kun viestit

ovat toisiinsa verrattuna yhdenmukaisia. Näkisin, että ei-kielellinen ohjaus voi hyödyttää monikanavaisuudellaan kaikkia pienluokan oppilaita. Mikä merkitys Hennin ohjauksessa on myös fyysisellä ohjauksella ja fyysisellä läheisyydellä? Mitä fyysinen läheisyys vaatii opettajalta?

12.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Opettajan roolia ajattelun ja ymmärrystä edistävän vuorovaikutuksen rakentajana korostetaan keskeisesti ohjaavassa opetustyyliissä. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, onko olemassa rajoja ohjaavan opetustyylin soveltamiseen yli oppiainerajojen? Tutkimuksessa voitaisiin selvittää, miten opettaja voi menetelmällisesti lähestyä tiettyä sisältöä kytkien sitä oppilaan kokemuksiin, oppimistaitoihin ja opetussuunnitelman vaatimuksiin. Tutkimuksessa voitaisiin myös tarkastella sitä, kuinka opetus rakennetaan eri sisällöissä niin, että edetään yksityiskohdista yleiseen lähtien oppilaalle merkityksellisistä asioista. Ja onko tällaisella toiminnalla vaikutusta lisääntyneeseen motivaatioon tai häiriökäyttäytymisen vähenemiseen erityisluokassa? Tutkimuksessa voitaisiin hyödyntää myös erityispedagogiikan monitieteisyyttä (psykologia, kasvatustiede).

12.4 Lopuksi

Tutkimuksen tekeminen on tehnyt tietoiseksi, kuinka oleminen opettajana tai kasvattajana on ikuinen matka kehittää ja arvioida omaa tietämystään ja kokemustaan suhteessa pieneen ihmiseen, oppilaaseen, joka voi niin pelätä, inhota kuin rakastaa oppimista. Vaikka tiedostan nyt enemmän ohjaamisesta tai oppilaan oppimistaidoista, on teorian liittäminen omaan käytäntöön tai niiden jatkuva kehittäminen erittäin haasteellista. Se onkin nyt alkavan pitkän kenttäjakson loppumaton tavoite, minkä Henni kokeneena opettajana on omalla osallistumisellaan tähän tutkimukseen osoittanut.

”En minä ole tieto, vaan edustan sitä tai osoitan sinne tietä,
en minä ole metodi, vaan laitan sen toimimaan,
en minä ole ohje, vaan näen sen toimivaksi jossain yhteydessä,
en minä ole kontrolli, vaan edustan sitä tarpeen vaatiessa.

Tieto on suurempi kuin minä,
moraali on suurempi kuin minä.
Minä en enää identifioitu minuksi auktoriteettina,
vaan jonkin edustajaksi johon itsekin uskon.
Jos minä en usko, en voi olla auktoriteetti.
Jos minä en usko, en voi luottaa,
ei synny luottamusta, ei suhdetta, ei vuorovaikutusta, ei kasvatusta.”

- Elina Harjunen 2002 –

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Ahonniska, J. 1992. Instrumental Enrichment -menetelmän vaikutuksista koulunopetuksessa ja kuntoutuksessa. NMI – Bulletin, vol 2, 40 – 43. Niilo Mäki Säätiö.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Kummit 2. Niilo Mäki Instituutti.
- Deutsch, R. 2003. Mediation from Perspective of Mediated Learning Experience. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 3, 29-45.
- Elmäinen, Kati. 2000. Siltaaminen – ohjaamisen erityinen tekniikka. Tapauksellinen tutkimus kahden ohjaavaa opetustyyliä toteuttavan opettajan toiminnasta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Feuerstein, R., Rand, Y. Hoffman, M. B. & Miller, R. 1980. Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J. E. 1988. Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel. New York: Plenum.

- Fogarty, R. 1994. *The Mindful School: How to teach for metakognitive reflection*.
Arlington Heights: IRI/Sky Light.
- Filson, A. *Transformative education. The emerging paradigm that cannot be ignored. A message of hope*. London: Sankofa Institute.
- Harjunen, Elina. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. 1.–3. painos. Helsinki: WSOY.
- Hellström, M. 2004. Kohti uutta opettajuutta? *Luokanopettaja* 2, 6 –7.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huuhtanen, K. 2001. Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhatosen taitteessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Kairavuori, S. 1996. Hauki on kala. Asiategsteistä oppiminen peruskoulun seitsemännellä luokalla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 166.
- Kerola, Kyllikki. (toim.) 2001. *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjinä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivi, T. 1997. *Oppimisen ytimessä*. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivi, T. 1994. *Optimistinen oppimiskäsitys*. Helsinki: Opetushallitus.

- Kozulin, A. 1995. Mediated Learning Experience and Psychological Tools: Vygotsky' and Feuerstein's Perspectives in Study of Student Learning. *Educational Psychologist* 30, 67-75.
- Lebeer, J. 1995. Conductive Education and Mediated Learning Experience Theory of Feuerstein. *European Journal of Special Needs Education* 10, 124 – 137.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Niemi, P. 1993. Kognitiivisten taitojen oppiminen ja opettaminen. *Psykologia* 3, 160-166.
- Nurmi, J-E., Aunola, K. & Onatsu-Arvilampi, T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia* 1-2, 68-73.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopisto. Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmeria. Oppimateriaaleja 99.
- Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 179.
- Oksanen, E. 2002. Konkreetteja ohjaustapoja kognitiiviseen opetukseen. Kognitiivinen opetus -kurssi. Jyväskylän yliopisto. Helmi-maaliskuu 2002.
- Patton M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: URL: http://www.oph.fi/info/ops/html](http://www.oph.fi/info/ops/html)>.3.5.2004.
- Pynnönen, M-L. 2002. Äidinkieltä peruskoulussa. Tampereen yliopisto. Opettaja-koulutuslaitoksen opetusmonisteita.

- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 1, 43 – 55.
- Rauste-von Wright M-L. & von Wright J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Gaudeamus, 77 – 104.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51/1988.
- Törmä, S. 2001. Merkityksellinen oppiminen ja tiedon rakentuminen kasvatuksen haasteena. *Kasvatus* 32, 5-14.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WS Bookwell oy.
- Vuorinen, I. 1993. *Tuhat tapaa opettaa*. Naantali: Resurssi.

Liite 1. INSTRUMENTAL ENRICHMENT -OHJELMA

Instrumental Enrichment (IE) on kognitiivisten toimintojen opetusohjelma, joka soveltuu yli 8-vuotiaiden lasten ja aikuisten oppimisvalmiuksien harjoittamiseen. IE -ohjelma on alun perin laadittu oppimisvaikeuksista kärsivien siirtolaislasten opetukseen kognitiivisten taitojen harjoittamiseksi. Ohjelman on kehittänyt opettaja ja psykologi Reuven Feuerstein kollegoineen. Viime vuosina harjoitusohjelmaa on laajennettu yleisemmin käytettäväksi ajattelutoimintojen ja opiskeluvaikeuksien kehittämiseen. (ks. esim. Feuerstein ym. 1980.)

IE -ohjelma on oppijan kognitiivisen prosessoinnin kehittämismenetelmä, jossa ajattelutaitoja kehitetään sisällöltään pelkistetyin, abstraktin materiaalin avulla. Materiaali on pääasiassa visuaalista aineistoa. Ohjelman tarkoituksena on parantaa kognitiivisia toimintatapoja keskittämällä tarkkaavaisuus olennaiseen tietoon, opettamalla käsitteitä ja ongelmanratkaisutaitoja, tuottamalla suunnitelmallista, oivaltavaa ja harkitsevaa ajattelua sekä sisäistä oppimismotivaatiota. (ks. esim. Feuerstein ym. 1980.)

Nykyisellään IE -ohjelma on 14-osainen harjoitussarja, jonka eri osia kutsutaan instrumenteiksi. Itse kukin instrumentti sisältää 20 kynä-paperitehtäväsivua ja ohjaajan käsikirjan. Koko ohjelman käsittelemiseen tarvitaan 200 – 300 tuntia, mutta aineistoa voidaan käyttää erillisenä instrumenttina. (ks. Ahoniska 1992, 41.)

Ohjelman läpivieminen edellyttää opettajalta ts. ohjaajalta teorian ja käytännön opintoja erillisessä koulutuksessa sekä omakohtaista perehtymistä aineistoon ennen opetusta. Opettajan tulee hallita ohjaavan opetustyylin menetelmä ja tekniikka.

Liite 2. TUTKIMUKSEN METODIIKKA

Tutkimustehtävä ja sen rakentuminen

Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on opettajuuden tutkiminen. Tutustuin proseminaarityössäni Instrumental Enrichment -ohjelmaan (IE) ja ohjaavaan opetustyyliin (Mediated Learning Experience). Tarkoitukseni oli jatkaa saman tutkimusaiheen parissa pro gradu -tutkielmassa. Ohjaavan opetustyylin teorian jäsentäminen auttoi tämän tutkimustehtävän muodostumisessa. Alussa tutkimustehtävänäni oli ohjaavaa opetustyyliä toteuttavan erityisopettajan käyttämä ohjauskieli. Ohjauskeskusteluissa aihe tarkentui erityisopettajan käyttämään ohjaukseen, ohjaavan opetustyylin soveltamiseen ja konkreettisten ohjaustapojen ilmentymiseen luokkatilanteessa. Lopulliseksi tutkimustehtäväksi muotoutui, miten Henni soveltaa ohjaavaa opetustyyliä eri oppiaineiden oppitunneilla? Aihe käsitteli näin ollen laajempaa osaa erityisopettajan toiminnasta, kuin pelkästään kielellistä ilmaisua.

Tutkimusote ja tutkimuskonteksti

Tein tutkimukseni laadullisena tapaustutkimuksena, joka Syrjälän & Nummisen (1988) mukaan soveltuu opetusta koskevien ongelmien ratkaisuun. Se kohdistui yhden ohjaavaa opetustyyliä soveltavan erityisopettajan Hennin toimintaan, hänen oppimistaitojen ohjaukseen valituilla oppitunneilla. Tiedonhankintamenetelmänä käytin passiivista havainnointia ja videointia, olin läsnä kohteessa, mutta en osallistunut oppituntien kulkuun. Tutkimuskontekstina toimi eräs perusopetuksen koulu, sen yksi pienluokka ja englannin, ympäristö- ja luonnontiedon ja äidinkielen oppitunnit sekä yksi oppilaiden leikkitalanteen selvittelykeskustelu.

Toteutin tutkimukseni eräässä kunnassa, jossa ei ole aikaisemmin ollut muutettua rinnakkaiskoulujärjestelmää. Tutkimusluokka sijaitsi noin 400 oppilaan koulussa, jossa toimivat vuosiluokat 1 – 6 sekä harjaantumisopetus esiasteelta 9. vuosiluokkaan saakka. Koulussa oli yhteensä neljä erityisopetusluokkaa. Tutkimusluokka oli toinen koulun pienluokista. Pienluokan oppilaat olivat integroituja yleisopetuksen ryhmiin liikunnan, käsityön, kuvataiteen ja musiikin tunneilla, jolloin pienluokan koulunkäyntiavustaja osallistui oppilaiden mukana integroiduille oppitunneille (ks. pienluokan kuvaus myös luvusta 1.1).

Aineiston keruu

Keräsin aineiston videointia, havainnointipäiväkirjaa ja kyselyjä käyttäen keväällä 2003. Kysyin opettajan alustavaa suostumusta tutkimuksen aloittamiseen puhelin-keskustelussa helmikuussa 2003 ja samalla kerroin tulevasta aineiston hankintavastani, joka olisi videointi ja sen täydentäminen havainnointipäiväkirjan, videoinnin tarkistuslistan ja kyselyjen avulla. Opettaja antoi myönteisen vastauksen tutkimuksen toteuttamiseen luokassaan.

Tapasin opettajan hänen koulullaan, jolloin hän vahvisti suullisesti suostumuksensa. Opettajan kanssa sovittiin, että kirjoitan tiedotteen oppilaiden koteihin postitettavaksi. Tiedotteessa vanhemmilta pyydettiin lupaa videoita oppitunteja ja kerrottiin kiinnostuksen kohteena videoinnissa olevan erityisesti opettajan toiminnan. Kaikkien neljän pienluokan oppilaan huoltajat suostuivat videointeihin.

Samalla käynnillä tapasin koulun rehtorin ja esittelin hänelle suullisesti tutkimussuunnitelmani. Rehtorin pyynnöstä hain kirjallisesti lupaa tutkimusaineiston hankintaa varten. Sain tutkimusluvan aineiston hankintaan videoimalla 19.3.2003. Varsinainen aineiston keruu tapahtui opettajan toivomuksesta kevään aikana. Perusteluna tälle oli, että opettaja ja oppilaat olivat tutustuneet toisiinsa ja työskentelyilmapiiri oli rauhoittunut syksystä enemmän opiskeluun suuntautuvaksi. Opettaja kertoi aikaisempaan kokemukseen pohjaten keskustelevia ja pohtivia opetustilanteita olevan enemmän kevätlukukaudella, kuin syksyllä.

Tein luokassa koevideointeja 13.3. ja 4.4.2003 neljän eri oppitunnin aikana. Koevideointien tarkoituksena oli totuttaa niin opettajaa kuin oppilaita videon ja itseni läsnäoloon luokassa. Koevideoinneista pystyin arvioimaan, kuinka tarkkaan opettajan puhe tallentuu videolle ja on näin käytettävissä varsinaisessa aineistossa. Arvioin koevideointien aikana myös videon sijoittamista luokkaan. Sijoitin videon luokan takaosaan yhteisestä sopimuksesta opettajan kanssa.

Keräsin aineiston huhtikuun yhdellä viikolla videoimalla yhteensä seitsemän oppituntia. Valitsin varsinaiseksi pääaineistoksi kolme eri sisältöä käsittävää oppituntia, jotka tuntuivat aiheen kannalta merkittäviltä. Valituilla oppitunneilla oli vuorovaikutustilanteita ja keskustelua sekä ne sisälsivät erilaisia toimintoja. Valintaani perustelen sillä, että aineiston rajaaminen antoi mahdollisuuden syvällisempään tarkasteluun edelleen eri sisältöjä käsittelevillä oppitunneilla. Aineistoni oli lopullisesti 29 sivua litteroitua videonauha-aineistoa.

Käytin aineiston keruun aikana ns. videoinnin tarkistuslistaa, jonka täytin jokaisesta oppitunnista erikseen. Kirjasin siihen seuraavat tiedot: päivämäärä, oppitunti, opettaja, paikalla olevat oppilaat, avustajan läsnäolo luokassa ja opetuspaikka. Kirjasin oppitunnin kuluessa tunnin toimintakokonaisuudet, tunnin teemat, opettajan käyttämän havaintomateriaalin ja mahdolliset poikkeukset tunnin kulussa tähän listaan. Lisäksi kirjasin huomioita ja ajatuksia, mitä opettajan toiminta synnytti. Tunnilla opettajan käyttämistä kirjallisista materiaaleista, esimerkiksi käsitellyistä oppi- ja tehtäväkirjojen sivuista ja monisteista, otin kopioita tukeamaan videoaineistoa.

Osallistuin passiivisena tarkkailijana luokassa opettajan toiminnan tutkimiseen. Opettaja teki tietoiseksi oppilaille, että roolini on videoida oppitunteja, eikä esimerkiksi osallistua ylimääräisenä avustajana luokan toimintaan. Tämä tarkoitti sitä, että en osallistunut millään oppitunnilla tunnin kulkuun, vaan koulunkäyntiavustaja toimi opettajan työparina. Luonnollista kanssakäymistä oppilaiden kanssa tapahtui välituntien aikana keskustellen. Lisäksi ruokailin yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa kuvauspäivien aikana. Pyrin toimimaan koulussa opettajan ja koulun arkikäytäntöjä kunnioittaen.

Tutkijan läsnäolo vaikutti oppituntitilanteisiin. Oppilaat reagoivat videointeihin, varsinkin koevideointien aikana. Opettaja kertoi reagoinnin olevan kuitenkin kokonaisuudessaan vähäisempää, koska hän itse pitää oppitunnit, jos verrataan tilannetta opetusharjoittelijan tai sijaisen pitämiin tunteihin luokassa.

Aineiston analyysi

Suoritin videoaineiston litteroinnin eli puhtaaksikirjoittamisen lokakuun 2003 aikana. Palasin tällöin myös oppitunnilta kirjaamiini havaintoihin ja ajatuksiin. Katsoin videoita useita kertoja pienissä osissa analyysia kirjoittaessani. Kirjoitin samalla syntyneitä ajatuksia edelleen tutkimuspäiväkirjaan. Lopullisen aineistoni oppitunnit olivat ympäristö- ja luonnontiede, äidinkieli ja englanti ja yksi oppilaiden leikkilannetta selvittävä keskustelu. (ks. TAULUKKO 1 s. 8.)

Kirjoitin videolta ensimmäisenä tekstiksi opettajan puheen. Kirjoitin opettajan puheen mahdollisimman sanatarkasti tekstiksi huomioiden puheessa tietyt korostukset. Nämä ovat mukana siksi, että niillä voi olla asiasisällön kannalta huomiotavaa merkitystä myöhemmässä analyysissä. Esimerkiksi selvästi erottuvat tauot

merkitsin puheeseen merkillä - ja painotukset merkitsin tekstin alleviivauksella. Alasuutarin mukaan (1995, 139) tätä pidetään tarpeellisena sen vuoksi, että puheen piirteillä on puhujille informaatioarvoa. Niillä voi olla merkitystä myös keskustelua analysoitaessa.

Seuraavaksi kirjoitin tekstiksi opettajan toiminnan kuvauksen: liikkumisen luokassa, eleet ja ilmeet sekä opetukseen liittyvän toiminnan, mitkä merkitsin tekstiin kursiiivilla. Pyrin kirjoittamaan toiminnan kuvauksen mahdollisimman tarkasti ja oikea-aikaisena suhteessa opettajan ja oppilaiden puheeseen.

Kolmanneksi täydensin opettajan puheeseen oppilaan puheen, jotta käyty dialogi olisi looginen ja tietoa ei katoaisi tässä vaiheessa. Huomasin kuitenkin, ettei sanatarkka oppilaan dialogin kirjoittaminen ollut tarpeen, koska pystyin viittamaan opettajan toiminnan kuvauksessa oppilaan puheen asiasisällön huomioimiseen itse tietoa kadottamatta. Tätä perustelen myös sillä seikalla, ettei oppilaan toiminta ollut tutkimukseni kohteena.

Viimeisenä kirjoitin tekstiksi luokassa tapahtuvan muun toiminnan (puhe-
linsoitto, avustajan tehtävät) sekä koko luokan toiminnan kuvauksen yhden analysointiyksikön aikana. Analysointiyksikkönä käytän erimittaisia aineistosta nousevia toiminta- tai keskusteluyksiköjä, mitkä ilmentävät ohjauksessa tiettyä ohjaavan opetustyylin periaatetta.

Luin litteroidun tekstin ennen tarkistamista läpi useaan kertaan. Tarkistin kirjoittamani aineiston katsomalla ja kuuntelemalla videot kahteen kertaan. Lisäsin tarkennuksia kaikkiin kohtiin, jos kirjoitettu teksti oli epälooginen tai puutteellinen videon toimintaan nähden. Kun en enää joutunut lisäämään tai korjaamaan aineiston tekstiasua, totesin sen olevan riittävän tarkka analysoitavaksi.

Tämän jälkeen aloitin aineiston lukemisen. Videointien katsomisen etuna oli se, että opettajan toiminnasta ja ei-kielellisestä ilmaisusta oli syntynyt itselleni kuvallinen muistikuva, mihin kirjoitetun tekstin helposti yhdisti. Jokaisella lukukerralla kirjasin ylös syntyneitä ajatuksia ja huomioita aineistoa koskien.

Tarkastelin aineistoa ensin useammasta näkökulmasta käsin. Erittelin aineiston ensimmäisenä neljään teemaan. Valitsin ensimmäiseksi teemaksi opettajan käyttämän epäsuoran ohjaustavan. Merkitsin aineistosta keltaisella huomiokynällä kaikki nämä kohdat. Toinen näkökulma aineistoon oli opettajan käyttämä suora ohjaustapa. Merkitsin aineistosta vihreällä huomiokynällä kaiken tämän ohjauksen. Kolmas näkökulma aineistoon oli ohjaavan opetustyylin pääperiaatteiden nä-

kyminen käytännön ohjauksessa. Merkitsin punaisella huomiokynällä aineistoon alleviivauksia, jossa ilmeni ohjaavan opetustyylin sovelluksia ohjauksen piirteitä. Valitsin periaatteista alussa kahdeksan pääperiaatetta, joita käytin huomioitteni nimeämisessä. Neljäs näkökulma aineistoon oli oppilaskeskeisyys suhteessa opettajajohtoisuuteen sekä opetusmenetelmään. Merkitsin sinisellä huomiokynällä aineistoon alleviivauksia niihin kohtiin, jotka mielestäni liittyivät näihin teemoihin.

Kuitenkin huomasin pian, että minun on keskityttävä yhteen tarkastelunäkö- kulmaan eli ohjaavan opetustyylin periaatteisiin ja sen taustateoriaan. Jokinen ym. (1993, 28) toteavatkin, että analyysin raakamateriaali teksti on avoin hyvin erilaisille tulkinnoille. Rajaus selkeytti omaa analyysiä ja tulkintaa. Olin meinannut hukkaa aineiston erilaisiin tulkintavaihtoehtoihin ja rajaus jäntevöitti tarkasteluani jatkossa. Tein tässä vaiheessa myös ratkaisun, etten oman taustani vuoksi ota aineistoon ajattelun taidon tuntia, pelkästään leikki-tilanteen keskustelun kyseisen tunnin lopusta.

Syrjälä ym. (1994, 124) toteavat teoreettisen periaatteen auttavan tutkijaa päättämään, mitkä löydöt muodostavat merkityskategorian eli teeman. Oman ajattelun selkeyttämisen jälkeen aloin käsitteellistää yksittäisiä huomioitani aineistosta. Annoin nimiä kunkin pääperiaatteen alla oleville huomioilleni, esimerkiksi ilmensikö ohjaus tarkoituksellisuutta vai merkitysten välittämistä eri oppituntien toiminnoissa. Luokitteluni jäsenyi koko ajan analyysia ja tulkintaa vuorotellen ja rinnakkain tehdessä.

Laadullisen aineiston ominaisuutena on sen ilmaisun rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Tarkastelu vaati ajallisesti pitkää keskittymistä aineiston lukemiseen. (Alasuutari 1995, 74-75.) Aineisto ikään kuin aukeni pala palalta paljastaen aina uuden osan näkökulmaan. Itselleni vain toistuva ja rinnakkainen kirjallisuuden sekä aineiston lukeminen mahdollisti periaatteiden selkeytymistä ja niiden piirteiden havainnoimista aineistosta.

Alasuutarin (1995, 209, 215) mukaan selitysmallin tulee päteä mahdollisimman hyvin perustanaan olevaan empiiriseen aineistoon. Mallin tulee olla sisäisesti looginen ja useiden aineiston analyysin pohjalta löydettyjen havaintojen tulee puhua sen puolesta. Itse en pitäytynyt täysin yhdenmukaisessa teorialähtöisessä toimintatavassa, vaan toin myös muun kirjallisuuden jo löytöjen tarkasteluun mukaan. Toinen vaihtoehto olisi ollut tehdä tämä vasta teoreettisessa synteessä.

Itseäni muu opetuskirjallisuus auttoi ymmärtämään ohjausprosessia paremmin suhteessa aikaisemmin opittuun.

Tulkintaan vaikuttavat tutkijan ymmärrys ja teoreettinen perehtyneisyys. Syrjälän ym. (1994, 124-125) mukaan tutkija tavoittaa tutkittavan tarkoittamat merkitykset sitä objektiivisemmin, mitä perehtyneempi tutkija on ja mitä paremmin tutkija tiedostaa oman taustansa. Olen kritisoinut pohdinnassa omaa perehtyneisyyttäni. Aineiston pilkkominen osiin, tulkinta ja uudelleen synteessin muodostaminen olisivat voineet olla eheämmät, jos olisin kouluttautunut opetusmenetelmään.

Näkökulmani on ollut holistinen. Laadullinen tutkimus pyrkii ihmisen toiminnan ja ajattelun sekä ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. (ks. esim. Syrjälä ym. 1994, 126; ks. myös Syrjälä & Numminen 1988, 13.) Olen pyrkinyt ymmärtämään ilmiön kokonaisuudesta jonkinlaisen osan oman ajatteluni, kirjallisuuden ja harjoittelukokemuksen valossa.

Pattonin (1990, 31) mukaan laadullisen aineiston tulee sisältää mahdollisimman paljon tutkittavan ilmiön kuvailua sekä suoria lainauksia aineistosta, jotta lukija voi ymmärtää, mitä kyseissä tilanteissa tapahtuu. Tähän olen pyrkinyt kirjoittamalla kuvailevaa tekstiä, johon liittyy paljon suoria lainauksia sekä kertomalla tutkimuskontekstista tarkkaan ennen löytöjen raportointia.

Tutkimuksen luotettavuus

Vastavuoroisuus Hennin kanssa harjoittelussa ja keskusteluissamme tutkimuksen tekemisen aikana on ollut merkittävä tekijä tulkintojen luotettavuuden takia. Tulkinta ja tutkimuksen tekeminen ei ole ollut ainoastaan vuorovaikutusta teorian ja aineiston välillä, vaan myös tutkittavan opettajan ja hänen merkitysten välillä. Olen voinut ymmärtää aineistoani yhä paremmin niin teorian kuin käytännön kokonaisuuden kautta Hennin välityksellä. Toisaalta tutkijana en voi olla täysin objektiivinen, vaan olen mukana tässä kokonaisuudessa omine subjektiivisine tulkin-toineni. (ks. esim. Syrjälä & Numminen 1988.)

Tutkimuksessa tulkinnat ja merkityskategoriat ovat luotettavia silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkimuksen kohde niillä tarkoittaa. Tulkintani ovat luotettavia silloin, kun ne ovat yhdenmukaisia Hennin omien merkityksien kanssa. (ks. Syrjä-

lä ym. 1994, 129.) Hennin tarkistaminen on nostanut tutkimuksen luotettavuutta ja sen uskottavuutta, kun vastavuoroisuus on varmistanut tulkintojeni oikeellisuutta.

Luotettavuuteen on vaikuttanut heikentävästi se seikka, että Henni on ollut tietoinen tutkimuksen näkökulmasta, mikä tarkasteli ohjausta ohjaavan opetustyylin näkökulmasta (vrt. oppimistaidot.) Henni kertoi, että tämä tieto vaikutti hänen toimintaan ja ohjaukseensa selvästi. Hän totesi omasta kokemuksestaan, että *varmaan yritin ajatteluttaa tavallista enemmän.*

Tutkimukseni on teorialähtöinen, jolloin analyysi on pohjautunut ohjaavan opetustyylin teoriaan ja tähän näkökulmaan. Olen pyrkinyt liittämään tutkimuksen aineistolöydöt ohjaavan opetustyylin kirjallisuuteen pohjaten. Muu opetuskirjallisuus on toiminut apuna ohjauksen ilmiötä tarkastellessa. Olen tehnyt rinnastuksia löydöistä käsitetasolla muuhun kirjallisuuteen. Olen vertaillut käsitteitä, en kokonaisuuksia teorioita. Tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen on vastattava taustateoriaa (ks. esim. Syrjälä & Numminen 1988).

Tulkinnan vaikeus tuli esille tässä tutkimuksessa. Voiko mikään opetustilanne olla niin selkeä, että siitä voidaan erotella ja luokitella ainoastaan tiettyjä piirteitä? Käsitejärjestelmät ja niiden merkitykset ovat sosiaalisesti rakentuneita, yksilöllisesti tulkittavia ja ohjaus ilmiönä hyvin moniulotteinen ja kerroksellinen. On hankalaa luokitella yksi käytännön tilanne ns. analyysiyksikkö yhden ohjaavan opetuksen periaatteen alle, koska tilanteessa esiintyy niin paljon samanaikaisesti muita piirteitä. Ajattelun taitojen tunnin jätin aineistostani ulkopuolelle, koska siinä merkitysten ylitulkinta olisi ollut vaarana.

Raportoinnissa olen pyrkinyt välttämään ylitulkintaa, käyttämään rikasta ja kuvainnollista raportointia sekä pohjaten sen tarkkaan aineiston litterointiin, joilla olen pyrkinyt parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Olen pyrkinyt raportoidaan tutkimusprosessia myös riittävän kattavasti.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, se ei ole rinnastettavissa aikaisempiin tutkimuksiin. Käytössäni ei ollut aikaisempia tutkimusaiheita käsitteleviä tutkimuksia, jotka olisivat käsitelleet ohjaavaa opetustyyliä ohjauksen näkökulmasta. Löysin tutkimuksia, joissa oli tutkittu IE- opetusmenetelmän vaikuttavuutta erilaisissa opetusryhmissä ja erilaisiin mitattavissa oleviin taitoihin liittyneenä. Tutkimuksen merkitys on tärkeä tutkiva opettajuus –teeman kannalta. Tutkimus on oman oppimiseni ja Hennin oman työn jatkuvan kehittämisen kannalta tärkeä.

Tässä tutkimuksessa on yhdistynyt oman opettajuuden pyrkimään kehittäminen työuran eri vaiheissa.