



Yhdessä opettaen, oppimista tukien

Kirjoituksia kehittyvästä pedagogisesta tuesta

Toim. Annukka Muuri

eNORSSI



Yhdessä opettaen, oppimista tukien

Kirjoituksia kehittyvästä pedagogisesta tuesta

Toim. Annukka Muuri

ISBN 978-951-39-9113-5

Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja
ISSN 2342-8333 (verkkojulkaisu)

eNORSSI

eNorssi - Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2022

SISÄLLYS

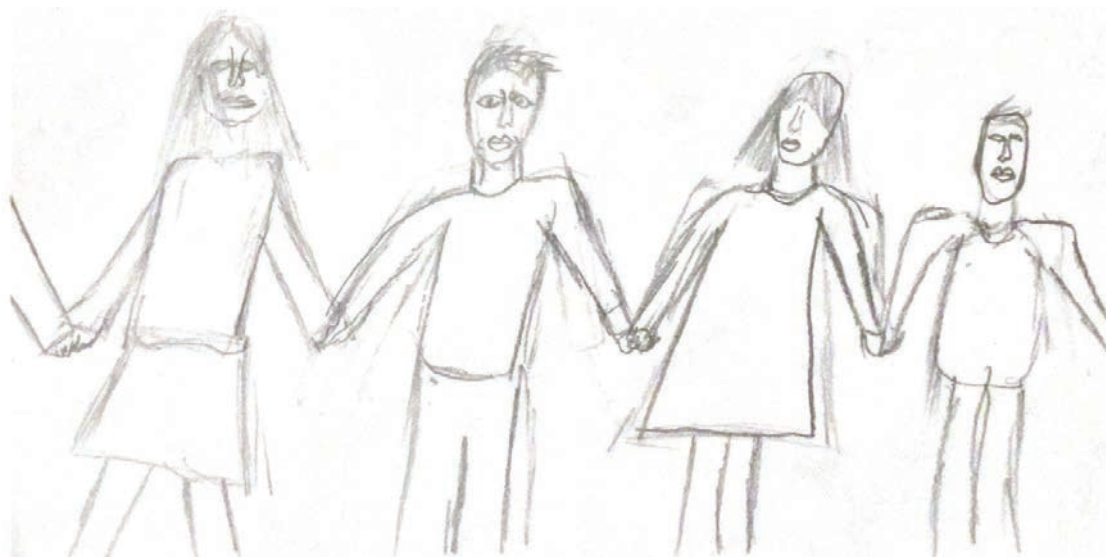
ALKUSANAT	2
LIIKEAAKKOSILLA LUKEMAAN Susan Jäntti ja Minna Myrsky-Nyberg	3
IPAD LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN APUVÄLINEENÄ Hanna Lehikoinen	9
MONIKIELISEN OPPILAAN TUKEMINEN KIELENOPPIMISESSA Annukka Muuri	21
YHDESSÄ SOITTAEN, YHDESSÄ OPPIEN – MUSIIKIN OPPIMISEN ARVIOINTI TUEN, OHJAUKSEN JA ERIYTTÄMISEN VÄLINEENÄ OPPIMAAN OPPIMISTA KEHITTÄVÄSSÄ TOIMINTAKULTTUURISSA Riikka Nieminen	27
PEDAGOGINEN TUKI OSANA OPETUSHARJOITTELUA RAUMAN NORMAALIKOULUSSA Hilppa Jankama ja Merja Toivanen	33
PALKKITOIMINNALLA YHTEISOPETTAJUUDEN ALKUUN Inka-Riina Kaunisvirta ja Paula Äimälä	39
YHTEISOPETTAJUUDESTA ERITYISOPETTAJAN NÄKÖKULMASTA TULLIPORTIN NORMAALIKOULUN NELOSTEN TIIMISSÄ Sanna Vänskä	45
YHTEISOPETTAJUUTTA YLIOPISTOLLA Katja Sutela ja Riikka Sirkko	53

ALKUSANAT

Kehittyvä pedagoginen tuki (KePeTu) on yksi eNorssin työryhmistä. Työryhmä on tuonut Norssi-verkoston opettajia ympäri Suomen yhteen pohtimaan pedagogista tukea ja siihen liittyviä malleja. Tavoitteenamme on kehittää ja jakaa toimivia käytänteitä opetushenkilöstölle ja opettajaharjoittelijoille sekä luoda yhdessä uusia pedagogiseen tukeen liittyviä toimintatapoja.

Kutsuimme eri normaalikoulujen opettajia kirjoittamaan käytännönläheisiä, opetusta ja työtapoja kehittäviä kirjoituksia. Ammatillisen julkaisun aiheiksi valitsimme yhteisopettajuuden, arvioinnin ja ohjauksen, joita on tarkasteltu pedagogisen tuen näkökulmasta. Kirjoituksia saimme Joensuun, Rauman, Tampereen ja Turun normaalikouluista sekä Oulun yliopistosta. Kiitos kaikille, jotka jakoivat arvokasta arkeaan.

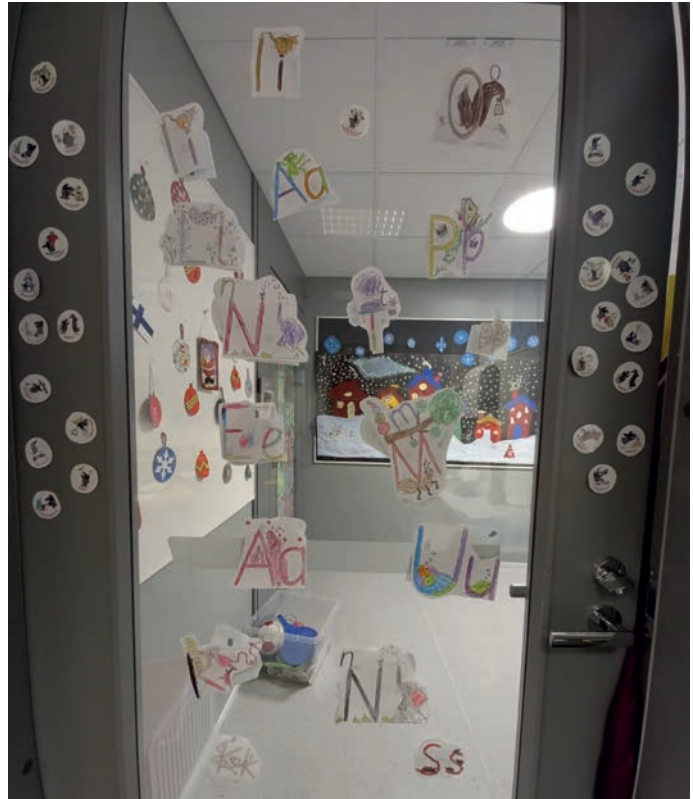
Antoisia lukuhetkiä teille toivottavat Kehittyvä pedagoginen tuki -työryhmän jäsenet.



LIKEAAKKOSILLA LUKEMAAN

Susan Jäntti ja Minna Myrsky-Nyberg, Turun normaalikoulu

Elokuussa 2021 Turun normaalikoulun opettajat Susan Jäntti (eo) ja Minna Myrsky-Nyberg (lo) aloittivat opetuksen kehittämiskokeilun liikkeen yhdistämisestä opeteltavaan äänteesseen. Opetuksen kehittämiskokeilu toteutettiin erityis- ja luokanopettajan yhteistyönä. Kokeilu sopii myös koulun kieli-tietoiseen pedagogiikkaan, sillä liike on samalla äänteesseen liitetyn kuvan viittoma. Kokeilussa kasvatetaan lisäksi oppilaan suomenkielistä sanavarastoa. Pienille lapsille luontaiset asiat kuten leikki, uteliaisuus ja fyysinen aktiivisuus ovat tuoneet kokeilussa oman erityisen hauskan sävyyksen lukemisen ja äänneiden opettamiseen ja oppimiseen.



*Kuva 1.
1b-luokan ovi
koristeltuna liikeaakkosten
väriytskirjaimilla
syyslukukauden päätteeksi*

Mallia muualta

Ulkomailla työskennellessään Jäntti kiinnostui tietyistä englanninkielisistä lukemaan opettamisen materiaaleista. Song of Sounds ja Jolly Phonics -materiaaleissa lasta aktivoitiin kuvan ja musiikin lisäksi lapsen itse tuottamalla liikkeellä. Lapsen suorittama liike liittyi opettamisessa käytettyyn kuvaan. Jäntti opetti sekä erityis- että luokanopettajan roolissaan arabiankielisiä lapsia, jotka 5-vuotiaana opettelivat lukemaan arabian lisäksi englantia. Hän huomasi, kuinka monet oppilaat hakivat lukiessaan apua ja tukea äänteen mukana opituista liikkeistä, jotta muistaisivat, mikä äänne oli kyseessä. Suomalaisten kustantajien oppikirjat ja -materiaalit ovat pääsääntöisesti erittäin laadukkaita ja monipuolisia. Kotimaahan palatessaan Jäntti kaipasi kyseistä materiaalia suomen kielessä. Koska sellaista ei tullut vastaan, hän alkoi ideoida sitä.

Luokanopettaja Minna Myrsky-Nyberg piti ideaa kokeilemisen arvoisena osana oman eka-luokkansa opetusta ja lukemaan oppimista. 1b-luokka on monikulttuurinen luokka, jossa suurin osa oppilaista on S2-oppilaita. Oppilas opettelee omasta äidinkielestään riippumatta lukemaan suomen kielellä. Tarve on monipuoliselle suomen kielen opiskelulle ja sanastolaajennukselle. Koska taide- ja mediapainotteisen linjan luokassa draamakasvatus on korostuneesti syventämässä eri oppiaineiden opiskelua, tämä opetuksen kehittämiskokeilu olisi oletettavasti erinomainen lisä lapsen kielen ja lukemisen kehitykselle. Myrsky-Nyberg on tutkinut draamakasvatusta oppiaineen syventäjänä opetusharjoittelijoiden kokemana. Palaute draamallisten työtapojen käytöstä eri oppiaineissa oli kannustava ja myönteinen. Myös tämä kokeilu kasvattaa osaltaan opetusharjoittelijoiden ammatillista osaamista ja täydentää uudella mallillaan äänneiden ja kirjainten opettamista. Näin kokeilu pääsi alkaamaan.

1b:n liikeaakkostuokiot

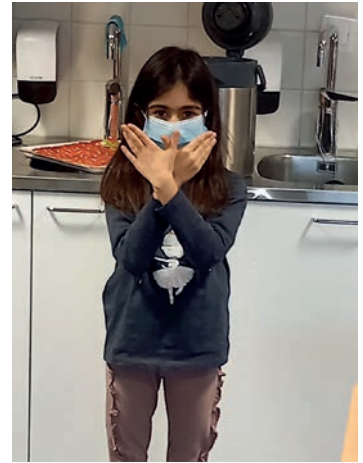
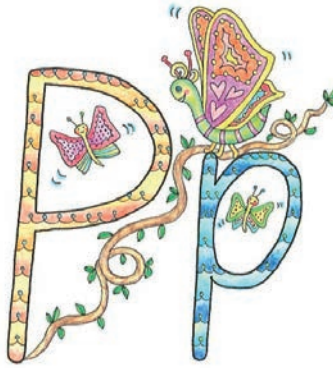
Minna Myrsky-Nyberg opetusharjoittelijoinen tutustuttaa lapset viikon äänteeeseen ja kirjaimien viikon ensimmäisellä suomen kielen tunnilla. Tiistaisin erityisopettaja on suomen tunnilla yhteisopettajana ja tunnin lopussa hän esittelee uuteen äänteeeseen liittyvän kuvan (esim. p - perhonen) ja viittoman. Oppilailla on omat pussukat, jonne he saavat samalla uuden liikeaakkoskuvakorttinsa. Liikeaakkoskuvat ovat samalla tavoin luokan seinällä esillä kuin aapisenkin aakkoset. Lisäksi lauletaan samaa melodiaa ja kaavaa noudattava äännelaulu ja viitotaan laulaessa kyseinen viittoma. Laulun sävelmä on toistaiseksi ollut sama kuin Piippolan vaari -laulussa, sillä se on osalle jo tuttu ja helposti opittava. Laululeikki on ollut lapsille mieluinen ja he laulavat mielellään viikon äännelaulua erilaisissa arjen tilanteissa.

Keskiviikkoisin ja torstaisin lukemista harjoitellaan Myrsky-Nybergin ja opetusharjoittelijoiden johdolla enimmäkseen luokan aapisen ja muiden valittujen harjoitusten avulla. Luokassa oppilaita sadutetaan viikoittain ja luokan tarinasta etsitään viikon kirjainta ja kerrataan äännettä monin tavoin. Perjantaisin yksi suomen kielen tunneista on kiertopistetyöskentelyä, jossa erityisopettajalla on oma liikeaakkospisteensä. Kortteja ja viittomia käytetään pisteellä monin eri tavoin, jolloin äänneiden kanssa puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen tuntuvat leikinomaisilta ja pelillisiltä sekä hauskoilta. Perjantaisin oppilaat saavat viikon äänneen kuvan kotiinsa A4-kokoisena värityskuvana. Kotitehtävä on vapaaehtoinen, mutta jokainen kuitenkin vie kuvan kotiinsa. Väritystehtävä on ollut oppilaiden mielestä kovin mieluinen ja he odottavat sitä jo aiemmin viikolla.

Kun kaikki äänneet on opittu, lisätään lauluihin mukaan viittomakielinen kirjain, jolloin lapsilla on mahdollisuus oppia myös viittomakieliset aakkoset. Kaikki lapset saavat kevään loppuun kirjainkuvapussukkansa itselleen omaksi, jolloin kesän aikana oppilaat voivat halutessaan niillä pelata tai opettaa läheisiään äänneiden ja viittomien pariin.



*Kuvat 2-6.
Arvaa mikä viittoma -peli.
Arvaamisen jälkeen
mietitään samalla
alkuäänteellä alkavia
sanoja, tavutetaan ne
tai kirjoitetaan niitä
tussitauluun, rikastetaan
virkkeiksi ym.*



Suunnitelmissa on kirjoittaa myös jokaiseen äänteeeseen ja kuvaan liittyvä pieni tarina, mikä osaltaan tukisi kielen kehitystä kokonaisvaltaisesti. Tämä toteutetaan saduttamalla oppilaita. Myrsky-Nybergillä on kokemusta myös draamaprojektissa aiemmin toteutetusta oppilaiden omasta sävellyksestä. Tämä työskentely mahdollistaisi sadutuksen lisäksi myös yhteisen sävellystyön, jolloin kirjainten laulukin olisi lasten itse säveltämä.

Liikeaakkosten monipuolisuus oppimista syventämässä

Opetuskokeilua on toistaiseksi tarkkailtu vain kokemus- ja havaintopohjaisesti. Jatkossa tätä voitaisiin tutkia esim. osana opetusharjoittelijoiden suorittamaa tutkimustyötä. Opetuskokeilusta saatujen kokemusten pohjalta Jäntti ja Myrsky-Nyberg ovat havainneet, että liikeaakkosten mukanaolo oppimisessa saattaisi syventää ja vahvistaa äänneiden ja kirjainten oppimista. Viittomien oppiminen tapahtuu kaiken muun oppimistoiminnan ohessa kuin leikkinä. Liikeleikkitoiminta kasvattaa myös oppilaiden suomen kielen sanavarastoa.

Turun normaalikoulun oppilaista suurin osa – kuten 1b-luokan oppilaistakin – opiskelee suomea toisena kielenä, joten liikeaakkosten rytmi, kuva ja liike -yhdistelmä antaa usealta aistikanavalta samanaikaisesti viestiä aivoille, jolloin oppimisen ja suomen kielen voisi olettaa vahvistuvan multisensorisuuden vuoksi. Samalla sanavarastokin vahvistuu. Lisäksi viittomat itsessään ovat oppilaista useimmiten kiehtovia liikkeen tekemisen ohella.

Myös jo lukemaan oppineet oppilaat oppivat uutta ja innostuvat äänteistä uudesta näkökulmasta. Osassa viittomia ylitetään myös kehon keskilinja, jolloin näiden viittomien avulla harjoitetaan ja vahvistetaan samalla sekä aivojen että kehon molemminpuolista yhteistoimintaa. Liikeaakkoskorttien käyttöä voi varioida ja eriyttää helposti, joten suunnitelmallisten pedagogisten tuokioiden lisäksi kortteja ja viittomia voi käyttää oppitunneilla tarvittaessa lisätehtävinä.

Oppilaiden ajatuksia liikeaakkostyöskentelystä

”Kivointa on ollut kaikki ja värityskuvat.”

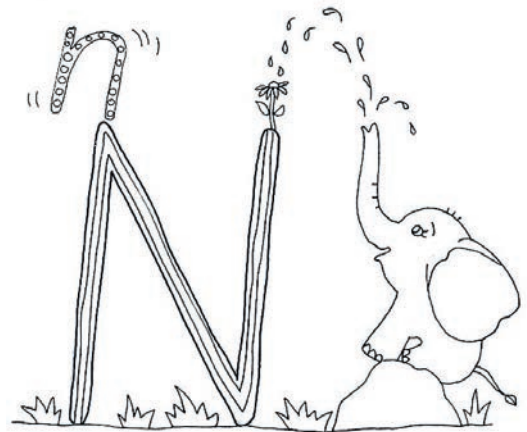
”Tykkään paljon r-rotta-sanasta.”

”Se, kun arvaan mikä on viittoma, on kivaa.”

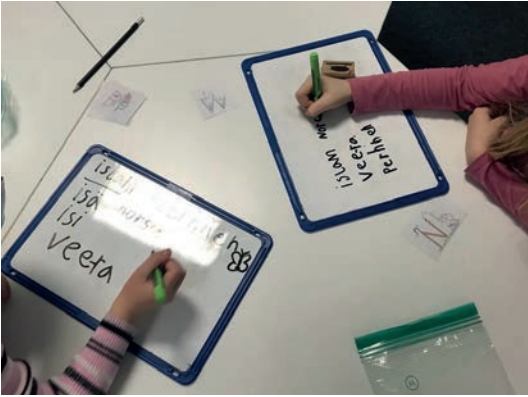
”Muistipelin pelaaminen on hauskaa.”



Kuva 7.
Oppilaan lempikirjain



Kuva 8.
N-värityskuva



Kuva 9.
Kirjoitusta harjoitellaan äännekortteja hyödyntäen.



Kuva 10.
Muistipeliä pareittain



Kuva 11.
Korttipeliä pelataan
äänneviittomakorteilla.

IPAD LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN APUVÄLINEENÄ

Hanna Lehikoinen, Tampereen normaalikoulu

Lukivaikeudet ovat merkittävin erityisopetuksen tukea vaativa oppimisen ongelma alakoulussa. Ilman sujuvaa lukemisen ja kirjoittamisen taitoa lapsen tiedonsaanti ja oppiminen rajoittuvat merkittävästi ja vaikutus ulottuu sosiaalisesta pärjäämisestä aina työelämässä selviämiseen. Lukivaikeuden vaikutukset ulottuvat koulutyössä äidinkielen lisäksi kaikkiiin lukuaineisiin, matematiikkaan ja kielten oppimiseen. Heikon lukutaidon seurauksena kielellinen kehitys saattaa hidastua ja oppimisvaikeudet siten vähitellen laaja-alaisua. Joillakin oppijoilla lukutaito jää heikoksi aktiivisesta harjoittelusta ja kuntoutuksesta huolimatta. Toiminnallinen lukutaidottomuus vaikeuttaa kaikkea opiskelua, arkisia tilanteita sekä yhteiskunnassa ja työelämässä pärjäämistä. Lukivaikeus vaikuttaa myös oppijan itsetuntoon sekä kiinnostukseen koulunkäyntiä kohtaan. (Qvarnström 2013.)

Kun oppilaalla on merkittäviä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, on keinona usein rajata opiskeltavaa materiaalia tai alentaa tavoitteita. Kaikille opiskelijoille tämä ei kuitenkaan ole hyvä vaihtoehto. Monilla on jatko-opintohaaveita ja halu opiskella kuten ikätoverit. Oppijat voivat opiskella vaihtoehtoisin keinoin saavuttaaksensa samat tulokset kuin muut. Haasteena opetukselle on löytää ne korvaavat keinot, joiden avulla oppiminen on mahdollista ja opetussuunnitelman tavoitteet voidaan saavuttaa. (Paloneva & Mäkipää 2019, 125.)

Tieto- ja viestintäteknikalla sekä digitaalisessa muodossa olevalla aineistolla on yhä suurempi rooli opiskelussa ja arjessa. Monet asiat on mahdollista saavuttaa digitaalisessa muodossa, ja siksi lukemisen ja kirjoittamisen digitaalisilla apuvälineillä on aiempaa suurempi merkitys lukivaikeuden kompensoijana. Varhain opeteltu ja rutiiniksi muodostunut digitaalisten lukemisen ja kirjoittamisen apuvälineiden käyttö edistää oppimista ja osallistumista sekä etenemistä opintoihin, ammattiin ja työuralle. (Oikeus oppimiseen -neuvottelukunta.)

Koulussamme opiskelee oppilaita, joiden puutteellinen lukutaito vaikuttaa heidän opiskeluunsa. Oppilaat ovat riippuvaisia aikuisten heille antamasta tuesta ja tarvitsevat paljon ohjausta ja erityisopetuksen resurssia pystyäkseen opiskelemaan oman opetusryhmänsä tahdissa. Tämä aiheuttaa oppilaille turhautumista ja oppilaat viettävät paljon aikaa oman opetusryhmän ulkopuolella opiskelemissa. Tukea annetaan milloin käytävässä ohjaajan toimesta, milloin erityisopetuksen tilassa. Mitä vanhemmaksi oppilaat ovat kasvaneet, sen suuremmaksi tarve pärjätä itse ja olla vertaisten joukossa on kasvanut. Oppilaat saavat opiskeluunsa laajasti tukea koulussa ja sen ulkopuolella, mutta olemme halunneet opetuksen, ohjauksen ja kuntoutuksen lisäksi myös etsiä keinoja kompensoida lukutaidon vaikutusta oppimiseen ja osaamisen osoittamiseen sekä kasvattamaan oppilaiden itsenäisyyttä.

Lähtökohtana on ollut Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) kirjattu oppilaan oikeus saada tukea oppimiseensa heti tuen tarpeen ilmettyä, oikeus saada tarvitsemansa apuvälineet sekä oikeus saada tukea arviointitilanteissa. Tavoitteena on, että koulusta

lähtiessään oppilas on saavuttanut tarvittavat tiedot ja taidot, ja että olemme löytäneet jokaiselle oppilaalle keinot saavuttaa ne. Lainsäädäntö asettaa vaatimuksia paitsi tuen antamiselle myös koulutuksen ja tiedon saavutettavuudelle.

Tässä kirjoituksessa tarkastellaan digitaalisten lukemisen ja kirjoittamisen apuvälineiden käyttöä koulussa opiskelun ja arvioinnin tukena oppilailla, joilla on vaikea-asteinen lukivaikeus. Esittelen muutamia kokeilemiamme ratkaisuja ja apuvälineiden käyttöön liittyviä oivalluksia ja haasteita.

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien kompensoiminen apuvälineellä

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien aiheuttamaa haittaa voidaan vähentää koulussa muokkaamalla opetusta ja oppimateriaalia oppijalle saavutettavaksi sekä käyttämällä oppilaalle yksilöllisesti suunniteltuja tukikeinoja ja apuvälineitä. Lukivaikeuden aiheuttamaa haittaa voidaan kompensoida. Tällä tarkoitetaan puuttuvien tai puutteellisten taitojen täydentämistä perinteisin tai teknisin ratkaisuin. Näitä voivat olla mm. erilaiset tietotekniset välineet ja sovellukset. (Paloneva ym. 2019, 125.) Teknisistä apuvälineistä on koulutyössä apua lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksissa, vieraiden kielten oppimisessa, keskittymisen pulmissa, matematiikan oppimisvaikeuksissa, ajanhallinnassa, kuulon vaikeuksissa, muistin ongelmassa ja motorisissa pulmissa.

Koska vaikeuden ilmeneminen on yksilöllistä, vaihtelevat siihen tarvittavat apuvälineratkaisutkin. Siksi on tärkeää kokeilla erilaisia välineitä ja ratkaisuja ja löytää oppilaalle sopivimmat välineet. Erilaisia apuvälineitä ja ohjelmistoja on tarjolla runsaasti. Ohjelmistojen saavutettavuus ja esimerkiksi hinta vaihtelevat paljon. Haasteena on löytää juuri kyseiselle oppijalle sopivat keinot. Mitään kaikille sopivaa ratkaisua ei ole tarjolla, ja siksi ennakkoluuloton kokeileminen ja mahdollisuuksien kartoittaminen ovat avainasemassa. On harmillista, jos oppilaalle on hankittu kallis ohjelmisto, jonka käytön hän kokee hankalaksi ja sitä kautta luopuu kokonaan apuvälineiden käytöstä.

Tutkimuksissa on todettu, että teknologialla itsessään ei ole suoraa vaikutusta oppimiseen, vaan vaikutukset riippuvat siitä, miten teknologiaa milloinkin käytetään (Häkkinen, Kiili, Hautala, Pöysä-Tarhonen, Kanniainen & Leppänen 2021, 218). Kokeilussammekin huomattiin, että teknologia ei ratkaissut ongelmia kuin osittain. Merkittävää oli koko pedagoginen infrastruktuuri eli oppimistehtävien luonne ja niiden toteuttamisen ratkaisut, opettaja ja muiden oppilaiden rooli tehtävässä sekä myös fyysinen oppimisympäristö, jossa tehtävää tehtiin ja apuvälinettä käytettiin. Avainasemassa ei ollut vain laite, vaan se, miten laite saatiin valjastettua pedagogisesti mielekkääseen rooliin tukea tarvitsevan oppilaan opetuksessa. Oikeus oppimiseen neuvottelukunta on vuonna 2019 esittänyt huolensa siitä, että henkilöt, joilla on lukivaikeus, jäävät pääsääntöisesti vaille tukea ja ohjausta lukiapuvälineiden käytössä, mikä lisää heidän syrjäytymisriskiään sekä koulutuksessa että työelämässä (Oikeus oppimiseen-neuvottelukunta).

Kompensaatiomenetelmiä on tärkeää ottaa käyttöön riittävän aikaisessa vaiheessa, jolloin tehtävät eivät vielä ole liian vaativia ja opiskeltavaa ainesta on kohtuullisesti. Tällöin voimavaroja jää myös uusien tekniikoiden käyttöönottoon ja niiden opiskeluun. Jos apuvälineitä tuodaan lapselle ja nuorelle vasta siinä vaiheessa, kun opiskeluun ja sen työläyteen on tuskastuttu, on vaarana se, ettei voimavarat enää riitä tekniikkaan tutustumiseen. (Paloneva ym. 2019, 140.)

Kokemuksia iPadin käytöstä lukiapuvälineenä

Koulussamme on kaikilla oppilailla käytössään henkilökohtaiset iPadit ja päätimme lähteä kartoittamaan niiden käyttöä lukiapuvälineenä. Apua ja tukea saatiin Pirkanmaan sairaanhoitopiirin apuvälineyksikön Tikoteekista. TAYS Apuvälinekeskuksen alaisen Tikoteekin asiakkaita ovat ne lapset ja aikuiset, jotka tarvitsevat tietokoneen käytön tai kommunikoinnin apuvälinepalveluita. Asiakkaaksi hakeudutaan lääkärin läheteellä, tässä tapauksessa koululääkäri teki tarvittavan lähetteen. Lukemisen ja kirjoittamisen apuvälineet määrittellään tällä hetkellä oppimisen välttämättömiksi apuvälineiksi ja niiden hankinta on opetuksen järjestäjän vastuulla.

Kokeiluun osallistui kaksi alakoulun oppilasta (ei alkuopetuksesta), joilla oli vaikeita kielellisen alueen haasteita ja niiden vuoksi erittäin heikko lukutaito. Näillä oppilailla on merkittäviä vaikeuksia lukea ja ymmärtää lukemaansa sekä kirjoittaa sana- tai virketasolla. Oppilailla oli muuten useita vahvoja alueita, esimerkiksi matematiikka tai muisti, mutta lukutaidon heikkous vaikutti kohtuuttomasti heidän opintoihinsa. Saatuja kokemuksia hyödynnettiin myöhemmin myös muiden oppilaiden tukemisessa esimerkiksi S2-opetuksessa.

Kokeilussa on ollut mukana erityisopettaja, koulunkäynnin ohjaaja sekä luokanopettaja. Koulun iPad-vastaava opettaja on ollut suureksi avuksi ja tueksi. Kokeiluun osallistuneilla opettajilla ei ole ollut mitään erityisiä tietoteknisiä valmiuksia, vaan kaikki kokeilut on tehty yrityksen ja erehdyksen kautta. Oppilaiden valmiudet ovat vaihdelleet, mutta pääasiassa oppilaat ovat ottaneet uusia taitoja haltuun nopeammin kuin aikuiset. Oppilailla on ollut käytössään iPad mini, langattomat Bluetooth-kuulokkeet sekä tarvittaessa näppäimistö.

Apuvälineeksi kokeiluumme valikoitui iPad, koska koulussamme on kaikilla vuosiluokkien 1–6 opiskelijoilla käytössään iPadit. iPadissa on tarjolla erilaisia oppijoita huomioivia käyttöapuminaisuuksia, jotka yhdistettynä kolmannen osapuolen sovelluksiin mahdollistavat oppijan tarpeiden huomioimisen oppimisprosessissa. Meillä ei ole kokemusta muiden tablettitietokoneiden hyödyntämisestä, joten emme ota kantaa niiden ominaisuuksiin. Etuna kaikissa tablettitietokoneissa on se, että ne eivät näytä apuvälineeltä. Käyttäessään iPadia luokassa oppilas ei erottunut muusta luokasta merkittävästi, koska iPadia käytettiin opiskelussa muutenkin paljon. iPad ja muut tablettitietokoneet ovat helppoja ja kevyitä liikutella ja niiden asetuksia on helppo ja nopea muokata tilanteen mukaan. Ne ovat myös lapsille tuttuja välineitä.

Ohjelmien valinnassa edettiin kokeilemalla ja oppilaita kuuntelemalla. Tarjosimme monia vaihtoehtoja ja oppilaat itse ilmaisivat, mikä oli heidän mielestään helpoin ja mukavin käyttää. Budjetti ei ollut suuri, kallein ohjelma maksoi 20 euroa, useimmat olivat ilmaisia.

Yhtenä tavoitteenamme oli vähentää kielen, lukutaidon ja kirjoitustaidon merkitystä arviointitilanteissa tietotekniikan avulla. Vuoden aikana kokeiltiin erilaisia ratkaisuja matematiikan lisäksi myös muissa oppiaineissa. Halusimme varmistaa, että tuki arviointitilanteissa ei ollut riippuvaista ohjaajaresurssin tai erityisopettajan paikallaolosta, vaan oppilas sai tarvittavan tuen kaikissa tapauksissa. Esimerkit ovat käyttämistämme oppikirjasarjoista, tarkoitus ei ole mainostaa mitään materiaalia.

Tekstin lukemisen vaikeuksien kompensointi

Kokeilussamme mukana olleiden oppilaiden opiskelua häiritsi se, että oppilas ei pystynyt lukemaan oppikirjan tekstejä tai työkirjan tehtävänantoja. Oppilas oli riippuvainen aikuisesta, joka luki tekstit hänelle ääneen. Aikuisen resurssia sidottiin yhteen oppilaaseen ja tukeminen tapahtui luokkahuoneen ulkopuolella. Alla on esitelty ratkaisuja, joita kokeilimme, sekä arvioita niiden toimivuudesta.

Oppikirjakustantajien omat palvelut, joiden avulla oppilas pystyi kuuntelemaan tekstin (esim. Arttu, digikirjat): Näissä palveluissa ei aina ole kaikkia tekstejä luettuna. Tyypillisesti oppikirjojen tekstit löytyvät sähköisistä palveluista luettuina, mutta harjoituskirjojen tekstit eivät. Myöskään tehtävien tehtävänantoja ei välttämättä löydy luettuna. Oppikirjojen erilaiset painokset hankaloittavat palveluiden käyttöä ja digitaaliset tekstit olivat tarjolla usein vain uusimpiin painoksiin. Koska tekstit ovat usein vain luettuna eikä kursori seuraa tekstin mukana, on oikean kohdan löytäminen ja tekstin seuraaminen hankalaa. Tekstit olivat yleensä pitkinä kokonaisuuksina ja oppilaan, jolla oli laajempia kielellisiä vaikeuksia, oli vaikea hahmottaa tekstin osia. Jos teksti oli luettuna yhteen isoon tiedostoon, oli oikeaan kohtaan palaaminen hankalaa. Parhaimpia olivat palvelut, joissa teksti oli luettuna kappaleittain, jolloin oppilaan oli helppo kuunnella tietty kohta uudestaan.

Esimerkkinä haasteesta voisi olla tilanne, jossa oppilas kuuntelee oppikirjan kappaleen kokonaisuudessaan ja tämän jälkeen hänen tulisi vastata kysymyksiin tekstistä. Lukeva oppilas voi etsiä oikean kohdan silmäilemällä tekstiä ja väliotsikoita, mutta tekstiä kuuntelevan oppilaan täytyy usein kuunnella koko teksti alusta useaan kertaan löytääkseen vastaukset.

Celia (saavutettavan kirjallisuuden ja julkaisemisen asiantuntijakeskus) tuottaa oppikirjoja ja muuta kirjallisuutta äänikirjoina. Celian kirjoja voivat käyttää kaikki, joille tavallisen kirjan lukeminen on lukivaikeuden, sairauden, vamman tai vastaavan syyn vuoksi vaikeaa. Celiasta on mahdollista lainata oppikirjoja. Kun kirjaa käyttää Celian Pratsam Reader -palvelussa, on mahdollista seurata tekstiä näytöltä. Celian palvelussa ei löydy harjoituskirjoja luettuna. Celiassa ei myöskään ole kaikkia markkinoilla olevia oppikirjoja eikä niistä kaikkia painoksia. (<https://www.celia.fi/palvelut>)

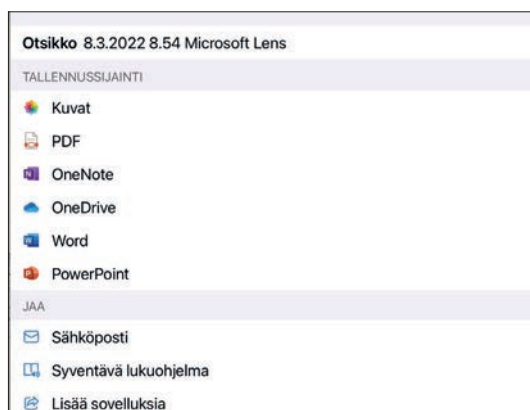
Celian palveluista oppilaat käyttivät eniten kaunokirjallisuutta. Äänikirjat olivat hyvin tärkeitä oppilaiden sanavaraston ja kielen kehityksen tukemisessa. Oppilaat eivät pitäneet lukemisesta, jolloin se oli hyvin vähäistä. Äänikirjojen avulla he pystyivät osallistumaan yhteisiin lukupiireihin ja saivat myönteisiä kokemuksia kirjallisuudesta. Toisen oppilaan luku-harrastus lisääntyi melkein nolosta suoranaiseen ahmintaan. Äänikirjan kuuntelu tukee lukunopeuden ja lukujuvuuden kehittymistä etenkin, jos mahdollisuus seurata samaan aikaan kirjoitettua tekstiä. Äänikirja myös tukee monikielisen oppilaan puheen tunnistamisen taitoa ja koulun opetuskielen kielitaitoa sekä oman äidinkielen kielitaitoa (Harmaja 2022). Celian tarjoama lukuohjelma Pratsam Reader oli helppokäyttöinen.

OCR-toiminto: Käyttökelpoisimmaksi osoittautui kuvasta tekstiksi-toiminnon käyttäminen. OCR-sovelluksella (object character recognition) voi ottaa kuvan oppikirjan sivusta tai muusta asiakirjasta ja se muuttaa tekstin muokattavaksi tekstiedostoksi tai lukee sen ääneen käyttäen syventävää lukuohjelmaa. Tekstin pystyi myös siirtämään tekstinkäsittelyohjelmaan ja muokkaamaan sitä siellä. Käytimme yleensä Microsoftin Lens-ohjelmaa, joka luki kuvan tekstin syventävällä lukuohjelmalla. Kuva oli myös mahdollista siirtää tekstimuotoisena tekstinkäsittelyohjelmaan, muokata sitä ja kuunnella myös sitä kautta. Toinen toimiva ohjelma oli maksullinen Voice Dream Scanner, joka toimi myös suomen kielellä ja oli helppokäyttöinen nopeaan lyhyiden tekstien skannaamiseen.

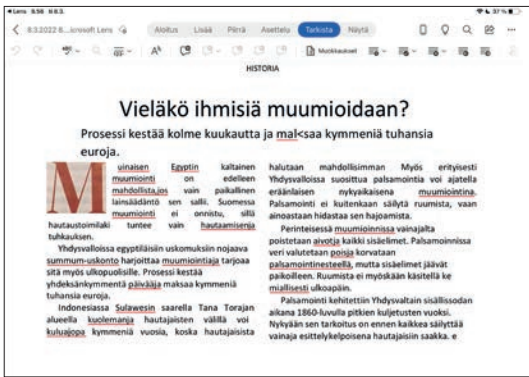


Kuva 1.
Alkuperäinen teksti kuvattuna
iPadin Microsoft Lens-ohjelmalla.

(Tiede 2/2022, s. 61)

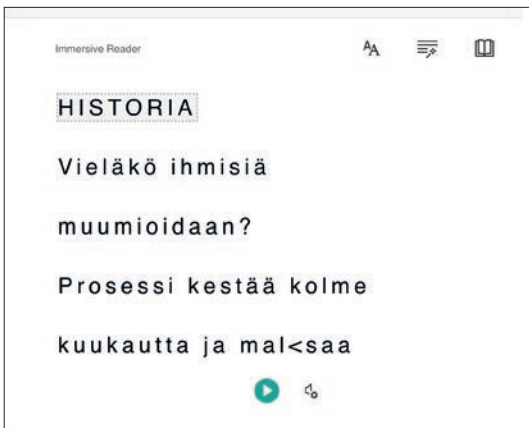


Kuva 2.
Lensin valikko,
josta pystyy valitsemaan
haluamansa ohjelmiston
kuvan käsittelyyn.



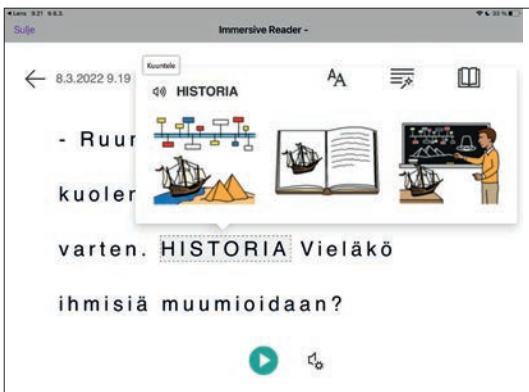
Kuva 3.

Teksti vietynä Wordiin, josta sen voi kuunnella Lue ääneen-toimintoa käyttäen. Tekstiä voi myös muokata ja äänen lukemisen voi aloittaa tai keskeyttää missä kohtaa tekstiä tahansa.



Kuva 4.

Teksti vietynä syventävään lukuohjelmaan. Taustan väriä yms. voi säätää sellaiseksi, että se helpottaa tekstin seuraamista ruudulta.



Kuva 5.

Käytettäessä esimerkiksi One Note -ohjelman syventävää lukuohjelmaa on käytössä myös Boardmakeriin pohjautuva kuvasanakirja, joka selventää joitakin käsitteitä myös kuvallisessa muodossa.

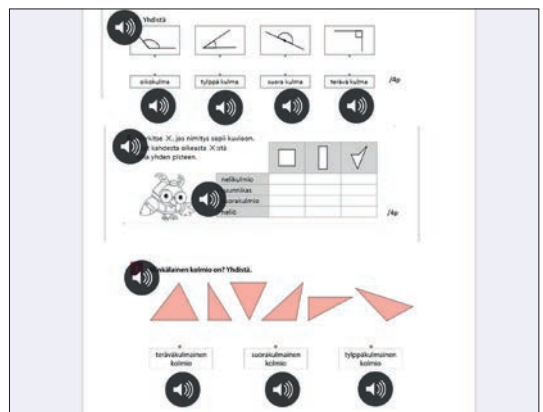
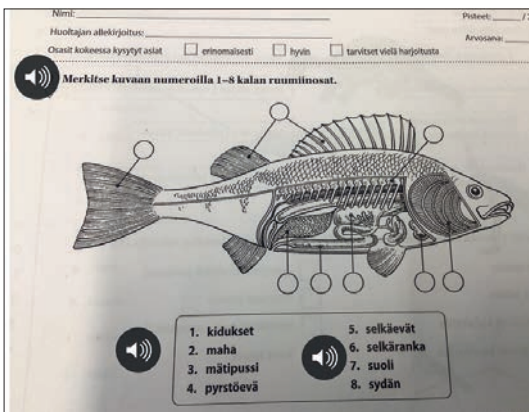
Opettajan itse laatima materiaali pyrittiin tekemään suoraan sähköiseen muotoon, jolloin se pystyttiin jakamaan suoraan oppilaalle. Materiaali oli mahdollista kuunnella esim. Wordissä syventävää lukuohjelmaa käyttäen. Oppilaiden kanssa kokeiltiin myös ruudunluku-toimintoa, joka luki ääneen valitun kohdan näytöllä olevasta tekstistä. Tämä oli käyttökelpoinen apu silloin, kun iPadillä etsittiin esimerkiksi tietoa netistä.

Kokeilussa mukana ollut luokanopettaja laati ohjeistukset ja taulutyöt sähköiseen muotoon. Ne oli helppo jakaa oppilaiden iPadeille, jolloin oppilas saattoi kuunnella tehtävänannot itsenäisesti käyttäen ruudunlukutoimintoa tai syventävää lukuohjelmaa. Lisäksi oppilas sai muistiinpanot valmiina kirjoitettuna itselleen, jolloin hänen energiansa ei mennyt kopiointiin taululta. Oppilas pystyi kuuntelemaan muistiinpanot kotona laitteeltaan esimerkiksi kokeisiin kerratessa. Menettelytapa lisäsi merkittävästi oppilaiden itsenäisyyttä.

Skannauksessa alkuperäisen dokumentin laatu oli merkittävä skannauksen onnistumisen kannalta. Jos alkuperäisessä asiakirjassa oli käytetty kovin sekavaa asettelua, oli ohjelman vaikeampi tunnistaa tekstiä ja lukea sitä oikeassa järjestyksessä. Tekstin palstoitus tai tekstin seassa olevat kuvat vaikeuttivat skannausta. Mitä yksinkertaisempi asettelu asiakirjoissa oli, sen helpompi oppilaiden oli saada se kuunneltavaan muotoon ja myös toimia asiakirjan kanssa. Helpointa oli, että tekstit olivat omina kokonaisuuksinaan ja kuvat asiakirjan lopussa ominaan.

OCR-toimintoa käytettiin kaikissa oppiaineissa tehtävänantojen ymmärtämisen apuvälineenä, matematiikassa muun muassa sanallisten tehtävien ratkaisemisessa sekä arvioinnissa. Esimerkiksi matematiikan kokeissa oppilas skannasi koetehtävien tekstit ja kuunteli ne niin monta kertaa kuin tarvitsi.

Kokeilimme myös ratkaisua, jossa koetehtävien tehtävänannot saneltiin iPadin Sanelin-sovellukseen tai Pages-sovellukseen sanelutoimintoa käyttäen. Oppilas kuunteli ne sieltä koetta tehdessään. Vastaukset oppilas kirjasi koepaperiin.



Kuvat 6 ja 7.
 Esimerkki Pages-ohjelman käytöstä koetehtävien lukemisessa oppilaalle valmiiksi.
 Molemmassa esimerkeissä oppilaalla oli koepaperi tulosteena ja hän vastasi siihen itsenäisesti kuunneltuaan tehtävänannot.
 Koetehtävät muokattuna Sanomapro Pisara 4 ja Milli 4A

Yllättävänä haasteena oli se, että toinen oppilaista koki iPadin käyttämän koneäänien vaikeaksi ymmärtää. Puhenoisuuden ja -äänien säätäminen ei auttanut ja hän hyötyi eniten siitä, että ohjaaja saneli tekstit etukäteen iPadin sanelimelle. Pitkät tekstit kannatti jakaa esim. kappalejaon mukaisesti omiksi äänitiedostoiksi, jolloin jonkun tietyn kohdan kuunteleminen uudelleen oli oppilaalle helpompaa. Oppilaan paperiin merkittiin numerolla, mikä kappale oli luettuna missäkin äänitiedostossa. Tällöin tekstin seuraaminen myös paperista oli helpompaa.

Käytimme sanelutoimintoa myös ymmärtämisen tukena S2-oppilailla. Opettaja otti kuvan haastavasta historian tekstistä ja liitti kuvaan lyhyitä sanelupätkiä, joiden avulla hän selitti vaikeita käsitteitä oppilaille. Näin oppilaat pystyivät itsenäisesti esim. kertaamaan kokeeseen, kun haastavaksi koetut kohdat oli selitetty heille auki. Sama materiaali pystyttiin jakamaan usealle oppilaalle ja sitä pystyttiin hyödyntämään useassa luokassa.

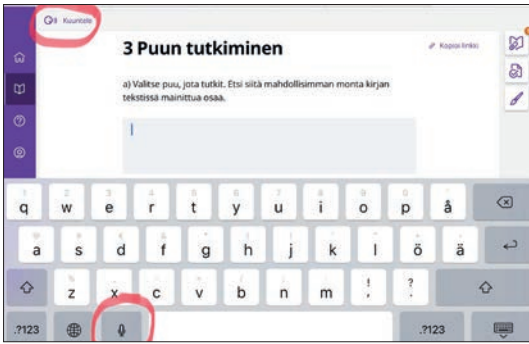
Windows-ympäristöön olisi ollut saatavissa ohjelmistoja, jotka toimivat ikään kuin koneen taustalla ja lukevat tarvittaessa näytöllä olevan tekstin ääneen. Tällainen on esimerkiksi Claro Speak, jota kokeilimme vanhemmalla oppilaalla Chromebookissa.

Eri selaimet tarjoavat omia monipuolisia ratkaisuja tekstien ääneen lukemiseen, sanellun tekstin litteroimiseen tai tekstin muuttamiseen visuaalisesti helpompaan muotoon. Kun asiaan syventyi, tuli ennemminkin ongelmaksi mahdollisuuksien paljous kuin niukkuus. (Näistä erilaisista ratkaisuista saa tietoa esim. sivulta <http://www.smaly.fi/>)

Kirjoittamisen vaikeuksien kompensointi

Myös oppilaiden kirjoittaminen oli hidasta ja virheellistä. Oppilaan oli vaikea tuottaa tekstiä itsenäisesti. Oppilas ei pysty osoittamaan osaamistaan kirjoittamalla eikä harjoittelemaan itsensä ilmaisua kirjallisesti heikon kirjoitustaidon vuoksi. Kirjoitustaidon puutteet vaikuttivat merkittävästi siihen, miten pitkiä vastauksia oppilas antoi kokeessa tai miten hän ylipäättään sai ilmaista itseään. Meillä oli tilanteita, joissa oppilas osasi suullisesti opetettavan asian, mutta ei pystynyt sitä kirjoittamaan.

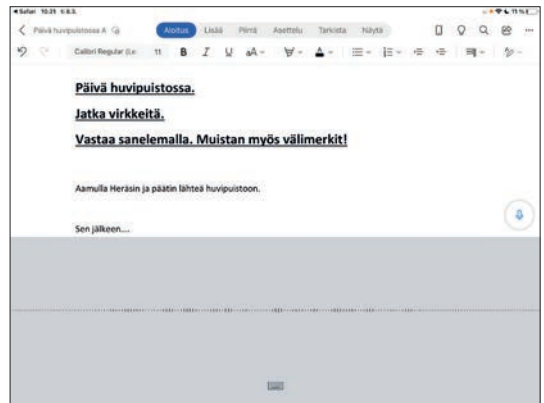
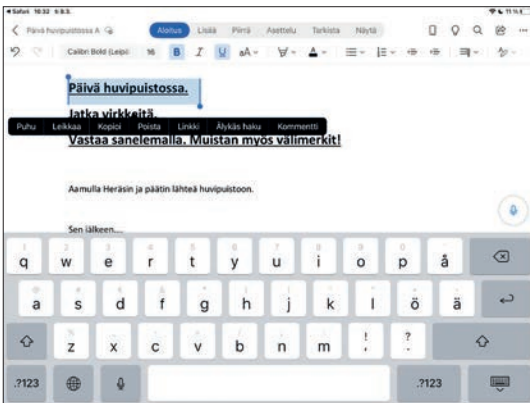
Sanelutoiminnon käyttäminen: Oppilaiden kanssa harjoiteltiin tekstin sanelemista iPadin sanelimeen. Tällä tavalla oppilas pystyi vastaamaan kirjoittamista vaativiin tehtäviin esimerkiksi ympäristötiedossa itsenäisesti. Aiemmin vaihtoehtona oli se, että aikuinen kirjoitti oppilaan sanelusta tai oppilas vastasi yhdellä sanalla tai piirtämällä. Oppilailla oli käytössään joissakin oppiaineissa digikirjat, joiden tehtäviin pystyi suoraan vastaamaan iPadin sanelutoiminnolla. Nämä olivat hyviä apuvälineitä, koska tehtävänannon pystyi myös kuuntelemaan.



*Kuva 8:
Esimerkki digikirjan mahdollisuuksista.
Oppilas voi kuunnella tehtävän ja
vastata avoimiin kysymyksiin
sanelemalla vastauksen. Sanelu
kirjautuu vastauslaatikkoon tekstinä.
Lähde SanomaPro Pisara 4 digikirja kpl 3.*

Sanelua käytettiin äidinkielessä oman tuottamisen välineenä. Korostimme oppilaille sitä, että samoin kuin kirjoitettaessa, virke mietitään etukäteen ja vasta sen jälkeen tuotetaan. Sanelu ei siis ollut ajatuksen virtaa tai puhekielistä kerrontaa vaan ”kirjoittamista puhumalla”. Oppilaat harjoittelivat mm. välimerkkien sanelua. Tarinat suunniteltiin samalla tavalla huolellisesti kuin kirjoitettaessa. Tuottaminen vain tapahtui sanelemalla kynän sijaan. Hyvän tekstin tuottaminen sanelemalla vaati yhtä lailla asian jäsentämistä ja suunnittelua kuin kirjoittamalla tuotettu.

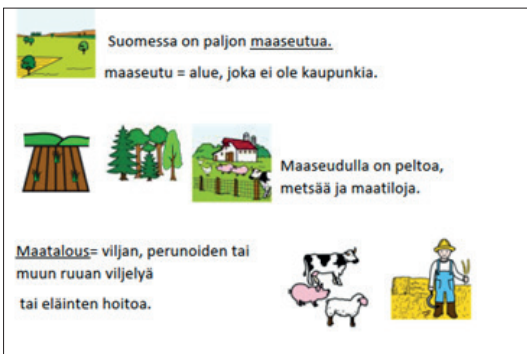
Sanelussa käytettiin sekä äänitiedostoihin sanelua että toimintoa, jossa tekstiä syntyy ruudulle sanelun mukaan. Toinen oppilaista oppi helposti sanelun rytmin, saneli sana kerrallaan ja seurasi tekstin muodostumista asiakirjaan. Oppilas saneli myös välimerkit. Oppilas saattoi lähteä kirjoittamaan tarinaa itse koneella ja väsyttyään siirtyi sanelemaan tekstiä.



*Kuvat 9 ja 10.
Yksinkertainen esimerkki Wordillä tehdystä tuottamistehtävästä.
Oppilas kuunteli tehtävänannon iPadin puhu valinnat-toiminnolla
(toimii vain sovelluksessa). Virkeitä jatkettiin sanelemalla äänitystoiminnolla.
Teksti kirjautui sanelun mukaan, ja sitä pystyi muokkaamaan jälkikäteen.*

Oikeinkirjoituksen tarkistus: Oppilas harjoitteli myös oikeinkirjoitusta ja äänneiden kuulemista kirjoittamalla itse, kuuntelemalla mitä on kirjoittanut ja tarvittaessa korjaamalla tekstiään. Oppilas pystyi kuuntelemaan tekstiä sana tai virke kerrallaan ja korjaamaan kirjoitusvirheitä, joita hän ei kirjoitetusta tekstistä pystynyt löytämään. Kuuntelemalla oppilas pystyi myös arvioimaan kirjoittamansa virkkeen mielekkyyttä ja kielioppia. Esimerkiksi sanojen oikeat taivutusmuodot löytyivät helpommin, kun virkkeen pystyi kuuntelemaan. Kuuntelu oli erinomainen apuväline pidempien kokonaisuuksien tai tarinoiden tarkistamisessa. Kuuntelemalla oppilas pystyi arvioimaan tekstin loogisuutta ja miettimään, onko sisältö sellainen kuin hän tarkoitti. Tekstiä pystyi seuraamaan kuuntelun aikana näytöltä ja pysäyttämään kuuntelun kohtaan, jota halusi korjata.

Muistiinpanojen tekeminen: Harjoittelimme myös muistiinpanojen tekemistä muotoon, joka olisi oppilaalle saavutettava. Opettajan laatimat muistiinpanot jaettiin oppilaille iPadeihin ja he pystyivät kuuntelemaan ne sieltä. Oppilaita opetettiin myös itse laatimaan lyhyitä muistiinpanoja ja liittämään niihin esimerkiksi Papunetin kuvatyökalusta kuvia ymmärtämisen tueksi. (<https://papunet.net/materiaalia/kuvaty%C3%B6kalu>). Tämän taidon hallinta tulee korostumaan oppilaiden siirtyessä ylemmille luokille ja opiskeltavan asiassällön määrän kasvaessa.



*Kuva 11.
Esimerkki muistiinpanoista,
joissa kuunneltava teksti ja
kuva ymmärtämisen apuna.*

Mitä opimme?

Lukivaikeus ja laajemmat kielelliset vaikeudet ovat pysyvä ominaisuus. Siksi apuvälineiden käytön harjoittelu ja sen muuttuminen rutiiniksi jo varhaisessa vaiheessa on tärkeää opinnoissa etenemisen ja menestymisen kannalta, mutta myös työelämään sijoittumisen kannalta.

Apuvälineiden käyttöönotto vaatii projektiin osallistuvilta motivaatiota, sitoutuneisuutta ja mahdollisuutta ennakoita. Itse toteutus ei vienyt paljon aikaa tai resurssia, mutta tehtävät piti ennakoita ja suunnitella apuvälinettä käyttävän oppilaan näkökulmasta. Ex tempore -tehtävät olivat hankalia, koska niitä ei ollut tehty valmiiksi oppilaille sopivaan muotoon. Ajan ja suunnitelmallisuuden lisäksi piti siirtyä yksityiskohtaisesta opetustavasta kohti isompien kokonaisuuksien opettamista ja sitä kautta keskeisten käsitteiden ja oppimissisältöjen hallintaa.

Apuvälineiden käytön piti myös olla säännöllistä. Kaikille tuli jossakin kohtaa väsymys ja oppilaat toivoivat, että voitaisiin palata vanhaan malliin, jossa opettaja tai ohjaaja lukee heille ja heidän kirjallinen tuottamisensa on joko sanelua kirjoittavalle avustajalle tai kopiointia. Tässä aikuisten yhtenäinen näkemys asian tärkeydestä oli merkittävää. Jaksoimme tarjota apuvälinettä oppilaille, vaatia sen käyttöä ja lempeästi irrottaa lapsia aikuisen jatkuvasta tuesta. Kevättä kohden oppilaat oppivat itsenäisesti ottamaan apuvälineensä esille ja käyttämään juuri siihen tarkoitukseen sopivaa ohjelmaa.

Koska kaikki tehtiin yrityksen ja erehdyksen kautta, eivätkä laitteetkaan aina toimineet täydellisesti, oli myös joustavuus ja sinnikkyys tarpeen. Kun aihepiiriin syvennyttiin, huomattiin, että erilaisia vaihtoehtoja oli todella paljon. Kokeilemalla ja oppilaita kuuntelemalla muodostui käsitys siitä, millaiset asiat auttavat ja mitkä eivät.

Tärkeää oli myös yhteinen näkemys siitä, että kyseessä ei ollut oppilaan saama etu vaan tukitoimi, jolla varmistettiin tasavertaisuus. Lisäksi jouduimme pohtimaan lukemisen opettamisen ja apuvälineen käytön suhdetta. Milloin ja missä määrin käytämme energiaa lukutaidon kehittämiseen ja minkä verran kompensatiokeinojen haltuun ottamiseen? Lukutaidon opettamiseen varattiin lopulta oma aikansa ja apuvälinettä pyrittiin käyttämään koko ajan arkipäivässä. Esimerkiksi kirjallisuuteen tutustuminen mahdollistui oppilaille äänikirjojen avulla ja se arvotettiin aivan samalle tasolle kuin tilanteessa, jossa oppilas olisi lukenut kirjan itse. Äänikirjojen käyttö on myös monilukutaidon opettamista, ja niitä käytettäessä pyrittiin ottamaan huomioon niiden erityispiirteet ja opettamaan äänikirjan lukutaitoa. Oppilaiden kanssa käytiin keskustelua myös siitä, että he eivät ”huijaa” tai pääse liian helpolla käyttäessään apuvälineitä. Tätä keskustelua käytiin myös huoltajien ja koulun henkilökunnan kanssa. Tärkeintä oli kuitenkin tiedostaa se, että pelkkä apuväline ei ratkaissut ongelmia, vaan avainasemassa apuvälineeseen tutustuminen ja sen käytön harjoittelu yhdessä oppilaan kanssa.

Oppimisen digitaalisista apuvälineistä ja niiden hyödyntämisen mahdollisuuksista on saatavilla melko vähän tietoa. Apuvälineen hankinta ja käyttöönotto liittyivät opettajien henkilökohtaiseen kiinnostukseen asiasta. Koulun on huolehdittava tarvittavien apuvälineiden hankinnasta, mutta kenen työtehtäviin kuuluu tämänkaltaisten apuvälineiden hankinta ja erityisesti niiden käytön ohjaaminen ja niiden huoltaminen. Apuväline tarvitsee rinnalleen siihen soveltuvan pedagogiikan, mutta myös tietoteknistä tietotaitoa. Siihen, että apuväline ei jää käyttöön kouluissa, voi olla syynä se, että opettajilla ei ole riittävää kykyä ohjata oppilasta teknisen apuvälineen käytössä. Toisena syynä esitetään sitä, että apuvälinettä ei integroida oppilaan arkielämään, jolloin sen käyttö ei vakiinnu luonnolliseksi osaksi opiskelua. (Mitchell 2018, 261.)

Digitaalisten apuvälineiden ja iPadin käytön mahdollisuudet ovat varmasti paljon kokeiluamme laajemmat. Olemme etsineet aktiivisesti keinoja iPadin käyttöön vieraiden kielten opiskelun apuvälineenä ja myös toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden tukemisessa. iPad on apuvälineiden kategoriassa melko edullinen ja sen toimintoja myös apuvälineenä toimimisen näkökulmasta kehitetään koko ajan. Mikä parasta, sen käyttöön oppilaat on melko helppoa motivoida.

Kokeilu toi paljon uusia ideoita ja varmuutta kokeilla uutta. Harjoittelukoulussa pidimme myös tärkeänä, että luokan opetusharjoittelijat saivat kokemuksen apuvälineiden käytöstä ja heitä ohjattiin ottamaan apuvälineet ja niitä käyttävät oppilaat huomioon opetuksen ja materiaalin suunnittelussa. Opiskelijoilta saatu palaute oli kannustavaa ja uskon, että tulevat opettajasukupolvet ovat tässä asiassa meitä edellä. Jos me osasimme, osaa kuka vain.

Lisätietoa tarjoavat:

- www.datero.fi
- www.smaly.fi
- www.kehitysvammaliitto.fi/tikoteekki
- [Erilaisten oppijoiden liitto](#)
- Facebook-ryhmät: [iPad opetuksessa](#), [oppimisen apuvälinekeskus](#), [iPad lasten kuntoutuksessa ja opetuksessa](#)
- www.celia.fi

Lähteet:

Harmanen, Minna: Kuuntelen – siis luen. Opetusneuvos Minna Harmasen puheenvuoro Opetushallituksen Kuuntelen – siis luen -webinaarissa 14.3.2022.

Häkkinen, Päivi; Kiili, Carita; Hautala, Jaakko; Pöysä-Tarhonen, Johanna; Kannianen, Laura ja Leppänen, Paavo H.T.: Lukemisen ja oppimisen vaikeudet digitaalisissa ympäristöissä. Teoksessa Ahonen, Timo; Aro Mikko; Aro, Tuija; Lerkanen, Kristiina ja Siiskonen, Tuija (toim.): Oppimisen vaikeudet, Otava 2021. s.206–221.

Mitchell, David: 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus 2018.

Oikeus oppimiseen - neuvottelukunnan kannanotto 23.9.2019.
<https://www.datero.fi/datero/kannanotto/>. Luettu 10.3.2022.

Paloneva, Marja-Sisko ja Mäkipää, Juho-Pekka: Oppimateriaalinen ja lukiapuvälineiden saavutettavuus. Teoksessa Takala, Marjatta ja Kairaluoma, Leila (toim.): Lukivaikeudesta luitukeen. Gaudeamus 2019. s. 125–140.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
Qvarnström, Mari: Lukivaikeus. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 2013;129(2): s. 176–81.

MONIKIELISEN OPPILAAN TUKEMINEN KIELENOPPIMISESSA

Annukka Muuri, Turun normaalikoulu

Turun normaalikoulussa oppilaista 60 % opiskelee toisella kielellä, ja eri äidinkielen lukumäärä on 45. Opettajaopiskelijoilla on erinomainen mahdollisuus saada monipuolisia kokemuksia kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa koulussa, kun he pääsevät harjoittelemaan käytännössä kielitietoista ja monikielisyttä tukevaa pedagogiikkaa. Toimin tällä hetkellä luokanlehtorina toisella vuosiluokalla. Kun luokkaani tulee uusia opettajaopiskelijoita, perehdytän heidät opetuksessani käyttämiini kielitietoihin työtapoihin, joista muutamana esittelen tässä kirjoituksessa.

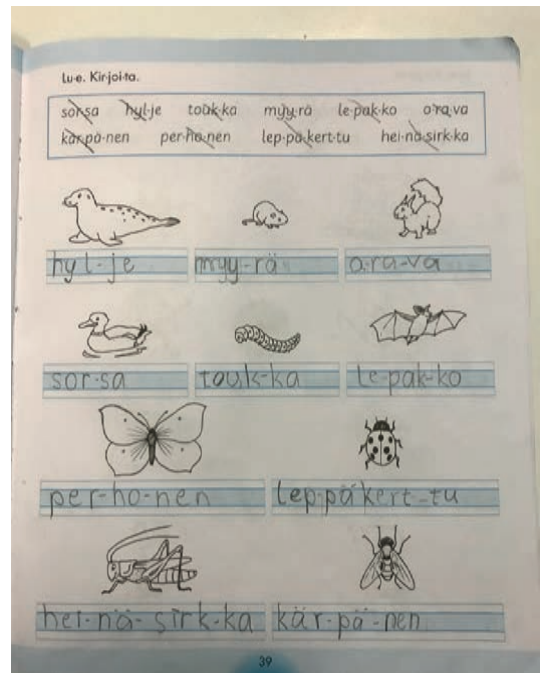
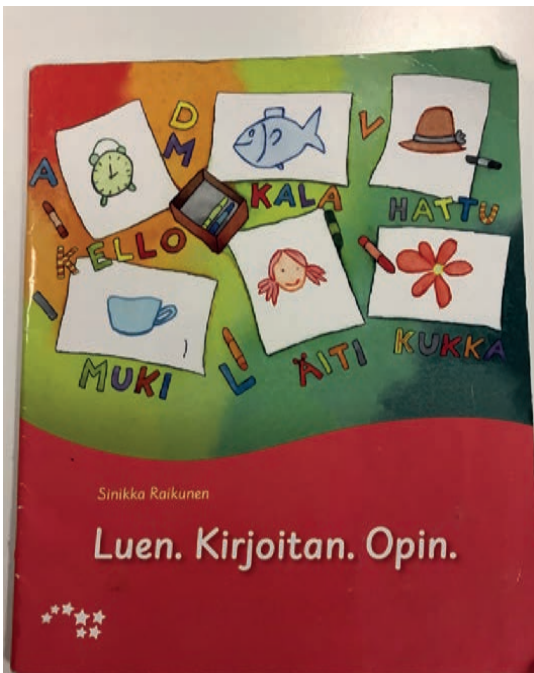
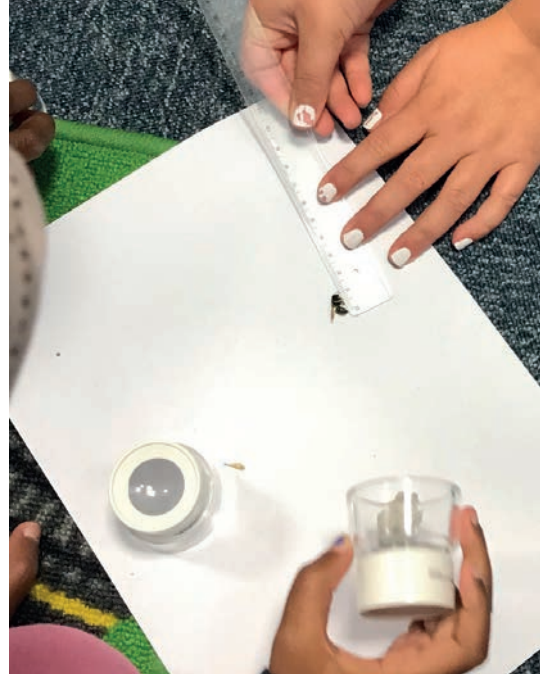
Lukuisat tutkimukset (Cummins 2000; Haynes 2007; Vuorinen 2009) osoittavat, että hyvä äidinkielen osaaminen edistää toisen kielen oppimista. Väitöstutkimukseni (Muuri 2014, 189) mukaan kuudesluokkalaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat arvioivat osaavansa puhua, kirjoittaa ja lukea paremmin suomen kielellä kuin äidinkielellään. Puhumisessa erot olivat hyvin vähäiset, mutta kirjoittamisessa ja lukemisessa selvästi suuremmat. Tältä osin heidän kaksikielisytensä viittasi substraktiiviseen eli vähenteiseen kaksikielisyyteen.

Monikielisyttä tukevat työtavat

Väitöskirjastani saamieni tutkimustulosten myötä olen ottanut opetuksessani käyttöön useita monikielisyttä tukevia pedagogisia menetelmiä. Yksi niistä on monikielisyttä arvostava aamunavaus, jossa oppilaat saavat käyttää kielivarantoaan. Joka aamu toivotamme hyvää huomenta kaikilla luokkamme oppilaiden äidinkiellillä, käymme suomeksi läpi päiväjärjestyksen ja päivämäärän ja oppilaiden äidinkiellillä viikonpäivät ja mitä kuuluu -tervehdykset. Aluksi oppilaat eivät muistaneet viikonpäiviä omalla äidinkielellään, mutta nyt koko luokka osaa ne. Aamujumpassa luettelemme numeroita yhdessä suomeksi, somaliksi, kurdiksi ja albaniaksi. Pidän tärkeänä, että näiden harjoitusten myötä oppilaat arvostavat omaa äidinkieltään ja muiden oppilaiden käyttämiä äidinkieliä.

Olen pyrkinyt laajentamaan oppilaiden oman äidinkielen sanavarastoa yhteistyössä huoltajien kanssa tilaamalla jokaiselle oppilaalle sanavarastoa kartuttavan Luen. Kirjoitan. Opin. -tehtäväkirjan. Siinä oppilaan täytyy kuvan alle kirjoittaa kuvaan sopiva sana. Eheyttän sanaston opetuksen samanaikaisesti eri oppiaineisiin, jolloin sanat toistuvat viikon aikana monta kertaa, ja niitä opetellaan sekä lukemalla, kuulemalla, kirjoittamalla ja puhumalla että myös laulaen, liikkuen ja leikkien. Esimerkiksi ympäristötiedon tunnilla tutkimme luupeilla hyönteisiä, kuvataiteen tunnilla piirsimme niitä, liikunnassa leikimme hyönteishippaa ja suomen kielen tunneilla kuuntelimme hyönteisiin liittyviä satuja, joista oppilaat keskustelivat parin kanssa. Huoltajien kanssa sovimme, että oppilaat opettelevat Luen. Kirjoitan. Opin. -kirjasta aiheeseen liittyvät sanat kotona sekä suomeksi että omalla äidinkielellään. Lukuvuoden aikana oppilaiden sanavarasto rikastui niin suomen kielessä kuin äidinkielessä. He myös tekivät havaintoja kielten eroavaisuuksista. Esimerkiksi eräs oppilas

kertoi minulle innoissaan, että somalin kielessä sana "baraf" tarkoittaa sekä lunta että jäätä, ja somalin kielestä puuttuu monta talveen liittyvää sanaa kuten kelkka ja talvihaalarit.



Kuvat 1-4.
Samaa teemaa opiskellaan samanaikaisesti eri oppiaineissa.

Suomen kielen erityispiirteet ja kielitietoiset työtavat

Harjoittelujakson alussa kerron opettajaopiskelijoille suomen kielen erityispiirteistä, jotta he ymmärtävät oppilaiden kielelliset haasteet ja osaavat ottaa ne huomioon opetuksessa ja arvioinnissa. Suomen kieli eroaa monista luokkamme oppilaiden käyttämistä kielistä. Suomen kieli sisältää äännejä (/ä/, /ö/, /y/, /ng/ ja /r/), jotka puuttuvat monesta kielestä ja siksi monen oppilaan voi olla vaikea ääntää suomenkielisiä sanoja. Kohdekielen äännejien samankaltaisuus tekee entistä vaikeammaksi erottaa äännejien. Sen takia esimerkiksi puolankielisten on hankala erottaa suomen /e/:tä ja /ä/:tä toisistaan. Suomen kielen intonaatio ja rytmi saattavat olla erilaisia kuin oppilaan lähtökieli samoin kuin yksittäiset äännejien, äännejien kesto ja äännejihdistelmät. Äännejien voi olla vaikea erottaa niin kuin äännejien kestoakin. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 110.)

Suomen kieltä pidetään kvantiteettikielenä eli äännejien pituus erottaa merkityksiä (tuuli-tuuli). Luokkani oppilaiden eniten puhutut kielet eli albanian, arabian, kurdin ja venäjän kielet eroavat suomen kielestä kvantiteetin suhteen. Suomen kielessä äännejien pituus vaikuttaa sanan merkitykseen myös sanan lopussa, mikä on monessa kielessä hyvin harvinaista (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 50). Esimerkiksi lakka-sanalla on eri merkitys kuin lakkaa-sanalla. Arabiassa äännejien pituusero on sanan ensimmäisessä vokaalissa, joten arabiankielisten oppilaiden voi olla vaikea kuulla sanan lopussa olevia pitkiä ja lyhyitä vokaaleja (Karasma 2012, 88). Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheessa onkin hyvin tärkeää harjoitella vokaalien ja konsonanttien kvantiteettia. Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin työryhmän kehittämä Ekapeli Alku -oppimispeli luo siihen erinomaiset mahdollisuudet. Peli motivoi oppilaita, sillä he pääsevät etenemään kiehtovassa pelimaailmassa oman edistymisensä tahdissa samalla harjoitellen äännejien pituuksien ja keston kuulemista ja äännejimistä. Lisäksi he oppivat pelin edetessä lukemaan tavuja ja sanoja.

Tässä linkki Ekapelin sivustolle:

<http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli/ekapeli-alku>

Koulussa oppiaineiden sisällön oppiminen perustuu suurelta osin kuullun ymmärtämiseen, mikä edellyttää laajaa sanavarastoa, hyvää keskittymiskykyä, aktiivista työmuistia ja taitoa tehdä päätelmiä kuullusta. Oppilas ei voi jäädä pitkäksi aikaa miettimään käsitteiden merkityksiä, jotta virkkeen sisältö ei menisi oppilaalta ohi. Opettajaopiskelijoita olen ohjeistanut välttämään pitkiä opetuspuheenvuoroja ja käyttämään selkeää yleiskieltä. Nopeasti puhuvia opiskelijoita pyydän puhumaan hitaammin. Koska oppiaineiden kieli on vaativaa, on opiskelu toisella kielellä monelle oppilaalle raskasta ja vaikeaa. Tämän takia on tärkeää havainnollistaa reaaliaikaisesti opetettavaa asiaa kuvilla, sarjakuvilla, havaintovälineillä, postereilla, käsittekartoilla, piirtämällä, ilmeillä tai eleillä. Opettajaopiskelijat ovat ottaneet tämän huomioon kirjoittamalla esimerkiksi kuvataiteen työn ohjeet tekstein ja kuvin. He ovat myös laatineet luokan seinille kuvallisia esityksiä opetusaiheen käsitteistä, jotta oppilaat saavat niistä tukea opetuksen aikana.

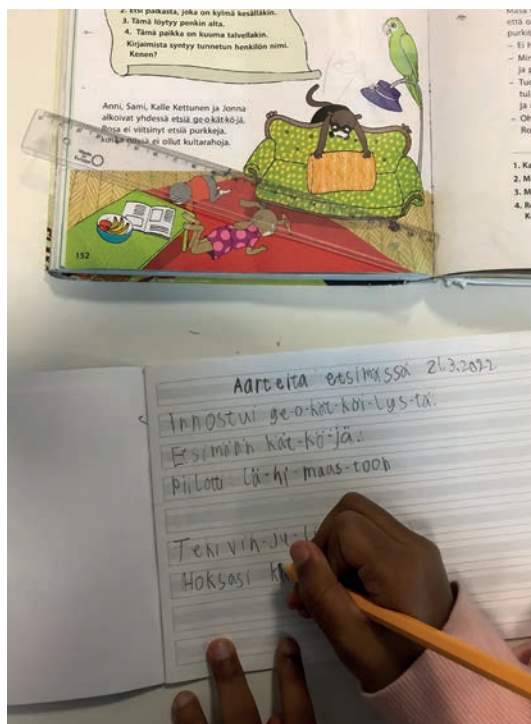
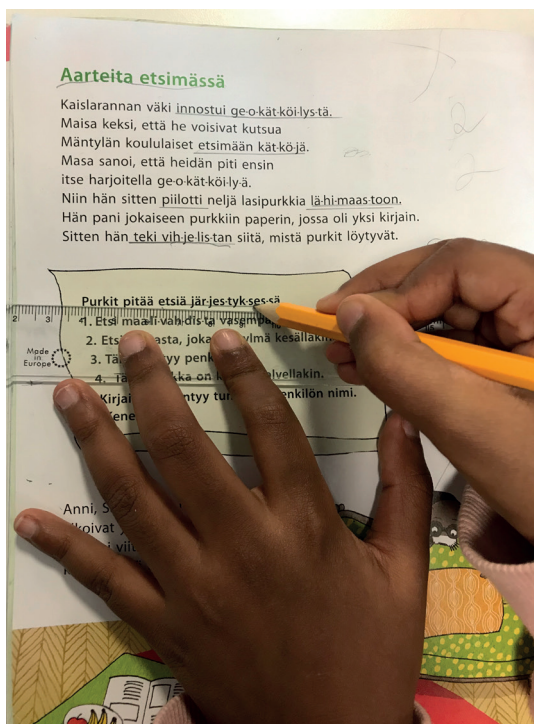
Puhuminen koostuu monista osataidoista, joita ovat ääntäminen, puheen sujuvuus ja tarkkuus, sanaston ja rakenteiden automaattistunut hallinta, kuuntelu- ja reagoitokyky sekä osallistuminen keskusteluun tilanteeseen sopivalla tavalla. Suullista ilmaisua tulee harjoitella siinä missä muitakin kielitaidon osa-alueita. Sen vuoksi on hyvä ohjata opettajaopiskelijoita järjestämään päivittäin oppilaille oppimistehtäviä, joissa he ovat suullisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Esimerkiksi lukukirjan kappaleen kuvien tarkastelu parin kanssa lisää suuresti osallistujien aktiivisuutta verrattuna siihen, että jokainen viittaisi opettajan esittämiin kysymyksiin kuvasta.

Kaikista kielitaidon eri osa-alueista oppilaat menestyivät väitöstutkimukseni (Muuri 2014, 178) mukaan heikoiten luetun ymmärtämisessä, vaikka oppilailla oli lukemisessa aikaa perehtyä tekstin sisältöön. Lehtisen (2002, 213) mukaan oppilaat oppivat ensimmäisellä luokalla lukemaan mekaanisesti yhtä hyvin suomea kuin äidinkielenään suomea puhuvat. Sen sijaan luetun ymmärtämisessä esiintyy selviä eroavaisuuksia, mikä johtuu sanavaraston laajuudesta. Mitä laajempi oppilaan sanavarasto on, sitä paremmin hän ymmärtää tekstiä ja puhetta. Sanavarastolla on näin ollen merkittävä yhteys koulumenestykseen. Takalan (1989) tutkimuksen mukaan oppilaan tulee ymmärtää tekstin sanastosta 70–75 %, jotta hän saa yleiskäsityksen tekstin sisällöstä. Pääasioiden ymmärtämiseen oppilaan täytyy osata 90 % tekstin sanastosta, ja yksityiskohtien ymmärtäminen vaatii, että hallitsee sanastosta 95 %. Kun eheytetään opetetusta esimerkiksi opiskelemalla samaa teemaa kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti, tulee käsitteiden toistoa monessa yhteydessä. Toiston avulla sanasto kertaautuu mahdollisimman usein ja vakiintuu oppilaan sanavarastoon. Opettajaopiskelijoita ohjaan suunnittelemaan opetuksensa niin, että sama teema toistuu useammassa oppiaineessa tai sama teema jatkuu seuraavassa jaksossa.

Reading to Learn -menetelmä

Muutama vuosi sitten innostuin käyttämään soveltaen lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa James Martinin ja David Rosen genrepedagogiikka eli tekstilajipohjaista tekstitaitojen opetusta hyödyntävää Reading to Learn -menetelmää. Siinä opettajan johdolla oppilaat syvenyvät yksityiskohtaisesti tekstiin monien vaiheiden kautta ja näin myös heikot lukijat pääsevät perille tekstin sisällöstä. Alan käyttää R2L-menetelmää (<https://readingtolearn.com.au/>), kun oppilaani ovat oppineet lukemaan virketasolla ensimmäisen luokan keväällä. Toteutan menetelmää seuraavasti. Ensin kerron oppilaille, minkälaisesta tekstilajista on kyse (kertomus, uutinen, sääntö, ohje tms.). Sitten luen tekstin otsikon ja yhdessä mietimme, mistä teksti kertoo. Sen jälkeen oppilaat keskustelevat parin kanssa tekstiin liittyvistä kuvista ja käymme yhdessä läpi, mitä kuvissa tapahtuu ja ketkä niissä seikkailevat jne. Samalla opetan heille uusia kuviin liittyviä käsitteitä, joita esiintyy myös tekstissä. Tämän jälkeen kerron omin sanoin, mitä tekstissä tapahtuu ja sen jälkeen luen oppilaille koko tekstin, tai sitten luemme sen yhdessä. Oppilaat seuraavat samalla tekstiä ”taikasormellaan”. Lukemisen jälkeen tarkastelemme tekstiä virketasolla ja teen oppilaille virkkeistä sellaisia kysymyksiä, joihin he osaavat vastata. Virketason tarkastelun yhteydessä alleviivaamme tekstin ymmärtämisen kannalta keskeisiä sanoja ja virkkeitä. Olen varannut tekstin käsittelyyn aikaa yhden oppitunnin.

R2L-menetelmässä kirjoitetaan lukemisosion jälkeen yhteinen tekstilajia ja sen vaiheita mukaileva teksti, johon keksitään tekstilajista riippuen uusia asioita, esimerkiksi kertomukseen keksitään uusi päähenkilö, ongelma ja loppuratkaisu. Sen jälkeen oppilas kirjoittaa vielä oman tekstin mallitekstin pohjalta. Olen jättänyt väliin luokan yhteisen tekstin. Sen sijaan oppilaani ovat kirjoittaneet vihkoonsa tekstistä alleviivattuja sanoja, virkkeitä ja omia tekstejä. R2L-menetelmän ansiosta oppilaiden sanavarasto on laajentunut ja heidän luetun ymmärtämisessään on tapahtunut positiivista kehitystä. Opettajaopiskelijat ovat pitäneet R2L-menetelmää selkeänä ja oppilaiden aktiivisuutta lisäävänä menetelmänä. Oheisesta linkistä: <https://readingtolearn.com.au/> löytyy R2L-menetelmästä hyviä opetusvideoita ja ohjeita. Suosittelen rohkeasti kokeilemaan.



Kuvat 5-6.
Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen Reading to Learn -menetelmällä

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan jokainen koulun aikuinen toimii kielellisenä mallina ja jokainen opettaja on myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. Kun kaikki opettajat toimivat kielellisesti vastuullisina opettajina, tuemme oppilaan kehittymistä sujuviksi suomen kielen oppijoiksi.

Lähteet

Cummins, J. 2000. Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Haynes, J. 2007. Getting starters for English language learners. How educators meet the challenge. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Karasma, K. 2012. Suomi toisena kielenä. Opetustieteen perusteet. Vantaa: Finn Lectura. Lukimat. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli/ekapeli-alku>. Luettu 21.3.2022.

Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja, C: 181. Turku: Turun yliopisto.

Muuri, A. 2014. ”Kielestä kiinni”. Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Turun yliopiston julkaisuja, C:389. Turku: Turun yliopisto.

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus, 36–61.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Reading to Learn. <https://readingtolearn.com.au/>. Luettu 19.3.2022.

Takala, S. 1989. Sanaston opettamisen uudet haasteet. Teoksessa S. Takala (toim.) Sanaston opettaminen ja oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–11.

Vuorinen, P. 2009. Profiles of second language learners in bilingual education. A comparative study of characteristics of Finnish and American students. Turun yliopiston julkaisuja, B:318. Turku: Turun yliopisto.

YHDESSÄ SOITTAEN, YHDESSÄ OPPIEN – MUSIIKIN OPPIMISEN ARVIOINTI TUEN, OHJAUKSEN JA ERIYTTÄMISEN VÄLINEENÄ OPPIMAAN OPPIMISTA KEHITTÄVÄSSÄ TOIMINTAKULTTUURISSA

Riikka Nieminen, Rauman normaalikoulu

Tavoitteena osallistava yhteissoitto

Musiikin opetuksessa on tarkoitus luoda oppimista ja osallisuutta edistäviä yhteissoittotilanteita, joissa oppilaan yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta vahvistetaan. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden monenlaiset tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet musiikissa. Työskentely suunnitellaan siten, että työtavat, soittimien ja välineiden käyttö sekä oppilaiden ryhmittelyä koskevat ratkaisut tukevat oppimista ja osallisuutta. (POPS 2014.) Yksi itseluottamuksen ja oppimismotivaation ylläpitäjä on vahvuuslähtökohtainen arviointi, mikä korostuu erityisesti taito- ja taideaineissa (Kamensky & Tuovinen 2019). Oppimisen arvioinnin on oltava ohjaavaa, kannustavaa ja rohkaisevaa. Keskeisimpiä arvioinnin ja palautteen antamisen kohteita ovat juuri yhteistyötaitojen kehittyminen sekä toimiminen osana musisoivaa ryhmää. Arvioinnin ja palautteen on tarkoitus rohkaista yrittämiseen sekä opittavien taitojen harjoitteluun. (POPS 2014.)

Yksilölliset tarpeet ja edellytykset luovat pohjan työskentelyn suunnittelulle. Erilaiset työtavat, välineiden käyttö ja ryhmittelyä koskevat ratkaisut puolestaan ovat pedagogisia ratkaisuja, joilla mahdollistetaan monenlaisten oppijoiden oppiminen yhdenvertaisesti. Olennaista on osallisuuden kokemus ja vaikuttamisen mahdollisuus, jonka järjestäjänä musiikinopettajalla on keskeinen rooli. Opettajan tehtävänä on varmistaa, että oppimisympäristö ja siinä toimiminen tekevät osallistumisen ja osallisuuden mahdolliseksi, riippumatta oppilaan edellytyksistä. Tärkeää on, että oppilaalla on merkityksellinen rooli osana musisoivaa ryhmää. Edistääkseen tätä päämäärää opettajan on hyvä tarjota oppilaalle erilaisia vaihtoehtoja toimia ja sitä kautta saavuttaa oppitunneille asetettuja tavoitteita. Samalla kehitetään oppilaan oppimaan oppimisen taitoja, joilla puolestaan on suuri merkitys oppimisinnon säilyttämiseen (KARVI 2019).

Ohjaus, tuki, eriyttäminen ja arviointi

Musiikin oppiaineessa eriyttäminen on konkreettista ja sitä voi toteuttaa ryhmäkoosta riippumatta. Eriyttämisellä tässä tarkoitetaan oppilaalle tarjottavia eri tasoisia soittovaihtoehtoja tai muita musiikin oppisisältöjen mukaisia tehtäviä. Kun oppilaalla on mahdollisuus valita soittotapa eri vaihtoehtoista, taitojen harjoittelussa voi edetä pienin askelin. Tämä motivoi oppilasta ja kannustaa yritteliäisyyteen. Toisaalta haastavammat vaihtoehdot tarjoavat mielekkään soittokokemuksen niille, joilla osaamista on jo enemmän.

Eriyttäminen toimii siis paitsi motivointikeinona myös opettajan työkaluna havainnoida oppilaiden kehittymistä ja arvioida oppimista. Arvioinnin tulisikin nimenomaan toimia oppimismotivaatiota kasvattavana tekijänä, jolloin siitä myös hyödytään entistä paremmin (KARVI 2019; Kamensky & Tuovinen 2019). Toteava ja takautuva palaute osaamisesta ei riitä, vaan tämän lisäksi arvioinnin pitää sisältää myös ohjausta, joka palvelee tulevaa oppimista. Tällainen arviointikulttuuri edesauttaa arvioinnin muodostumista tuen, ohjauksen ja motivoinnin välineeksi ja sitä kautta mahdollistuu myös oppilaan myönteinen suhtautuminen arviointia kohtaan. (KARVI 2019.)

Taustalla on ajatus inklusiivisesta opetuksesta, jossa osallisuudella ja yhteenkuuluvuudella on keskeinen rooli. Osallisuuden kokemuksen mahdollistaa yhdenvertaisuus, joka ei tarkoita kaikille saman verran, vaan kaikille tarpeen mukaan. Tarkoituksena ei ole pelkästään tyytyä antamaan oppilaan osallistua mahdollisuuksien mukaan. Olennaista on järjestää toiminta sellaiseksi, johon kaikkien on mahdollista osallistua yhdenvertaisina oppijoina riippumatta yksilöllisistä tarpeista tai edellytyksistä. Siitä tuesta, joka on osalle välttämätöntä, ei todennäköisesti ole haittaa muillekaan. Yhteissoitossa ei ole olemassa vain yhtä ainoa ja oikeaa tapaa soittaa, vaan vaihtoehtoja on useampia. Siihen tapaan, mikä oppilaalle itselleen sillä hetkellä parhaiten sopii, oppilas voi vaikuttaa itse. Opettajan tehtävänä on luoda selkeät raamit, tarjota vaihtoehtot sekä tukea, ohjata ja auttaa tarpeen mukaan – toimia mahdollistajana.

Yhteissoitto kaiken keskiössä

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan musiikin oppimisessa keskeistä on musiikin peruskäsitteiden hahmottaminen musiikillisen toiminnan kautta. Eheä musiikintunti rakentuu kokonaisuudesta, jossa musiikkitiedon tai musiikin teorian sisältöjä opitaan toiminnan ja yhteissoiton kautta. Musiikintunti on hyvä jaksottaa riittävän pieniin osiin, jotka yhdessä vievät kohti tunnille asetettuja tavoitteita. Keskeisiä sisältöjä voidaan harjoitella kuunnellen ja katsoen, laulaen, leikkien ja pelaten sekä tietysti soittaen soittimilla ja omalla keholla. Toimintaan yhdistetään myös digitaalisia välineitä, joita käytetään oppimisen tukena sekä esimerkiksi luovan tuottamisen välineenä. Oppilaiden omia mieltymyksiä on hyvä ottaa huomioon esimerkiksi ohjelmiston suunnittelussa. Tunneille valittavien kappaleiden kautta opetellaan sekä yhteissoittoa ja soittotaitoja että teorian ja musiikkitiedon sisältöjä.

Vaikka musiikki aiheena ja oppiaineena sisältää monia ulottuvuuksia, kaiken keskiössä on yhteissoitto. Oppilaat kokevat yhteis- ja bändisoiton musiikintuntien parhaana antina. Se on oppilaista erityislaatuinen kokemus. Opettajalta yhteissoitto vaatii monenlaista valmistelua. Kappale on sovittava siten, että kaikki kykenevät sitä soittamaan. Lisäksi toiminnot organisoidaan ja synkronoidaan siten, että yhteissoitto on sujuvaa ja tekemistä on kaikille. (Lindström 2011, 175.)

Yhteissoiton organisointia suunnitellessa ja kappaletta sovittaessa opettaja ottaa huomioon eriyttämisen eli suunnittelee soitinkohittaiset soittovaihtoehdot. Se voi tarkoittaa

esimerkiksi sitä, että pianosoinnuissa oppilaalla on neljä eri tapaa soittaa soinnut: soinnun pohjasävel, terssi, kvinttisointu, kolmisointu tai sointu, johon lisätään vasemmalla kädellä bassoääni. Rummuilla vaihtoehdot voivat olla esimerkiksi peruskompin soittaminen kahdella raajalla (”jalka - käsi” eli bassorumpu ja virveli tai ”käsi - käsi” eli hi-hat ja virveli) tai koko kompin soittaminen kolmella raajalla (bassorumpu, virveli ja hi-hat). Rytmisoittimilla variaatioita voi kehittää aina perussykkeestä erilaisiin rytmikuvioihin. Laattasoittimilla oppilas voi valita soittaako soinnun pohjasävelen vai kvinttisoinnun. Bassoa soitettaessa vaihtoehdoksi voi antaa soittamisen sähköbassolla tai akustisella kitaralla. Kitarasoinnuista oppilas voi valita niin sanottujen kokonaisten sointujen ja kolmella kielellä soitettavien helpotettujen sointujen soittamisen väliltä. Soittotavan voi valita esimerkiksi ”kerran tahtiin” -soiton ja opettajan antaman vaihtoehdoisen rytmin väliltä.

Uuteen kappaleeseen siirryttäessä olennaista on opettaa yksi soitin ja sen sisältämät vaihtoehdot ensin kaikille. Siitä edetään soitin kerrallaan kohti yhteissoittoa. Yhteissoitossa luokan yhteinen iso bändi koostuu yhtä aikaa soittavista soitinryhmistä. Tähän voi kuulua esimerkiksi laulu-, piano-, rumpu- ja bassoryhmät. Jokaisen ryhmät sisällä oppilaat soittavat omilla soittovaihtoehdoillaan yhtä aikaa, opettajan sovituksen mukaan.

Pianoryhmässä soitetaan joko omaa tai parin kanssa yhteistä pianoa. Rumpuryhmässä akustisten rumpujen lisäksi soitetaan sähkörummuilla, luokkarummuilla tai cajonilla. Bassoääniä voi soittaa sähköbassolla tai akustisella kitaralla. Luokkatilasta ja soittimien määrästä riippuen osan rummuista voi korvata rytmisoittimilla soitettavalla kompilla ja osan pianoista laattasoittimilla. Kun oppilaat vaihtavat soitinta, koko ryhmä siirtyy seuraavaan soittimeen.

Toimiakseen edellä kuvattu työtapa vaatii opettajalta sen systemaattista ja tietoista käyttöä. Oppimaan oppimisen taitojen opettaminen on prosessi, joka edellyttää pitkäjänteistä ja johdonmukaista työtä. Olennaista on, että opettaja antaa valinnan mahdollisuuksista riittävästi tietoa etukäteen. Pelkkä instrumentin valinta ei välttämättä saa oppilasta asettamaan itse itselleen tavoitteita soittimen opiskeluun, vaan hänen täytyy tietää taidoista, joita soittimessa edistyminen vaatii (Hietanen 2012, 72).

Hietanen (2012) käyttää väitöstutkimuksessaan soittovaihtoehdoista käsitettä ”taitovaiheet”, jotka ovat keskeinen osa yrittäjämäistä toimintaa soittopainotteisessa musiikinopetuksessa. Hän kuvaa yrittäjämäisen toiminnan itsesääätelyprosessia musiikissa kehänä, jossa oppilaalle annettu tieto erilaisista vaihtoehdoista sytyttää motivaation ja tahdon harjoitella. Tämä saa oppilaan asettamaan itselleen tavoitteen, mikä puolestaan ruokkii oppilaan itseohjautuvuutta. Oppilas reflektoi toimintaansa ja omaa osaamistaan, jonka jälkeen saa taas uutta tietoa ja osaaminen syvenee. Valinnan mahdollisuudella näyttäisi olevan erityisen suuri merkitys juuri soittotaitojen harjoittelussa. Se merkitsee vapautta kokeilla eri soittovaihtoehtoja ja valita niistä itselleen mieluisin. Tämä puolestaan lisää mielihyvän tunnetta ja halua oppia uusia asioita. (Hietanen 2012, 73, 118-122, 186–188.)

Arviointi tuen, ohjauksen ja motivoinnin välineenä

Tavoitteenani omassa musiikinopetuksessani on kehittää luokan toimintakulttuuria jatkuvasti kohti yrittäjämäistä toimintaa. Harjoittelu- ja työskentelytaitojen kehittäminen eli oppimaan oppimisen taidot ovat myös yksi arvioitavista kriteereistä musiikin päättöarvioinnissa (Opetushallitus 2020). Parhaimmillaan tämä toteutuu, kun oppilaat osaavat itse asettaa itselleen tavoitteen ja määrittellä oman tapansa soittaa. Tähän tarvitaan kuitenkin myös runsaasti opettajan antamaa ohjausta ja tukea.

Jotta arviointi kehittää oppimaan oppimisen taitoja myönteisesti, olennaista on kertoa soittovaihtoehtoihin sidoksissa olevat arvosanat oppilaille etukäteen. Oppilaan soittotaitoja arvioidaan esimerkiksi havainnoimalla yhteissoittotilanteita. Arviointia voi toteuttaa myös soittokokeilla, jotka voivat olla yksilö-, pari tai pienryhmäkokeita. Soittovaihtoehtoja vastaavat arvosanat kerrotaan oppilaille uuden kappaleen harjoittelun alkaessa. Soittokokeen toteutustapa vaihtelee luonnollisesti luokka-asteen mukaan.

Muutamia esimerkkejä tästä mainitakseni – neljäsluokkalaiset suorittavat bassokokeen pienissä ryhmissä opettajan kanssa soittaen. Arvosanaan kahdeksan vaaditaan perussävelet vapailla kielillä kappaleen mukaan. Arvosanaan kymmenen puolestaan edellytetään vaihtobasson soitto vapailla kielillä. Ryhmät määräytyvät sen mukaan, minkä soittovaihtoehdon oppilaat ovat opettajalle ennen koetta ilmoittaneet. Ryhmän sisällä kaikkien tavoitteena on soittaa samalla soittovaihtoehdolla. Rumpukokeen neljäsluokkalaiset suorittavat yhteissoiton lomassa joko akustisilla-, sähkö- tai luokkarummuilla. Arvosana määräytyy sen mukaan, soittaako oppilas peruskompin kahdella vai useammalla rummunosalla.

Ylemmillä luokilla soitinten kirjo laajenee ja soittovaihtoehtoihin tulee lisää haastetta. Esimerkiksi yläkoulun valinnaisessa musiikissa soittokokeet suoritetaan yhteissoiton lomassa kolmella bändisoittimella, joita ovat piano, basso tai kitara sekä rummut. Näissä soittimisissa arvosanaan kahdeksan edellytetään peruskomppia rummuilla, pianon kolmisointujen osaamista yhdistettynä vasemman käden bassoääneen sekä basson soittoa pisteellisellä rytmillä. Arvosanaan kymmenen puolestaan vaaditaan rummuilla kompin lisäksi jo fillejä ja crashin käyttöä sekä komppausta pianolla ja kitaralla.

Musiikin päättöarvioinnin kriteerien mukaan musiikillisten taitojen lisäksi arviointi kohdistuu myös oppilaan tiedolliseen osaamiseen (Opetushallitus 2020). Soittovaihtoehtojen lisäksi eri tasoisia tehtäväpaketteja voi rakentaa esimerkiksi musiikkitiedon sisältöihin ja teoria-aiheisiin - esimerkiksi sävellajiparin ja sen asteikkojen harjoitteluun. Helpoimmasa vaihtoehdossa kaikki asteikon sävelet voivat olla valmiiksi nimettynä ja ensimmäinen nuotti valmiina paikoillaan. Oppilaan tehtävänä on piirtää loput sävelet viivastolle oikeille paikoille. Haastetta lisätään nimeämällä valmiiksi vain osa nuoteista tai jättämällä joku-nen apunuotti asteikkoon muistamisen tueksi. Näin edetään aina haastavimpaan vaihtoehtoon, jossa molemmat asteikot tulee osata kokonaan ulkoa. Kaiken tasoiset tehtävät on aluksi hyvä jakaa kaikille. Sitä kautta jokainen löytää itselleen sopivimman tavan harjoitella. Eritasoiset tehtävät vastaavat eri arvosanoja, ja lopulta koetilanteessa oppilas valitsee, minkä tasoisen kokeen hän tekee.

Kokemukseni mukaan oppilaat ryhtyvät tekemään tämän tapaisia tehtäviä innokkaasti. He muodostavat oma-aloitteisesti pieniä ryhmiä, joissa lähtevät pohtimaan tehtävän tekemistä auttaen toinen toisiaan. He jakavat myös ajatuksia siitä, mikä vaihtoehto kenestäkin tuntuu parhaimmalta ja jokaista vaihtoehtoa valitaan. Innostuksesta ja tehtävään orientoitumisesta kertonee huudahdus: ”Mä aion ottaa kympin!”. Näin ollen tuki, eriyttäminen, ohjaus ja arviointi kulkevat käsi kädessä, minkä seurauksena oppilaan myönteinen suhtautuminen arviointia kohtaan kasvaa.

Musiikin oppimisen, opettamisen ja kokemisen monet mahdollisuudet

Musiikin osaaminen ei välttämättä ole sidoksissa muuhun koulumenestykseen ja se saattaa olla jollekin se ainut oppiaine, jossa kokee onnistuvansa tai saavansa hyvän arvosanan. Oppiminen siinä on hyvin konkreettista ja sen tuloksen näkee heti. Musiikki on kokonaisvaltainen oppiaine, joka itsessään yhdistää monta eri osa-aluetta. Ehkä juuri musiikin monialaisen roolin vuoksi se on oppiaine, joka on saavutettavissa kaikille ja tarjoaa jokaiselle jotakin.

Musiikin kuuntelemisella, luomisella ja esittämisellä on terapeuttinen ja voimaannuttava ulottuvuus. Sitä kautta se voi avata kokonaan uusia maailmoja ja väyliä kohdata esimerkiksi tunteita. Se myös nivoo yhteen monia eri oppiaineita antaen samalla keinon ilmaista itseään. Musiikkiin kiteytyy paljon kokemuksia ja muistoja, mikä ohjaa siihen liittyviä asenteita ja arvoja. Oppilaat vasta rakentavat tätä arvopohjaa ja omaa käsitystään itsestään musiikin oppijana, kokijana ja tekijänä, kun musiikinopettajat ovat jo omaksuneet itselleen tietyn tavan perustella musiikin merkitystä ja arvoa itselleen ja muille (Lindström 2011).

Mäkisen (2020) väitöstutkimuksen mukaan suurin osa tulevista luokanopettajista suhtautuu tulevaa musiikinopetustaan kohtaan pelokkaasti ja varauksellisesti ja osa on edelleen sitä mieltä, että taitava muusikko on myös taitava opettaja. Tutkimuksen mukaan aikuiset korostavat ammattimaisen ja monipuolisen opettajan ominaisuuksia, johon kuuluvat hyvät laulu- ja soittotaidot, laaja musiikkitiedon osaaminen ja vahva musiikillinen koulutustusta. Opettajaopiskelijoiden vastauksista välittyy kuitenkin myös ymmärrys siitä, että vahvat pedagogiset taidot ovat muusikkoutta tärkeämpiä. Oppilaat kiinnittyvätkin juuri tunnetaitoiseen opettajaan, jonka ominaisuuksiin kuuluvat lämmin persoonallisuus, huumorintaju, oppilaiden huomiointi, hyvät pedagogiset taidot ja monipuolinen työtapojen käyttö sekä hyvät luokanhallintataidot. (Mäkinen 2020, 58–65.)

Oppilaan asenteet ja arvot, kokemukset ja tunteet sekä odotukset ja mieltymykset musiikkia kohtaan voivat siis poiketa merkittävästi opettajan omista. Oppilaat saattavat myös arvostaa musiikinopettajassa eri ominaisuuksia kuin opettaja itse. Musiikkia opettavan opettajan on tärkeää tiedostaa tämä. Juuri nämä oppilaan arvostamat ominaisuudet voivat olla niitä, jotka edistävät osallisuutta, kehittävät oppimaan oppimisen taitoja ja luovat pohjaa onnistumisen kokemuksille. Tämä voi olla avain siihen, että opettaja huomaa olevansa riittävän hyvä ja riittävän osaava – oppilaat lämpimästi kohtaava ja rajat asettava kasvattaja, joka parhaimmillaan innostaa elinikäiseen musiikin harrastamiseen.

Lähteet

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. "Että tietää missä on menossa".

Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Hietanen, L. 2012. "Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin": tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. Lapin yliopisto.

Kamensky, H. & Tuovinen, T. 2019. Kaikille kasi – ei kenellekään kasia? Keskustelua musiikin arvioinnin problematiikasta peruskoulussa. *Musiikkikasvatus*, 22 (1-2), 119–126.

Lindström, T. E. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto.

Mäkinen, M. 2020. "Se ei ragee ja popittaa meidän kaa". Matkalla monipuoliseksi musiikkikasvattajaksi. University of Eastern Finland. Joensuu.

Opetushallitus. 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Viitattu 18.2.2022 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_1.pdf POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

PEDAGOGINEN TUKI OSANA OPETUSHARJOITTELUA RAUMAN NORMAALIKOULUSSA

Hilppa Jankama ja Merja Toivanen, Rauman normaalikoulu

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus tuli voimaan vuonna 2011. Vähitellen heräsimme Rauman normaalikoulun harjoitteluryhmässä pohtimaan tarkemmin, miten tuen asioihin kiinnitettäisiin paremmin huomiota myös eri harjoittelujaksojen aikana. Aiemmin tuen asiat eivät näkyneet selvästi harjoitteluiden opetussuunnitelmassa. Lisäksi opiskelijapalautteista saimme lukea toiveita oppia enemmän kolmiportaisen tuen asioista harjoitteluiden käytännössä. Viimeisen harjoittelun palauteseminaarissa opiskelijat toivat myös toistuvasti esiin sen, etteivät he kokeneet saaneensa opinnoistaan riittäviä taitoja huomioida tukeen ja sen järjestämiseen liittyviä asioita omassa opetuksessaan.

Tavoitteeksemme tuli luoda harjoitteluihin jatkumo, jossa eri harjoittelut sisältäisivät eri tavoin painottuen tuen asioita opetuksessa. Kehittyvää pedagogista tukea on lähdetty rakentamaan harjoitteluissa opiskelijan opettajuuteen kasvamisen näkökulmasta. Aloimme suunnitella harjoitteluiden toimintatapoja siten, että ymmärrys kolmiportaiseen tukeen liittyvistä asioista kehittyisi asteittain. Ensimmäisissä harjoittelujaksoissa perehdytään oppilaantuntemukseen ja ainekohtaiseen eriyttämiseen. Loppuvaiheen harjoitteluissa panostamme asioiden laajempaan hallintaan, jonka jälkeen voidaan taas lähteä suunnittelemaan pedagogista tukea oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelut Raumalla

Rauman yksikön luokanopettajakoulutuksen harjoitteluja on neljä. Ensimmäiset kaksi harjoittelua suoritetaan osana kasvatustieteen kandidaatin tutkintoa ja kaksi jälkimmäistä osana kasvatustieteen maisteriopintoja. Ensimmäinen harjoittelu sijoittuu opiskelijan ensimmäisen opiskeluvuoden syksyyn ja on nimeltään Orientoiva harjoittelu alakoulussa (4 op). Toinen harjoittelu toteutuu toisen opiskeluvuoden keväällä nimellä Didaktinen harjoittelu alakoulussa (8 op). Kolmas harjoittelu suoritetaan tyypillisesti neljännen vuoden aikana nimellä Kokonaisharjoittelu alakoulussa (6 op). Tämä harjoittelu on mahdollista suorittaa myös muualla kuin normaalikoulussa. Neljäs harjoittelu ajoittuu viimeisen opiskeluvuoden alkuun ja se suoritetaan joko luokilla 1–6 nimellä Tutkiva ja kokeileva opettaja (8 op) tai vaihtoehtoisesti luokilla 7–9 Aineenopettajana yläkoulussa (8 op), mikäli opiskelija on tehnyt aineopinnot jostain peruskoulussa opetettavasta aineesta.

Kandivaiheen harjoitteluissa painopiste on opetuksen ja oppimisen tietoperustan rakentamisessa sekä ammatillisten käytäntöjen (MAP-malli) haltuunotossa yksilön ja ryhmän tasolla. Tästä syystä näissä harjoitteluissa kolmiportaiseen tukeen liittyviä taitoja harjoitellaan oppilaantuntemuksen kehittymisen kautta, keskittämällä huomiota havaintojen tekemiseen ja niiden tulkitsemiseen oppimistilanteissa. Oppilaslähtöistä näkökulmaa vahvistetaan luomalla mahdollisuuksia osallistua oppilaiden yksilökohtaiseen tukemiseen

esimerkiksi tukiopetuksen tai läksyparkkitoiminnan kautta. Didaktisessa harjoittelussa on tavoitteena suunnitella ja toteuttaa eriyttämiseen liittyviä toimenpiteitä osana opettavien aineiden jaksosuunnitelmia.

Maisterivaiheen harjoitteluissa painopiste siirtyy vahvemmin ammatillisten käytäntöjen haltuun ottamiseen ryhmän ja organisaation tasolla. Opiskelijat ovat ehtineet opintojensa aikana hankkimaan riittävät pohjatiedot hyötyäkseen oppimisen tukeen liittyvien asioiden työstämisestä konkreettisella tasolla ja tästä syystä harjoitteluihin on rakennettu erilliset sisältömoduulit kolmiportaiseen tukeen liittyen. Seuraavassa avataan tuen jatkumoa näissä neljässä opetusharjoittelussa.

Oppilaantuntemus keskiöön ensimmäisessä harjoittelussa

Orientoiva harjoittelu alakoulussa on Raumalla luokanopettajaksi opiskelevan ensimmäinen harjoittelu. Pedagogisen tuen osalta harjoittelun opetussuunnitelman tavoitteessa lukee, että opiskelija *”saa tehdä pedagogisesti merkityksellisiä havaintoja oppilaiden käyttäytymisestä erilaisissa tilanteissa ja tunnistaa oppilaantuntemuksen merkityksen opettajan työssä ja oppimistilanteissa”*. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija *”saa monipuolista tietoa luokanopettajan työstä ja tehtävistä (esim. opetussuunnitelma, sidosryhmät, tieto- ja viestintäteknikka, kodin ja koulun yhteistyö, oppilashuoltotyö)”*. Harjoittelun opetussuunnitelman sisällöissä lukee vielä, että *”opiskelija tarkastelee oppilaantuntemusta”*.

Tässä harjoittelussa olemme nostaneet keskiöön tutustumisen oppilaisiin ja erityisesti heidän käyttäytymiseensä ja työskentelytaitoihinsa eri oppiaineiden tunneilla. Tässä harjoittelussa on käytänteenä tutustua harjoitteluluokan oppilaisiin ja seurata luokkaa ennen oman opetuksen suunnittelua ja opetustuokioiden tai -tuntien pitoa. Tällä tahdomme tuoda esille sen, että oppilaiden tunteminen ja mahdollisten erityistarpeiden huomioiminen ovat myös pohjana oppituntien onnistuneelle suunnittelulle.

Luokanlehtorin pitämässä ryhmänohjauksessa tutustutaan harjoittelun alkupuolella työskentelytaitojen eri osa-alueisiin sekä käyttäytymisen arviointiin. Jokainen opiskelija saa harjoittelun ajaksi harjoitteluluokastaan omat nimikko-oppilaat (3–5 oppilasta), joiden osalta opiskelija toteuttaa oppilaantuntemustehtävän. Tarkoituksena on, että opiskelija tekee havaintoja oppilaan käyttäytymisestä ja työskentelytaidoista eri oppiaineiden tunneilla. Opiskelija kirjaa ylös havaintojaan siitä, miten oppilaan työskentelytaidot ja käyttäytyminen näyttäytyvät ja missä asioissa oppilas mahdollisesti tarvitsisi tukea. Oppilaantuntemustehtävät puretaan ryhmänohjauksessa yhdessä luokanlehtorin kanssa. Tällöin pohditaan opiskelijoiden tekemien havaintojen pohjalta sekä luokanlehtorin ohjaamana oppilaiden oppimisen kokonaistilannetta ja tukitoimien toteuttamista. Samassa ryhmänohjauksessa luokanlehtori kertoo myös oppilashuollosta yleisesti.

Lisäksi tässä harjoittelussa on mahdollista suorittaa muuta koulutyötä osallistumalla tukiopetukseen yhteisopettajana luokanlehtorin kanssa. Tukiopetuksessa pääsee konkreettisesti toteuttamaan oppilaan tukea ja harjoittelemaan yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja oppilaan oppimisen tueksi.

Tuen suunnittelu eri oppiaineissa toisessa harjoittelussa

Didaktinen harjoittelu alakoulussa on Raumalla luokanopettajaksi opiskelevan toinen harjoittelu, joka toteutetaan ryhmäharjoitteluna. Koska tämän harjoittelun keskeisimpänä tavoitteena on didaktinen aineenhallinta, emme toistaiseksi ole kokeneet tarkoituksenmukaisena nostaa kolmiportaisen tukeen liittyviä asioita esiin aktiivisesti. Harjoittelussa toteutetaan omalle harjoitteluluokalle opetusjaksot kahdeksassa eri oppiaineessa. Kaikki jaksot suunnitellaan didaktikon ohjauksessa. Opiskelijaryhmä koostuu pääsääntöisesti kolmesta harjoittelijasta, joista aina vuorotellen kaksi opiskelijaa ovat opetustunnin vetovastuussa, ja kolmas opiskelija toimii apuopettajana. Apuopettajan tuntikohtaiset tehtävät suunnitellaan etukäteen ja ne voivat liittyä esimerkiksi eriyttämiseen.

Didaktisen harjoittelun opetussuunnitelmassa tavoitteena on, että *”opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa jaksosuunnitelman mukaisia oppitunteja, joissa käytetään monipuolisesti oppiaineelle tyypillisiä opetusmenetelmiä”*. Lisäksi tavoitteena on, että *”opiskelija osaa toteuttaa opetussuunnitelman mukaista oppiainekohtaista arviointia”*. Nämä tavoitteet sisältävät onnistuakseen myös oppiaineen ja tehtävien eriyttämisen, mikäli siihen on luokan oppilailla tarvetta. Tähän tarvitaan toki opiskelijoiden tuntuksuunnitelmien ohjaukselta luokanlehtorin taholta.

Harjoittelun luokanlehtorin pitämien ryhmänohjauksien aiheista löytyy oppiainekohtainen arviointi, jossa opiskelija saa tietoa koulun ja luokan arviointikäytännöistä. Tässä ryhmänohjauksessa on mahdollista käsitellä arviointia myös tuen viitekehystä ja perehtyä joustavuuteen arvioinnin toteuttamisessa, koska osaamista voi osoittaa niin monin erilaisin tavoin. Työn alla on kehittää ryhmänohjauksiin selkeämpi malli erilaisiin eriyttämisen tapoihin perehtymiseen, sillä eriyttäminen on keskeinen työväline opettajan työkalupakissa.

Kolmiportaisen tuen asiakirjat tutuksi kolmannessa harjoittelussa

Kokonaisharjoittelussa opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat yhden viikon mittaisen yhtenäisen opetusjakson. Harjoittelun opetussuunnitelmassa on useita kolmiportaiseen tukeen liittyviä tavoitteita, kuten esimerkiksi: opiskelija *”osaa suunnitella ja toteuttaa kolmiportaiseen tukeen liittyvää oppilasarviointia sekä ohjata oppilaita itsearviointiin”*; *”osaa valita monipuoliset työskentelymuodot heterogeenisille ryhmille ja huomioida oppilaat yksilöllisesti”*; *”oppii kokonaisvaltaisemmin oman työn ja opetuksen sekä tuen suunnittelusta ja arviointia”*. Lisäksi harjoittelun sisällöissä mainitaan, että opiskelija *”osaa suunnitella ja toteuttaa erilaisia oppimiseen liittyviä yleisen tason tukitoimia ja eriyttämistä”*.

Kokonaisharjoittelussa kolmiportainen tuki on siis nostettu esille vahvasti jo harjoittelun opetussuunnitelmassa, jonka mukaan opiskelija oppii harjoittelussa suunnittelemaan ja toteuttamaan kolmiportaiseen tukeen liittyvää oppilasarviointia sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan yleisen tason tukitoimia ja eriyttämistä.

Käytännön toteutuksen tasolla tämä varmistetaan seuraavien elementtien avulla:

- kaikille pakollinen kolmiportaiseen tukeen liittyvä luento (2 h), jossa käydään yhteisesti läpi perusteet kolmiportaisen tuen järjestämisestä sekä erilaisista tuen tarpeista ja niihin vastaamisesta
- työpaja, jossa käydään käytännössä läpi pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman kirjaamiseen liittyviä asioita
- itsenäinen oppimistehtävä, jossa opiskelija havainnoi ja tekee strukturoidusti yhtä oppilasta koskevan tuen arvioinnin ja kirjoittaa tämän perusteella pedagogisen arvion
- ryhmänohjaus koulunkäynninohjaajan työresurssin huomioimisesta omassa suunnittelussa.

Opiskelijoita ohjataan huomiomaan mahdolliset tuen tarpeet myös omassa suunnittelussaan sekä ottamaan huomioon eriyttäminen osana tuntisuunnitelmiaan. Lisäksi opiskelijat voivat osallistua konkreettisten tukitoimien toteuttamiseen oman opetusviikkonsa aikana esimerkiksi osallistumalla luokanlehtorin järjestämään tukiopetukseen tai toteuttamalla sitä itse sekä kirjaamalla tukitoimia Wilmaan. Kokonaisharjoittelun suorittamalla opiskelijan pitäisi saada hyvä yleiskuva tuen järjestämisestä ja erilaisista tukitoimista, mutta koska tämä harjoittelu on mahdollista suorittaa myös muualla kuin normaalikoulussa, tämä tärkeä oppimiskokonaisuus jää suorittamatta osalta opiskelijoista.

Kolmiportainen tuki käyttöön neljännessä harjoittelussa

Päättövaiheen harjoitteluissa, joista opiskelija suorittaa toisen, joko Tutkiva ja kokeileva opettaja tai Aineenopettajana yläkoulussa -harjoittelun, opiskelijoiden odotetaan hallitsevan tukeen liittyvät asiat riittävällä tasolla voidakseen huomioida erilaiset oppijat ja opetusryhmien erityispiirteet omassa suunnitelmassaan: *“Opiskelija osaa toteuttaa itsenäisesti opetusjakson, joka ottaa huomioon erilaiset oppijat sekä opetusryhmän erityispiirteet”* sekä *“osaa tutkia oppimiseen liittyvää ilmiötä oman käytännön opetustyön kautta ja arvioida oman toimintansa ja pedagogisten valintojen merkitystä oppimiseen”*.

Olemme rakentaneet tähänkin harjoitteluun oman, tuen järjestämiseen liittyvän oppimiskokonaisuuden, koska osa opiskelijoista ei ole suorittanut kokonaisharjoitteluun liittyvää kolmiportaisen tuen oppimiskokonaisuutta. Puuttuvaa kokonaisuutta on lähdetty paikkaamaan suunnittelemalla ryhmänohjauspaketti, josta opiskelija voi suorittaa joko osan tai kaikki. Ryhmänohjaukset vaihtelevat vähän vuosittain, mutta olemme pyrkineet säilyttämään perusrakenteen samana:

- kolmiportaisen tuen perusteet, jossa käydään tiivistetysti läpi samat asiat, kuin Kokonaisharjoitteluun liittyvällä luennolla
- kolmiportaisen tuen käytänteet, jossa käydään läpi erilaisia tuen tarpeita ja tukimuotoja
- työpaja, jossa opiskelijat lähtevät suunnittelemaan konkreettisia tukitoimia erilaisille keksityille mallioppilaille.

Nämä ryhmänohjaukset ovat vapaavalintaisia, mutta avoimia kaikille riippumatta siitä, kumpaa harjoittelua opiskelijat suorittavat, tai ovatko he osallistuneet kolmiportaisen tuen oppimiskokonaisuuteen Kokonaisharjoittelussa.

Kehittämisaatuksia tulevaisuuteen

Yksi keskeinen kolmiportaisen tuen osa-alue on käytännön syistä jäänyt kovin vähäiselle huomiolle. Tämä on moniammatillinen yhteistyö. Olemme vuosien varrella pohtineet erilaisia tapoja tuoda tätä osaksi harjoittelua. Suunnittelimme esimerkiksi osana vuoden 2018 kokonaisharjoittelua moniammatillista mallitapaamista, jossa olisi ollut mukana koulun oppilashuollon henkilökuntaa, mutta emme lopultakaan saaneet järjestettyä kaikille sopivaa yhteistä aikaa. Olemme myös suunnitelleet mallia, jossa oppilashuollon henkilökunta tulisi joko mukaan luennolle tai järjestäisi itse ryhmänohjauksen, mutta valitettavasti resurssit eivät riitä aina edes varsinaisiin työtehtäviin. Olisi kuitenkin tärkeää, että opiskelijat saisivat jo harjoittelussa jonkinlaisen autenttisen kosketuksen koulussa työskentelevän henkilöstön monialaiseen ammattikenttään ja työtehtäviin.

Kun koronan myötä moni muukin asia siirtyi verkkoon, olemme lähteneet suunnittelemaan tälle osiolla mahdollista virtuaalista toteutusta. Moniammatillisen yhteistyön verkkokurssi voisi sisältää tiivistetyn paketin taustatietoja, moniammatillisen henkilökunnan virtuaaliset esittelyt sekä lyhyen tehtäväosion, jonka suorittamalla opiskelija pääsisi sekä arvioimaan että osoittamaan omaa osaamistaan. Verkkokurssia voisi hyödyntää useammassakin harjoittelussa, mutta tarkoituksenmukaisinta se olisi maisterivaiheen harjoittelussa. Tiettyjä osia, kuten henkilöstön esittelyjä voisi kuitenkin käyttää jo esimerkiksi Didaktisessa harjoittelussa.

Kehittämistyö jatkuu myös harjoittelujen opetussuunnitelmien tasolla. Vaikka olemme saaneet jo nostettua kolmiportaiseen tukeen liittyviä asioita paremmin esille, meillä on edelleen kehitettäviä kohtia. Kolmiportaisen tuen jatkumoa voisi rakentaa entistä selkeämmäksi ja vahvemmin porrastetuksi. Kolmiportaisen tuen osaamisen jatkumo on muodostunut vahvaksi meidän harjoittelua organisoivien ajattelussa, mutta tämä jatkumo ei tule vastaavasti esiin harjoittelun opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi tätä artikkelia kirjoittaessa on tullut selvästi esiin, että kandidivaiheen harjoittelujen opetussuunnitelmissa oppilaantuntemuksen yhteys kolmiportaiseen tukeen jää vielä näkymättömiin. Samoin Didaktiseen harjoitteluun liittyvää eriyttämisaamista voisi tuoda vielä vahvemmin esille. Samankaltaista sisältöjen kehittämistä jatkumoiden kautta olemme toteuttaneet harjoittelussa aiemmin esimerkiksi arvioinnin ja turvallisuuden osalta.

Vaikka palautteen ja julkisen keskustelun tasolla vaikuttaa siltä, että valmistuvilla luokanopettajilla on puutteelliset taidot vastata erilaisiin tuen tarpeisiin, niin esimerkiksi tämän vuoden Kokonaisharjoittelussa kirjoitettujen pedagogisten arvioiden kautta avautuu kuitenkin toisenlainen näkymä. Opiskelijoilla on riittävän kattavat taustatiedot, joiden avulla he pystyvät kyllä tekemään pedagogisesti merkityksellisiä havaintoja, näkemään mahdollisia ongelmakohtia ja miettimään ratkaisuja niihin. Kysymys onkin

enemmän siitä, miten saamme rakennettua heille paitsi mahdollisuuksia, myös riittävän selkeitä konkreettisia malleja näiden asioiden toteuttamiseen. Mahdollistamalla heille näitä konkreettisia oppimiskokemuksia kolmiportaisen tuen järjestämisestä jo opetus-harjoittelussa vahvistamme tulevien opettajien kokemusta omasta pystyvyydestään hallita näitä tärkeitä sisältöjä myös siirtyessään työelämään.

Lähteet

Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 2020-2022:

Kasvatustieteen aineopinnot, orientoiva harjoittelu alakoulussa

Kasvatustieteen aineopinnot, didaktinen harjoittelu alakoulussa

Kasvatustieteen syventävät opinnot, kokonaisharjoittelu alakoulussa

Kasvatustieteen syventävät opinnot, syventävä didaktinen harjoittelu

PALKKITOIMINNALLA YHTEISOPETTAJUUDEN ALKUUN

Inka-Riina Kaunisvirta ja Paula Äimälä, Rauman normaalikoulu

Aloitimme uutena työparina ekaluokkien opettajina syksyllä 2017. Toinen meistä oli aikaisemmissa työpaikoissaan työskennellyt rinnakkaisluokkien opetusta palkittaen useamman vuoden ajan. Koulupolun alussa oppilaiden tasoerot varsinkin lukutaidossa ovat merkittäviä. Halusimme opetusta palkittamalla tukea lasten motivaation säilymistä tarjoamalla jokaiselle sopivan tasoista opetusta. Innostuimme palkkitoiminnan avulla saavutetuista oppimistuloksista, ja päädyimme jatkamaan ja kehittämään toimintaamme kolmen lukuvuoden ajan.

Palkkitunneilla olimme mukana me kaksi luokanlehtoria, joista toisella on myös matematiikan aineenopettajan kelpoisuus ja toisella lisäksi erityisopettajan kelpoisuus. Lisäksämme yksi koulun opettaja oli mukana resurssiopettajan ominaisuudessa ja koulunkäynninohjaaja mahdollisuuksien mukaan. Suunnittelimme yhdessä palkkitoimintaa (taulukko 1) aina muutaman kuukauden eteenpäin, usein lukukauden alusta seuraavaan lomaan, jolloin opetusharjoittelut sisältyivät luontevasti suunnittelujaksoihin.

VK	Inka	Riikka	Paula
2-4	kuukaudet ja viikonpäivät (vuodenajat krt) askarrella	kellonajat yli- ja vailleajat 5 min tarkkuudella (5:n kertotaulu krt)	vuorokauden ajat, ajan kuluminen, sanallistaminen
5-7	lukualue 0-1000: lukujen vertailua	lukualue 0-1000: lukujen lukemista	lukualue 0-1000: kymmenjärjestelmä välineillä
8	TAL-	VI-	LOMA
9-11	+ ja - laskua kymmenlyityksin	tasakymppien ja tasasatojen + ja - laskut	koodaus
12-14	tilavuus-	pituus-	paino-
15-17 vk 17 pääsiäispv	kertotauluja krt mekaanista	kertotauluja, sanallinen	kerto- ja jakolaskuja, laskuperheet
19-20 22-23		samanaikaisopetusta luokassa	

Taulukko 1.

Esimerkki 2.-luokan kevään matematiikan palkkitunnin työjako, jossa näkyy pitäjä, ajankohta sekä käsiteltävä aihe ja osassa työtapa.

Ensimmäisellä ja toisella luokalla palkitimme kolme viikkotuntia, joista kaksi äidinkieleen ja yksi matematiikkaan. Kolmannella luokalla palkitimme kaksi oppituntia, jotka pääasiallisesti olivat äidinkieli ja matematiikka, mutta hyödynsimme satunnaisilla jaksoilla palkkitoimintaa myös ympäristöopissa. Kahden luokan jakaminen kolmeksi ryhmäksi mahdollisti ryhmien koon vaihtelemisen tarpeen mukaan. Ryhmien koot vaihtelivat äidinkielen tunneilla 6 ja 20 oppilaan välillä, mikä mahdollisti näillä oppitunneilla tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisemmän huomioimisen ja kohtaamisen sekä opetuksen eriyttämisen niin ylös kuin alaspäin. Matematiikan palkkitunneilla ryhmäkoko oli 13–14 oppilasta.

Äidinkielen taitojen tukeminen oppimisen lähikehitysvyöhykkeellä

Ensimmäisen luokan alussa testattiin oppilaiden lukutaidon taso ensimmäisten kouluviikkojen aikana. Sen mukaan oppilaat jaettiin kolmeen taitotasoryhmään, jotka nimettiin aapisen hahmojen mukaan. Aluksi muodostettiin kaksi tavutason ryhmää ja yksi sana- ja virketason lukijoiden ryhmä. Ryhmä pysyi samana noin seitsemän viikkoa, minkä jälkeen muodostimme ryhmät tavu-, sana- ja virketason lukijoiden ryhmiksi. Oppilaita siirrettiin pääasiassa taitojen kehittymisen mukaan toiseen ryhmään lukuvuoden aikana. Joka kerta yhteissuunnittelutilanteessa keskusteltiin myös siirtojen mahdollisuuksista ja tarpeista. Ohjaajan työpanosta hyödynnettiin vaihtelevasti ja tarvepohjaisesti eri ryhmissä.

Molemmilla kahdella viikoittaisella äidinkielen palkkitunnilla harjoiteltiin aina sekä luke- mista että kirjoittamista. Suunnittelussa huomioitiin opetussuunnitelman lisäksi oppimateriaaleja, lukuvuoden erilaisia teemaviikkoja ja hyödynnettiin etenkin 2.–3.-luokkien aikana genrepohjaista toimintaa (mm. runo, kirje, luokkalehti, satu, mainos). Käytännössä myös äidinkielen palkkitunneista muodostui toiminnallisempia kuin perinteinen opetus. Tunneilla käytettiin mm. toimintavälineitä, liikettä, digilaitteita, koodaamista, hyödynnettiin työpistetyöskentelyä sekä pareja ja erilaisia ryhmiä. Jokaisella lapsella oli oma A4-palkkivihko, johon tehtiin kirjallisia tehtäviä ja jota hyödynnettiin yhteisessä arvioinnissa ja välittömässä palautteen annossa. Palkkitunneilta ei tullut läksyä, mutta halutessaan lapsi sai esimerkiksi jatkaa aloittamansa tarinan kirjoittamisen loppuun kotona. Ryhmää vetävä opettaja säilytti palkkivihot itsellään, jolloin ne olivat aina käytettävissä.

Palkittamisen avulla oppilaiden oppimisen tuen rakentaminen, suuntaaminen ja eriyttäminen niin ylöspäin kuin alaspäin sujuivat systemaattisesti äidinkielessä, jossa palkkiryhmit toimivat pääasiallisesti näiden kolmen vuoden aikana tasoryhmäperiaatteella, mutta samaan aihepiiriin sidottuna. Ryhmien kokoonpano vaihtui muutaman kuukauden välein, mikä ehkäisi oppilaiden leimaantumista hyviksi



*Kuva 1.
Toiminnallisuudesta tuli palkkituntien keskeinen toimintatapa.*

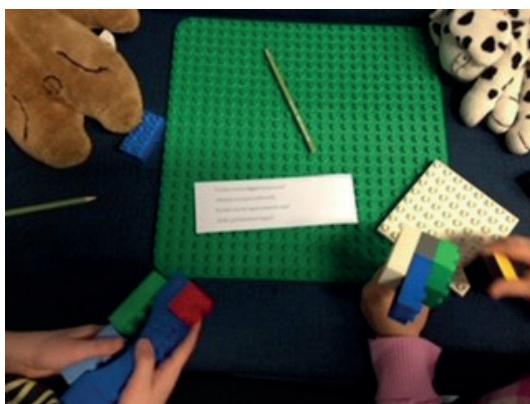
tai huonoiksi. Välillä muutama taitavakin oppilas sijoittui pienimpään ryhmään muiden tuen tarpeidensa vuoksi. Erityisluokanopettajan koulutuksen saanut luokanlehtori toimi pääasiallisesti eniten tukea tarvitsevan ryhmän opettajana, mutta opettajatkin vaihtoivat välillä ryhmiä ja tukivat näin kaikkien oppilaiden oppimista. Luokan- ja erityisopettajan kelpoisuuden saanut lehtori hyödynsi esimerkiksi Kummi10-materiaalia luoden ryhmälleen pitempiaikaisen intervention toisella vuosiluokalla.

Matematiikka kokien ja puhuen

Matematiikan palkkituntien johtavaksi ajatukseksi otimme toiminnallisen oppimisen. Kahden luokan oppilaat jaettiin kolmeen yhtä suureen heterogeeniseen ryhmään, ja niitä muodostettaessa joka ryhmään yritettiin saada tasaisesti oppilaita, joiden valmiudet matematiikassa olivat erilaisia, eli huomioitiin ryhmädynamiikka. Samat ryhmät toimivat koko lukuvuoden, ja ne nimettiin värein. Ohjaaja sijoitettiin tarpeen mukaan.

Poimimme opetussuunnitelman keskeisiä sisältöjä palkkituntien aiheiksi, ja sovimme, mistä tulokulmasta kukin opettaja käsittelee aihetta. Lähestymistapoja olivat esim. konkreettiset materiaalit, lelut, leikkirahat, matematiikan opetusvälineet, liikkuminen oppimisen tukena, laulut, leikit ja lorut. Jokainen opettaja suunnitteli itse palkkituntinsa. Sama aihe toistui oppilailla kolmen viikon ajan, vaikka opettaja vaihtui. Opettaja siis toteutti saman suunnitelman kolmesti. Joskus harvoin oppilaat käyttivät palkkitunnilla tabletteja tai oppikirjaa, yleensä mitään ei tarvinnut ottaa mukaan. Loput matematiikan viikkotunnit luokanlehtori toteutti valitsemallaan tavalla.

Toiminnallinen matematiikka kerran viikossa tuki selvästi matemaattisten käsitteiden ymmärtämistä. Oppilaat saivat mahdollisuuden oppia toisiltaan, kun he toimiessaan ”puhuivat matematiikkaa” eli vertaisoppiminen mahdollistui ryhmässä. Oppijat tuli huomioitua eri tavoin, kun asiat konkretisoituivat usealla eri tavalla. Muita matematiikan viikkotunteja oli helppo rakentaa, kun ei ollut paineita ottaa toiminnallista osuutta jokaiselle tunnille. Toiminnallinen opetus vaatii yleensä perinteisiin oppitunteihin verrattuna enemmän suunnittelua ja esivalmistelua. Oppilaiden kiertäminen kolmen opettajan opetuksessa mahdollisti toiminnallisen oppitunnin toteuttamisen vaativan työn ja materiaalin hyödyntämisen kolmen oppitunnin ajan. Tämä osaltaan kevensi yksittäisen opettajan työkuormaa.



*Kuva 2.
Vain mielikuvitus on rajana
toimintavälineiden valinnassa.*

Harjoittelijat tulevaisuuden opettajina

Opetusharjoittelujen aikana harjoittelijat otettiin mukaan toimintaan harjoittelun sisältöjen mukaan. Ensimmäisessä harjoittelussaan opiskelijat kiersivät eri palkkiryhmissä havainnoimassa toimintaa. Muissa harjoitteluissa he osallistuivat palkkituntien suunnitteluun ja toteuttamiseen eri tavoin, välillä vastaten esimerkiksi muutamasta peräkkäisestä äidinkielen palkkitunnista ja välillä pitäen saman toiminnallisen matematiikan tunnin kahdesti. Opetusharjoittelijoilta saadun palautteen perusteella he kokivat palkkitunnit hyväksi toimintamalliksi.

Joustavat opetusryhmittelyt ovat yhä kasvava työskentelykulttuuri opetustyössä, ja tulevat opettajat kohtaavat ne työssään. Harjoittelijat pääsivät palkkitoiminnan kautta mm. tutustumaan yhteissuunnitteluun, eriyttämiseen niin ylös kuin alaspäin, ryhmäyttämisen eri muotoihin, erilaisiin opetusmenetelmiin, toiminnallisuuden ja konkreettisten toimintavälineiden hyödyntämiseen sekä saivat mahdollisuuden havainnoida oppilaita erilaisissa ryhmissä ja opiskeluympäristöissä. Palkkitoiminta rikastutti opiskelijoiden harjoittelukokemusta ja vahvisti ymmärrystä opettajan työn moniulotteisuudesta.

Yhteisopettajuus ja palkkitoiminta osana koulujen toimintakulttuuria

Luokkien yhdistäminen eri ryhmittelyjen avulla vahvasti selkeästi koko ikäluokan muodostumista yhtenäiseksi ryhmäksi. Tämä näkyi kaverisuhteiden luomisena yli luokkarajojen sekä oppilaiden rohkeutena työskennellä erilaisissa ryhmissä. Oppilaat oppivat joustavuutta ryhmien muodostamisissa ja löysivät uskalluksen tuoda esiin omia ajatuksia ryhmän kokoonpanoista riippumatta. Yläkouluun siirryttäessä Rauman normaalikoulussa oppilaat ryhmitellään uusiksi luokiksi. Tämä palkkitoiminta tulee myös helpottamaan kyseisen ikäryhmän ryhmytymistä 7.-luokalla.

Oli havaittavissa, että oppilaiden osaamisen ja oppimisen kehittyminen oli vahvaa niin matematiikan kuin luku- ja kirjoitustaidon suhteen. Nekin oppilaat, joilla oli koulun alussa todettavissa olevia oppimisvaikeuksia, kehittyivät taidoissaan huomattavasti ja suurin osa oppilaista, jotka olivat selkeästi ikäryhmäänsä jäljessä vielä toisen luokan alussa, pärjäsivät esimerkiksi Allu-testeissä ikätasoisesti jo kolmannella luokalla. Luonnollisesti oppilaissa tapahtuu kypsymistä, mutta palkkitoiminnan mahdollistama systemaattinen eriyttäminen ja toimiminen omalla lähikehitysvyöhykkeellä nähdäksemme vaikutti positiivisesti oppilaiden oppimiseen. Oppilaat odottivat palkkitunteja ja tulivat niille mielellään. Huoltajilta saimme erityisesti positiivista palautetta osaavien oppilaiden huomioimisesta.

Kokemuksemme mukaan palkkitoiminta vaatii toimiakseen vähintään yhden opettajan lisäksi kahta luokkaa kohden. Ilman tätä lisäammattilaista ei palkituksesta ole samantyyppistä hyötyä, jota me saimme kokea. Erityisopettajan tai S2-opettajan saaminen osaksi palkitusta olisi kokemuksemme mukaan tärkeää, koska oppilasryhmissä on yhä enemmän kaikilla erityisen tuen portailla olevia sekä eri kielitaustan omaavia oppilaita.

Palkkitoiminnan suunnittelu kannattaa aloittaa jo edellisen lukuvuoden keväällä. Rehtorin osallistuminen palkkituntien suunnitteluun on onnistumisen kannalta tärkeää. Palkitus tulee mahdollistaa niin lukujärjestyksissä, tilojen käytössä kuin aikuisresurssin saamisessa. Haasteena saattaa olla henkilökunnan vaihtuminen, joten yhteisopettajuus tulisi lähtökohteisesti kuulua koulun toimintakulttuuriin. Näin toimien hyvät käytänteet eivät riipu yksittäisten opettajien mielenkiinnosta tai aktiivisuudesta. Yhteisen toimintakulttuurin luominen vaatii koko työyhteisön keskustelua ja sitoutumista.

Yhteissuunnittelu vie myös aina jonkin verran enemmän aikaa kuin opettajan yksin tekemä suunnittelu. Tämä vaatii sekä opettajien sitoutumista että suunnitteluajan järjestämistä tai suunnittelun pilkkomista yhteiseen ja yksilölliseen suunnitteluun. Me suunnittelimme yhdessä ryhmäjaot, tuntien tavoitteet ja sisällöt viitekehysineen ja jokainen opettaja suunnitteli tarkemmin tuntinsa itse huomioiden sen hetkisen ryhmänsä kokoonpanon ja tarpeet. Tämä vaatii luonnollisesti luottamusta siihen, että jokainen vastaa omasta osuudestaan vastuuntuntoisesti. Tämän lisäksi meillä oli jatkuvaa ideoiden ja materiaalien vaihtoa. Palkkitunneista saatu hyöty oli suuri ja kokemuksemme mukaan kaiken lisätyön arvoista. Työmuodon ja toimintatavan vakiinnuttua osaksi toimintakulttuuriamme suunnitteluun kuluva lisäaika väheni selkeästi.

Palkkiryhmien oppimisympäristöjen olisi myös kokemuksemme mukaan hyvä olla lähekkäin. Tämä mahdollistaisi myös sen, että jollain palkkitunnilla oppilaiden olisi vaivatonta vaihtaa uuteen oppimisympäristöön uuden opettajan kanssa myös kesken palkkituntien esimerkiksi kiertopistetyöskentelyä käytettäessä. Meillä haasteena oli, että resurssiopettajalla ei aina ollut omaa luokkatilaa tai luokkatila sijaitisi kaukana kotiluokista. Tämä luonnollisesti vaikutti siihen, että yhdellä ryhmistä oppitunnista meni aikaa siirtymiin tai välillä yksi palkkiryhmistä joutui työskentelemään esim. koulun ruokalassa.

Palkkien lisäksi toimimme näiden kahden luokan kanssa yhtenä ryhmänä osalla liikuntatunneista ja meillä oli kiertopistetyöskentelyä ja rinnakkain opettamista niin sisä- kuin ulkoliikunnassa. Kyseiset oppitunnit suunnittelimme, toteutimme ja arvioimme yhdessä. Teimme näiden kolmen vuoden aikana useita yhteisiä retkiä. Oli hieno havaita, että oppilaat toimivat luonnostaan yhtenäisenä ryhmänä ja ottivat toinen toisiinsa kontaktia yli luokkarajojen. Tämä oli selkeästi havaittavissa esimerkiksi vapaammissa hetkissä, kuten kokoonnuttaessa ruokailemaan tai pidettäessä pieniä taukoja.

Teemme opettajan työtä laadukkaalla ja monipuolisella koulutustaustalla ja pitkällä työkokemuksella, ja tämän lisäksi meillä on erilaisia vahvuuksia ja osaamisen painoalueita, joiden jakaminen ei yksin opettavan opettajan toimintakulttuurissa ole aina luontaista. Meille opettajille palkkituntien yhteissuunnittelu loi hyvän alustan jakaa omaa osaamistamme ja samalla saimme vahvan kollegiaalisen tuen toinen toisistamme. Palkkitoiminta mahdollisti ja vaati myös arvioinnin osalta yhteistyötä ja molempien ryhmien oppilaista muodostuikin niin sanotusti yhteiset oppilaat. Tämä mahdollisti opettajien välisen havaintojen ja kokemusten jakamisen. Arviointi helpottui ja yhdenmukaistui rinnakkaisluokkien välillä.

Opettajina koimme palkkitunnit antoisiksi ja oppilaiden oppimista ja kasvua tukeviksi. Ne mahdollistivat yksilöllisten oppimispolkujen luomisen. Eriyttäminen sujui taitotasoryhmissä luonnostaan, ja oppilaat oppivat paljon toisiltaan luoden sosiaalisia suhteita yli luokkarajojen. Palkkitunnit kevensivät opettajan työkuormaa, kun tiesi jokaisen oppilaan saavan lähikehitysvyöhykkeelleen sopivaa opetusta, ja opettajina meillä oli jatkuva kollegiaalinen tuki niin haastavissa kuin iloisissa hetkissä.

YHTEISOPETTAJUUDESTA ERITYISOPETTAJAN NÄKÖKULMASTA TULLIPORTIN NORMAALIKOULUN NELOSTEN TIIMISSÄ

Sanna Vänskä, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Tulliportin normaalikoulu

Työskentelen Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulussa, Tulliportin normaalikoulussa, neljättä vuotta laaja-alaisena erityisopettajana ja opettajankoulutuksen ohjaavana opettajana vuosiluokilla 1–6. Ennen Tulliportin normaalikouluun siirtymistä toimin vuosina 2006–2018 kuntapuolella erilaisissa erityisopetuksen tehtävissä laaja-alaisena erityisopettajana ja erityisluokanopettajana. Näissä työtehtävissä ollessani kiinnostuin erityisesti kolmiportaisen tuen kehittämisestä, joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisestä sekä opetussuunnitelmauudistuksesta. **Kaikille yhteisen koulun arvon toteutuminen näyttäytyy ajattelussani erityisesti yhteisopettajuuden kehittämisenä koulun toimintakulttuurissa.**

Toimin tällä hetkellä toista vuotta **erityisopettajana neljännen luokan tiimissä**, jossa tiimiopettajuus on toimintatapa, johon sain tulla mukaan yhdessä luokassa nyt opiskelevien neljäsluokkalaisten kanssa. Yhteisopetustila on kehitetty opetussuunnitelman hengessä tukemaan yhteisopettajuuden toteutumista ja oppilaiden hyvää oppimista. **Perusopetuksen opetussuunnitelma** (2014) korostaa motivaation ja oppimisen ilon merkitystä oppilaiden oppimisessa kohti laaja-alaista osaamista. Opetussuunnitelma ohjaa opetuksemme järjestämistä.

Opettajan roolissa meillä korostuvat tuen näkökulmastakin oppimisprosessien organisointi ja oppilaiden ohjaaminen. Vaikka opettajan rooli on meillä opetussuunnitelman vaatimuksesta ja oppilaiden tarpeista lähtien muuttunut enemmän ohjaavaan rooliin, opettaja yhä myös opettaa oppilaita oppimiselle asetettujen tavoitteiden mukaan (oppiaineiden sisältöjen oppiminen, työskentelytaitojen oppiminen ja käyttäytyminen). Oppilaan perustaidot tulee yhä opettaa, mutta aina ei tarvita enää perinteistä opetusta, kun oppilaita tuetaan opiskelemaan itsenäisemmin. Tällöin opettajien aikaa vapautuu enemmän myös vahvempaa ohjausta tarvitseville. Oppitunnit ovat meillä 75 minuutin pituisia, mikä jo itsessään vaatii tekemään oppitunneista monipuolisia. Lukuvuosi on jaettu viiteen jaksoon ja lukuvuoden aikana käsitellään neljä laajaa ilmiötä, mikä mahdollistaa sen, että opetus voidaan suunnitella painottaen eri oppiaineita vuorolla. Opettajan ohjaavan roolin lisäksi oppilaan oppimista edistävät usein vertaiset työskentelyryhmissä sekä **monipuoliset ympäristöt**, joista uusittujen monipuolisten ja muunneltavien tilojen lisäksi meillä on käytössä sähköisiä oppimisympäristöjä, esimerkiksi Googlen ja Qridin ympäristöt ja työkalut, Wilma sekä erilaiset perinteiset ja sähköiset oppimateriaalit. Vaikka ympäristöt ohjaavat ja tukevat koulunkäyntiä ja oppimista ja tekevät oppimiskokonaisuuksista mielekkäitä, työskentelyn suunnittelussa ja organisoinnissa sekä oppilaiden oppimisprosessien edistämisessä, on tiimin opettajilla toiminnassamme merkittävä rooli.

Jokaisella oppilaalla on oma laite, joka on käytössä koulussa ja kotona. Alkuopetuksessa ja 3. luokalla oppilailla oli käytössä iPadit ja nyt 4. luokalta alkaen Chrome Bookit. Laitteen käyttöä

ja erilaisissa sähköisissä ympäristöissä toimimista harjoitellaan systemaattisesti. Sähköiset ympäristöt tukevat oppimisen ja työskentelyn lisäksi myös kaikkien kotien ja koulun välistä yhteistyötä, kun kotonakin nähdään, millaisia tavoitteita oppimiselle on asetettu, mitä koulussa tehdään ja kuinka työskentely on sujunut. Huoltajia kannustammekin olemaan läsnä päivittäin lastensa oppimisen havainnoinnissa, läksyhetkissä ja kuulumisissa, joita sähköisten ympäristöjen ja laitteiden avulla voidaan myös tallentaa ja näyttää. Tällaisen päivittäisen yhteistyön keinoin vanhemmat tulevat paremmin tietoisiksi lastensa oppimisesta ja koulunkäynnistä ja tukevat näin parhaiten lastensa oppimista ja koulunkäyntiä. Lisäksi kunkin jakson alussa opettajatiimi on alkanut järjestää huoltajille jakson aloitukseen liittyvän etätapaamisen. Jokaiseen lukuvuoteen on mahtunut myös perinteisen vanhempainillan lisäksi kaikille avoin iltakoulutapahtuma, jolla vahvistetaan yhteisöllisyyttä entisestään.

Eheyttämme opetusta, mutta myös perinteiset oppiaineet, oppitunnit ja oppimateriaalit ovat osa kouluarkeamme. Ilmiöoppiminen tukee kokonaisuuksien ymmärtämistä ja eheyttää koko oppimista irrallisten tiedonpalasten sijaan. Luokassamme tietoa rakennetaan ja opitaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa tavoitteena ymmärrys isommista asiakokonaisuuksista, ajattelutaitojen kehittymisestä ja oppimaan oppimisesta muiden opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden lisäksi. Aktiivisen vuorovaikutuksen ja yhdessä tekemisen ohessa koulupäivään mahtuu perinteisiä oppimistuokioita ja itsenäistä työskentelyä.

Uusi monipuolinen oppimisympäristömme tukee aktiivista oppimista, antaa mahdollisuuksia monipuoliseen työskentelyyn, mutta myös hiljaiseen työskentelyyn ja rentoutumiseen. Meillä on mahdollisuus eriyttää oppilaita eri tiloihin, kun tilat ovat hyvin suunniteltuja ja aikuisia on useita. Neljän luokanopettajan ja kahden koulunkäynninohjaajan lisäksi työskentelen luokan kanssa lähes päivittäin erityisopettajana. Pääasiassa olen mukana ryhmissä ohjaamassa oppilaita yksilöllisesti sekä tukemassa konkreettisesti tarkkaavaisuutta, toiminnanohjausta, työskentelyä ja oppimista, mutta pidän myös erillisiä erityisopettajan tuokioita, joilla voi vielä paremmin kohdata oppilaan yksilöllisesti ja tarjota lisätukea. Lukuvuoden aikana luokkamme opettamiseen osallistuvat myös lukuisat opettajaopiskelijat, ja heidän ohjaamisensa tässä ympäristössä yhteisopettajuuteen on tärkeä työtehtävämme harjoittelukoulussa.

Tilat on tehty monipuolista oppimista ja työskentelyä tukeviksi ja viihtyisiksi. **Tuki on rakennettu ympäristöihin** (taulukko 1). Oppilaat voivat myös itse osallistua oman keskittymistä tukevan opiskelupaikkansa valintaan. Tämä tukee motivaatiota työskentelyyn, ja ärsyketulvaan voi vaikuttaa. Oppilailla on erilaisia tarpeita. Liikettä ja ääntä sallitaan tietyissä tiloissa ja rajoissa. Oppilaita voidaan ryhmitellä joustavasti. Välillä vaaditaan hiljaista työskentelyä ja harjoitellaan tietoista läsnäoloa ja keskittymistä hiljaiseen tekemiseen. Meillä keskittyminen oppimiseen ei aina tarkoita hiljaista opiskelua paikallaan, vaan on usein työskentelyohjeen haltuunottoa yhdessä, asian yhdessä pohtimista, tavoitteellista yhdessä tekemistä ja siinä ohessa toisen tukemista. Kun ohjeenanto on tuettu visuaalisesti ja teknologiaa hyödynnäen, on oppilailla mahdollisuus palata ohjeenantoon uudestaan ja uudestaan työskentelyn lomassa ja vielä kotonakin. Työskentelyä ryhmässä tukee aina hyvän oppimisilmapiirin aikaansaaminen, ja tähän kiinnitetäänkin huomiota. Vaikka oppilaat ovat usein oppitunneilla

jopa tavanomaista pienempiin ryhmiin jaettuina, välillä hieman suuremmassakin ryhmässä aikuisten aikaa vapautuu toiminnassamme ryhmänhallinnan lisäksi enemmän myös oppilaiden kohtaamiseen ja auttamiseen. Välillä suuremmassa ryhmässä juuri vertaismalli ja vertaistuki tukevat oppimista ja työskentelyä enemmän kuin mikään muu.

Tuki <i>visuaalinen tuki suullisen ohjeenannon ohessa äänikirjapalvelut, havainnollistavat materiaalit ja apuvälineet, kirjoittamisen tuki, info-tv, näytöt</i>	<i>rentoutumisen ja rauhoittumisen mahdollistaminen ja harjoittelu, eri aistikanavien käyttö, monikanavainen opetus, ilmiöoppiminen, kokonaisuuksien hahmottaminen ymmärryksen ja oppimisen rakentamisessa</i>	<i>rutiniit, ennakoiti, eriyttäminen tarpeen mukaan, harjoitellaan tavoitteellisesti otta- maan vastuuta omasta koulutyöstä, itseohjautu- vuuden kehittäminen, oppilaantuntemuksen hyödyntäminen kouluarjessa</i>	<i>valintojen mahdollisuuksia, osallisuus ja osallistami- nen, motivointi, positiivinen pedagogiikka, palautteenanto, kannustus, tuki ja rohkaisu aikuiselta ja ryhmässä, erilaisuuden näkeminen rikkautena, vahvuuskeskeisyys</i>
<i>mielenkiinnon kohteisiin vastaaminen ja hyödyntäminen</i>	KOKEMUKSELLISUUS	OMISTAJUUS	<i>läksykerho, tukitunnit, yksilölliset oppimispolut</i>
<i>monipuoliset työtavat, erilaiset oppimisympäris- töt, sähköiset ympäristöt, toiminnallisuus, aktiivisuus</i>	AKTIIVINEN OPPIMINEN	YHTEISÖLLISYYS	<i>jatkuva havainnointi -> yksilöllistä tukea/ratkai- suja tarvitsijoille kodin ja koulun yhteistyö vahva</i>
<i>vuorovaikutus, vaikuttaminen, keskustelu, kuuntelu, tekemällä oppiminen, suunnittelu, projektit, monialaiset oppimiskokonaisuudet vahvistamassa ymmärrystä</i>	<i>eriyttämistilat, myös hiljaisen työskentelyn tilat, mahdollisuus yhteistyöhön ja vertaistukeen</i>	<i>ilmiöryhmät, vertaistuki, pienryhmätyöskentely joustavat ryhmittelyt</i>	<i>yhteisopettajuus, tiimi, useampi aikuinen, erityisopettaja tiimissä päivittäin, S2-opetusta, kaksi ohjaajaa tukena arjen eri tilanteissa</i>

Taulukko 1.
Nelosen tiimin pedagogiset ydinajatuksukset ympäröitynä oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimillamme

Itseohjautuvuutta ei kenenkään kohdalla pidetä itsestäänselvyyttenä, vaan työskentelytaitojen kehittymistä havainnoidaan ja tuetaan jatkuvasti. Oppilaita ohjataan tulemaan pikukuhiljaa tietoisesti omasta osaamisestaan ja sen kehittämisestä sekä olemaan osallisena ja omistajana omassa oppimisprosessissaan. Vastuun oppimisesta kantavat silti opettajat, mitä tukee se, että jokaisen oppilaan on lukuvuoden loppuun mennessä saavutettava oppiaineelle asetetut tavoitteet hyväksytysti. Jos oppilas ei opi, hän tarvitsee ja on oikeutettu saamaan tukea oppimiseen ja työskentelytaitoihin. Mitä nuoremista oppijoista on kyse, sitä enemmän he tarvitsevat tukea myös kotona koulutehtävien ja taitojen harjoittelussa. Oppimisen tuen lisäksi tiimissämme pääsee yhdessä pohtimaan tukitoimia myös oppilaiden koulunkäyntiin ja tarpeen mukaan hyvinvointiin liittyvissä haasteissa. Tukitoimien suunnitteluun, toteutukseen ja vaikuttavuuden arviointiin pyritään aina tiimin opettajien lisäksi osallistamaan oppilas itse, huoltajat, ohjaajat ja mahdolliset muut oppilaan verkostossa toimivat tahot. Vastaan erityisopettajana usein tukiprosesseissa pääorganisoinnista ja kirjaamisesta. Lisäksi luokanopettajat kutsuvat vuosittain oppilaansa huoltajineen oppimisen ja koulunkäynnin kolmikantakeskusteluun eli Ohjaavaan palautteeseen. Tapaamisiin valmistaudutaan Ohjaavan palautteen lomakkeella, joka koostuu oppilaan itsearviointista ja kysymyksistä huoltajille. Arvioinnin ja yhteistyön muodot ovat tiimissämme kaiken kaikkiaan monipuoliset ja toteutuvat palautteenannon ja ohjauksen lisäksi sähköisten järjestelmien keinoin säännöllisesti ja aina tarpeen mukaan. Jokaisella oppilaalla on tiimistä nimetty oma lähiopettaja, mutta oppilasta voi ohjata ja oppilasasiaa hoitaa vahvaan oppilaantuntemukseen pohjautuen kuka tahansa tiimin opettajista, ja tieto jaetaan opettajatiimin kesken.

Oppimisen arviointi on meillä monipuolista ja jatkuvaa. Tavoitteet oppimiselle asettaa opetussuunnitelma, ja opettajan tehtävä on saattaa oppilas niistä tietoiseksi ja ohjata oppilasta saavuttamaan nämä asetetut ja tiedossa olevat tavoitteet. Oppilaan arvosana riippuu siitä, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut oppiaineelle asetetut tavoitteet lukuvuoden päätteeksi. Oppimisprosessin ajan opettajan tehtävä on tukea ja antaa palautetta taitojen kehittymisestä ja oppimisessa edistymisestä sekä tukea oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. Lukuvuoden aikana asetetaan oppilaiden kanssa myös omia yksilöllisiä tavoitteita, joilla pyritään tukemaan oppimista, koulunkäyntiä tai hyvinvointia. Oppilas todella osallistetaan omaan oppimisprosessiinsa ja autetaan tulemaan tietoiseksi tavoitteista, edistymisestä ja omasta osaamisestaan. Yksilölliset oppimisen polutkin ovat meillä mahdollisia ja tuen kolmiportaisuus toteutuu yhteisessä jokapäiväisessä kouluarjessamme, kun toimimme tiiminä yhteisessä arjessa yhteisten oppilaittemme kanssa.

Kaikki oppilaamme ovat yhtä arvokkaita yhteisömme jäseniä ominaisuuksistaan riippumatta. Yhdessä opettelemme taitoja toimia yhteisössämme. Nelosessa halutaan mahdollistaa jokaiselle osallisuuden kokemus. Yhteisössämme halutaan oppia hyväksymään erilaiset persoonallisuudet ja ajattelutavat, sillä erilaisuutta hyväksyvä ja sisältävä yhteisö tukee kaikkia. Pedagogisen tuen suunnittelun ohessa tulee sulkea pois ja tukea myös mahdollisia muita kokonaistilannetta haastavia tekijöitä, jotka voivat liittyä lapsen perustarpeisiin kuten ravintoon, ulkoiluun, uneen tai kiusaamiseen, terveydentilaan tai perhetilanteeseen. Yhteistyö on tärkeää.

Meillä oppilaita tuetaan havaintoihin perustuen ja kaikki hyötyvät tuesta. Oppilaiden tukemiseksi ei ole olemassa meille opettajille yhtä oikeaa ohjetta, vaan pedagogiset tukitoimet tulee suunnitella yksilöllisesti ryhmälle ja sen yksilöille soveltuviksi. Tuki toteutuu meillä osana koko luokan toimintaa ja tuki nähdään osana koko luokan opetusta. Sirpaleisten tukitoimien sijaan tuki toteutetaan käytännössä yhdessä yhteisopettajuuden keinoin.

Yksilöllisten tukitoimien taustalla on yhteiseen luokkaympäristöön rakennetut tukitoimet (taulukko 1). Lisäksi tukitoimia tarkastellaan meillä tarveperustaisesti vielä erikseen esimerkiksi neuropsykiatristen oireiden tukemisen näkökulmasta. Olen koonnut näitä tukitoimia oheiseen taulukkoon (taulukko 2) ympäristön, ohjauksen ja eriyttämisen näkökulmasta, koska voimme toimillamme vaikuttaa kaikkiin näistä.

Luokkayhteisömme toimintakulttuuria kehitämme aina prosessimaisesti havainnoimalla tehtyjen ratkaisujen vaikutuksia ja muokaten ei-toimivista ratkaisuista toimivia. Toimivien ratkaisujen löytäminen vaatii usein kokeiluja ja yhteistä keskustelua sekä toiminnan vaikuttavuuden arviointia. Ratkaisut eivät ole aina pysyviä, vaan arkea, ympäristöä ja ohjausta kehitetään aina siihen suuntaan, mitä senhetkinen oppilasryhmä tarvitsee hyvinvointinsa ja oppimisensa edistämiseksi. Niin oppimista kuin luokan ilmapiiriä ja toimintaa havainnoidaan jatkuvasti. Tarpeen mukaan tehdään asioita toisella tavalla ja pyritään löytämään ratkaisuja havaittuihin ongelmiin tai haasteisiin yhdessä ratkaisukeskeisesti. Kuten kirjoituksesta käy ilmi, en työskentele erityisopettajana enää erillisenä toimijana koulussa, vaan osana tätä yhteisöä ja koko oppilasryhmän opetuksesta vastaavaa opetustiimiä. Toimintaamme ohjaavat yhteiset arvot ja päämäärät ja palautteen onnistumisestamme yhdessä antaa meille meidän oppilaamme ja oma kokemuksemme mielekkästä tavasta tehdä opetus- ja ohjaustyötä sekä työssä jaksaminen. Asioiden kanssa ei jäädä yksin ja kunkin vahvuudet pääsevät näkyviin. Onnistunut arki saavutetaan parhaiten hyvällä yhteistyöllä ja positiivisella asenteella **Tulliportin normaalikoulun Nelosten tiimissä**.

Ympäristö	Ohjaus	Eriyttäminen
Hyväksytään erilaiset yksilöt yhteisössä ja yhteisessä arjessa ja ympäristössä	Tilanteiden ennakointi ja struktuurit	Oppilas osallistetaan oman hyvinvointinsa ja tukensa suunnitteluun
Erilaiset tilat ja ympäristöt aktiivissa käytössä	Lyhyet selkeät toimintaohjeet	Sopivat odotukset, omiakin tavoitteita
Monipuoliset työtavat	Tukea aloittamiseen ja lopettamiseen	Riittävän ajan antaminen tehtävään
Aistien herkkyyden huomioidaan	Asia kerrallaan työskentelyssä, tuetaan myös toiminnanohjausta	Oheistoiminta sallitaan
Aikuisten yhteistyö, yhteisopettajuus tukitoimena	Arjen tilanteissa ohjaaminen (palaute ja sanallistaminen)	Ei odoteta ihan samoja asioita ja samassa tahdissa
Fyysistä aktiviteettiä keskittymisen tai passiivisuuden tueksi	Tarpeen mukaan yksi aikuisista antaa aikaa ja tukee vahvemmin	Joustavuutta päivään järjestetään tarpeen mukaan
Taukoja ja rentoutumista	Pyritään löytämään yksilölle toimivia ratkaisuja olla ja toimia, ja vahvistetaan näitä	Tuetaan ja hyödynnetään vahvuuksia ja erityisiä mielenkiinnonkohteita. Annetaan toteuttaa itseään ja vahvistetaan kouluiloa.
Aktiivisena pitäminen, järkevää tekemistä tarjolla	Kärsivällinen ja rauhallinen ohjaustyyli	Kotia ja lapsen vapaa-aikaa ei kuormiteta liikaa (palautuminen) esim. läksyjen osalta
Mahdollisuuksia olla halutessaan välillä myös yksin	Onnistumisen kokemusten tarjoaminen, itsetunnon tukeminen	Pyritään löytämään omat rauhoittamisen keinot kun tulee tarve
Annetaan puheaikaa tarvitsevalle tai aktivoidaan omiin ajatuksiin vaipuvaa pienryhmätyöskentelyn ja yksilöllisen tuen avulla	Autetaan eteenpäin, ei oleteta että osaa tai oppii itsestään	Yksilölliset oppimisen polut mahdollisia. Luodaan turvaa ja mietitään mistä lähdetään rakentamaan haastavassa tilanteessa.
Myös vapaisiin tilanteisiin järjestetty tukea, kuten aikuinen saatavilla ja rutiinit	Vastataan haastavaan käytökseen hyväksymällä lapsi, ei käytöstä	
Tarkkaavuuden tukea	Hyväksytään ja tuetaan mahdolliset jumat ja lievitetään tunnepurkaukset lempeällä kohtaamisella, ajan antamisella ja eriyttämällä arkea tarpeen mukaan	
Vertaistuen toteutuminen	Tuetaan vaikeutta ymmärtää syy-seuraus-suhteita ja sosiaalisia tilanteita antamalla ohjaavaa palautetta itse tilanteesta tai tarpeen mukaan myöhemmässä vaiheessa, sanoittamalla, ohjaamalla ja vertaistuen avulla	

Taulukko 2.
Nepsy-oppilaiden tukitoimia Nelosessa



*Kuva 1.
Oppilaslähtöinen ja yhteisopettajuutta tukeva monipuolinen oppimisympäristömme
kehitettiin Muuttuvat tilat - muuttuva pedagogiikka (MTMP) hankkeen myötä.
Tästä lisätietoa löytyy eNorssin oppimisympäristöjulkaisuista.*

YHTEISOPETTAJUUTTA YLIOPISTOLLA

Katja Sutela ja Riikka Sirkko, Oulun yliopisto

Me, kahden eri Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan koulutusohjelman (erityispedagogiikka ja musiikkikasvatus) opettajat, aloitimme yhteistyön oikeastaan vahingossa. Musiikkikasvatuksen yliopistonlehtori Katja Sutela oli ollut mukana erityispedagogiikan tutkimukseen liittyvissä hankkeissa, joissa hän oli vähitellen tutustunut erityispedagogiikan tiedekunnan henkilöstöön. Hänen aiempi kokemuksensa erityiskoulun musiikinopettajana ja erityistä tukea tarvitsevien



oppilaiden musiikkikasvatukseen liittyvä väitöskirjatutkimus (Sutela, 2020) sai hänet haakeutumaan omassa tiedekunnassa olevan erityispedagogisen osaamisen pariin. Erityispedagogiikan yliopisto-opettaja Riikka Sirkko taas oli harrastustensa kautta tutustunut erilaisiin taito- ja taideaineisiin muun muassa eri tanssimuotojen ja teatterin kautta. Sirkon väitöskirja (Sirkko, 2020) käsitteli yhteisopettajuutta ja opettajien ammatillista toimijuutta. Jälkikäteen voidaan tulkita, että esteet yhteisopettajuuden aloittamiselle olivat meille matalammat yhteisten mielenkiinnon kohteiden ansiosta. Meitä molempia yhdisti myös kyky heittäytyä ja innostua uusista kokemuksista.

Oulun yliopiston erityispedagogiikan koulutusohjelmassa aloitettiin syksyllä 2020 uusi Taitojen ja kommunikaation tuki -kurssi, johon haluttiin miettiä erilaisia tapoja lähestyä oppilaiden moninaisia taitoja, toimintakykyä ja tapoja kommunikoida sekä opettajan valmiuksia vastata niihin. Kurssin sisältöihin oli ajatuksena yhdistää vuosittain eri taide- ja taitoaineita osaksi kurssia. Ensimmäisenä vuotenaan Sutela piti yksittäisiä luentoja liittyen kyseiseen kurssiin, ja Sirkko piti kurssin harjoitusryhmiä. Koska kurssi oli uusi, sen toimitatavat olivat pitkälti meidän opettajien suunniteltavissa ja muokattavissa. Kurssin kehittäminen jatkui syksyllä 2021, jolloin päätimme toteuttaa kurssilla yhteisopettajuutta.

Yhteisopettajuuden aloittamiseen meitä innosti osaltaan myös käynnissä oleva HOHTO-hanke, jossa molemmat olimme mukana. Hohto-hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama, seitsemän yliopiston yhteinen hanke, jonka tavoitteena on opettajakouluttajien erityispedagogisen osaamisen ja digitaalisten ohjaustaitojen vahvistaminen hyvinvoinnin ja oppimisen tueksi (<https://www.hohto-hanke.net/>). Hankkeessa tuotetaan

muun muassa oppimateriaaleja ja koulutusta opettajankouluttajille sekä tehdään tutkimusta opettajankouluttajien erityispedagogisista taidoista sekä inklusiokäsityksistä. Tuotimme hankkeessa yhteisopetusvideosarjakuvan, jossa käsitelimme yhteisopettajuutta yliopistossa. Sirkko (2020) määritteli väitöskirjassaan yhteisopettajuuden näin: *“Kahden tai useamman ammattilaisen välistä yhteistyötä, jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi toteutetaan yhdessä joustavia oppilasryhmittelyjä hyödyntäen.”* ja tämän määrittelyn pohjalta yhteisopettajuutta toteutettiin yhteisen kurssin suunnittelussa.

Tänä lukuvuonna, syksyllä 2021, Taitojen ja kommunikaation tuki -kurssille osallistui 64 toisen vuoden kandidivaiheen opiskelijaa varhaiskasvatuksen ja erityispedagogiikan koulutusohjelmista. Kurssi koostui luennoista sekä ryhmissä toteutettavista harjoituskerroista. Kurssin varsinaisten oppimistavoitteiden lisäksi yhdeksi päätavoitteeksi asetimme myös opiskelijoiden välisen yhteistyön harjoittamisen. Tämän tavoitteen saavuttamista varten kurssin opiskelijat jaettiin harjoitusryhmiin sattumanvaraisesti niin, että ryhmään tuli molempien koulutusohjelmien (varhaiskasvatus ja erityispedagogiikka) opiskelijoita.

Omien mukavuusalueiden ulkopuolelle kurkottaminen

Käytännön tasolle mennessä yhteisopettajuus vaati meiltä opettajilta monenlaisia valmiuksia. Ensinnäkin se vaati toiseen tutustumista, avointa vuorovaikutusta ja yhteisen sävelen löytämistä niin ajattelun kuin käytännön toteutuksen tasolla. Tarkastellessa yhteisopettajuutta yliopistossa, eri koulutusohjelmat ja tieteenalat haastavat siihen, että omaa toimintaansa täytyy tarkastella “toisen silmin”. Tämä tarkoittaa omalta mukavuusalueelta poistumista sekä omien totuttujen toimintatapojen kriittistä tarkastelua. Itselle itsestään selvät asiat voivat toisen silmissä näyttää vieraalta. Myös se, että opimme “lukemaan” toista tieteenalaa ja toisiamme ihmisinä, vei aikaa.

Asioiden suunnittelu vaatii opettajilta yhteisen sävelen löytämistä. Tämä tulee konkreettisesti esille esimerkiksi tilanteessa, jossa toinen ei suunnittele opetustaan kuin vain esimerkiksi otsikkotasolla. Tällainen työskentelytapa voi olla haastavaa opettajalle, joka tarvitsee selkeämmät ja yksityiskohtaisemmat suunnitelmat. Meidän kohdallamme suunnittelu tapahtui aika luontevasti. Lähdimme liikkeelle ensin ison kuvan hahmottamisesta ja päivämäärien lukkoon lyömisestä. Tässä vaiheessa toiselle meistä tuli mieleen, että kurssi voitaisiin suunnitella jonkun tietyn teeman alle. Yhteisten keskustelujen päätteeksi kurssin teemaksi valikoitui ihmisen ja luonnon välinen suhde. Tämän jälkeen muokkasimme kurssin sisällöt ja toimintatavat tämän teeman ympärille. Haasteita yhteisopettajuuteen toivat yhteisten opetusaikojen sekä riittävän suurten opetustilojen löytäminen, jotta olisi ollut mahdollista toteuttaa yhteisiä draamaharjoituksia. Tämän vuoksi kurssin ensimmäinen harjoituskerta aloitettiin ulkona yliopiston pihalla. Ulkona toteutetun opetuksen myötä heräsi myös ajatus, että miksipä ei yliopistossakin voisi toteuttaa ulko-opetusta, mikä perusopetuksessa etenkin alaluokilla on usein käytössä.

Kurssin luennot toteutettiin niin, että pidimme kurssin aloitus- ja lopetusluennot kokonaan yhdessä opettaen samassa tilassa. Suunnitelimme ja rakensimme luennot yhdessä

pilvipalvelussa jaettuun dokumenttiin niin, että molemmille oli selvä aihepiiri luennoitavaksi. Luennolla me molemmat myös kommentoimme ja esitimme toisen opettajan luento-osuuden herättämiä ajatuksia, jolloin luennoista tuli keskustelunomaisia.

Harjoitusryhmissä teimme draamaharjoituksia sekä opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat ryhmissä valitsemalleen oppilasryhmälle taidelähtöisen opetustuokion, jonka aiheena oli luonnon ja ihmisen välinen suhde. Suunnitellut opetustuokioiden esitettiin muille ryhmille sekä lisäksi niistä tuotettiin kirjallinen työ, jossa hyödynnettiin kurssikirjallisuutta. Kirjallisessa työssä ryhmän jäsenet arvioivat myös muiden ryhmänsä jäsenten osallistumista ja ryhmätyön prosessin onnistumista.

Myös kurssin harjoituskerrat aloitimme yhdessä opettaen, jonka jälkeen jaoimme opiskelijoiden ryhmien ohjaukset puoliksi. Opiskelijoiden tehdessä ryhmäkerroilla omia harjoitustöitään me olimme vuorollaan paikalla ohjaamassa töiden etenemistä. Pidimme kuitenkin toinen toisemme ajan tasalla kaikkien opiskelijoiden harjoitustöiden vaiheista ja etenemisestä. Olimme molemmat harjoitustöiden esityskerroilla paikalla, vaikka toinen meistä osallistui etäyhteydellä johtuen sairastumisesta sekä työmatkasta. Tästä huomasimme, että hybridiopetus ei estä yhteisopettajuutta.

Kurssin arviointi (hyväksytyt - hylätyt) tapahtui kurssiin liittyvien harjoitustöiden esittämisen ja niistä annetun palautteen myötä. Palautetta annettiin rakentavassa hengessä sekä meidän opettajien että muiden opiskelijoiden toimesta. Arviointi oli näin ollen keskustelunomaista.

Hei, me yhteisopetetaan!

Koimme yhteisopettajuuden erittäin antoisana ja näkökulmia rikastuttavana kokemuksena. Sirkon huomio musiikkikasvatuksen tutkimusorientaatiosta oli sen keskittyminen ihmiseen kokonaisvaltaisena, kehollisena kokijana. Tämä lähestymistapa sopii erittäin hyvin myös erityispedagogiikkaan, sillä myös tukea tarvitsevaa opiskelijaa tai oppilasta tulisi lähestyä kokonaisvaltaisesti, eikä ainoastaan tuen tarpeen kautta. Myös Sutelan tapa laittaa PowerPoint-dioihin visuaalisesti herätteleviä kuvia innosti Sirkon lisäämään visuaalisuutta myös omiin dioihin.

Sutela oppi musiikkikasvattajana erityispedagogiikan käsitteellisiä ja diagnostisia näkökulmia oppilaan kasvuun ja kehitykseen. Hän koki, että aineenopettajana ei välttämättä osaa aina hahmottaa oppilaiden moninaisia kykyjä ja tuen tarpeita, eikä myöskään hahmottaa mitä se tarkoittaa nimenomaan oman oppiaineen opetuksessa. Nämä huomiot saivat meidät pohtimaan sitä, että meidän tulisi tuoda myös opiskelijoille tietäväksi sitä, miten asiat eivät ole aina yksioikoisia ja selkeitä, vaan että niitä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tämähän on totta myös koulussa: opettajalla on oma näkemys johonkin tilanteeseen – oppilaalla se voi olla täysin toinen.

Opiskelijoiden kertoman mukaan yhteisen ryhmätyön aloittaminen alkoi yhteisestä ihmettelystä, mutta eteni nopeasti aktiiviseen työskentelyyn. Useimmat opiskelijat olivat kokeneet, että ryhmätyö imaisi heidät mukaansa. Jotkut opiskelijat olivat kuitenkin kokeneet, että kurssin tavoitteet ja toteutustapa eivät kohdanneet. Kurssipalautteen saatuaamme pohdimme, että meidän olisi pitänyt tuoda myös opiskelijoille vahvemmin tiedoksi kurssin kokonaisvaltainen luonne, eli että taitoja ja kommunikaatiota tarkastellaan laajempina ilmiöinä kuin esimerkiksi yksittäisinä kommunikaatiomenetelminä. Näin ollen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys olisi tullut kurssin aikana selkeämmin esille. Helposti tarkastelemme asioita ja oppiaineita erillisinä osina, erityisesti yliopistossa. Kuitenkin oppilaiden – ja elämän – kokonaisvaltaisuuden ja moninaisuuden ymmärtäminen on tärkeää niin aineenopettajille kuin erityisopettajillekin.

Omalla toiminnallamme opettajankouluttajina annamme esimerkkiä yhteisopetuksesta. Ei vain käsitteinä ja puheenparsina, vaan konkreettista mallia antamalla. ”Tee kuten minä sanon” vai ”tee kuten minä teen”. Havaitsimme tässä opetuskokeilussamme, että ”yhdessä me ollaan enemmän”, kuten Sutelan HOHTO-hankkeen yhteisopetusseminaaria varten tekemässä [laulussa sanotaan \(linkki: https://oulu.yuja.com/V/Video?v=146055&node=586749&a=93584806&autoplay=1\)](https://oulu.yuja.com/V/Video?v=146055&node=586749&a=93584806&autoplay=1).

Lähteet:

Hohto-hanke <https://www.hohto-hanke.net/>

Sirkko, R. (2020). Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä (väitöskirja). Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Sutela, K. (2020). Exploring the possibilities of Dalroce-based music education to foster agency of students with special needs. A practitioner inquiry in a special school (väitöskirja). Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Lisäluettavaa:

Lock, J., Clanxy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C. & Rainsbury, J. (2016). The lived experiences of instructors co-teaching in higher education. *Brock Education Journal*, 26(1), 22–35. Haettu osoitteesta: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148312.pdf>

Kokko, M. (2021). Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa (väitöskirja). Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

*e*NORSSI

Kehittyvä pedagoginen tuki

2022