

**ERITYISOPETTAJA OPPIMISEN OHJAAJANA**

**Tapaustutkimus opettajan ohjausmenetelmistä starttiopetuksessa**

**Mari Annukka Kuopio**

Erityispedagogiikan  
pro gradu – tutkielma  
Kevät 2006  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Mari Kuopio

Erityisopettaja oppimisen ohjaajana. Tapaustutkimus opettajan ohjausmenetelmistä starttiopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos 2006. 69 sivua, 4 liitettä.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Sen tarkoituksena oli tutkia erityisopettajan ohjausmenetelmiä pääosin äidinkielen tunneilla sekä vertailla löydettyjä ohjausmenetelmiä muihin oppitunteihin. Tutkimusryhmä oli erään keskisuomalaisen koulun starttiopetusryhmä, jonka opettaja oli erityisopettaja. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia, haastatteluja ja avointa kyselylomaketta.

Tutkimus osoitti, että opettajan käyttämät ohjausmenetelmät liittyivät oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamiseen, oppilaan toiminnan kohdentamiseen haluttuun suuntaan ja oppilaan oppimaan ohjaamiseen. Opettajan ohjaus siivilöityi sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen lävitse. Ohjausmenetelmien valintojen taustalla vaikutti oppilaan kognitiivisen kehitysvaiheen huomioiminen. Yksilöllisyys näkyi oppilaiden henkilökohtaisina tavoitteina, erilaisten oppimistyylien huomioon ottamisena ja toiminnan eriyttämisenä. Opettaja otti huomioon ohjauksessaan alkuopetusikäisen lapsen tarpeen tehdä ja kokea asioita.

ASIASANAT: Ohjausmenetelmät, opettaja, ohjaaminen, yksilöllistäminen, erityistä tukea tarvitseva oppilas, starttiopetus

## SISÄLTÖ

1	TUTKIMUSKOHTEENA OPETTAJAN OHJAUSMENETELMÄT .....	5
2	TUTKIMUSMENETELMÄN KUVAUS .....	7
2.1	Tutkimuksen käynnistyminen .....	8
2.2	Tutkimukseen osallistujat.....	8
2.3	Aineiston keruu .....	10
2.4	Aineiston analyysi.....	13
2.5	Tutkimuksen luotettavuus .....	16
3	OPPILAAN YKSILÖLLISYYDEN HUOMIOON OTTAMINEN .....	18
3.1	”Jokaisen täytyy opiskella sitä, mikä niinku on se vaihe” – opetuksen eriyttäminen .....	18
3.2	Monikanavaisuus ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistavat .....	20
4	OPPILAAN TOIMINNAN KOHDENTAMINEN .....	23
4.1	Toistaminen.....	23
4.2	Oppilas aktiiviseksi toimijaksi .....	25
4.3	Oppilaan herättäminen ajattelemaan .....	27
4.4	Jokaisessa luokassa on omat sääntönsä.....	28
5	OPPIMAAN OHJAAMINEN.....	31
5.1	Huomion kiinnittäminen olennaiseen osoittamalla.....	31
5.2	Peittäminen oppimisen apuna .....	32
5.3	Oppilaan huomio olennaiseen merkitsemällä .....	33
5.4	”Kato se menee näin” – mallin antaminen.....	35

5.5	Tarvittaessa vihje .....	37
5.6	Konkreettiset esimerkit ovat lähellä oppilaan elämismailmaa .....	39
5.7	Tilanteessa eläminen .....	42
5.8	” <i>Hienoa Matti!</i> ” – palautteen antaminen .....	44
6	LÖYTÖJEN TARKASTELU .....	46
6.1	Oppilaan kehitysvaiheen merkitys .....	48
6.2	Aktiivinen oppiminen.....	50
6.3	Yksilöllisyys opetuksen lähtökohtana.....	52
6.4	Toiminnallisuus oppimisessa .....	57
7	POHDINTA .....	58
	LÄHTEET .....	65
	LIITEET.....	69
	LIITE 1 Tutkimuksen aineiston kerääminen.....	70
	LIITE 2 Opettajan haastattelun 16.3.2004 teemat .....	71
	LIITE 3 Opettajan 18.5.2004 haastattelun runko.....	73
	LIITE 4 Opettajalle suunnattu kyselylomake .....	74

## 1 TUTKIMUSKOHTENA OPETTAJAN OHJAUSMENETELMÄT

Oppimaan ohjaaminen on jatkuvaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Täten toimivat ohjausmenettelyt voivat löytyä vain vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa (Oksanen 2001, 130; ks. myös Stough, Palmer & Leyva 1998; Stough & Palmer 2001). Erityisopettajan täytyy jatkuvasti tarkastella opetus- ja ohjaustekniikkaansa ja tarvittaessa muuttaa sitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Oppilaantuntemus on avaintekijä, joka auttaa opettajaa valitsemaan sopivat ohjausmenettelyt kunkin oppilaan kohdalla. Pitkään työssä olleilla erityisopettajilla on käytössään monipuolisesti erilaisia strategioita oppimisen ohjaamiseen. (Stough ym. 1998; Stough & Palmer 2001.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ohjausmenetelmiä, joiden avulla opettaja opettaa ja ohjaa heterogeenista starttiryhmäänsä.

Oksanen (2001, 135) puhuu tutkivasta opettajasta. Opettajan tulisi arvioida jatkuvasti, dynaamisesti, omia ohjausmenettelyitään luokassa. Millaiset ohjausmenettelyt edistävät oppijan oppimista? (ks. myös Stough ym. 1998.) Lähestyn aiheitani ”tutkiva opettaja” – teeman kautta. Tutkimukseni on laadullinen tapaustudkimus. Tapauksenani oli erään keskisuomalaisen koulun starttiryhmän erityisopettaja sekä hänen opetusryhmänsä.

<p>Tutkimuksessani keskityn erityisopettajan ohjausmenetelmiin starttiryhmässä. Tutkin, millaisia ohjausmenetelmiä opettajalla esiintyy äidinkielen tunneilla sekä vertailen löytämiäni ohjausmenetelmiä muihin oppitunteihin.</p>
--

Ohjausstrategioiden tutkimisella pyrin ymmärtämään opettajan ohjaustoiminnan valinnan syitä. Samalla tavoitteenani oli saada arvokasta tietoa menetelmistä, jotka toimisivat alkuopetusikäisen lapsen oppimisen ohjaamisen tukena jokapäiväisessä koulutyössä. Tutkimukseni ei kuvaa starttiopetusryhmän oppilaiden taitojen kehittymistä tutkimuksen aikana.

**Raportoinnista.** Tutkimustulosten kirjoittamiseen ei ole yhtä yhtenäistä tapaa, vaan kukin tutkija tekijä valitsee oman tutkimuksensa raportointiin parhaiten sopivan tyylin. Tutkimusmenetelmän kuvauksen olen sijoittanut raporttini alkuun, lukuun 2. Tällöin lukijalle ei jää epäselvyyttä siitä, kuinka olen tutkijana toiminut tiedonhankinnan ja aineiston analysoinnin eri vaiheissa (ks. Syrjäläinen 1994, 99).

Tutkimukseni löydökset kuvaan luvuissa 3 – 5 eri teemojen kautta. Jokainen teema alkaa havainnointiaineistooni pohjautuvalla episodikuvauksella äidinkielen oppitunnista. Tavoitteenani on, että lukija saisi niin sanotun sijaiskokemuksen (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 25) siitä, mitä havainnoimassani luokassa tapahtui. Jokainen teemaluku tarkastelee opettajan ohjausstrategioita tietystä, nimetystä, näkökulmasta käsin.

Kuvatessani löydöksiä, olen käyttänyt suoria lainauksia sekä oppitunneilla tekemistäni havainnointimuistiinpanoistani että haastatteluista kuvatakseni ilmiötä mahdollisimman rikkaasti ja totuudenmukaisesti. Pattonin (1990, 32) mukaan kvalitatiivisen datan tulee sisältää runsaasti ilmiön kuvailua sekä suoria lainauksia aineistosta. Suorat lainaukset olen merkinnyt raporttiini *kursiivilla*. En ole merkinnyt löytöihin koodeja, miltä oppitunnilta tai mistä haastattelusta lainaukset on otettu. Koodimerkinnot olisivat rikkoneet narratiivisuutta, jonka välityksellä löydöksiäni kuvaan. Anonymiteetin säilymiseksi olen nimennyt tutkimuskohteenani olleen erityisopettajan *Mirkaksi*. Starttiryhmän oppilaita en ole tässä tutkimuksessa nimennyt, koska tutkimustehtäväni liittyi ainoastaan opettajan toimintaan.

Luvussa 6 kokoaan opettajan ohjaustoimintaan liittyviä havaintoja laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja tarkastelen löytöjäni kasvatustieteellisten teorioiden, kirjallisuuden sekä aiemmin tehtyjen tutkimusten valossa. Käyn vuoropuhelua teorian ja löytöjeni välillä. Millaisia teoreettisia taustoja Mirkan ohjausmenetelmistä löysin?

Päätän tutkimusraporttini pohdintaan. Luvussa 7 tarkastelen koko tutkimusprosessin kulkua sekä tämän tutkimuksen merkitystä minulle itselleni, tiedeyhteisölle ja kentällä toimiville opettajille. Lopuksi johdan jatkotutkimusmahdollisuudet.

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄN KUVAUS

Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa. Tutkija on näin ollen osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tämä on edellytys laadullisen tutkimuksen tekemiselle, sillä laatujen ymmärtämisen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. Tutkijan oma tapa ymmärtää kysymykset, joita hän muiden kohdalla tutkii vaikuttavat ratkaisevasti koko tutkimukseen. Ihmistä tutkiva ei voi toimia ulkoisena tarkkailijana. (Varto 1996, 26.)

Tein tutkimukseni laadullisena tapaustutkimuksena (case study) yhdessä starttiopetusryhmässä. Tapauksenani oli starttiryhmän erityisopettaja ja hänen käyttämät ohjausmenetelmät oppilaiden opetuksessa. Tiedonhankintamenetelmänä käytin pääasiassa osallistuvaa havainnointia – olin fyysisesti läsnä tutkimuskohteessani, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (ks. Syrjäläinen 1994). Tämän lisäksi haastattelin starttiryhmän erityisluokanopettajaa ja hän vastasi vapaamuotoiseen kyselylomakkeeseen. Näin ollen sain monipuolisen kuvan ryhmän toiminnasta käyttämällä useita aineistonkeruumenetelmiä. Patton (1990, 187 – 188) käyttää laadullisen tutkimusotteen yhteydessä termiä triangulaatio, kun tutkija käyttää useampaa kuin yhtä menetelmää kerätessään aineistoa.

Tutkimuksessani on myös viitteitä etnografiseen tutkimukseen, koska olen koonnut tutkimukseni pääasiallisen aineiston osallistuvan observaation ja haastattelujen avulla (ks. esim. Merriam 1988, 23). Syrjäläisen (1994, 68) mukaan etnografisen tutkimuksen avulla ei pyritä paljastamaan ”lopullisia totuuksia”, vaan pikemminkin tavoitteena on tulkinnan rakentaminen. Tässä tutkija pyrkii yhdistämään teoreettisen tietämyksensä sekä oman ja tutkittavien näkökulmat. Etnografisen tutkimuksen perimmäinen tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen.

## 2.1 Tutkimuksen käynnistyminen

Erityisluokanopettajan käyttämien ohjausmenetelmien valitseminen tutkimusaiheekseni oli pitkän prosessin tulos. Syrjäläinen (1994, 79-80) toteaa olevan ennemminkin sääntö kuin poikkeus, että tutkimussuunnitelma elää etnografisessa tutkimuksessa. Tutkimussuunnitelma tarkentuu ja voi jopa muuttua kokonaan tutkimusprosessin aikana.

Tutkimusprosessini alkuvaiheessa kiinnostuksen kohteeni oli oppimateriaalin käyttö erityisoppilaan oppimisen tukena. Kun aloitin aineiston keräämisen keväällä 2004, tutkimustehtäväni liittyi karkeasti oppimateriaalin käyttöön erityisopetusryhmän opetuksessa. Täten oppitunteja observoidessani pyrin kiinnittämään erityistä huomiota oppimateriaalin käyttöön opetuksessa.

Aineiston analyysia aloittaessani tutkimustehtäväni tarkentui ja kohdistui opettajan käyttämiin ohjausmenetelmiin. Tässä olivat erittäin tärkeässä roolissa käymäni keskustelut yhdessä tutkielmanohjaajani kanssa. Olin tehnyt havainnointimuistiinpanoni tarkasti ja monipuolisesti, en ainoastaan oppimateriaalia tarkastellen, ja ne mahdollistivat tutkimukseni uuden suunnan. Koin vahvasti, että opettajan ohjaustoiminnan syvemmästä tarkastelusta olisi minulle ammatillisesti enemmän hyötyä tulevaisuudessa.

Alkuvuodesta 2004 otin yhteyttä erityisluokanopettajaan, joka opetti starttiluokkaa. Ilmoitettuani haluni tehdä pro gradu-tutkielmani hänen luokassaan, erityisluokanopettaja suostui mukaan tutkimukseen. Halusin tutkimuksessani saada kosketuspinta-alaa käytäntöön tarkkailemalla autenttisia oppitunteja starttiopetuksen pienryhmässä. Tutkimukseni aineiston keruu käynnistyi helmikuussa 2004.

## 2.2 Tutkimukseen osallistujat

**Tutkimuskonteksti.** Opettajan ohjaustoimintaa ei voida erottaa siitä kontekstista, jossa se tapahtuu (ks. esim. Varto 1996, 26). Näin ollen on erityisen tärkeää valottaa tämän tutkimuksen lukijalle kontekstia, jossa opettajan ohjaus tapahtui.



Starttiryhmän luokkatila oli kooltaan melko suuri. Oppilaiden pulpetit oli järjestetty leveän U-kirjaimen muotoon luokan keskelle. Pulpeteista muodostuvan U-kirjaimen ”sisällä” oli pöytä, johon opettaja oli kerännyt opetuksessa sillä hetkellä tarvitsemaansa materiaalia. Pöydällä oli muun muassa tehtävämonisteita, pelejä ja kirjoja. Pulpettien toisella puolella, ikkunoiden edessä oli sohva. Sohvan vieressä sijaitsi pystyasennossa oleva trampoliini. Ikkunoiden välissä olevalla seinällä oli kuukausittain vaihtuva, opettajan tekemä *kuukausi*-juliste, jossa oli kuukauden nimi sekä kuukauteen sopivia kuvia.

Oppilaiden pulpettien toisella puolella oli kuudesta yhteen liitetystä pulpetista koostuva ryhmätyö-pöytä. Ryhmätyö-pöydän takana sijaitsi iso hyllykkö, jossa oli pääasiassa kirjoja. Ison hyllykön vieressä oli ovellinen korkea kaappi, jossa oli muun muassa käsitöissä ja askartelussa tarvittavaa välineistöä. Luokan takaosassa sijaitsi tietokone sekä erinäisiä hyllyjä.

Opettajan pöytä sijaitsi luokan etuosassa, liitutaulun toisella puolella. Opettajan pöydän edessä oli suuri pirtin pöytä, johon oli koottu opetuksessa tarvittavaa materiaalia: värikyniä, teroittimia, oppilaiden vihkoja, saksia, liimaa, jne. *Materiaalipöydän* vieressä oli pyörillä varustettu kirja-vaunu, jossa oppilaat säilyttivät muutamia oppikirjojaan. Luokan etuosassa, lähellä ovea sijaitsi lavuaari.

Luokassa jokaisella oppilaalla oli oma paikka ja lisäksi luokassa oli paljon yhteistä tilaa (ryhmätyö-pöytä, sohva, vapaata lattia-tilaa). Tunnelma luokassa oli kotoisa. Matto, sohva, iloisen väriset verhot ja esillä olevat oppilaiden kuvaamataidon työt loivat huoneeseen lämpimän vaikutelman.

**Ryhmän oppilaat.** Tutkimushetkellä starttiluokassa opiskeli kokoaikaisesti kahdeksan oppilasta. Lisäksi yksi oppilas kävi luokassa ainoastaan matematiikan tunneilla ja yksi oli tutkimushetkellä integraatiokokeilussa yleisopetuksen ryhmässä.

Starttiluokan oppilaiden erityisen tuen tarpeen painopistealueita olivat kypsymättömyys, oman toiminnan ohjaus, motorinen ohjailu tai tarkkaavuuden ylläpito. Muutamalla oppilaalla oli opettajan mukaan sukurasitteen myötä

ennakoitavissa olevia lukivaikeuksia. Osa luokan oppilaista oli kaksikielisiä, joiden tuen tarve ilmeni lisäksi kielitaidossa. Starttiluokan opettaja kuvasi lyhyesti ryhmäänsä näin: ”*vilkas innostunut, motorisesti kömpelö, tarkkaamaton, kiltti joukko*”. Kaikki luokan oppilaat olivat opettajansa mukaan koulumyönteisiä ja oppineet helmikuuhun 2004 mennessä lukemaan.

**Ryhmän opettaja.** Starttiryhmän erityisluokanopettaja, Mirka, oli valmistunut Jyväskylän yliopistosta 1980 – luvulla kasvatustieteiden maisteriksi, erityisopettajien koulutusohjelmasta. Opettajan uran alkuvaiheessa Mirka oli toiminut laaja-alaisena erityisopettajana useamman vuoden ajan. Starttiluokan opettajana Mirka oli työskennellyt tutkimushetkellä viiden vuoden ajan.

### 2.3 Aineiston keruu

Tutkimukseni aineiston keräsin keväällä 2004 yhden keskisuomalaisen koulun starttiluokassa. Ennen tutkimuksen aloittamista tein ryhmän erityisluokanopettajan kanssa sopimuksen, että saan käyttää luokassa keräämääni aineistoa opinnäytetyötäni varten. Sopimuksemme mukaan keräsin aineistoni havaintopäiväkirjaa sekä ääninauhuria käyttäen. Tutkimukseni aineiston keruun aikataulun olen esittänyt liitteessä 1.

Syrjäläinen (1994, 84) esittävät keskeisimmiksi aineistonkeruumenetelmiksi kouluetnografiassa haastattelun, osallistuvan observoinnin, kenttämuistiinpanojen sekä erilaisten kirjallisten dokumenttien, kuten todistuksien tai tuntuunittelmiä, keräämisen. Tässä tutkimuksessa toteutuivat kaikki edellä mainitut aineistonkeruumenetelmät lukuun ottamatta kirjallisten dokumenttien keräämistä.

### **Oppituntien havainnointi**

Pääasiallisen tutkimusaineistoni keräsin havainnoimalla starttiryhmän oppitunteja helmikuun ja toukokuun 2004 välisenä aikana. Havainnoinnin valitsin tutkimukseni tärkeimmäksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska sillä saadaan hyvin monipuolista ja totuudenmukaista tietoa opetustilanteista (ks. esim. Patton 1990, 202 – 203).

Oppilaita informoitiin tutkijanroolistani ensimmäisellä vierailullani. Pääsääntöisesti kykenin pitäytymään tutkijan passiivisessa tarkkailijan roolissa oppitunteja observoidessani. Koululuokassa syntyy kuitenkin spontaanisti tilanteita, joissa tutkijalta vaaditaan aktiivisempaa roolia. Osallistuin eräällä äidinkielen tunnilla lukuläksyn tarkistamiseen toimimalla yhtenä ”lukupysäkkinä”. Syrjäläisen (1994, 84 – 85) mukaan tutkijan toiminta tulisi sulautua osaksi normaalia kouluelämää.

Observoin kevään 2004 aikana yhteensä 25 oppituntia starttiluokassa. Hirsjärven ja Hurmeen (1988, 17 – 18) mukaan havainnointi vaatii äärimmäistä vastaanottokykyä. Jotta tarkkaavuuteni olisi säilynyt jokaisella havainnointikerralla hyvänä, rajoitin havainnointiaikaa: havainnoin kerralla pääsääntöisesti vain kaksi tai korkeintaan kolme oppituntia. Havainnoin oppitunteja luokan lukujärjestyksen puitteissa. Pyrin havainnoimaan oppitunteja mahdollisimman monipuolisesti: eri oppitunteja, eri viikonpäivinä ja eri aikaan päivästä (aamupäivällä, keskellä päivää, iltapäivällä). Vaihdoin tietoisesti myös tarkkailupaikkaani luokassa eri tunteina ja saman oppitunnin aikana. Näin kykenin saamaan kattavan käsityksen luokasta ja siellä tapahtuvasta toiminnasta.

Keskustelimme Mirkan kanssa lähes poikkeuksetta jokaisen havainnoimani oppitunnin jälkeen. Tällöin kykenin esittämään Mirkalle kysymyksiä, mikäli minulla oli jäänyt jokin asia askarruttamaan oppitunnin aikana. Saamani tarkentavat tiedot kirjasin havaintomuistiinpanoihini.

Heti havainnointikertojen jälkeen kirjoitin tekemäni muistiinpanot puhtaaksi. Lisäksi kirjasin havainnointipäiväkirjaani ylös tuntemuksia ja kysymyksiä, joita observointitilanne oli minussa herättänyt. Puhtaaksi kirjoitettuja havaintomuistiinpanoja kertyi kaikista observoimistani oppitunneista yhteensä 28 sivua (kirjasintyyppi Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5 ja sivun marginaalit 2 cm).

## **Haastattelut ja opettajalle suunnattu kyselylomake**

Haastattelu sopii Syrjäläisen (1994, 86) mukaan erinomaisesti etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Patton (1990, 244 – 245) korostaa haastattelua havainnointia täydentävänä tiedonhankintamenetelmänä. Haastattelu menee pintaa syvemmälle antaen tietoa observoinnin kohteena olleen henkilön sisäisistä tapahtumista.

Haastattelin Mirkaa yhteensä kolme kertaa, Mirkan luokassa, oppituntien päätyttyä iltapäivällä. Haastatteluista nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 180 minuuttia. Ensimmäisessä haastattelussa (maaliskuussa 2004) Mirka kertoi nauhalle luokassaan esillä olevasta oppimateriaalista ensimmäisen tutkimustehtäväni suuntaisesti.

Kaksi seuraavaa haastattelua olivat teemahaastatteluita, joiden teemat pohjautuivat observoihini oppitunteihin. Hirsjärven ja Hurmeen (1988, 36) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, koska haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa. Kysymyksiä ei ole tarkasti muotoiltu tai järjestetty. Toisen haastattelun (maaliskuussa 2004) pohjana oli haastattelupäivään mennessä keräämäni havainnointiaineisto. Olen koonnut haastattelussa käsitellyt teemat liitteeseen 2. Mirka oli saanut tekemäni muistiinpanot luettavaksi paria päivää aiemmin. Viimeisen haastattelun tein toukokuussa 2004 (liite 3).

Purin haastattelunauhut mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen, kuten Syrjäläinen (1994, 87) kehottavat (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 1988, 31). Tällöin haastattelu oli vielä elävästi muistissani. Litteroituna haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 52 sivua (kirjasintyyppi Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5 ja sivun marginaalit 2 cm).

Mirka sai lisäksi maaliskuussa 2004 täytettäväkseen kyselylomakkeen. Hirsjärvi ja Hurme (1988, 14) kuvaavat kyselylomakkeen olevan haastattelun ohella reaktiivinen, tajunnan sisältöön kohdistuva tiedonhankintamenetelmä. Kyselylomakkeen (liite 4) avulla selvitin tarkemmin opettajan taustaa. Kyselylomakkeessa oli lisäksi

oppilasryhmää koskevia yleisiä kysymyksiä. Vastausmuoto oli vapaamuotoinen kirjoitelma.

## 2.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on luova prosessi, joka saa tutkijansa näköisen tulkintamuodon. Ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa laadullisen aineiston järjestämiseen, analyysiin tai tulkintaan. Kvalitatiivinen analyysi on yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua kuin kvantitatiivinen tutkimus. Tästä johtuen tutkijan on kuvattava mahdollisimman raportissaan tarkasti operaatioita, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin (Mäkelä 1990, 59). Jokaisen laadullisen aineiston analysoijan on löydettävä oma tapansa käsitellä aineistoaan. (Patton 1990, 381.)

Kirjoitin havaintopäiväkirjani ja haastattelut puhtaaksi keväällä ja alkukesästä 2004, välittömästi aineistoni keruun jälkeen. Keväällä 2005 perehdyin tarkemmin aineistooni lukemalla sitä huolellisesti useaan kertaan läpi. Ensimmäisillä lukukerroilla en vielä tehnyt lainkaan merkintöjä. Muutaman lukukerran jälkeen valitsin tarkemman tarkastelun kohteeksi 11 äidinkielen oppituntia. Tällöin tarkemman analyysin kohteeksi jäi 11 sivua puhtaaksi kirjoitettuja observointimuistiinpanoja. Valintaani perustelen sillä, että aineistoa rajaamalla kykenin saavuttamaan tutkimuskohteenani olevan ilmiön syvällisemmän tarkastelun, kuin jos olisin kiinnittänyt huomioni koko aineistoon.

Analysointi oli aineistolähtöistä ja eteni induktiivisesti yksittäisistä tapauksista yleiseen pohdintaan. Rajaamastani aineistosta, etsin systemaattisesti opettajan käyttämiä erilaisia ohjausmenetelmiä. Analyysin ulkopuolelle jäi selkeästi oppilaan tekemistä kuvaavat osiot, joihin ei liittynyt opettajan ohjausta lainkaan (esimerkiksi oppilas tekee tehtävää). Käyttämäni analyysimenetelmä oli kvalitatiivinen sisällönanalyysi (Syrjäläinen 1994, 89).

Tästä rajaamastani aineistosta nousi hyvin selkeästi esille opettajan käyttämiä erilaisia ohjausmenetelmiä, joita lähdin luokittelemaan. Mäkelä (1990, 54) toteaaakin

havaintojen luokittelun ennalta määriteltyihin kategorioihin olevan yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tunnusomainen operaatio. Luokitteluni pohjana käytin erityisopettajakoulutukseni kurssin ”Konkreettisia menettelyjä kognitiiviseen opetukseen” – opintomonistetta (Oksanen 2002). Kokosin kunkin löytämäni ohjausmenetelmän omalle sivulle ja annoin jokaiselle ohjausmenetelmälle kurssimonisteen pohjalta nimen. Erilaisia ohjausmenetelmiä löysin äidinkielen oppitunneilta yhteensä 16. Havainnollistan rajaamastani aineistosta löytämäni ohjausmenetelmät sekä niiden esiintymisen (esimerkiksi koodi Ä1 tarkoittaa havainnointiaineistoni ensimmäistä äidinkielen oppituntia, jne.) taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Opettajan ohjausmenetelmät äidinkielen oppitunneilla.

<b>OHJAUSMENETELMÄ</b>	<b>OPPITUNNIT</b>
Aktivointi	Ä1, Ä2, Ä4, Ä10, Ä11
Eriyttäminen	Ä2, Ä3, Ä4, Ä7, Ä8, Ä10, Ä11
Esimerkit/konkretisointi (liittyy myös siltaamiseen, varmistamiseen ja vertausten käyttöön)	Ä2, Ä3, Ä4, Ä7, Ä8, Ä9, Ä11
Joustavuus/suunnitelman muuttaminen/tilanteessa eläminen	Ä6, Ä7
Jäsentäminen	Ä3
Kysyminen/kysymällä ohjaaminen	Ä3, Ä4, Ä9, Ä11
Mallittaminen/mallin antaminen	Ä2, Ä4, Ä9, Ä11
Merkitseminen	Ä1, Ä2, Ä3, Ä4, Ä6, Ä7, Ä8, Ä10
Monikanavaisuus	Ä1, Ä2, Ä3, Ä4, Ä5, Ä6, Ä7, Ä8, Ä9, Ä10, Ä11
Osoittaminen/kohdentaminen tai fokusointi	Ä3, Ä4, Ä8, Ä11
Opetuskeskustelu	Ä7
Palaute	Ä8, Ä4, Ä10
Peittäminen	Ä1, Ä4, Ä11
Toistaminen	Ä3, Ä4, Ä6
Vihjeen antaminen	Ä1, Ä3, Ä4, Ä9, Ä11
Yhteiset sopimukset/signaalit/luokan rituaalit	Ä3, Ä7, Ä8, Ä10

Luettuani luokittamani aineiston useaan otteeseen läpi kirjoitin jokaisesta löytämästäni opettajan ohjaustavasta narratiivisen episodituntikuvauksen. Episodituntikuvaukseen sisällytin kaikki kyseiseen ohjaustapaan liittyvät keskeiset elementit, jotka olin rajatusta aineistostani löytänyt. Tuntiepisodituntikuvaukset ovat raportissa pienemmällä fontilla ja sisennettynä.

Äidinkielen tuntien analysoinnin jälkeen ryhdyin käymään muita oppitunteja lukien läpi. Etsin muilta havainnoimiltani oppitunneilta samoja opettajan käyttämiä ohjausmenetelmiä, kuin mitä olin löytänyt äidinkielen tunteista. Näiltä oppitunneilta löytämäni samankaltaisuudet yhdistin analyysiini.

Tämän aineiston luokittelin edelleen suurempiin teemoihin, pohtien minkä yläkäsitteen alle kukin ohjausmenetelmä kuuluisi. Aineistosta nousi selkeästi esille kolme teemaa. Teemoiksi muodostuivat oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottaminen, oppilaan toiminnan kohdentaminen ja oppilaan ohjaaminen.

Tämän jälkeen ryhdyin lukemaan systemaattisesti sanatarkkaan litteroituja haastatteluja lävitse. Syrjäläinen (1994, 89 – 90) puhuvat ristiinvalidoimisesta, eli omien päätelmien tai luokituksen varmentamista tarkastelemalla luokan tai päätelmän esiintymistä eri tavalla hankitussa aineistossa (ks. myös Patton 1990, 244). Haastatteluista saamani tiedot yhdistin havainnoimistani oppitunneista saatuihin löydöksiin. Haastatteluista keräsin vastauksia havainnoiduista oppitunneista muodostuneiden teemojen mukaan. Näin saatuja tietoja käytin havainnointiaineiston tukena aineiston analysoinnissa. Haastattelun avulla sain tärkeää tietoa erityisluokanopettajalta ohjaustoiminnan valinnan taustoista observointiaineiston keskittyessä autenttisiin luokkatilanteisiin.

Yhdistin kyselylomakkeesta saamani tiedot oppituntien havainnoinnista sekä haastatteluista saamiini löydöksiin. Kyselylomakkeesta keräsin vastauksia pääasiassa havainnointiaineiston taustatiedoksi. Näin kykenin käyttämään saatuja tietoja havainnointiaineiston tukena aineiston analysoinnissa ja ymmärtämään tekemiäni havaintoja paremmin. Kyselylomakkeen avulla sain ryhmän opettajalta tietoa hänen taustastaan ja oppilasryhmän kokoonpanosta.

## 2.5 Tutkimuksen luotettavuus

Merriamin (1988, 169) ja Syrjäläisen (1994, 101) mukaan tutkimuksen totuusarvoa eli vastaavuutta voidaan lisätä käyttämällä monia menetelmiä aineiston keruussa. Metodikirjallisuus (ks. esim. Patton, 1990; Tynjälä, 1991, 392 – 393) nostaa esille termin triangulaatio kuvaamaan tutkimusotetta, jossa käytetään monipuolisia tiedonhankintakeinoja. Triangulaation avulla saadaan mahdollisimman todellinen kuva tutkimuskohteesta eri näkökulmista. Havainnointi menetelmänä antoi mahdollisuuden tarkkailla tutkimuskohteenani olevaa ilmiötä autenttisesti paikan päällä. Tarkkaan tehdyt havainnointimuistiinpanoni auttoivat tilanteiden palauttamisen elävästi mieleen myöhemmin. Heti havaintokertojen jälkeen kirjoitin tekemäni muistiinpanot koneella puhtaaksi. Samalla tein merkintöjä heränneistä ajatuksista tutkimuspäiväkirjaani. Niistä oli hyötyä myöhemmin aineistoa analysoidessani. Haastattelu tiedonhankintamenetelmänä antoi ainutkertaisen mahdollisuuden selvittää opettajan ajattelua sekä hänen tunneilla tekemiensä valintojen taustoja. Opettajan- ja oppilaiden taustoja selvitin kyselylomakkeen avulla saadakseni aineistonkeruuni alkuvaiheessa hyvän kokonaiskäsityksen tutkimuskontekstista.

Lincoln ja Cuba (1985) ovat nostaneet esille pysyvyyden laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijänä. Muutosta voi tapahtua tutkimuksen aikana sekä tutkijassa että tutkimuskohteessa. Tutkijan tulisi varautua tähän ja arvioida jo ennalta tutkimustilannetta ja siinä mahdollisesti esiintyviä riskejä. Keräsin tutkimukseni aineiston neljän kuukauden aikana keväällä 2004. Ryhmän opettaja oli toiminut opettajana tutkimushetkellä 20-vuoden ajan. Tämän vuoksi uskon, etteivät hänen ohjausmenetelmät muuttuneet aineistokeruuajana. Sen sijaan muutosta on tapahtunut tutkimusprosessin aikana tutkijassa. Noviisi-opettajan tietämykseni ja ymmärrykseni erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamisesta on lisääntynyt käytännön kokemuksen kautta. Katson syksyllä 2005 alkaneen erityisluokanopettajan työni edesauttaneen minua tekemään syvällisempiä tulkintoja aineistostani.

Tutkimuksen ulkoisiin vaihteluihin kuului opetusryhmän ja opettajan päivien erilaisuus. Jokaisen yksilön mieliala vaihtelee eri päivinä ja eri ajankohtaan päivästä.



Koulussa on eri viikonpäivinä oma ohjelmansa. Katson tämän tutkimuksen osalta aineiston runsauden sekä sen keräämisen kohdistuksen pitkälle aikajaksolle antaneen mahdollisuuden luoda kuvan yleisestä tilanteesta, joita esimerkiksi Merriam (1988, 169) pitää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeinä tekijöinä.

Subjektiiivisuus on kvalitatiivisessa tutkimuksessa välttämätöntä. Tutkija on itse laadullisen tutkimuksen keskeinen työväline. Olen pyrkinyt tietoisesti välttämään ennako-oletusteni vaikutusta tutkimukseeni. Tutkimukseni luotettavuutta katson lisäävän myös tutkimusmenettelyjen huolellisen kuvaamisen, kuten Merriam (1988, 172) ja Tynjälä (1991, 391 - 392) suosittelevat. Tällöin tämän tutkimusraportin lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimuksen toteuttamista ja arvioida sen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen yksi luotettavuuden kriteeri on Lincolnin ja Cuban (1985, 297 – 298) mukaan siirrettävyys (ks. myös Tynjälä 1991, 390). Aineiston ja tutkimuksen rikas kuvailu lisää tutkimuksen siirrettävyyttä. Näin ollen tutkimuksen lukija kykenee arvioimaan tutkimustulosten soveltamista muihin konteksteihin (ks. myös Syrjäläinen 1994, 101). Olen kuvannut tässä raportissa tutkimukseni löydöt eri teemojen kautta. Jokaisesta teemasta olen luonut havainnointiaineistoon pohjautuvan narratiivisen episodikuvauksen äidinkielen oppitunnista. Episodikuvaukset sisältävät runsaasti suoria lainauksia ja autenttisia tapahtumia havainnoimiltani oppitunneilta. Olen liittänyt löydösten kuvaamiseen myös suoria lainauksia haastatteluista kuvatakseni ilmiötä mahdollisimman rikkaasti. Tutkimuksen kulun olen selostanut mahdollisimman totuudenmukaisesti luvussa 2.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta Merriam (1988, 169) pitää tärkeänä kollegoiden kanssa käytyjä keskusteluja. Tämän tutkimuksen kannalta erityisen tärkeänä pidän käymiäni keskusteluja tutkielmanohjaajani kanssa. Lisäksi tutkimuskohteenani ollut erityisluokanopettaja on lukenut tutkimusraporttini ja saanut mahdollisuuden kommentoida sitä ennen tutkimuksen kansitusta.

### 3 OPPILAAN YKSILÖLLISYYDEN HUOMIOON OTTAMINEN

*Luonnon antamat lahjat  
ovat määrättömän erilaiset,  
ja  
mieli eroaa mielestä  
melkein yhtä paljon  
kuin  
keho kehosta.*  
Quintilianus

#### 3.1 ”Jokaisen täytyy opiskella sitä, mikä niinku on se vaihe” – opetuksen eriyttäminen

Opettaja jakaa tunnin alussa oppilaille tehtävät. Luokan yksi oppilas on integroitu yleisopetuksen matematiikan tunnille tämän tunnin ajaksi. Hän ottaa välitunnilta tullessaan pulpetista kirjansa ja lähtee naapuriluokkaan. Tunnille jää viisi oppilasta. Kaksi oppilasta saa tehtävämonisteen vastakohtapareista. Yksi oppilas kaivaa repustaan aapisen, josta opettaja etsii oppilaalle uuden kappaleen. ”*Oletko lukenut mukavista muurahaisista?*”, opettaja kysyy oppilaalta. Oppilas kertoo, ettei hän ole ja ryhtyy lukemaan kertomusta. Oppilaan luettua kertomus, opettaja varmistaa oppilaan luetunymmärtämistä itse miettimillään kysymyksillä.

Oppilaista kaksi saavat luettavakseen karhun ja jänön vuoropuhelun. Toinen oppilas on karhu, toinen jänö. Heidän tehtävänään on lukea lauseet ensin yksin kolme kertaa, sitten vuoropuheluna yhdessä. Oppilaista toinen on lukenut lauseensa ennen toista ja hän saa opettajalta kirjoitustehtävän lisätehtäväksi. Tunnin lopussa opettaja pitää vielä kaikille oppilaille yhteisen sanelun. Saneluun on käytössä 15 minuuttia tunnin lopusta, jonka aikana jokainen oppilas ehtii kirjoittaa sanoja oman tasonsa mukaan – joku 20, toinen vain kahdeksan sanaa.

Tuntiepisodikuvauksen alussa kaikilla oppilailla oli täysin eri tehtävät, kullakin oman tason ja tarpeen mukaan. Yksi oppilas lähti naapuriluokkaan yleisopetuksen matematiikan tunnille, kaksi teki opettajan suunnittelemaa yksilöllistä tehtävämonistetta, yksi luki aapista ja kaksi oppilasta karhun ja jäniksen vuoropuhelua. Haastattelussa Mirka kertoi oppilaillaan olevan usein täysin erilaiset tehtävät. Saman havainnon tein myös itse luokan oppitunteja observoidessani. Luokan jokainen oppitunti ei ollut edes tiukasti oppiainesidonnainen, vaan osa oppilaista saattoi tehdä matematiikan tehtäviä ja osa käsitöitä tai kuvaamataitoa. Esimerkiksi eräällä havainnoimallani oppitunnilla kolme oppilasta leikki kauppaleikkiä (matematiikka) yhdessä koulunkäyntiavustajaharjoittelijan kanssa. Samaan aikaan kaksi oppilasta viimeisteli kuvaamataidon maalaustaan. Kaksi oppilasta teki yhteisellä kädentaitojen tunnilla aloitettua tuulikelloa.

Luokan jokaisella oppilaalla oli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Mirka kertoi haastattelussa: ”*niillä on erilaiset asiat, mitä niiden pitää harjoitella ja sitten ne on niin eri vaiheessa lukemisessa menossa*”. Luokan oppilaista osa oli sanatasoisia lukijoita, osa luki lausetasolla. Muutama oppilas luki mekaanisesti pitkiäkin tekstejä, mutta ei ymmärtänyt lukemastaan juuri lainkaan. Yksi oppilaista oli jo kolmasluokkalaisen tasolla lukutaidossaan, myös ymmärtämisen puolella. ”*Et kyllä jokaisen täytyy opiskella sitä, mikä niinku on se vaihe. Eli tää on tätä eriyttämistä. Lapset ovat niin eri vaiheessa, niin siks niillä on eri asioita*”, Mirka totesi.

Tuntiepisodissa eriyttämistä tapahtui karhun ja jänön vuoropuhelussa sekä sanelussa tehtävien määrän suhteen. Karhun ja jänön vuoropuhelussa oppilailla oli sama teksti luettavanaan. Parista toinen oli nopeampi lukija ja hän sai lisätehtäväksi vuoropuheluun liittyvää kirjoittamista. Näin välttyttiin turhalta odottelulta. Tuntiepisodikuvauksen lopussa olleen sanelun sanat olivat jokaiselle oppilaalle samat. Osa oppilaista ehti kirjoittaa enemmän, osa vähemmän sanoja, yksilöllisen tasonsa mukaan. Mirka kutsui itse tätä sanelutapaa *karusellisaneluksi*. Perinteiseen tyyliin sanelussa opettaja on luokan edessä ja sanoo tasaisin väliajoin kaikille oppilaille kirjoitettavan sanan. *Karusellisanelussa* opettaja kiersi oppilaiden joukossa ja sanelee seuraavan sanan kullekin oppilaalle, kun hän oli kirjoittanut edellisen

sanan valmiiksi. *Karusellisanelussa* jokainen saa kirjoittaa omaan tahtiinsa, eikä kiirettä ole.

Mirka pääsääntöisesti suunnitteli oppilaidensa monistetettävät itse, kunkin tason ja tarpeen mukaan. Näin ollen oppilailla oli usein erilaiset tehtävät, etenkin äidinkielessä. Vastaavasti matematiikan oppitunneilla jokaisella oppilaalla oli sama oppikirja, mutta he etenivät kirjassa omaan tahtiinsa.

Muilla havainnoimillani oppitunneilla esiintyi lähes jokaisella eriyttämistä. Poikkeuksen tekivät ainoastaan kuvaamataidon ja kädentaitojen tunnit, joissa aloitettiin yhteisesti uuden työn tekeminen.

### 3.2 Monikanavaisuus ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistavat

Oppilaat saapuvat kouluun. Koulupäivän ensimmäinen tunti alkaa. Ensimmäiseksi katsotaan mikä viikonpäivä ja -päivänmäärä on tänään. Oikean päivän sanakortti asetetaan taululle ja yksi oppilas kirjoittaa sen alle liidulla päivänmäärän. Seuraavaksi opettaja kertoo, mitä tunnilla on tarkoitus tehdä. Yksi oppilas raaputtaa samalla äänekkääsi pulpettinsa kantta, jolloin opettaja istuu oppilaan pulpetille ja tarttuu oppilasta kädestä kiinni jatkaen samalla tehtävien antoa. Tunnilla on vain puolet ryhmästä, yhteensä neljä oppilasta. Yksi oppilas ryhtyy lukemaan aapistaan, yksi saa luetunymmärtämistehtävän ja kaksi oppilasta aloittaa tehtävän tehtäväkirjastaan.

Tehtäväkirjassa on äng-äänteen sisältävien sanojen kirjoittamista. Opettaja kysyy oppilailta ”*mikä on Suomen pääkaupunki?*”. ”*Helsinki*”, oppilaat vastaavat yhteen ääneen. Sana tavutetaan taputtaen ja luetaan vielä lukukoneella (peukalo ja etusormi). Lisäksi maistellaan suussa *äng*-äänteen ääntymäpaikkaa ja kielen asentoa *äng*-äänteessä. Oppilaat ryhtyvät kirjoittamaan itsenäisesti.

Luetunymmärtämistehtävä tuottaa eräälle oppilaalle hieman haastetta. Hän ei muista kumpi käsi on vasen ja kumpi oikea. Tätä tietoa tarvitaan tehtävässä. Opettaja piirtää taululle oma käsi muottina vasemman käden. ”*Kumpi käsi on taululla?*”, opettaja kysyy. ”*Vasen*”,

oppilas vastaa ja opettaja kirjoittaa vasemman kämmenen sisään kirjaimen *v*. Opettaja piirtää käden viereen toisenkin käden ja kirjoittaa sen sisään *o*. Piirrettyjen käsien peukut saavat vielä kynnet. Oppilas tutkii hetken taulua ja jatkaa sitten tehtäväänsä.

Tuntiepisode alkoi päivänmäärän ja viikonpäivän katsomisella. Päivänmäärä kirjoitettiin taululle viikonpäivä-kortin viereen. Oppilaat vastaanottivat viestin oikeasta päivänmäärästä ja viikonpäivästä sekä auditiivisesti että visuaalisesti. Opettajan selostaessa tunnin aikana tehtävät työt, yksi oppilas raaputti samalla levottomasti pulpettinsa kanteen. Opettajan käden kosketus, tuntoaistiin perustuva aistiärsyke, riitti rauhoittamaan oppilaan. Vastaavassa tapauksessa, lukiessaan oppilaille ääneen kirjaa, opettaja käytti saman oppilaan kohdalla villalangasta tehtyä isoa tupsua. ”*Se on sitä, että käsillä pitää olla tekemistä. Sitä voi niin kuin olla luvallisesti*”, Mirka totesi haastattelussa villaisen tupsun käytöstä. Tällaisen oppilaan parhain oppimiskanava oli Mirkan mukaan hyvin vahvasti kinesteettinen. Hän keskittyi paremmin kuuntelemaan, kun sai samalla tehdä jotain käsillään.

Äng-äännetehtävässä tavun analysoinnin apuna tuntiepisodissa oli lukukone. Lukukoneessa yhdistyvät auditiivinen ja kinesteettinen kanava. ”*Motoriikka hämää sitä, että saa ne äänneet liu’utettua helpommin yhteen*”, kertoi Mirka haastattelussa lukukoneen käytöstä lukemisen tukena. Oppilaat saattavat löytää esimerkiksi sanasta *sauna* *s*-äänneen, *u*-äänneen ja *a*-äänneen, mutta vapaavalintaisessa järjestyksessä. Lukukone laittaa äänneet järjestykseen. Mirka on havainnut lukukoneen toimivaksi myös kirjoittamisen opettelussa, ”*että ne epä määräisesti avaruudesta löytyvät äänneet vähitellen jäsentyy*”. Kaikki Mirkan tuntemat oppilaat ovat aina innostuneet lukukoneesta. Oppimisvaikeuksia omaavalla oppilaalla on Mirkan mukaan taipumus kokonaisvaltaiseen ongelmanratkaisuun: ”*että jos sanasta löytyy alkuääni ja lopputavu, niin se on heidän mielestään kirjoitettu. Sauna on niinku sna*”. Tähän väliin täytyy löytää ”*jarruja*”, koska kirjoittaa ei voi, jos ei kykene analysoimaan tavua.

Tuntiepisodissa Äng-äänneen analyysia vahvisti äänneen maistelu suussa. Tässä yhdistyi tuntoaisti ja kuuloaisti. Lisäksi opettaja ja oppilaat tavuttivat sanat taputtamalla. Näin sanan tarkempaan analyysiin saatiin mukaan liikeaisti

yhdistettynä kuuloaistiin. Kun luetunymmärtämistehtävä tuotti tunnilla yhdelle oppilaalle vaikeuksia, opettaja havainnollisti käsitettä *oikea* ja *vasen* taululla visuaalisesti.

Havainnointini perusteella starttiryhmän opettaja käytti jokaisella oppitunnilla monikanavaista lähestymistapaa. Haastattelussa Mirka kertoikin pyrkivänsä tietoisesti monikanavaisuuteen: opetus perustuu kuulo-, näkö-, liike- ja tuntoaistiin. Auditiivinen kanava yksin on Mirkan mukaan erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla heikko. Auditiiviseen kanavaan täytyisi liittää visuaalinen, taktiilinen ja/tai kinesteettinen kanava mukaan. Näin mahdollisimman moni oppilas saisi opetusta oman parhaan oppimiskanavansa kautta.

## 4 OPPILAAN TOIMINNAN KOHDENTAMINEN

*Oppiminen koostuu aina  
kahdesta osasta:  
Ensiksikin – on oltava avoin  
uudelle tiedolle  
tai uusille kokemuksille.  
Toiseksi – on löydettävä asioille  
oma ja yksilöllinen merkitys.*

A. W. Combs

### 4.1 Toistaminen

Oppilaat ottavat lukuläksynsä auki pulpetilleen automaattisesti koulupäivän ensimmäisen tunnin alussa. Läksymerkissä kullakin oppilaalla lukee, kuinka monta kertaa läksy tulee kotona lukea. Lukemiskerrat vaihtelevat kolmesta neljään, oppilaasta riippuen. Läksyjen tarkistaminen tapahtuu pysäkeissä - luokassa on tänään kolme aikuista ja oppilaat lukevat läksynsä vuorollaan jokaiselle. Opettaja on yksi lukupysäkeistä: ”*Lues (oppilaan nimi) vielä kerran, kun toi (oppilaan nimi) puhui päälle, niin en oikein kuullut*”.

Läksyjen tarkistamisen jälkeen oppilaat saavat tehtävän. Kukin oppilas saa kuva- ja tekstikortit. Tekstinä voi olla esimerkiksi ”*Leipurin essun taskusta pilkistää kaulin*” ja oppilaan tehtävänä on etsiä tekstiin sopiva kuva. Kun oppilaat ovat löytäneet kaikki parit, he lukevat yhdessä vielä kortit kertaalleen läpi. Lopuksi pelataan samoilla korteilla muistipeliä parin kanssa. Pelin tiimellyksessä oppilaat kontrolloivat toinen toisensa lukemista ja oikeiden pariien löytämistä.

Tuntiepisodikuvaus alkoi läksyjen tarkistamisella. Jokaisen oppilaan tehtävänä oli ollut lukea läksy kotona kolme tai neljä kertaa. Näin lukemiseen on saatu lisäharjoitusta toistojen avulla. Läksyt tarkistettiin lukupysäkeissä, joissa oppilaan lukemisen kuuntelijana oli aikuinen. Lukupysäkit olivat luokassa lähes poikkeuksetta

käytössä jokaisella kerralla lukuläksyä tarkistettaessa. Luokassa oli harvoin opettajan lisäksi muita aikuisia, toisin kuin episodikuvauksessa. Useimmiten Mirka käytti lukupysäkeissä oppilaspareja. Lukemisen jälkeen vaihdettiin aina paria: toinen oppilas vaihtoi paikkaa seuraavan parin luo ja toinen oppilas jäi odottamaan samaan paikkaan uuden parin saapumista.

Oppilaat saivat lukupysäkkejä käytettäessä harjoitusta lukutaitoonsa ja pareja vaihtamalla kyettiin saamaan toistoja helposti viisikin kappaletta. Mirka kertoi: *”Eikä tartte oottaa, et kuvittele tilannetta, että nyt luetaan läksy: Mari...sitten Marilla voi mennä 10 minuuttia että se lukee viisi sanaa, niin sitähan ei susikaan jaksa kuunnella”*. Parit olivat välillä samantasoisia, välillä toinen parista luki viisi sanaa ja toinen kolme sivua. Hyvä lukija on Mirkan mukaan erinomainen pari heikommin lukevalle – hyvä lukija kykenee kontrolloimaan toisen oikeinlukemista ja pyytää tarvittaessa pariaan toistamaan lukemansa. *”Ja mullahan on hirveen huono kuulo, että mä joudun aina sen takia pyytämään lukee uudestaan, kun mä en kuullut, kun oli just jotain hälinää”*, Mirka kertoi nauraen. Toistoa tulee lukemiseen tällöin positiivisen huijauksen muodossa.

Tuntiepisodin kuva-sanakortteihin liittyvä tehtävä oli luonteeltaan erittäin monipuolinen. Samalla materiaalilla saatiin lukemiseen toistoja lähes huomaamatta tehtävän vaihtuessa nopeasti toiseen, erilaiseen tehtävään. Sama materiaali aktivoi oppilaita työhön ja harjaannutti samalla lukemistaitoa toiston avulla.

Muilla havainnoimillani oppitunneilla toistoa esiintyi sanan tavuttamisessa. Ensin sana tavutettiin pienin, sormilla tehtävin taputuksin. Seuraavaksi tavutettiin taputtaen käsillä ja viimeiseksi sana tavutettiin jaloilla tömistäen. *”Näin saa kolme kertaa helposti toistoa taikka kolme kertaa kolme toistoa”*, Mirka kertoo. Pääasiassa tätä oli tehty oppilaiden kanssa syksyllä, mutta ajoittain muutaman oppilaan kohdalla myös kevään aikana.



## 4.2 Oppilas aktiiviseksi toimijaksi

Luokassa on opettajan pöydän vierellä, luokan edessä pöytä, jossa on muun muassa purkeissa värikyniä, saksia, liimaa, teroittimia ja oppilaiden vihot eri aineisiin. Oppilas saa vapaasti hakea kesken tunnin tarvitsemiaan välineitä. Tällä tunnilla jokainen oppilas hakee äidinkielen vihkonsa heti tunnin alussa luokan edestä. Opettaja on laittanut vihkoon valmiiksi jokaiselle oppilaalle yksilölliset tehtävät. Työskentely alkaa. ”*Joko olet löytänyt siitä 11 painovirhettä?*”, opettaja kysäisee oppilaalta, joka tekee luetunymmärtämistehtävää. Muutama virhe on vielä löytymättä.

Pian tunnille saapuvat luokan kummioppilaat ylemmältä luokalta. Kummitoiminta on alkanut syksyllä, jolloin kummit olivat kummioppilaidensa kanssa ajoittain välitunneilla. Nyt loppukevällä kummitoiminta on muuttunut kirjakerhoksi. Oppilaat keskeyttävät kummien tullessa tehtävänsä ja etsivät kuva-tekstikirjansa pulpetistaan. Kummi ja oppilas ottavat vapaan paikan luokassa ja oppilas alkaa lukea kummille ääneen. Toiset kummit osaavat jo kysellä lukemisen välissä luetunymmärtämistäkin. Tunti alkaa olla lopussa. Kesken jäänyt kirja laitetaan pulpettiin odottamaan seuraavaa kirjakerhotuntia. Välitunnille lähdetään hyvillä mielin.

Tuntiepisodin alussa jokainen oppilas haki pöydältä itse oman vihkonsa. Opettaja tai järjestäjä ei jakanut vihkoja oppilaille. Vihkoja ei myöskään säilytetty oppilaiden pulpeteissa, mistä ne olisi voinut ottaa tuolilta nousematta. Vastaavasti muilla havainnoimillani oppitunneilla oppilaat saivat lähes joka tunti tehtäväkseen hakea *materiaalipöydältä* tunnilla käytettäviä tarvikkeita. Haastattelussa Mirka kertoi luokan etuosassa sijaitsevan *materiaalipöydän* suurimman merkityksen olevan oppilaalle sallittu liikunta oppitunnin aikana. Vihon tai teroittimen haku on oppilaalle ikään kuin pieni liikunnallinen tauko tunnin lomassa, jonka jälkeen oppilas jaksaa taas keskittyä tehtäviin. *Materiaalipöydältä* sai hakea tarvikkeita ilman opettajan lupaa. Mikäli esimerkiksi oppilaan kynä kaipasi teroittamista, hän sai sen teroittaa kesken tehtävänsä.

Tuntiepisodissa opettajan tekemä kysymys oppilaalle: ”*Joko olet löytänyt siitä 11 painovirhettä?*” antoi oppilaalle vihjeen siitä, montako virhettä tehtävästä tulisi

löytyä. Samalla lauseella opettaja aktivoi oppilasta sanoillaan työntekoon: *”Montako virhettä olet jo löytänyt? Tehtävässä on 11 virhettä kaiken kaikkiaan. Muutama virhe on vielä löytymättä, jatkahan tehtävääsi”*.

Tuntiepisodin lopussa oppilaat lukivat kummien kanssa kuva-tekstikirjoja. Kirjakerhossa oli Mirkan mukaan tärkeää se, että oppilas lukee konkreettisesti kokonaisen kirjan: *”että ne hoksaa sitten, että ne on oppinu lukemaan niin paljon, että saa ite luettua kirjan”*. *”Oikean”*, kokonaisen kirjan lukeminen on Mirkan mukaan oppilaalle hyvin itsetuntoa kohottava kokemus.

Kirjakerhon kirjat olivat esillä neljässä korissa luokan sivuosassa. Jokaisessa korissa oli eritasoisille lukijoille suunnattuja kirjoja: aivan vasta-alkajille ja hieman edistyneemmille. Ylempien luokkien kummioppilaat olivat pikkuhiljaa oppineet tuntemaan kummioppilaansa tason ja osasivat jo neuvoa oppilasta valitsemaan kirjan oikeasta korista. *”Kummit on kyl hyvii siinä, kun tulee se ymmärtämisen kontrolli samalla, ettei vaan niinku höpötä jotakin ja sitten tulee sanomaan, että kirja on luettu”*, Mirka kehui luokkansa kummioppilaita.

Kirjakerhossa jokainen luokan oppilas sai varmasti yksilöllistä huomiota. Kummi ja oppilas työskentelivät koko lopputunnin pareina vanhemman kummin kuunnellessa kummioppilaansa lukemista. Jokaisella havainnoimallani oppitunnilla luokan opettaja ohjasi oppilaitaan yksilöllisesti. Opettaja kierteli oppilaiden luona heidän tehdessään tehtäviä. Jokainen oppilas sai ohjausta tai apua, mikäli hän sitä tarvitsi. Avun saaminen tarvittaessa aktivoi oppilasta toimimaan ja näin välttyään turhilta tauoilta työskentelyssä.

Kummi ja oppilas saivat tuntiepisodissa valita vapaasti luokasta lukemiselleen paikan. Mirka käytti luokassaan usein juuri lukemisessa vapaavalintaisia paikkoja. Oppilas kuuli Mirkan mukaan tällöin paremmin: *”ettei niinkun vieressä lue joku samaan aikaan kuuluvalla äänellä”*. Mirka kertoi myös siten voivansa helpommin käydä kiertämässä oppilaiden luona. *”Ja se on niinku eri lukemista, kun lukee tuolla oven edessä ja eri lukemista, kun lukee pöydän alla, se tuntuu erilaiselta, kun lukee eri kaverille”*.

Vapaavalintaisella paikalla sai lisättyä lukemisharjoitteluun lisää motivaatiota. Korkea motivaatio aktivoi toimimaan. Kun oppilas sai valita itse oman paikkansa, lukemisesta tuli enemmän *oma juttu*. Samalla oppilas sai jälleen sallittua liikuntaa – pienen liikunnallisen tauon - siirtyessään omaan lukupaikkaansa. Harvoin kukaan oppilaista jäi omalle pulpetilleen lukemaan, kun vaihtoehtona oli vapaavalintainen paikka luokassa. Yksi luki sohvalla, toinen opettajan pöydän alla mahallaan maaten, kolmas luokan takana lootus-asennossa.

Episodikuvaus tuo esille tunnin monipuolisuuden. Monipuolinen tuntirakenne, tehtävä tai materiaali aktivoi oppilasta toimimaan. Vastaavasti muista havainnoimistani oppitunneista, usealla tunnilla toiminta oli monipuolista. Esimerkiksi eräs tunti alkoi keskeneräisten koulutehtävien jatkamisella. Ne oppilaat, jotka olivat saaneet edellisellä tunnilla aloitetun tehtävän valmiiksi, ryhtyivät virkkaamaan. Kun tuntia oli kulunut 10 minuuttia, televisiosta alkoi Koulu-TV:n ohjelma *Linnea maalarin puutarhassa*, jota koko luokka ryhtyi katsomaan. Ohjelman jälkeen opettaja esitteli oppilaille *Monet'sta* kertovaa taidekirjaa kysellen samalla kysymyksiä juuri nähdystä ohjelmasta. Lopputunnista opettaja kertoi omia muistojaan Monet'n tauluista, joita hän oli nähnyt ulkomailla taidemuseossa.

#### 4.3 Oppilaan herättäminen ajattelemaan

Opettaja lukee tunnin alussa Urpo ja Turpo –kirjaa oppilaille. Kirjassa sheriffi on hukannut virkamerkinsä ja Urpo ja Turpo ovat lähdössä etsimään sitä. Opettaja kyselee lukemisen jälkeen oppilailta: ”*Mikä sheriffin ammatti olisi nykypäivänä? Onko poliisilla tähti rinnassa? Mitäs poliisilla on täällä käsivarressa ja rinnassa?*”. Lopuksi opettaja kysyy oppilailta ehdotuksia, mistä Urpon ja Turpon heidän mielestään kannattaisi lähteä etsimään sheriffin tähteä? Lukuhetken jälkeen opettaja jakaa kullekin oppilaalle yksilöllisesti suunnitellut äidinkielen tehtävät. Osa saa luku-, osa kirjoitustehtävän. Luku-urakan jälkeen opettaja ottaa oppilaalta kirjan ja tekee kysymyksiä kertomuksesta. Tämän jälkeen oppilas jatkaa työkirjan tehtäviä. Eräs oppilas kysyy opettajalta tulisiko hänen kirjoittaa iso- vai pieni alkukirjain. Opettaja vastaa: ”*Jos ne on nimiä, niin millä kirjaimella alkaa, arki vai juhla?*”.

Kaikilla havainnoimillani oppitunneilla Mirka pääsääntöisesti opetti ja ohjasi oppilaitaan kysellen. Mikäli opettaja antoi oppilaille suoria ohjeita, kuten usein kuvaamataidon ja kädentaitojen tunneilla, hän ohjeiden antamisen jälkeen vielä kysyi oppilailta mitä pitikään tehdä. Kertaaminen tapahtui kysymyksiin vastaten. Ongelmatilanteissa ratkaisuja pyrittiin etsimään oppilailta itseltään: *”hassutkin vastaukset täytyy käydä läpi ja oppilaat joutuvat ne itse toteamaan parantelua vaativiksi”*, Mirka kertoi haastattelussa. Keskeistä oppimisessa on Mirkan mukaan oppilaan oma oivallus.

Tuntiepisodissa opettaja kyseli oppilailta lukemisen jälkeen luetunymmärtämistä vaativia kysymyksiä. Luetunymmärtämiseen liittyvät kysymykset toistuivat Mirkan opetuksessa miltei poikkeuksetta lukemisen yhteydessä. Lisäksi jokainen oppilas sai esittää oman mielipiteensä, mistä sheriffin kannattaisi lähteä kadonnutta tähteään etsimään. Tunnin lopussa yksi oppilas tarvitsi apua kirjoittamisessa: tuleeko iso vai pieni alkukirjain? Opettaja vastasi oppilaalle kysymyksen muodossa: *”Jos ne on nimiä, niin millä kirjaimella alkaa, arki vai juhla?”*. Oppilas kykenee ajattelemaan asiaa uudesta näkökulmasta ja vastaa itse omaan kysymykseensä. Kysymykset aktivoivat oppilasta pohtimaan itse ratkaisua ongelmaansa.

#### 4.4 Jokaisessa luokassa on omat sääntönsä

Koulupäivä alkaa lukuhetkellä. Jokainen luokan oppilas saa aina vuorollaan hakea kirjan opettajalle ja lukemisen jälkeen viedä kirjan takaisin omalle paikalleen. Lukemisen jälkeen opettaja jakaa oppilaille tunnin tehtävät; *”Palkintona on puolikas merkki, jos saat tehtävät tehtyä”*. Kaikki luokan kahdeksan oppilasta ovat paikalla. Tunnin lopussa opettaja joutuu rauhoittelemaan koko luokkaa keskittymään vielä hetki tehtäviinsä: *”Viisi, neljä, kolme, kaksi, yksi, nolla...oma tehtävä!”*. Pian yksi oppilas aloittaa laulun: *”Välitunti alkaa, nopeasti jalkaa, nostakaa ja juoskaa, uusi leikki alkaa”*, on välitunnin aika.

Jokaisella luokalla on omia käytänteitä ja sopimuksia. Mirkan luokan aamu alkoi usein lukuhetkellä, kuten edellä olevassa tuntiepisodikuvauksessa. Kukin oppilas sai

luokassa vuorollaan hakea lukuhetken kirjan sen omalta paikaltaan ja viedä opettajalle. Näin kaikki tiesivät varmasti saavansa viedä kirjan omalla vuorollaan, eikä tilanteesta syntynyt koskaan kilpailua.

Tuntiepisodeissa opettaja joutui rauhoittelemaan luokkaansa työntekoon. Mirka käytti lorua ”*Viisi, neljä, kolme, kaksi, yksi, nolla, jatka työtä!*” tai ”*Viisi, neljä, kolme, kaksi, yksi, nolla, anna höpinöidesi olla!*” järjestelmällisesti luokassaan lähes päivittäin. Taustalla oli ajatus siitä, että oppilaat huomaisivat paremmin opettajan asian. ”*Niin, siihen on rituaali, mikä tehoaa paremmin, kun esimerkiksi hys, hiljaa*”, Mirka totesi haastattelussa.

Ajan kanssa lorusta oli tullut osa luokan toimintakulttuuria ja kevätlukukauden oppitunteja havainnoidessani huomasin lorun toimivan todella tehokkaasti. *Höpinät* eivät jatkuneet kertaakaan lorun jälkeen. Eräällä havainnoimallani matematiikan tunnilla luokan jokainen oppilas jopa yhtyi opettajan sanoihin ja koko luokka lausui lorun yhteen ääneen. Havainnoimistani oppitunneista kädentaitojen tunnilla opettaja käytti lorua yhdelle oppilaalle henkilökohtaisesti. Oppilas ei tehnyt, mitä hänen olisi pitänyt tehdä. Tällöin opettaja laski hitaasti viidestä nolnaan, minkä aikana oppilaan oli suoritettava annettu tehtävä (uuden langan hakeminen).

Siirtymäriittinä välitunnille luokassa oli *Välitunti alkaa*-laulu. Laulu oli käytössä miltei jokaiselle välitunnille lähdettäessä. Syksyllä *Mörköopperasta* tuttua laulua oli alettu laulaa yhä uudestaan ja uudestaan välitunnille siirtymisen merkiksi, ”*signaali siirryä ajasta toiseen*”, Mirka kertoi. Vähitellen oppilaat olivat tottuneet lauluun jopa niin paljon, että osa heistä ei halunnut lähteä ulos ilman laulua. Ellei opettaja aloittanut laulua kellon osoittaessa välitunnin alkamista, oppilaat saattoivat aloittaa itse *Välitunti*-laulun laulamisen.

Mirkalla oli käytössä luokassaan merkkivahvistus-systeemi. Havaintojeni mukaan tämä oli käytössä vain muutaman kerran matematiikan ja kädentaitojen tunneilla. Luokan edessä, tussitaululla, oli jokaisen oppilaan nimi ja nimen vieressä vaihteleva määrä television lastenohjelmasta tuttuja merkkejä. Kun merkkejä oli ansaittu tietty määrä, oppilas sai käyttää kokonaisen oppitunnin itse valitsemaansa toimintaan luokassa. Opettaja jakoi oppilailleen kokonaisia merkkejä tai merkin osia palkkioksi

muun muassa hyvästä käytöksestä tai harjoitelluista asioista. Merkkejä voitiin ottaa myös pois. Näin kävi eräällä kädentaitojen tunnilla, jolloin sopimattomasta kielenkäytöstä opettaja pyyhki eräältä oppilaalta puolikkaan merkin palkkio-tylulta.

Luokassa oli oma rutiini ruokailuun lähtemiseen. Ruokajärjestys laadittiin tyululle omenanmuotoisista pahvikorteista, joissa jokaisessa oli yhden oppilaan nimi. Jonoon asetuttiin tyulun järjestyksen mukaan lattiassa olevien merkkien päälle heti käsienpesun jälkeen. Vielä ennen ruokalaan lähtöä opettaja kertoi, mitä oli ruokana. Kotiin lähettäessä opettaja kätteli ja halasi oppilaat joka päivä.

## 5 OPPIMAAN OHJAAMINEN

*Auta minua tekemään itse*

Maria Montessori

### 5.1 Huomion kiinnittäminen olennaiseen osoittamalla

Tunti on alkanut. ”*Kattokaas taululle*”, opettaja sanoo ja kirjoittaa samalla sanaa likainen. Oppilaat lukevat sanan ääneen liu+uttaen äänteet yhteen. Pian taululla on kolme sanaparia, joiden otsikoksi laitetaan yhteistuumin käsite *vastakohtia*. Opettaja pyytää oppilaita hakemaan punakantiset vihkonsa luokan etuosasta, jossa vastakohtatehtävät jatkuvat. Opettaja kiertelee luokassa ja auttaa oppilaita tarvittaessa. Yksi oppilas on kirjoittanut vihkoonsa *kirsiikka*. Opettaja osoittaa ylimääräistä kirjainta ja sanoo oppilaalle haluavansa ostaa kyseisen kirjaimen ”kauppaansa”. Toinen oppilas ei löydä tekstistä vastausta kysymykseen. Opettaja antaa sanallisen vihjeen muutaman kerran – tuloksetta. Lopulta opettaja värittää oikean lauseen konkreettisesti violetilla: ”*Tuosta löydät oikean vastauksen*”. Tunti päättyy kevätjuhlalauluharjoituksiin. Koko luokka lähtee naapuriluokkaan, johon on kokoontunut yhteensä neljä luokkaa laulamaan. Piirtoheitin heijastaa laulun sanat seinälle. Pianosäestys alkaa. Kynä seuraa laulun sanoja kalvolla ja lasten laulu kaikuu mahtipontisesti käytävään asti.

Tuntiepisodin alussa opettaja osoitti kädellä taululle kirjoittamaansa sanaa antaen samalla sanallisen vihjeen siitä, minne oppilaiden tulee katseensa kohdistaa. Huomauttaessaan oppilaalle *kirssiikka* – sanassa olleesta ylimääräisestä kirjaimesta opettaja osoitti sormellaan ylimääräistä kirjainta antaen samalla sanallisen vihjeen: ”*haluan ostaa tuon kirjaimen kauppaani*”. Mirka kertoi toimivansa vastaavassa tilanteessa pääsääntöisesti seuraavasti: ensin hän näyttää oppilaalle koko sanaa kertoen, että haluaa ostaa sanasta yhden kirjaimen. Mikäli oppilas ei löydä oikeaa kirjainta, Mirka kertoi yleensä auttavansa oikean kohdan vasta oppilaan oman yrityksen jälkeen.

Episodissa yhdellä oppilaalla oli vaikeuksia löytää tekstistä vastaus kysymykseen. Opettaja antaa oppilaalle sanallisen vihjeen muutaman kerran, mutta oppilas ei sittenkään löydä tekstistä etsimäänsä vastausta. Seuraavasti opettaja kiinnittää oppilaan huomion oikeaan lauseeseen kertomalla mitä lausetta kannattaa tarkemmin tutkia ja värittämällä lauseen violetiksi. Näin lause erottuu varmasti muiden joukosta.

Tuntiepisodin lopussa luokka oli lauluharjoituksissa. Jokainen oppilas tiesi varmasti missä kohtaa laulua ollaan menossa, koska kynä eteni laulukalvolla oikeassa kohdassa reaaliajassa. Havaintojeni mukaan vastaavasti kuvaamataidon tunnilla opettaja käytti omaa kättään kohdentaen oppilaalle oikeaa tavua hänen lukiessaan sanaa.

Tuntiepisodissa opettaja pyysi jokaista oppilasta hakemaan luokan edestä punakantisen vihon, joka oli oppilaiden kirjoitusvihko. Miksi opettaja ei pyytänyt oppilaita hakemaan kirjoitusvihkoja? ”*Ei ne oppilaat niitä miellä kirjoitusvihkosi taikka matikanvihoksi*”, Mirka kertoi haastattelussa. Oppilailla oli punaisen vihon lisäksi sininen ja vihreä vihko. Vihot sijaitsivat luokan etuosassa, kukin omassa lokerossaan. Kussakin lokerossa oli lisäksi erilainen tarra. Sama, lokerossa oleva tarra - ankka, nalle tai porsas – löytyi myös vihon kannesta. Jokainen vihko oli tarkoitettu erilaisille tehtäville. Yksi vihko oli lukemis- ja kirjoittamistehtäville, toinen matematiikan tehtäville ja kolmas ympäristötiedolle ja eri teemoille. ” - - *on helpompi sanoa, että hae ankka-vihko tai nalle-vihko, kun että hae kirjoitusvihko*”.

## 5.2 Peittäminen oppimisen apuna

Tunnilla on vain kolme oppilasta, puolikas ryhmä. Kaksi oppilasta tekee hiljaista, itsenäistä tehtävää. Toinen heistä ei saa selvää lukemastaan. ”*Peität tavut*”, opettaja sanoo näyttäen samalla peukkujaan ilmassa. Opettaja työskentelee kaksin kolmannen oppilaan kanssa. Opettaja asettaa oppilaan eteen viisi kuvaa peräkkäin, jotka oppilas nimeää. Kuvat nimetään vielä kertaalleen järjestyksessä ja opettaja kääntää ne samalla nurinpäin. Nyt käännetyt, nurinpäin olevat kuvat nimetään ja käännetään samalla kuvapuoli ylöspäin. Opettaja ja



oppilas tekevät samaa harjoitusta muutaman kierroksen, vaihtaen aina vanhat kuvat uusiin. Tämän jälkeen harjoitus muuttuu ja nyt kuvat peitetään erivärisillä puisilla lieriöillä. Oppilas heittää värinoppaa ja miettii mikä kuva nopan osoittaman värin alla olikaan? Arvauksen jälkeen oppilas saa tarkistaa osuiko hän oikeaan ja kirjoittaa kuvan sanan vihkoonsa.

Opettaja kehotti oppilasta peittämään tavut, jotta tämä saisi paremmin selvän lukemastaan. Sama oppilas oli ennenkin lukenut tavuja peittäen ja opettajan kehoitus oli visuaalinen muistutus siitä, mitä oppilaan pitäisi tehdä. Mirka kertoi haastattelussa kokeilleensa opettajanuransa alkuvaiheessa *lukuikkunan* käyttöä (pieni nelikulmainen reikä paperissa), mutta todenneen sen hankalaksi. Sormet ovat aina saatavilla ja niillä on helppo peittää tavut ja lukea sanasta osa kerrallaan. Vastaavasti observoimallani tukiovetustunnilla kahdelle ensimmäisen luokan oppilaalle opettaja käytti tavujen peittämistä omilla sormillaan. Hän peitti sanan niin, että siitä oli aina kerrallaan näkyvissä vain yksi tavu. Kun koko sana oli luettu kerran tavu kerralla läpi, opettaja näytti koko sanan ja sana luettiin vielä kertaalleen ääneen.

Opettaja teki tuntiepisodikuvauksessa kahden kesken yhden oppilaan kanssa muistiharjoitusta. Oppilaalla oli Mirkan mukaan kapea työmuisti. Tehtävän tavoitteena oli harjoittaa lyhytkestoista muistia kuvien peittämisen ja nimeämisen avulla.

### 5.3 Oppilaan huomio olennaiseen merkitsemällä

Oppilaat ottavat tunnin alussa esille aapisen, josta edellisenä päivänä on annettu lukuläksy. Läksypaikan merkinä on kapea *post it*- lappu. Läksyjen tarkistamisen jälkeen aloitetaan päivän työt. Tänäpäivänä on urakkatyöskentelyä. Ensimmäisen tunnin alussa opettaja kirjoittaa taululle päivän aikana tavoitteena olevat askareet. Urakat on jaettu pakollisiin, jotka kaikkien oppilaiden on ehdittävä tekemään, ja ei niissä pakollisiin tehtäviin. Pakollisten tehtävien edelle opettaja merkitsee taululle tähden, muiden tehtävien edessä on piste. Pakollisten joukossa on muun muassa luetunymmärtämistehtävä ja kevätkuululauluharjoitus. Muihin tehtäviin kuuluvat matematiikka, läksyn lukeminen opettajalle ja lipun tekeminen. Kun oppilas on

saanut jonkin urakan tehtyä, hän käy laittamassa omat nimikirjaimensa taululle ko. urakan perään. Päivän päätteeksi opettaja katsoo yhdessä kunkin oppilaan kanssa vielä läksyt. Läksy kirjoitetaan ylös reissuvihkoon ja *post it* -lappu siirretään läksykirjassa oikeaan kohtaan.

Tuntiepisode alkoi läksyjen tarkistamisella. Läksykohta löytyi helposti kirjasta, koska kapea *post it* -lappu pilkisti oikeasta paikasta. Mirkan mukaan *post it* -lappu vähentää aikaa, mikä muuten menisi oikean sivun etsimiseen. ”*Jos on sivu 42, ne (oppilaat) saattaa ottaa aapisen esiin ja ruveta kattoon sieltä takaa niin kun sivulta 150, sivu kerrallaan kääntämään sitä. Ei niillä ole käsitystä onko se sivu alussa vai lopussa*”, Mirka kertoi haastattelussa. *Post it* -merkki helpottaa oppilaan hahmottamista – auttaa kiinnittämään oikeaan vihjeeseen huomiota - että jokainen löytää kirjasta varmasti oikean kohdan. *Post it* -laput olivat luokassa säännöllisessä käytössä kirjanmerkkinä ja läksymerkkinä kaikilla oppitunneilla.

Urakkatyöskentelyssä taululle oli merkitty päivän tehtävät. Taulu oli oppilaan muistin tukena: mitä minun täytyi tehdä? Mitä minä olen jo tehnyt? Mitä minä teen seuraavaksi? Taululta oppilaat saivat päivän aikana tehtävistä töistä (urakat) visuaalisen tuen. Urakkatyöskentely harjaannuttaa myös oman toiminnan ohjaamista. Oppilaan tehtävänä oli huolehtia itse, että ainakin pakolliset urakat tuli päivän aikana tehdyksi. Sen jälkeen oppilas sai vapaammin valita, mitä hän muista tehtävistä ehtisi tehdä. Luokan oppilaista joku ehti tehdä kaikki urakat, toinen juuri ja juuri ”*pakolliset*” urakat.

Havainnoimistani muista oppitunneista jokaisella kuvaamataidon tunnilla opettaja käytti taulua ohjeiden merkitsemiseen näkyville. Taululle oli strukturoitu tunnilla tehtävän työn etenemisjärjestys kohta kohdalta. Taululla oli usein sekä tekstiä että piirroksia. Jokainen oppilas eteni työssään omaan tahtiinsa ja tarkisti taululta seuraavan työnvaiheen, kun edellinen oli valmis.

Tuntiepisodin lopussa opettaja kävi oppilaiden kanssa kahden kesken läksyt läpi. Mirka kertoi läksyjen läpikäynnin yhdessä oppilaan kanssa olevan erittäin tärkeää. Läksyjen läpikäymisen jälkeen jokainen oppilas tiesi varmasti mitä kotitehtävässä

tulee tehdä ja tiesi myös ettei tehtävä ole hänelle liian vaikea. Osa oppilaista ei esimerkiksi ennen joulua suostunut lähtemään välitunnille, ennen kuin he tarkkaan tiesivät mitä on kotitehtävänä ja miten tehtävästä on tarkoitus suoriutua. ”*Että on niin epävarma siitä omasta osaamisestaan, ettei arvaa lähtee ulos*”, Mirka totesi haastattelussa. Läksyjen merkitseminen reissuvihkoon oli Mirkan mielestä välttämätöntä, jotta oikea läksy tulisi varmasti tehtyä. Näin vanhemmat kykenivät kontrolloimaan kotona lapsensa läksyn tekemistä.

#### 5.4 ”*Kato se menee näin*” – mallin antaminen

Äidinkielen tunti on sujunut rauhallisissa merkeissä. Oppilaat tekevät kukin omia tehtäviään ja opettaja kiertää luokassa antaen apua sitä tarvitsevalle. Eräälle oppilaalle on g-kirjain epäselvä. Opettaja kirjoittaa mallin taululle samalla selittäen: ”*Arki g:ssä tehdään ensin a ja sitten koukku alas. Juhla-g:ssä tehdään ensin c ja väkänen alas, niin että se pysyy pystyssä*”. Yksi oppilas lukee opettajalle aapisen kappaletta. Häneltä puuttuu *äng*-äänne kokonaan puheestaan. Opettaja asettuu oppilaan eteen, kasvot oppilaaseen päin ja antaa mallin *äng*-äänteestä. Oppilas tarkkailee opettajan suun ja kielen asentoja ja yrittää samaa perässä.

Tunnin lopussa opettaja muistuttaa vielä oppilaita Unicefin kävelykampanjasta. Kävelykampanjan kirjekuori tulee palauttaa seuraavana päivänä. ”*Jos saat sponsorin, kuori tulee tämän näköisenä takaisin, jos et saa sponsoria, kuori tulee tämän näköisenä takaisin*”, opettaja informoi näyttäen samalla oikeanlaisia kirjekuoria oppilaille. Kello soi ja välitunti alkaa.

Eräälle oppilaalle tuotti tuntiepisodissa g-kirjain epäselvyyttä. Opettaja antoi oppilaalle visuaalisen mallin g-kirjaimesta taululla samalla selittäen. Mirkan oppilaat tunsivat kirjaimet *juhla-* ja *arkikirjaimina*. Juhlakirjaimet ovat suuraakkosia ja arkikirjaimet pienaakkosia. Jaottelu oli oppilaille hyvin konkreettinen: juhla kirjaimia käytetään harvoin, esimerkiksi silloin, kun kirjoitetaan etunimi. Arkikirjaimet ovat kirjoituksessa yleisimmin käytössä. Opettajan selitys oli tuntiepisodissa hyvin kuvaavaa ja konkreettista. Arki g:n ”runko” oli a-kirjain, varmasti oppilaalle tuttu. Tästä a:sta piirrettiin vain *koukku* alas ja saatiin g-kirjain. Juhla g:n tekeminen

aloitettiin *c*-kirjaimesta, josta vedettiin *väkänen* alas, jotta kirjain pysyisi pystyssä. Opettajan käyttämät konkreettiset muistisäännöt yhdistettynä mallin antamiseen auttoivat oppilasta kiinnittämään *g*-kirjaimen kuvan mieleensä paremmin kuin abstraktiin kuvailuun perustuvassa mallin antamisessa vrt. ”*Arki g:n tekeminen aloitetaan ylhäältä, vedetään ensin kaareva viiva alas ja jatketaan sitten suoraan ylös, sitten palataan samaa viivaa alas ja jatketaan ala-apuviivalle asti hieman ylöspäin kaartaen*”.

Episodituntikuvauksessa opettaja antoi yhdelle oppilaalle mallin *äng*-äänteestä. Opettaja asettui oppilaan eteen, jolloin oppilas kykeni parhaiten tarkkailla opettajan suun ja kielen liikkeitä. Oppilas samalla kuulee oikean mallin *äng*-äänteestä ja näkee, kuinka se muodostuu suussa. Vastaavasti havainnoimallani äidinkielen tukiopetustunnilla kahdelle ensimmäisen luokan oppilaalle opettaja mallinsi sanan *kynttilä* ensimmäisen tavun hitaasti, jokaista äännettä huolellisesti painottaen. Oppilaat eivät löytäneet tavusta kaikkia äännteitä, jolloin opettaja siirtyi oppilaiden eteen ja pyysi heitä tarkkailemaan suutaan.

Episodituntikuvauksen lopussa opettaja näytti oppilaille Unicefin kävelykampanjan kirjekuoresta konkreettisen mallin: minkä näköisenä kuori voidaan palauttaa kouluun. Samalla oppilaat saivat muistutuksen, että kuori on palautettava seuraavana päivänä. Muista oppitunneista kuvaamataidon tunnilla opettaja havainnollisti oppilailta vaatimaansa *Iloisen aapisen* hahmojen leikkaustarkkuutta erään luokan oppilaan leikkaamalla hahmoilla: ”*tällainen tarkkuus riittää*”.

Observoimistani oppitunneista kädentaitojen tunnilla opettaja ohjasi tarvittaessa yksilöllisesti, kädestä pitäen. Virkkaustunnin vaihtuessa välitunniksi opettaja seiso i luokan edessä: ”*alkaa olla välitunnin aika, mutta ensiksi vedät silmukan vähän isommalle ja kieputat langan kerän ympärille. Virkkuukoukulla jarru päälle*”, samalla mallia antaen. Kun kädentaitojen tunnilla tavoitteena oli saada metalliset pullonkorkit tasaisiksi vasaralla hakkaamalla, opettaja laittoi ensin mallin tavoitteena olevasta ”*liiskatusta*” pullonkorkista kiertämään oppilaiden keskuuteen. Kun oppilaat olivat nähneet mallin litteäksi vasaroidusta pullonkorkista, opettaja demonstroi

luokan edessä limsapullonkorkin ”*liiskaamisen*” vasaran avulla samalla kertoen kuinka ”*liiskaaminen*” tapahtuu. Tämän jälkeen koko luokka siirtyi koulun pihaan lyömään pullonkorkkeja litteäksi vasaroilla.

### 5.5 Tarvittaessa vihje

Äidinkielen tunti on alkanut. Luokan kaikki kahdeksan oppilasta tekevät opettajan antamia tehtäviä omalla paikallaan. Opettaja kiertää luokassa ja neuvoo tarvittaessa. Yksi oppilas ei löydä kirjain – äänne - vastaavuutta y-kirjaimelle. Opettaja osoittaa taulun yläpuolella olevista kirjaintauluista y-kirjainta sanoen ”*oliko kirjain tällainen?*”. Toisella oppilaalla on vaikeuksia saada selvää lukemastaan sanasta. ”*Otapa sormi tavulle*”, opettaja huikkaa mennessään samalla kolmannen oppilaan luo, joka viittaa. Tällä oppilaalla on työn alla luetunymmärtämistehtävä. Yksi kohta tuottaa hieman hankaluuksia, eikä oppilas löydä vastausta tekstistä. Opettaja tutkii hetken tekstiä ja sanoo oppilaalle ”*vastaus löytyy viimeisestä lauseesta*”.

Opettaja ja oppilas tarkastelevat yhdessä sanaa *rikkinäinen* KÄTS-liu’un avulla. Oppilas luetlee kirjaimia lukukone (peukalo ja etusormi) apunaan. Tavusta *-näi* oppilas ei löydä keskimmäistä ääntä (*ä*). Opettaja ottaa myös oman lukukoneensa käyttöön ja painottaa äänellään *ä*-äännettä samalla, kun toisen käden etusormi on peukalon tyvessä lukukoneessa. Jokainen oppilas tuntuu tarvitsevan apua tällä tunnilla. Oppilaista yksi tarvitsee kuukausi-tietoa tehtävässään, mutta ei muista kuukausia. Opettaja vinkkaa ”*oiskohan täällä taululla apua*”. Luokan taululta löytyvät kaikki kuukaudet opettajan itse askarrellun julisteen muodossa. Opettaja jatkaa kierrostaan oppilaiden parissa ja kertoo ohimennen kirjoitustehtävää tekeväälle oppilaalle kuinka monta kirjainta juuri kirjoitetusta sanasta tulisi löytyä.

Yksi oppilas lukee ääneen opettajalle ja oikaisee sanan *pähän – pää*. Opettaja taputtaa oppilasta kevyesti päähän ja tämä oikaisee lukemansa. Seuraavalla oppilaalla on *äng*-äännettä harjoittava tehtävä. Opettaja tutkii yhdessä oppilaan kanssa sanaa *kenguru* lukukoneella. ”*Tuntuuko, että se kuuluu yhden vai kaksi kertaa?*”, opettaja kysyy. ”*Yhden*”, oppilas vastaa. Opettaja toteaa tähän, että ”*silloin se olisi kengkuru*”. Oppilas kirjoittaa sanan oikein vihkoonsa. Välitunti alkaa.

Tuntiepisodissa yksi oppilas ei löytänyt kirjain – äänne–vastaavuutta y-kirjaimelle. Opettaja ohjasi oppilasta epäsuorasti kysymällä ja antoi samalla visuaalisen vihjeen siitä, millainen y-kirjain on. Opettaja ohjasi kysymällä myös oppilasta, joka tarvitsee kuukausi-tietoa tehtävässään. Vastaavasti matematiikan oppitunnilla opettaja oli piirtänyt taululle tunnilla tarvittavien tarvikkeiden kuvat (sakset, kaksi kynää) sekä kiinnittänyt tauluun paperin magneetilla kiinni. Opettajan kysymyksen: ”*Mitä taululla on?*” tarkoituksena oli kiinnittää oppilaan huomion taululle ja antaa samalla vihjeen, mitä tavaroita hänen tulisi hakea.

Yksi oppilas ei saanut selvää lukemastaan, jolloin opettaja neuvoi suoraan ottamaan sormi joka tavulle. Tällöin oppilas pysähtyi lukemaan sanaa tavu kerrallaan, liikaa kiirehtimättä, ja sai selvän sanasta. Luetunymmärtämistehtävässä opettaja neuvoi oppilasta konkreettisesti kiinnittämään tarkempaa huomiota viimeiseen lauseeseen. Vastaus löytyisi siitä. Konkreettisen vinkin sai myös kirjoitustehtävää tekevä oppilas, jolle opettaja kertoi kuinka monta kirjainta juuri kirjoitetusta sanasta tulisi löytyä. Kosketusaistiin perustuvan vihjeen episoditunnissa sai oppilas, joka lukiessaan sanan päähän jätti sanan toisen tavun –*hän* kokonaan lukematta.

Kun oppilas ei löytänyt tavusta –*näi* keskimmäistä ääntä *ä*, opettaja otti äänen vivahteet avukseen. Tavua luettiin yhdessä muutaman kerran lukukoneella ja opettaja painottaa *ä*-ääntä lukukoneen oikeassa kohdassa. Lukukone oli apuna tuntiepisodin lopussa myös *äng*-äänteen analysoinnissa. Opettaja esitti oppilaalle kysymyksen ja oppilaan vastattua selvisi, että hän oli analysoinut sanan väärin. Sanaa ei analysoitu uudestaan oppilaan kanssa, vaan opettaja kertoi oppilaalle, mikä sana olisi, jos *äng*-äänne kuuluisi siinä vain yhden kerran: ”*silloin se olisi kenkuru*”. Vastaavasti observoimallani kädentaitojen tunnilla opettajan tarkastettua yhden oppilaan läksyjä opettaja kysyi oppilaalta ”*onko se sana ilmapallo vai ilmapallooooo?*”. Oppilas oli kirjoittanut sanan *ilmapallo* loppuun kaksi *o*-kirjainta. Oppilas huomasi virheensä välittömästi opettajan vihjeen ansiosta ja kumitti pikaisesti *ilmapallo*-sanana lopusta toisen *o*-kirjaimen pois.

## 5.6 Konkreettiset esimerkit ovat lähellä oppilaan elämismaailmaa

Tunti alkaa kirjoitustehtävillä. Jokainen oppilas hakee luokan edestä kirjoitusvihkonsa ja etsii tyhjän sivun. Opettaja kehottaa joitakin oppilaita merkitsemään vihkoonsa *ullakon*, *lattian* ja *kellarin*. Joku oppilas piirtää vihkoonsa koko talon, jossa on katto, keskiosa ja rappuset alas. Kaikki talon osat menevät tiettyyn, oikeaan väliin viivastossa. Opettaja kertoo yhden oppilaan kanssa mikä väli, *ullakko*, *lattia* vai *kellari*, olikaan kirjoitusväli. Yksi oppilas ei ymmärrä käsitettä *ullakko*, jolloin opettaja kertoo ullakkoa kutsuttavan myös vintiksi. Oppilas muistaa, mikä *vintti* on ja kirjoittaminen voidaan aloittaa.

Neljä oppilasta saa tehtäväkseen kirjoittaa vastakohtapareja vihkoonsa. ”*Jos sinä olet likainen, äiti ja isä haluaa sinut äkkiä...*”, opettaja antaa oppilaille esimerkin. Seuraava kohta katsotaan vielä yhdessä. Opettaja osoittaa luokan etuosassa olevaa hanaa: ”*tuolta tulee kuumaa vettä, mitä se on, jos se ei ole kuumaa...?*”. Oikeat vastaukset löytyvät ja oppilaat saavat tehtävän ideasta kiinni. Oma, hiljainen työskentely jatkuu. Loput neljä oppilasta kirjoittavat sanoja vihkoonsa opettajan sanelun mukaan: ”*Sänki. Oletko kokeillut iskän leukaa illalla? Miltä tuntuu? Onko sileä?*”, ”*Luusto. Se on kovaa täällä meidän sisällä*”, ”*19 on rengas. Sä oot nyt varikolla*”. Yksi oppilas kirjoittaa nopeasti ja kirjaimia jää uupumaan sanasta. Opettaja näyttää erillisiä sormiaan samalla sanoen ”*muista kirjoittaa tavu kerrallaan*”.

Yhdellä oppilaalla on koulupäivän aikana aika terveydenhoitajalle ja on epäselvää milloin aika oli. Opettaja soittaa terveydenhoitajalle ja varmistaa ajan kirjoittaen sen samalla taululle muistiin. Oppilaan korvissa on runsaasti vaikkua, mikä pitää liuottaa pois. Oppilas kauhistelee terveydenhoitajalle menoa, jolloin opettaja kertoo, että korvat ovat kuin likainen astia. ”*Lähtekö se puhtaaksi pelkällä vedellä?*”, opettaja kysyy. Oppilas toteaa, ettei lähde, vaan tarvitaan astianpesuainetta.

Puolet tunnista käytetään *äng*-äänteen opettamiseen. Kaikki kahdeksan oppilasta kerääntyvät luokan eteen. Opettaja piirtää taululle pitkän kerrostalon ja sen yläpuolelle kaksi kuplaa, joiden sisässä lukee pien- ja suuraakkosin *äng*. Opettaja kertoo suomenkielen yhdestä

erikoisesta äänneestä, jolla ei ole omaa merkkiä. ”*Sanassa Helsinki k sulkee äng-äänneen, kuten lukko sulkee oven kerrostalossa*”, opettaja kertoo kirjoittaen samalla kerrostalon kattoon nk. Lisäksi opettaja piirtää alhaalle oven ja k-kirjaimen lukon kohdalle: ”*k kopsauttaa äng-äänneen kiinni*”. Tämän jälkeen opettaja piirtää taululle langan kysyen samalla oppilailta ”*mikä pujotetaan neulan silmästä?*”. Oppilaat ja opettaja miettivät yhdessä esimerkisanasta lanka äng-äännettä lukukone ja taputus apunaan. Seuraavaksi opettaja piirtää taululle kuvan viidakkomajasta kertoen samalla, että Kongossa on tällaisia majoja. ”*Kun äng-äänne kuuluu yhden kerran, laitetaan n, jos äng kuuluu toisenkin kerran laitetaan g. G on luvannut, että sen voi laittaa, koska se kerran kuulostaa siltä*”, opettaja selittää kirjoittaen samalla majan oviaukkoon kirjainyhdistelmän *ng*.

Opettaja asettaa taululle erilaisia kuvia magneetilla kiinni. Taululta löytyvät muun muassa kuningas, uimarengas, aurinko ja enkeli. Oppilaat saavat valita jonkun kuvista, jota tutkitaan lukukoneella: ”*kuuluuks siinä kopsaus, vai uudestaan äng-äänne?*”, opettaja kysyy. Yhteisen pohdinnan jälkeen kuvat asetetaan joko kerrostalon tai Kongon viidakkomajan päälle.

Tuntiepisodin alussa oppilaat merkitsivät kirjoitusvihkoonsa *yläapuviivan, keskiosan ja ala-apuviivan*, toisin sanoen *ullakon, lattian ja kellarin*. Opettaja oli korvannut kirjoitusviivaston abstraktit käsitteet: *yläapuviiva, keskiosa ja ala-apuviiva*, konkreettisemmilla käsitteillä. Kirjoitusviivasto oli kuin talo, jossa on ullakko (yläapuviiva), lattia (keskiosa) ja kellari (ala-apuviiva). Oppilaista joku piirsikin esimerkkitunnilla vihkoonsa kokonaisen talon muistuttamaan oikeista kerroksista. Yksi oppilas ei hahmottanut lainkaan käsitettä ullakko. Opettaja tarjosi hänelle ullakon synonyymien: *vintti*. *Vintti*-käsite oli tuttu oppilaalle.

Vastakohtapari-tehtävässä opettaja käytti runsaasti esimerkkejä. Käsite *vastakohta* oli abstrakti ja siksi Mirkan mielestä hänen oppilailleen vaikea hahmottaa. Lisäksi itse vastakohtia pohdittaessa, käsitteet ovat vaikeita: ”*kun ne selittää jotain se ei-kypsä tai ei-puhdas*”, Mirka totesi haastattelussa. Opettaja auttaa esimerkeillään oppilaat tehtävässä alkuun, jonka jälkeen oppilaan oma työskentely jatkuu.



Sanelussa opettaja ei vain luettele oppilaille kirjoitettavia sanoja. Saneltuaan sanan opettaja selitti lyhyesti mitä sana tarkoittaa tai pyrki kiinnittämään kirjoitettavan käsitteen kysymyksien avulla oppilaan maailmaan. Samalla tavoin muilla havainnoimillani oppitunneilla opettaja käytti opetuksessaan runsaasti esimerkkejä, mielikuvia ja muistikuvia. Esimerkiksi kädentaitojen tunnilla opettaja totesi oppilaalle ”*kummallas kädellä pidettiin kiinni napista? Se käsi pysyi siinä liiman lailla*”. Liima konkretisoi oppilaalle mielikuvan kädestä, joka pitää tiukasti, irrottamatta, kiinni napista. Kädentaitojen tunnin aiheena ollessa virkkaminen, opettaja ohjasi oppilaita: ”*nipistys ja haukkaaminen, sitten vasta koukkaus ja kiristys*”, ”*selkä edellä, nokkaan mato ja kiristys*”. Mielikuva linnun avoimesta ja kiinni menevästä nokasta auttoi oppilaita selvästi muistamaan virkkauksen työskentelyvaiheet paremmin.

Tuntiepisodissa eräs oppilas kirjoitti sanan liian nopeasti ja kirjaimia jää puuttumaan sanasta. Opettaja osoitti erillisiä sormiaan kuin sanan tavuja ja muistutti kirjoittamaan tavu kerrallaan. Korvien liuotushoitoa tarvitsevan oppilaan kohdalla opettaja havainnollisti tulevaa hoitoa vertauskuvan avulla: *Korva on kuin likainen astia, joka ei lähde puhtaaksi ilman pesuainetta*. Opettaja muotoili vertauskuvan kysymyksen muotoon, jolloin oppilas vastasi itse itselleen ymmärtäen samalla miksi hänen täytyy mennä liuotushoitoon.

Kuvaamassani episoditunnissa opettaja opetti oppilailleen ensimmäistä kertaa äng-äännettä. Äng-äänne tuotti joillekin oppilaille hankaluuksia, koska äng-äänteelle ei ole suomen kielessä omaa kirjoitusmerkkiä. Opettaja konkretisoi äänteen kaksi merkintätapaa kerrostaloksi ja Kongon savimajaksi. K-äänen kopsautus sanassa sulkisi kerrostalon ulko-oven kiinni kuin lukko. Opettaja ohjasi oppilaita itse keksimään sanan, jonka äng-äänteessä ei kuulunut k-äänen kopsautusta. Sana *lanka* analysoitiin taputtamalla tavut sekä lukemalla sana lukukoneella. Opettaja verhosi äng-äänteen kirjoittamiseen liittyvä muistisäännön tarinan muotoon: ”*Kun äng-äänne kuuluu yhden kerran, laitetaan n, jos äng kuuluu toisenkin kerran laitetaan g. G on luvannut, että sen voi laittaa, koska se kerran kuulostaa siltä*”. Näin äng-äänne pyrittiin kiinnittämään oppilaan maailmaan tarinan ja Kongon majan tuottaman mielikuvan avulla.

Tuntiepisodin lopussa opettaja kiinnitti kuvia taululle, jolloin äng-äänne -analyysin kohteena olevat sanat olivat oppilaille konkreettisesti näkyvillä. Juuri opetetut asiat otettiin harjoittelun alle ja sanoja analysoitiin lukukoneella. Jos sanassa kuuluisi uudelleen äng-äänne, kuva laitetaan Kongon viidakkomajan päälle. Jos sanassa kuuluisi k-äänne äng-äänteen lisäksi, sanan kuvan oikea paikka oli kerrostalon päällä.

*”Ne on semmoisia asioita, mitä ne ymmärtää”*, Mirka kertoi haastattelussa muistikuvien, mielikuvien ja esimerkkien käytöstä opetuksessaan. Muistikuvat, mielikuvat ja esimerkit ovat muistin tukena ja pyrkivät ohjaamaan oppilaan ajattelua oikeaan, haluttuun suuntaan. Esimerkit, muistikuvat ja mielikuvat siltaavat asian oppilaan maailmaan: *”että se tulis sen lapsen omaksi aina se juttu”*. Eräällä havainnoimallani kuvaamataidon tunnilla luokka katsoi Koulu-TV:n ohjelman *”Linnea maalarin puutarhassa”*. Ohjelma kertoi taiteilija Monet’sta. Ohjelman jälkeen opettaja kertoi oppilaille *”yksi lummetaulu on niin iso, että se olisi tässä meidän luokassa katosta lattiaan ja täältä seinästä tänne seinään asti”* samalla käsillään näyttäen. Oppilaat seurasivat tarkasti opettajan käsien liikettä ja suut avautuivat hämmästyksestä. Olisivatko oppilaat ymmärtäneet taulun koon pelkän ohjelman perusteella, jossa taulun koko kerrottiin mittayksiköillä (metrit ja sentit)? Lisäksi opettaja kertoi ohjelman jälkeen oppilaille omia muistojaan taidemuseokäynnistä, jossa hän näki Monet’n tauluja.

Eräällä havainnoimallani oppitunnilla oppilaat lajittelivat keskeneräisiä ja valmiita monistetehtäviään. Opettaja kehotti oppilaita katsomaan, onko heidän pulpetissaan *”eksyneitä tehtäviä”*, jotka täytyisi laittaa kansioon talteen. Monisteiden rei’ityksessä muutama oppilas tarvitsi apua. Rei’ittimessä oli mitta, jonka mukaan paperiin painettiin reiät. Opettaja ohjasi oppilaita tarkistamaan, näkyikö *”televisoruudussa”* A4.

## 5.7 Tilanteessa eläminen

Opettajalla on valmiina kullekin oppilaalle oman tasoinen *luko*-peli.

Oppilaat saapuvat ripotellen välitunnilta. Yhdelle oppilaalle on

sattunut jotain välitunnin aikana, hän tulee luokkaan aivan romahtaneena. Opettaja lähtee selvittämään asiaa oppilaan kanssa luokan ulkopuolelle, muut oppilaat jäävät luokkaan. Koulunkäyntiavustajaharjoittelija aloittaa luokkaan jääneiden oppilaiden kanssa piirustus-arvoituksen taululla.

Jonkin ajan kuluttua opettaja ja oppilas palaavat luokkaan. Opettaja kertoo oppilaille tapahtuneesta. Kyseessä oli ollut varastelutilanne. Toisen luokan oppilas oli syyttänyt tämän luokan oppilasta karkin varastamisesta, mikä ei pitänyt paikkansa. Päinvastoin, syyttäjä oli itse varastanut makeisia. Kaiken lisäksi kyse oli kaveruksista. Tunnin loppu keskustellaan yhdessä varastamisesta, sen oikeudesta ja oppilaiden mielipiteistä. Jokainen oppilas saa puheenvuoron ainakin kerran.

Mirka kertoi haastattelussa joutuvansa miltei joka päivä luokassa tilanteeseen, jossa hänen on muutettava ennakkoon tekemäänsä suunnitelmaa. ”*Jos joku oppilas antaa idean, että sitä on sitten niinku pakko lähteä seuraamaan. Ei semmosta hetkee niinku voi jäädä käyttämättä*”, Mirka totesi. Tai sitten Mirka saattaa huomata kesken tunnin, ettei alkuperäinen suunnitelma yksinkertaisesti toimi, vaan on opettajana ajateltava asia uudella tavalla. Tällä tavoin kävi havainnoimistani oppitunneista kädentaitojen tunnilla, kun tunnin aiheena oli rusetin tekeminen. Yksi oppilas ei saanut millään tehtyä rusettia käsityöhönsä, jolloin jouduttiin palaamaan harjoittelussa taaksepäin. Luokan takaosasta haettiin vanne ja hyppynaru. Opettaja ohjasi oppilasta harjoittelemaan rusettia isommalla välineellä muutaman kerran (hyppynarulla rusetti vanteen reunan ympärille), minkä jälkeen oppilas palasi käsityönsä pariin. Onnistuneiden viiden ison rusetin jälkeen pienet rusetit eivät kuitenkaan vielääkään onnistuneet. Tällöin opettaja satoi yhdessä oppilaan kanssa eriväriset uudet langat hänen käsityössään oleviin lankoihin, joihin rusetit oli alun perin tarkoitus tehdä. Langan kokonaispituus kasvoi huomattavasti. Oppilas sai tämän jälkeen solmittua rusetit käsityöhönsä. Tällaisia tilanteita Mirka ei kertonut näkevänsä ohjelmanmuutoksena, vaan tehtävän helpottamisena tai muuntamisena oppilaan tasolle sopivaksi.

Tuntiepisodissa alkuperäinen suunnitelma muuttui, kun luokan yksi oppilas palasi luokkaan välitunnilta aivan murtuneena. Opettaja ei voinut jättää asiaa huomioimatta,

jotain oli tapahtunut ja asia oli käsiteltävä välittömästi. Opettaja käsitteli asian kahden kesken oppilaan kanssa, koska asia ei koskenut luokan muita oppilaita. Muut oppilaat huomasivat selkeästi jotain olevan tekeillä, mutta pelasivat pian jo mielissään piirustus-peliä koulunkäyntiavustajaharjoittelijan kanssa.

Opettajan ja oppilaan palattua luokkaan alkoi välittömästi tapahtuneen purku. Luokkaan jääneet oppilaat saivat kuulla, mitä oli tapahtunut. Lopputunti kului keskustellen. Näin koko tunti oli kulunut aivan muuhun, kuin opettaja oli alun perin suunnitellut. Kaikki saivat osallistua keskusteluun kuvaamassani tuntiepisodissa. Jokainen sai kertoa oman mielipiteensä ja jokaista kuunneltiin. Oikeita vastauksia ei ollut. Opettajan alustuksen jälkeen keskustelu oli vapaamuotoista. Opettaja oli keskustelun johtaja, joka jakoi puheenvuoroja oppilaille.

Vastaavia muutoksia opettajan ennalta tekemään suunnitelmaan saattavat aiheuttaa myös muiden luokkien oppilaat ja -opettajat. Eräällä havainnoimallani kädentaitojen tunnilla Mirka oli suunnitellut lähtevänsä oppilaidensa kanssa ulos askartelemaan tuulikelloa. Tunnin alussa naapuriluokan opettaja pyysi kuitenkin Mirkalta apua: hänen luokkansa oli lähdössä uimaan ja kolme oppilasta oli unohtanut uimavarusteet kotiin. Naapuriluokan kolmen oppilaan uimatunti muuttui kahdeksi äidinkielen tunniksi Mirkan luokassa ja Mirkan luokan suunniteltu kädentaitojen tunti ulkona vaihtui matematiikan tunniksi.

## 5.8 ”*Hienoa Matti!*” – palautteen antaminen

On tunnin loppu. Opettaja tarkistaa yhden oppilaan kirjoitusta. Jokaisen sanan jälkeen ilmestyy opettajan kynästä plus-merkki ympyrän sisässä, mikäli sana on kirjoitettu oikein. Oppilas saa vielä hymynaaman, sekä opettajan kasvoille että konkreettisesti piirrettynä tehtävän loppuun – kaikki sanat oli kirjoitettu oikein! Yksi oppilas höpöttää omia asioitaan, eikä malta keskittyä tehtäväänsä. Opettaja katsoo tätä tuimasti, jolloin oppilas vetää näkymättömän vetoketjun suunsa edestä kiinni ja hiljenee. Opettaja jatkaa matkaansa seuraavan oppilaan luo. Tämä jatkaa vielä tehtäviään ahkerasti tehden. Opettaja antaa oppilaille kehuja ja näyttää kevätjuhlalaulusta tutun liikkeen

sanoen samalla ”*Tipitii*”. Oppilas jatkaa hymyillen tehtävänsä loppuun.

Kuvaamassani tuntiepisodissa opettaja antoi oppilaalle palautteen piirtäen tämän vihkoon plus–merkin ja hymynaaman. Symbolit olivat positiivisia, oppilaalle tuttuja merkkejä. Kun tehtävä oli tarkistettu, opettaja hymyili vielä itsekin oppilaalle. Positiivinen palaute oli merkitty konkreettisesti ylös oppilaan vihkoon ja se loistaa vielä opettajan kasvoilla iloisena ilmeenä. Oppilaalle ei jäänyt epäselväksi, että hän oli nyt onnistunut.

Levoton oppilas sai palautetta opettajalta niin ikään ilmeen kautta. Tällä kertaa ilme oli tuima: kulmat ovat kurtussa ja suu mutrulla. Sanoja ei tarvittu. Oppilas huomasi opettajan äänettömän viestin: hän höpötti turhaan, nyt täytyisi olla hiljaa ja keskittyä tehtävään. Positiivisen palautteen sai tuntiepisodin lopussa ahkerasti tehtäviä tekevä oppilas. Palaute välittyi oppilaalle sanojen ja tutun liikkeen kautta. Hyvä mieli tarttui opettajasta oppilaaseen, joka jatkoi tehtäviään hymyillen.

Tuntiepisodissa opettajan palaute välittyi oppilaalle monipuolisesti. Opettaja antoi palautetta sanoilla, kuvilla, liikkeen avulla ja ilmein sekä elein. Vastaavasti havainnoimallani matematiikan tunnilla opettaja antoi eräälle oppilaalle positiivista palautetta nostamalla peukkunsa ylös ja sanomalla ”*yes!*”.

## 6 LÖYTÖJEN TARKASTELU

Tässä luvussa kokoan opettajan ohjaustoimintaan liittyviä havaintoja laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Opettajan käyttämiä ohjausmenetelmiä yhdistivät neljä teemaa: oppilaan kehitysvaihe, sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen ohjauksessa ja alkuopetusikäisen lapsen tarve tehdä ja kokea asioita itse.

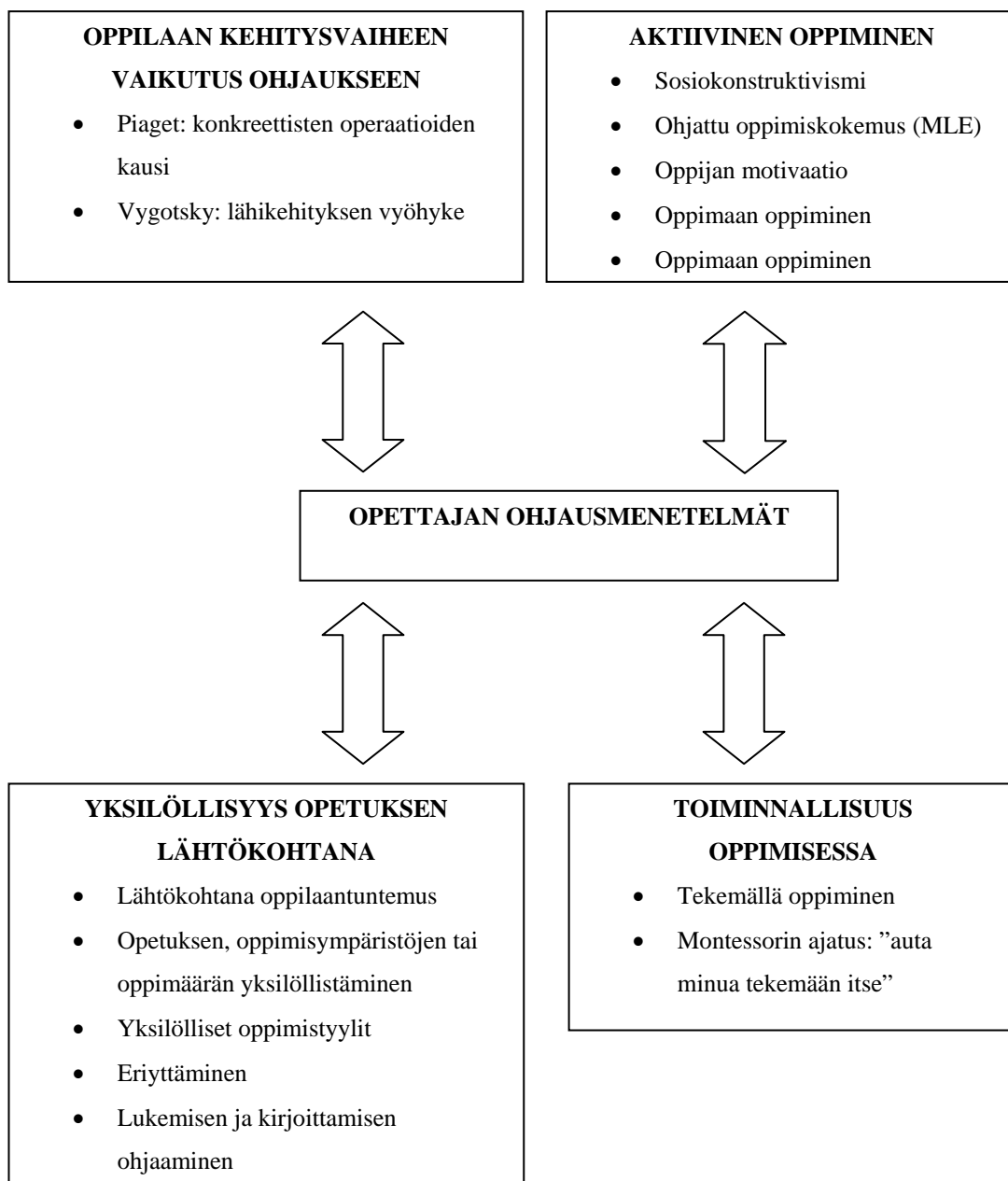
Luvussa 6.1 käsittelen oppilaan kehitysvaiheen merkitystä opettajan ohjaukseen. Tarkastelen oppilaan kehitysvaihetta Piaget'n kognitiivisen kehitysteorian ja Vykotskyn sosio-historiallisen teorian valossa yksilön kognitiivisesta kehityksestä.

Pohdin opettajan oppimiskäsitystä luvussa 6.2. Opettajan oppimiskäsitys vaikuttaa hyvin olennaisesti siihen, kuinka opettaja opettaa ja ohjaa oppilaitaan. Opettajan rooli on kokenut opetussuunnitelman uudistumisten myötä muutoksen. Opettaja ei ole enää ensisijaisesti tietojen välittäjä, vaan hänestä on tullut oppimisprosessin ohjaaja ja oppimisympäristön rakentaja. Oppimisprosessissa tärkeää on oppijan oma kiinnostus, tiedonhankinta ja prosessointi. Opettajan tehtävänä on pyrkiä suuntamaan oppilaiden aktiivisuus ja valikoiva tarkkaavaisuus oppimistavoitteiden kannalta keskeisiin asioihin. (ks. esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003.)

Mirka otti luokassaan jokaisen oppilaansa huomioon yksilöllisesti. Luvussa 6.3 tarkastelen opetuksen ja ohjauksen yksilöllistämistä. Käsittelen yksilöllistämistä opetuksen, oppimisympäristöjen ja oppimäärän näkökulmasta, jonka jälkeen kiinnitän huomioni oppilaiden oppimistyyleihin, eriyttämiseen sekä lukemisen ja kirjoittamisen ohjaamiseen yksilön näkökulmasta. Opetuksen yksilöllistäminen vahvistaa oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa (ks. esim. Korpi 2001; Marttila 1998; Ranta & Tallbacka 2001).

Tietojen oppiminen tulisi alkukasvatusikäisellä lapsella liittää osaksi tämän kokonaisvaltaista tapaa nähdä ja kokea maailma. Mitä nuorempi lapsi on, sitä paremmin hänen mieltään voi lähestyä sensorisesti ruumiin kautta. Toiminta on olennainen osa 1.- 2. – luokkien opetusmenetelmiä. (Sura 1999, 221.) Luvussa 6.4 kokoan yhteen toiminnallisen oppimisen keinoja Mirkan luokassa.

Näitä neljää teemaa yhdistää kiireettömyys ja myönteinen ilmapiiri. Jokainen oppilas hyväksyttiin starttiluokassa ryhmän jäseneksi omana itsenään. Oppilas sai aikaa ja tilan harjoitella taitoja, joissa hän tarvitsi harjaannusta. Starttiluokkalaiset saivat Mirkan luokassa rauhassa kehittyä ja kuntoutua ensimmäistä luokkaa varten. Esitän opettajan käyttämiä ohjausmenetelmiä yhdistävät teemat kuviossa 1.



KUVIO 1. Yhteenveto opettajan ohjausmenetelmä yhdistävistä teemoista

### 6.1 Oppilaan kehitysvaiheen merkitys

Starttiluokassa oppilaat olivat tutkimushetkellä pääsääntöisesti seitsemän- tai kahdeksanvuotiaita. Piaget'n (1988) kehitysvaiheisiin perustuvan kognitiivisen kehitysteorian mukaan 7-vuotias lapsi on ajattelultaan konkreettisten operaatioiden kaudella. Tällöin lapsi kykenee päättelyn avulla vapautumaan välittömästi tekemistään havainnoista ja kuvittelemaan erilaisia loogisia operaatioita (esim.



sarjoittaminen) ulkoisen konkreettisen tuen varassa. Lapsi ymmärtää myös erilaisten ajattelutoimintojen käänteisyyden, kuten yhteen - ja vähennyslaskun. Lapsi ei kuitenkaan ajattelussaan täysin pysty irtautumaan läsnä olevasta tilanteesta.

Mirka otti luokassaan huomioon oppilaidensa kehitystason: hän tarjosi usein oppilaille konkreettisia esimerkkejä, mielikuvia ja muistisääntöjä, jotka olivat lähellä oppilaan elämismaailmaa (ks. esim. luku 5.6). Ohjatessaan oppilaitaan, Mirka liitti usein sanalliseen ohjaamiseen silmin nähtävän mallin tai liikkeen (ks. esim. luku 5.5). Oppilaiden ajattelun taidot eivät olleet vielä abstraktilla tasolla, jolloin konkreettinen teko (esimerkiksi sormen nostaminen ylös jokaisella tavulla sanaa tavuttaessa) tai visuaalinen malli (esimerkiksi kirjaimesta) auttoi oppilasta suoriutumaan tehtävästään.

Vykotsky (1982) korostaa ulkopuolisen ohjauksen tärkeyttä lapsen ajattelun kehittymisessä. Ohjauksen ja tehtävien tulisi kulkea askeleen edellä lapsen jo olemassa olevia kykyjä, niin sanotulla lähikehityksen vyöhykkeellä. Jokaisella lapsella on yksilöllinen lähikehityksen vyöhyke. Ohjatessa oppilasta tämän lähikehityksen vyöhykkeellä korostuu opettajan taito havainnoida, diagnosoida ja sovittaa oppimisen ohjaaminen kunkin oppilaan yksilölliseen tarpeeseen (Kline, Schumaker & Deshler 1991; Korkeamäki 1996).

Mirkan luokassa oppilaat toimivat itsenäisesti pääsääntöisesti konkreettisten operaatioiden, osittain myös esioperationaalaisella kaudella. Opettajan ohjaus kohdentui Piaget'n kehitysvaihetheoriassa abstraktille tasolle, jolloin toimittiin oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Esimerkiksi luvussa 5.6 vastakohtia pohdittaessa oppilas ei vielä kyennyt toimimaan tällä tasolla itsenäisesti, mutta onnistui yhdessä ohjaajan kanssa. Uusissa opittavissa taidoissa, kuten luku- ja kirjoitustaidossa oppilaat tarvitsivat huomattavasti aikuisen ohjausta (ks. esim. luku 4.2 ja 5.6).

## 6.2 Aktiivinen oppiminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) korostaa oppimisen olevan seurausta aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa oppilas käsittelee ja tulkitsee aiempien tietorakenteidensa pohjalta opittavaa ainesta. Oppiminen tapahtui Mirkan luokassa monipuolisin menetelmin: itsenäisesti (ks. esim. luku 3.1), opettajan ohjauksessa (ks. esim. luku 5.4) ja vuorovaikutuksessa opettajan tai vertaisten kanssa (ks. esim. luvut 4.1 ja 4.2) (ks. Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003).

Ohjatessaan oppilaitaan, Mirka pyrki aktivoimaan oppilasta ajattelemaan kysymysten avulla (ks. luku 4.3). Mirka esitti luokassa kysymyksiä juuri opettamastaan asiasta (esimerkiksi luetunymmärtämistä mittaavat kysymykset lukemisen jälkeen), kertasi taideaineiden tunneilla tehtävän työn työjärjestyksen oppilaille tehtävien kysymysten avulla ja vastasi usein oppilaan kysymykseen kysymyksellä, joka sisälsi vihjeen.

### **Ohjaustyylit**

Feuerstein, Rand ja Rynders (1988) puhuvat ohjatusta oppimiskokemuksesta (MLE, Mediated Learning Experience). Ohjatussa oppimiskokemuksessa oppijan ympäristöärsykkeiden muotoa, esiintymistä ja käsittelyä ohjaa osaavampi henkilö. Ohjattu oppimiskokemus on aina intentionaalista ja vastavuoroista. Feuerstein ym. (1988) uskovat, että ohjatun oppimiskokemuksen kautta yksilön kognitiiviseen rakenteeseen voidaan vaikuttaa. (ks. myös Kivi 1994; 1997.)

Mirkan opetuksessa löytyi elementtejä ohjatusta oppimiskokemuksesta (MLE). Mirkan opetuksessa ohjattua oppimiskokemusta ilmensivät muun muassa äänensävyt ja painot esimerkiksi vihjettä annettaessa (ks. luku 5.5), jolloin oppilas havaitsee opettajan sanoman ja panee sen merkille. Ohjatussa oppimiskokemuksessa ohjaajan vastaaminen oppilaan ohjaustarpeisiin on intentionaalisuutta (ks. esim. luku 5.1 ja luku 5.5).

Ohjatun oppimiskokemuksen kolme keskeistä elementtiä Feuersteinin ym. (1988) mukaan ovat intentionaalisuus ja vastavuoroisuus, transkendenssi sekä merkityksen

oikea välittyminen. Intentionaalisuus näkyi Mirkan ohjauksessa selkeinä tavoitteina: esimerkiksi äng-äänteen opettaminen (ks. luku 5.6). Mirka tiesi, mihin hän pyrki ja kuinka tavoite saavutettaisiin. Vastavuoroisuus ilmentyi Mirkan opetuksessa muun muassa siinä, että opettaja usein kertoi oppilaille tunnin alussa, mitä tunnilla oli tarkoitus tehdä. Starttiluokassa oli ennalta sovitut säännöt ja käytänteet (ks. luku 4.4), jotka ovat opetuksen strukturoimista.

Elmnäisen (2000) tutkimustulokset osoittivat, että opettajat käyttivät siltatessaan esimerkkejä, toimintaa, havainnollistamista ja mielikuvia. Transkendenssia Mirkan ohjauksessa ilmensi siltaaminen pääasiassa oppilaan omiin kokemuksiin (ks. esim. luku 5.6). Merkitysten välittäminen oppilaalle näkyi Mirkan ohjauksessa oppilaan käsitevaraston huomioon ottamisena: mikäli oppilas ei ymmärtänyt jotain käsitettä, Mirka tarjosi tilalle synonyymien, jonka oppilas ymmärsi (esim. luku 5.6).

### **Motivaatio – keskeinen elementti opetuksessa**

Motivaatio ilmentyy käytännössä usein sillä, mihin oppilaan valikoiva tarkkaavuus kohdistuu (Rauste-von Wright ym. 2003, 58). Mirka kiinnitti oppilaan huomion tietoisesti haluamaansa suuntaan osoittamalla (luku 5.1), peittämällä (luku 5.2) ja merkitsemällä (luku 5.3). Karusellisanelussa Mirka liitti saneltuja sanoja oppilaan maailmaan (ks. luku 3.1). Rauste-von Wright ym. (2003) toteavat asioiden suhteuttamisen omaan itseen olevan tehokas tapa käynnistää oppijassa oppimiseen liittyviä prosesseja (ks. myös Vidgren 2004, 52–53).

Palautteella on tärkeä rooli opetus-oppimistapahtumassa (Kline ym. 1991; Konold, Miller & Konold 2004; Kraker 2000). Mirka antoi luokassaan palautetta oppilaille sekä ryhmänä että yksilöllisesti (ks. luku 5.8). Koko ryhmälle kohdistettu palaute liittyi yleensä hyväksyttävän käytöksen vahvistamiseen (ks. esim. luku 4.4). Yksilölle kohdistettu palaute koski oppilaan tekemää tehtävää tai toimintaa. Onnistumisen kokemukset ja positiivinen palaute lisäävät oppilaan motivaatiota sekä sitoutuneisuutta opiskeluun.

Oppimisympäristö parhaimmillaan tukee oppilaan oppimismotivaatiota, aktivoi oppilasta ajattelemaan ja toimimaan sekä tekee hänestä itseohjautuvamman. Mirka

käytti luokkahuonettaan tilana monipuolisesti: luokan fyysiset puitteet mahdollistivat muun muassa kirjakerhotoiminnan, oppilaiden itse valitseman lukupaikan ottamisen luokassa ja tunnilla tarvittavien tavaroiden hakemisen vapaasti (ks. luku 4.2). Viihtyisän oppimisympäristön ohella monipuoliset oppitunnit ja – materiaalit (ks. esim. luku 4.1) tukevat oppilaan oppimismotivaatiota. Taulukossa 2 teen yhteenvetoa opettajan motivointikeinoista.

TAULUKKO 2. Yhteenveto opettajan motivointikeinoista

Tehtävä tai toiminto	Motivointikeino
Karusellisanelu (luku 3.1)	Käsitteiden siltaaminen oppilaan maailmaan
Kuva-tekstikorttitehtävä parin kanssa (luku 4.1)	Monipuolinen tehtävä ja – materiaali
Tarvikkeiden hakeminen materiaaliöpöydältä (luku 4.2)	Materiaaliöpöytä on oppilaan vapaassa käytössä jokaisella oppitunnilla
Kirjakerhotunti (luku 4.2)	Oikean, kokonaisen kirjan lukeminen
Lukeminen (luku 4.2)	Vapaavalintainen paikka lukemiselle
Opettajan antamien tehtävien tekeminen (luku 4.4)	Palkintona puolikas merkki oppilaalle, jos hän saa annetun tehtävän tehtyä
Opetuskeskustelu (luku 5.7)	Kaikki saavat osallistua
Positiivinen palaute (luku 5.8)	Opettaja antaa positiivisen palautteen oppilaalle hymynaama-merkin avulla, ilmeellä tai sanoin

### Päämääränä oppimaan oppiminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) korostavat uuden tiedon oppimisen lisäksi oppimis- ja työskentelytapojen oppimista (metakognitiiviset tiedot ja taidot). Oppilaan on opittava oppimaan ja tiedostettava oma oppimisensa (ks. mm. Feuerstein ym. 1988; Fogarty 1995; Rauste-von Wright ym. 2003, 52, 134). Tätä korosti myös tutkimuskontekstinani toimineen starttiryhmän koulun opetussuunnitelma.

### 6.3 Yksilöllisyys opetuksen lähtökohtana

Opetuksen lähtökohtana on oppilaantuntemus (ks. esim. Ikonen, Ojala & Virtanen 2003; Stough & Palmer 2001). Oppilaantuntemus syntyy havainnoimalla oppilaita ja vaatii opettajalta aikaa olla oppilaidensa kanssa seuraten heidän taitoja ja toimintaansa. Oppilaantuntemus vaikuttaa olennaisesti opetuksen järjestämiseen.

Marttilan (1998) tutkimuksen mukaan opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen perustuvat oppilaantuntemukseen (ks. myös Ranta & Tallbacka 2001, 121).

Ikosen ym. (2003) mukaan opetuksen yksilöllistäminen voi tarkoittaa opetuksen, oppimisympäristöjen tai oppimäärän yksilöllistämistä (ks. myös Price, Mayfield, MacFadden & Marsh 2000 - 2001). Jokainen Mirkan luokkalainen oli otettu erityisopetukseen ja jokaiselle oli laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS (ks. esim. Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 78; Ikonen 2003). Mirka yksilöllisti opetusta luokassaan muun muassa muokkaamalla oppimateriaalia (ks. esim. luku 3.1) ja käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä (ks. esim. luku 4.2). Taulukossa kolme esitän yhteenvedon opettajan tavoista yksilöllistää opetusta.

Oppimisympäristön yksilöllistäminen näkyi tutkimuskontekstinani toimineen luokkahuoneen viihtyisäksi ja kodikkaaksi muokkaamisena (ks. luku 2.2). Luokkahuone oli kooltaan suuri ja mahdollisti tilana erinomaisesti eriyttämisen. Opetus ei myöskään tapahtunut aina luokkahuoneessa, vaan koulun pihapiiri ja lähiympäristö toimi silloin tällöin oppimisympäristönä (ks. esim. luku 5.7). Pesosen (2003) tutkimuksessa oppilaiden yksilöllisessä huomioimisessa tärkeimmäksi tekijäksi muodostui juuri tila, jossa opetusta useimmin annettiin: väljät tilat antavat mahdollisuuden esimerkiksi jakaa oppilaita erillisiin ryhmiin.

TAULUKKO 3. Yhteenvedo opettajan tavoista yksilöllistää opetusta

Tehtävä tai toiminto	Yksilöllistämistapa	Syy
Lukeminen (luku 3.1)	Eri määrä luettavaa tekstiä kullekin oppilaalle	Oppilaiden lukemisen taso vaihteli
Sanelu (luku 3.1)	Eri määrä sanoja oppilaille	Oppilaiden kirjoittamisen taso vaihteli
Lisätehtävän antaminen oppilaalle (luku 3.1)	Ylimääräinen kirjoitustehtävä	Parin odottaminen
Oppilaan siirtyminen naapuriluokkaan matematiikan tunnilla (luku 3.1)	Yleisopetuksen ryhmässä opiskelu	Oppilaan matemaattiset taidot olivat ikätasolla
Moniste-tehtävän tekeminen (luvut 3.1 ja 4.2)	Oppilailla opettajan yksilöllisesti suunnittelemat tehtävät	Oppilailla eri asiat, joita heidän tulee harjoitella (HOJKS)
Matematiikan kirjan tehtävien tekeminen (luku	Omaan vauhtiin eteneminen kirjassa	Oppilaat omaksuvat asioita eri tahtiin, oppilaiden eri

3.1)		taso
Luokassa meneillään yhtä aikaa monta eri toimintoa (ks. esim. luvut 3.1 ja 3.2)	Oppilailla täysin eri tehtävät	Oppilailla eri asiat, joita heidän tulee harjoitella (HOJKS)
Oppilaille ohjeiden antaminen (luku 3.2)	Oppilaan kädestä kiinni pitäminen, villakankaisten tupsujen käyttö	Oppilaan kinesteettisen oppimiskanavan huomioon ottaminen
Kirjakerhotunti (luku 4.2)	Jokaisella oppilaalla oma kummi ja jokaisella oppilaalla oman tasoinen lukukirja	Yksilöllisen huomion saaminen, oppilaiden lukemisen taso vaihteli
Äidinkielen tehtävät (luku 4.3)	Jokaisella oppilaalla oma tehtävä: kirjoitus- tai lukutehtävä	Oppilailla eri asiat, joita heidän tulee harjoitella (HOJKS)
Muistitehtävä (luku 5.2)	Oppilas työskenteli kahden kesken opettajan kanssa	Ko. oppilas tarvitsi työmuistia kehittävää harjoitusta
Urakatyöskentely (luku 5.3)	Oppilaalla pakolliset urakat ja vapaammin valittavat urakat, jokainen oppilas etenee urakoiden teossa omaan tahtiinsa	Jokainen oppilas tarvitsi tehtävien tekemiseen eri ajan
Rusetin harjoittelu (luku 5.7)	Rusetin harjoittelussa taaksepäin palaaminen	Oppilas ei onnistunut pienen rusetin teossa käsityöhönsä
Ohjeiden antaminen kaikilla oppitunneilla (ks. esim. luku 3.2)	Monikanavaisuus: usein samaan aikaan auditiivinen, visuaalinen, taktiilinen ja/tai kinesteettinen kanava käytössä	Monikanavaisuus huomioi samaan aikaan jokaisen oppilaan parhaan oppimiskanavan
Opettaja antaa apua oppilaalle (ks. esim. luku 4.2 tai 5.5)	Avun saaminen yksilöllisen tarpeen mukaan	Oppilas kykenee jatkamaan tehtäväänsä
Läksy (ks. esim. luku 4.1)	Oppilailla eri määrä läksyä	Oppilailla eri asiat, joita heidän tulee harjoitella (HOJKS), oppilaiden lukeminen eri tasolla

### Oppilaiden yksilölliset oppimistyyli

Oppimistyyli ovat kuin sormenjäljet, aina erilaiset, toteaa Ikonen (2001, 106). Informaation vastaanottokanavat ovat oppimistyyliin vaikuttavat tekijät, jotka perustuvat näköaistin, kuuloaistin sekä tunto- ja liikeaistiin vahvuuteen oppimistilanteessa. Kunkin yksilön vahvimman aistikanavan kautta vastaanotettu tieto on helpointa ymmärtää ja muistaa. Mirka pyrki ohjauksessaan tietoisesti monikanavaisuuteen (ks. luku 3.2): hän käytti samaan aikaan auditiivista, visuaalista ja taktiillis – kinesteettistä kanavaa (ks. Bechtol & Sorenson 1993; Huisman 2003; Stough ym. 1998; Sikorski, Niemiec & Walberg 1996; Stough & Palmer 2001).

Huismanin (2003) tutkimuksen perusteella oppimisvaikeuksia omaavan oppilaan kohdalla on tärkeää, että opetusmenetelmissä otetaan huomioon sekä audittiivisen, visuaalisen että taktiilis-kinesteettisen aistikanavan käyttö. Dunn, Dunn ja Perrin (1994, 17 – 18) korostavat taktillis-kinesteettisen kanavan merkitystä nuorilla oppilailla (ks. myös Luotinen & Pyysalo 2003). Fadjukoff (2003, 176) toteaa, että eri aistikanavia käyttävien oppimateriaalien yhteiskäytöllä kukin oppilas kykenee hyödyntämään itselleen ominaisinta oppimistapaansa. Yksittäisenkin oppilaan oppimista edistää useamman aistikanavan käyttö oppimisen tukena.

Pesonen (2003) sanoo oppimistyylien tunnistamisen olevan osa oppilaantuntemusta. Oppilaantuntemus edellyttää aina oppilaan havainnoimista ja tarkkailua. Mirka oli tunnistanut havainnoimalla parhaimman oppimiskanavan suurimmalta osalta oppilaistaan. Yksilöllisen oppimistyylin varhainen toteaminen edesauttaa parempien oppimistuloksien saavuttamista (Huisman 2003).

### **Eriyttäminen**

Korven (2001) sekä Rannan ja Tallbackan (2001) tutkimusten mukaan opetuksen eriyttäminen on oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Eriyttää voi tehtävän esitystapaa, työskentelytapaa sekä työskentelyn jälkeen tapahtuvaa oppimistulosten esittelyä (Ikonen 2001). Mirkan luokassa eriyttämistä tapahtui eniten äidinkielen ja matematiikan tunneilla (ks. luku 3.1) (vrt. Ranta & Tallbacka 2001).

Taide- ja taitoaineissa kaikki luokan oppilaat tekivät lähes poikkeuksetta saman työn, samoilla menetelmillä. Poikkeuksen teki eräs käsityö-askartelun tunti, jossa yksi oppilas ei saanut sidottua työhönsä rusetteja (luku 5.7). Tällöin opettajan oli eriytettävä toimintaa kyseenomaisen oppilaan kohdalla ja palattava hänen kanssaan rusetin harjoittelussa taaksepäin.

### **Lukemisen ja kirjoittamisen ohjaaminen yksilön näkökulmasta**

Luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen on yksi tärkeimmistä tavoitteista koulunkäynnin alkutaipaleella (ks. esim. Ahvenainen & Holopainen 1999;

Lerikkanen 2003). Kyky saada tietoa kirjoitetun tekstin välityksellä luo perustan myöhemmin muulle oppimiselle. Mirkan luokkalaisista kaikki olivat saavuttaneet jonkinasteisen lukutaidon helmikuuhun 2004 mennessä. Oppilaiden lukutaito oli edennyt yksilöllistä polkua ja starttiryhmä koostui varsin heterogeenisistä lukijoista: ryhmässä oli sanatasoisia, lausetasoisia ja tekstitasoisia lukijoita (ks. myös Korpi 2001).

Mirkan luokassa kukin oppilas sai ohjausta lukemisen ja kirjoittamisen harjoitteluun yksilöllisten tarpeidensa mukaan (vrt. Lerikkanen 2003). Korkeamäen (1996) tutkimus osoitti, että suurin osa ensiluokkalaisista ja esiopetusikäisistä lapsista kykenivät kirjoittamaan, kunhan he saivat apua sanojen segmentoinnissa. Mirkan käyttämä KÄTS- menetelmä (ks. esim. luvut 3.2 ja 5.5) lukemaan opettamisessa korostaa kirjainten liu'uttamista suoraan tavuiksi ilman kirjainten luettelemista (Ahvenainen & Holopainen 1999).

Mirkan lukemisen ja kirjoittamisen ohjaamisessa korostui monikanavainen lähestymistapa: tarkastelun kohteena ollut sana usein sanottiin ääneen, tavutettiin taputtamalla, äännettä maisteltiin omassa suussa ja joskus havainnoitiin Mirkan suuta tämän ääntäessä sanaa (ks. esim. luku 3.2). Lukukoodin avaamista tukivat Mäkisen (2002) tutkimuksen perusteella parhaiten tehtävät, joiden tekemisessä korostuivat muun muassa sanan tavujen havaitseminen, nimeäminen ja käsitteleminen.

Mirka pyrki vahvistamaan oppilaidensa mekaanista lukutaitoa toistojen avulla. Toistoa lukemiseen tuli muun muassa lukuläksyissä ja läksyjen tarkistamisessa lukupysäkkeinä. Oppitunneilla monipuoliset materiaalit tekivät lukemiseen lisätoistoja (ks. esim. luku 4.1). Mäkisen (2002) mukaan onnistunut lukutaidon harjoitushetki sisältää tarkkaavaisuutta haasteellista ajattelua edistäviä työtapoja, herättävät oppilaassa kiinnostuksen ja tuottaa onnistumisen iloa.



## 6.4 Toiminnallisuus oppimisessa

Toiminnalliset opetusmenetelmät ovat Suran (1999, 227) mukaan keskeisiä oppilaiden kanssa, joilla on heikot verbaalis-kognitiiviset taidot (ks. myös Huisman 2003; Sikorski ym. 1996). Tämä korostuu etenkin alkuopetuksessa ja erityisopetuksessa. Mirkan peruskiinnostuksen kohde jo opiskeluajoista lähtien on ollut tekemällä oppiminen. Mirkan mukaan minkä itse tekee, sen myös muistaa (ks. myös Fadjukoff 2003, 176).

Toiminnallisen oppimisen keinoja Mirkan opetuksessa äidinkielen tunneilla kokoan yhteen taulukossa neljä. Toiminnallisuutta Mirkan äidinkielen opetukseen toivat usein erilaiset pelit (ks. esim. luvut 4.1, 5.2 ja 5.7), parityöskentely (ks. luvut 3.1, 4.1 ja 4.2) ja liike (ks. luvut 4.2, 5.1 ja 5.5). Taide- ja taitoaineet ovat jo luonteeltaan toiminnallisia, joten olen ne rajannut taulukosta kokonaan pois.

Mirkan opettajuuteen on vaikuttanut Maria Montessorin (1981) ajatus: ”*auta minua tekemään itse*”. Mirkan opetuksessa toteutui lapsen itsenäisen asioiden hallinnan ja oppilaan itsenäisen tekemisen korostaminen. Opettaja antoi oppilaalle tarvittaessa apua sen verran, että tämä kykeni tekemään työn tai tehtävän itsenäisesti (ks. esim. luku 5.4 ja luku 5.5).

TAULUKKO 4. Yhteenveto toiminnallisen oppimisen keinoista äidinkielen tunneilla

Tehtävä tai toiminto	Toiminnallisuus
Karhun ja jänön vuoropuhelu (luku 3.1)	Parityöskentely
Lukupysäkit läksyn tarkistuksessa (luku 4.1)	Pistetyöskentely
Kuva-tekstikorttien kanssa työskentely (luku 4.1)	Oikeiden parien etsiminen, muistipelin pelaaminen parin kanssa
Tarvikkeiden hakeminen materiaalipöydältä (ks. esim. luku 4.2 ja luku 5.1)	Pieni liikunnallinen tauko
Kirjakerho (luku 4.2)	Parityöskentely kummin kanssa, autenttiset kuva-tekstikirjat
Muistiharjoitus (luku 5.2)	Peli
Lukukone tavun analysoinnin apuna (ks. esim. luku 5.5)	Liike tavun analysoinnin apuna
Piirustus-arvoitukset taululla (luku 5.7)	Peli

## 7 POHDINTA

Olen edellä kuvannut tutkimukseni löytöjä: miten tutkimuskohteenani ollut opettaja ohjasi opetuksessa oppilaitaan. Tämän jälkeen olen tarkastellut sitä, minkälaisia havaintoja olen tehnyt aineistosta oman ymmärrykseni, teorian ja aiempien tutkimusten valossa. Arvioin tässä, raporttini viimeisessä luvussa tutkimusprosessiani kokonaisuudessaan, saamiani tutkimustuloksia, tutkimuksen merkitystä minulle itselleni sekä tiedeyhteisölle ja esitän jatkotutkimusmahdollisuuksia.

**Tutkimuksen tarkoitus.** Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja tulkita erityisluokanopettajan ohjausmenetelmiä pääosin starttiopetuksen äidinkielen tunneilla ja vertailla löydettyjä ohjausmenetelmiä muihin oppitunteihin. Käytin pääasiallisena tiedonhankintamenetelmänä osallistuvaa havainnointia, joka oli mielestäni erittäin hyvä tapa suorittaa tämänkaltainen tutkimus. Kykenin palauttamaan oppituntitilanteet myöhemmin elävästi mieleeni, koska olin itse ollut tutkimushetkellä opetustilanteessa mukana.

**Tutkimusprosessin arviointi.** Tämä tutkimus käynnistyi alkuvuodesta 2004. Kirjoittaessani tätä pohdintaa helmikuussa 2006 tutkimukseni aloittamisesta on kulunut kaksi vuotta. Tutkimusprosessi on ollut pitkä. Syrjäläinen (1994) toteaa etnografisen tutkimuksen olevan luova, pitkäjänteinen prosessi.

Aineistoa kerätessäni, tutkimuskohteeni ei tiennyt minun tutkivan hänen ohjausmenetelmiä opetuksessa. Alkuperäinen tutkimussuunnitelmani liittyi luokassa käytettävään elottomaan oppimateriaaliin oppilaan oppimisen tukena. Tutkimusaineistoa analysoidessani, tutkimukseni otti uuden suunnan. Nyt tutkimusprosessini loppuvaiheessa on syytä pohtia, olisiko opettajan toiminta jollain tavalla muuttunut, mikäli hän olisi tiennyt minun tutkivan hänen ohjausstrategioitaan? Olisiko keskustelumme ja haastattelutilanteet olleet niin avoimia, mikäli Mirka olisi tiennyt minun tutkivan hänen ohjausstrategioitaan?

Patton (1990, 244) toteaa, että observoiija saattaa vaikuttaa jollain tavalla havainnoimiensa henkilöiden käyttäytymiseen. Etenkin, kun observoinnin kohteena oleva henkilö tietää häntä tarkkailtavan. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohde ei tiennyt, että häntä tarkkaillaan. Mirka oletti kaiken tarkkailuni kohdistuvan oppimateriaaliin, jota hän luokassaan käytti. Näin ollen oletan Mirkan käyttäytyneen havainnoimillani oppitunneilla tavalliseen tapansa ja käyttäneen hänelle vakiintuneita ohjausstrategioita.

Aineistoa kerätessäni, tutkimustehtäväni liittyi löyhästi materiaalin käyttöön erityisoppilaan oppimisen tukena. Tutkimustehtäväni muuttui aineistoa analysoidessani. Materiaalia ei voi erottaa käyttötarkoituksestaan, joten kirjasin havainnointimuistiinpanoihini tarkasti myös opettajan ohjaustilanteet. Tarkat muistiinpanoni mahdollistivatkin lopulta opettajan ohjausmenetelmien tutkimisen. Nyt on kuitenkin syytä pohtia, olisinko oppitunteja havainnoidessani kirjannut muistiinpanoihini jotain tilanteita tarkemmin, mikäli tutkimustehtäväni olisi alusta saakka liittynyt opettajan ohjausmenetelmiin? Huomasinko kaiken oleellisen opettajan ohjauksesta, vai kiinnitinkö observointitilanteissa huomiota liikaa oppimateriaaliin?

Ennen tutkimukseni aineistonkeruuta olin perehtynyt erityisopettajakoulutukseni puitteissa opetuksen ohjaamiseen. Minulla oli takana neljä vuotta opintoja, joihin sisältyi sekä teoriaa että käytännön opetusharjoittelua. Minulla oli siten jonkinasteinen, noviisi-opettajan esiymmärrys aihettani kohtaan. Aineiston analysoinnin aloitin havainnointimuistiinpanojeni puhtaaksikirjoittamisen aikana, keväällä 2004 ja jatkoin analyysia raportoinnin aikana kevästä 2005 eteenpäin. Välissä oli miltei vuoden mittainen tauko tutkimuksen teossa, muista opinnoistani johtuen. Tutkimukseni väli vuoden aikana pidin aineistoni mielessä lukemalla sitä läpi säännöllisin väliajoin tehden samalla ajatustyötä. Laadullisen tutkimuksen analyysi onkin Syrjäläisen (1994, 89, 94) mukaan ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa, joka vaatii aikaa.

Oma perehtyneisyyteni ja kokemukseni erityisoppilaan ohjauksesta on suhteessa tutkimusaineistosta tekemiini löytöihin sekä niistä tekemiini tulkintoihin. Tärkeässä roolissa koko tutkimusprosessini ajan ovat olleet keskustelut tutkielmanohjaajani kanssa. Olen lisäksi kertonut Mirkalle kaikki ne tiedot, jotka ovat koskeneet tutkimukseni tekemistä. Informoin Mirkaa tutkimustehtäväni tarkentumisesta, jossa hänestä itsestään oli tullut tutkimuksen kohde. Tutkimukseni tekemistä on edesauttanut Mirkan positiivinen asenne tutkimustani kohtaan.

Tutkimukseni toistettavuus ei täysin samanlaisena ole käytännössä mahdollista. Tutkimuksen löytöjä on kuitenkin mahdollista soveltaa lukijan kannalta hänen omaan tilanteeseensa. Episodituntikuvauksissani olen pyrkinyt kuvaamaan elävästi ja rikkaasti autenttisia oppitunteja, jotta lukija kykenisi saamaan sijaiskokemuksen Mirkan käyttämistä ohjausmenetelmistä.

**Tutkimustulosten arviointi.** Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia erityisluokanopettajan ohjausmenetelmiä pääosin starttiopetuksen äidinkiellentunneilla ja vertailla löydettyjä ohjausmenetelmiä muihin oppitunteihin. Tutkimustulokset osoittivat opettajan ohjausmenetelmien siivilöityvän lähes poikkeuksetta oppijan yksilöllisyyden lävitse. Ohjausmenetelmien taustalla vaikutti oppilaan kognitiivisen kehitysvaiheen huomioiminen ja opettajan oppimiskäsitys. Opettaja otti ohjauksessaan huomioon myös alkuopetusikäisen lapsen tapa nähdä ja kokea maailma kokonaisvaltaisesti.

Olen pohtinut, millaisia tutkimustuloksia olisin saanut, mikäli olisin kiinnittänyt ensisijaisen huomioni matematiikan tunneille tai taide- ja taitoaineiden tunneille? Aineistoni perusteella taito- ja taideaineet (esimerkiksi kuvaamataito, käsityö/askartelu) olivat huomattavasti toiminnallisempia kuin äidinkieli. Tämä johtunee taito- ja taideaineiden luonteesta.

Opettajan ohjaus on aina sidoksissa tavoitteisiin, jotka opettaja on asettanut oppimiselle: mitä tunnilla on tarkoitus oppia? Missä opittua on tarkoitus tulevaisuudessa käyttää? (ks. esim. Oksanen 2001.) Opettajan persoona kuultaa

ohjauksen läpi. Persoonan lisäksi opettajan ammattitaito ja työkokemuksen määrä vaikuttavat olennaisesti oppilaan ohjaamiseen (ks. esim. Stough & Palmer 2001).

Tutkimuskontekstinani toimineen starttiryhmän opetus oli luokan erityisopettajan mukaan syyslukukaudella toiminnallisempaa ja kevätlukukaudella opetuksen painopiste siirtyi koulunuomaisempiin kynä-paperi-tehtäviin. Tutkimustulokseni olisivat siten mitä luultavimmin olleet erilaiset, mikäli olisin kerännyt tutkimukseni aineiston syksyllä. Kattavamman ja luotettavamman tutkimusaineiston olisin varmasti saanut, mikäli olisin havainnoinut monipuolisesti luokan oppitunteja tasaisin väliajoin koko lukuvuoden ajan.

**Tämän tutkimuksen merkitys tiedeyhteisölle.** Erityisopetukseen on otettu tai siirretty keskimäärin seitsemän prosenttia peruskoulun oppilaista, eli lähes 40 000 lasta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2004) painottavat varhaista oppimisvaikeuksien tunnistamista ja tukitoimien aloittamista. Tämän katsotaan voivan ehkäistä oppimisvaikeuksista johtuvia kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle. Huhtanen (2004) puhuu varhaisesta puuttumisesta. Varhainen puuttuminen tarkoittaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa lapsella esiintyvien erityistarpeiden tunnistamista sekä niihin vastaamista. Tärkeässä roolissa tässä tehtävässä ovat erityisesti lastenneuvolat sekä lasten parissa päivittäin työskentelevät päivähoiton ammattilaiset, kuten lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat (ks. esim. Mäkinen 1997, 31).

Lapsen minäkäsitys itsestään oppijana muotoutuu voimakkaasti 5 – 8 ikävuoden välillä. Näin ollen päivähoitolla, esiopetuksella ja varhaisilla koulukokemuksilla on suuri merkitys siihen, millainen käsitys lapselle muotoutuu itsestään oppijana. Ahosen, Arin, Lamminmäen & Närhen (1997, 41) mukaan oppimista tukevat esimerkiksi lapsen yksilöllisten piirteiden huomioon ottaminen ja luokassa vallitseva myönteinen yhteistyöilmapiiri. Mirka otti jokaisen oppilaan huomioon yksilönä. Ilmapiiri oli välitön ja oppilaat tuntuivat viihtyvän luokassa. Uskon, että Mirkan luokan oppilaat saivat myönteisen ensikosketuksen kouluun hänen opettamassaan starttiluokassa. Positiiviset oppimiskokemukset lisäävät oppilaan motivaatiota,

tarkkaavaisuutta ja sitoutuneisuutta opiskeluun (Huisman 2003). Positiivisia oppimiskokemuksia tarjoamalla opettaja kykenee tukemaan oppilaan itsetunnon kehittymistä.

**Tämän tutkimuksen merkitys kentällä toimiville opettajille.** Perusopetuslain 3§:n pykälän mukaan jokaisen oppilaan opetus tulee järjestää hänen ikäkautensa ja edellytystensä mukaan. Tämä ohjenuora on opettajalle velvoite mutta samalla myös suuri haaste. Yleisopetuksen luokkiin on yhä enemmän integroitu erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Useat luokanopettajat saattavat kokea ammattitaitonsa puutteelliseksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. He eivät välttämättä koe saaneensa tarvittavia työkaluja koulutuksessaan erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Tämä tutkimus osoittaa, kuinka erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voidaan ottaa huomioon myös yleisopetuksen luokassa. Avainsanoja opetuksessa tällöin ovat muun muassa eriyttäminen, monikanavaisuus ja konkretisoiminen. Näiden seikkojen huomioon ottamisesta opetuksessa hyötyy varmasti moni muukin luokan oppilas (ks. esim. Fadjukoff 2003).

Opettaja toimii ja ohjaa oppilaitaan tilanteessa, jota ei kokonaisuudessa voida rinnastaa toiseen tilanteeseen, paikkaan tai oppilasryhmään. Jokainen kentällä toimiva luokan- ja erityisopettaja saattaa löytää tästä tutkimuksesta uusia näkökulmia käytännön opetustyöhönsä. Vielä koulutuksessa olevat, tulevat luokan- ja erityisluokanopettajat voivat saada tämän tutkimusraportin kautta niin sanotun sijaiskokemuksen oppilaan ohjaamisesta. Episodituntikuvauksissani olen pyrkinyt kuvaamaan elävästi ja rikkaasti autenttisia oppitunteja, jotta lukija kykenisi saamaan käsityksen, mitä Mirkan oppitunneilla tapahtui.

**Jatkotutkimusehdotukset.** Tämä tutkimus tutki erityisopettajan ohjausmenetelmiä starttiopetuksessa. Tutkimukseni ei pyrkinyt mittaamaan ohjausmenetelmien tehokkuutta, sitä oppivatko oppilaat käytettyjen menetelmien ansiosta. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia käytettyjen opetusmenetelmien suhdetta oppilaiden oppimisen tasoon erityisopetuksessa.

Tutkimukseni selvitti opettajan ohjausmenetelmiä ainoastaan 7-vuotiaan oppilaan opetuksessa. Toimisivatko samat ohjausmenetelmät 12- tai 15-vuotiaiden oppilaiden opetuksessa? Olisikin varteenotettavaa selvittää, kuinka opettajan ohjausmenetelmät muuttuvat ylempiä luokka-asteita opettaessa. Millaiset ohjausmenetelmät ovat toimivia erityisopetuksessa esimerkiksi 9 – luokalla?

**Lopuksi.** Erityisopettajakoulutukseni aikana olen oppinut tunnistamaan parhaan oppimiskanavani. Minä opin parhaiten itse tekemällä: minkä itse koen, sen ymmärrän. Koulutukseni ansiosta olen oppinut, mitä on oppimisen ohjaaminen ja olen päässyt harjoittelemaan oikeiden oppilaiden ohjaamista käytännön opetusharjoittelujeni myötä. Olen päässyt käyttämään parasta oppimiskanavaani ja kokenut todella oppivani. Kuitenkin voin sanoa tämän tutkimuksen vasta todella konkretisoineen minulle, että hyvä oppimisen ohjaaminen ei ole ainoastaan liuta menetelmiä, jotka opettaja hallitsee täydellisesti tai joita opettaja voi valita mielivaltaisesti. Tärkeintä on ohjauksen kohde: oppija. Millaisesta ohjauksesta hän hyötyy? Mikä auttaa häntä parhaiten oppimaan?

Lisäksi huomio tulee kiinnittää tavoitteisiin – mitä tietyllä ohjauksella tavoitellaan? Missä opittua olisi tarkoitus tulevaisuudessa käyttää? Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristöllä on suuri merkitys. Rauste-von Wrightin ym. (2003, 56) mukaan opittu tieto ei automaattisesti transferoidu eli siirry toisiin konteksteihin. Tämän vuoksi siirtymiselle olisi luotava valmiudet jo oppimisvaiheessa. Opettajan tulisi suunnitella oppimiskontekstit tiedon tai taidon tulevaa käyttöä ajatellen (Fogarty 1995b; Oksanen 2001).

Tämän raportin kirjoittamisen aikana olen päässyt peilaamaan Mirkan oppitunneilla näkemääni ja kokemaani todellisuuteen omien oppilaideni kanssa. Olen ottanut viimeisen kahdeksan kuukauden aikana tämän tutkimuksen löydöt tarkastelun alle käytännössä, oman työni kautta itse tekemällä ja kokeilemalla. Tutkimukseni kautta teorian ja käytännön vuoropuhelusta on tullut osa erityisopettaja- minuuteni arkea urani alusta alkaen. Olen tietoisesti alkanut pohtimaan ja kyseenalaistamaan omia ohjausmenettelyitäni luokassa. Stough ja Palmer (2001) korostavat opettajan

reflektion tärkeyttä kasvettaessa noviisi-opettajasta ekspertiksi. Tutkiva opettaja on herännyt sisälläni. Tämä tutkimus on todellakin palvellut tehtäväänsä.

*Minkä kuulen, sen unohdan,*

*minkä näen, sen muistan,*

*minkä teen, sen ymmärrän.*

Vanha kiinalainen ajatelma



## LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikuisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena, 38 – 55.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 1999. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Bechtol, W.M. & Sorenson, J.S. 1993. *Restructuring schooling for individual students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, R., Dunn, K. & Perrin, J. 1994. *Teaching young children through their individual learning styles. Practical approaches for grades K – 2*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fadjukoff, P. 2003. Yksilöllinen oppimateriaali HOJKS:n tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167 – 178.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J. E. 1988. *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum.
- Fogarty, R. 1995. *Metacognition*. Teoksessa R. Fogarty (toim.) *Best practices for the learner-centered classroom*. Illinois, IRI/SkyLight Training and Publishing, Inc., 239–252.
- Fogarty, R. 1995b. *Teaching for transfer*. Teoksessa R. Fogarty (toim.) *Best practices for the learner-centered classroom*. Illinois, IRI/SkyLight Training and Publishing, Inc., 253–271.
- Elmäinen, K. 2000. *Siltaaminen – ohjaamisen erityinen tekniikka. Tapaustutkimus kahden ohjaavaa opetustyyliä toteuttavan opettajan toiminnasta*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6. – 7. painos. Helsinki: Tammi.
- Huisman, T. 2003. Erilaiset oppilaat peruskoulussa – audittiiviset, visuaaliset ja taktiliset – kinesteettiset mieltymykset opiskelutavoissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintyö.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn lectura.
- Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja oppimistavat. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 96 – 144.
- Ikonen, O. 2003. HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 97 – 116.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 143 – 153.
- Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivi, T. 1997. Oppimisen yrtimessä. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Kline, F.M., Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. 1991. Development and validation on feedback routines for instructing students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 14 (3), 191 – 207.
- Konold, K.E., Miller, S.P. & Konold, K.B. 2004. Using teacher feedback to enhance student learning. *Teaching Exceptional Children* 36 (6), 64 – 69.
- Korkeamäki, R-L. 1996. How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. Oulun yliopisto. *Acta universitatis Ouluensis* E 21.
- Korpi, S. 2001. Eriyttäminen lukemaanopetuksessa: seitsemän opettajan kokemukset lukevien koulutulokkaiden eriyttämisestä lukemaanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kraker, M.J. 2000. Classroom discourse: teaching, learning, and learning disabilities. *Teaching and Teacher Education* 16, 295 – 313.

- Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen alkuopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:64, 173 – 218.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA:Sage.
- Lerkkanen, M-K. 2003. Learning to read: reciprocal processes and individual pathways. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social research 233.
- Luotinen, M. & Pyysalo, T-K. 2003. Istuen vai maaten, tuolilla vai lattialla? Esiopetusikäisten ja ensiluokkalaisten oppimistyylien vertailua. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Marttila, M. 1998. Avoin mahdollisuus – näkökulmia oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseen koulukasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius – Instituutti. Pro gradu –tutkielma.
- Merriam, S. B. 1988. *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Montessori, M. 1981. *Dr. Montessori's own handbook*. Reprinted. New York: Schocken Books.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42 – 61.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa: fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 902.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululyykkäyksestä. Jyväskylä: Atena, 27 – 37.
- Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social research 179.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park: Sage publications.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa <URL: [http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf) > (Luettu 10.3.2006).
- Pesonen, J. 2003. Oppimistyylien havaitseminen ja niiden huomioiminen käytännön opetustyössä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Perusopetuslaki
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsenkehityksestä. Porvoo: WSOY.
- Price, B.J., Mayfield, P.K., McFadden, A.C. & Marsh, G.E. Collaborative teaching: Special education for inclusive classrooms. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.parrotpublishing.com/> > (Luettu 10.4.2006).
- Ranta, M. & Tallbacka, M. 2001. Eriyttämiselläkö yhteiseen kouluun? Yleisopetuksen luokanopettajien näkökulmia oppimisen ohjaamisen eriyttämisestä, koulun muutoksesta ja inklusiosta. Jyväskylän yliopisto. Eriytispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Rauste-von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Sikorski, M.F., Niemiec, R.P. & Walberg, H.J. 1996. A classroom checkup. Best teaching practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 29 (1), 27 – 29.
- Stough, L.M. & Palmer, D.J. 2001. Teacher reflection: how effective special educators differ from novices. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children. April 2001. Kansas City, MO.
- Stough, L.M., Palmer, D. J. & Leyva, C. 1998. Listening to voices of experience in special education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. April, 1998. San Diego, California.
- Sura, S. 1999. Toiminnallisuus alkukasvatustieteiden oppimisen edistäjänä. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) *Oppimisen ohjaaminen alkuopetuksessa*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:64, 219 – 248.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51/1988.

- Syrjäläinen, E. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 68 – 113.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 2 (5 – 6), 387 – 398.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vidgrén, H. 2004. Erityisopettaja oppimistaitojen ohjaajana. Laadullinen tapaustutkimus ohjaavasta opetustyylistä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

#### PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- Oksanen, E. 2002. Konkreetteja ohjaustapoja kognitiiviseen opetukseen. Kognitiivinen opetus –kurssi. Jyväskylän yliopisto. Helmi – maaliskuu 2002.

## LIITE 1 Tutkimuksen aineiston kerääminen

### **Helmikuu 2004**

Oppituntien havainnointi:

- 19.2. kaksi oppituntia
- 20.2. neljä oppituntia

### **Maaliskuu 2004**

Oppituntien havainnointi:

- 3.3. kaksi oppituntia
- 15.3. kaksi oppituntia

Opettajan haastattelu 3.3. (luokan materiaalista nauhalle kertominen)

Opettajan haastattelu 16.3.2004 (liite 2)

Opettajalle suunnattu kyselylomake (liite 4)

### **Huhtikuu 2004**

Oppituntien havainnointi:

- 19.4. kolme oppituntia
- 21.4. kolme oppituntia
- 22.4. kaksi oppituntia

### **Toukokuu 2004**

Oppituntien havainnointi:

- 3.5. kolme oppituntia
- 5.5. kaksi oppituntia
- 18.5. kaksi oppituntia

Opettajan haastattelu 18.5. (liite 3)

## LIITE 2 Opettajan haastattelun 16.3.2004 teemat

HAASTATTELU 16.3.2004

---

1. Reissuvihko tiedon välittäjänä kodin ja koulun välillä.
2. Suuraakkoset vai pienaakkoset opetuksessa.
3. Iloinen aapinen –oppikirja opetuksessa.
4. Opettajan pöydän vieressä olevan tarvikepöydän tarkoitus.
5. Tarvikepöydällä olevat vihot eri oppiaineille.
6. Lukukoneen käyttö lukemisen ja kirjoittamisen apuna.
7. Eräälle oppilaalle lukemiseen vihje oppitunnilla.
8. Taulutyöskentely ohjeiden antamisen näkökulmasta.
9. Ongelmanratkaisutehtävässä suljetun lippuäänestyksen käyttö.
10. Lukukorttien käyttö matematiikassa.
11. Sormien käyttö matematiikassa.
12. Unkarilainen matematiikka opetuksessa?
13. Montessorilainen ajattelutapa opetuksessa.
14. Keskustelua Tuhattaituri- matematiikan kirjasta.
15. Pahvimukien käytöstä veden juomiseen.
16. Yhteisten lorujen ja laulujen merkitys luokan oppilaille.
17. Luokan yhteisen kirjan lukeminen.
18. Opettajalla käytössä olevat villalangasta tehdyt tupsupallot.
19. Oppilaiden parhaiden oppimiskanavien hyväksikäyttö opetuksessa.
20. Luokassa käytössä oleva pallo-palkkiosysteemi.
21. Oppilaan vapaan paikan valinta esim. lukemisessa.
22. Oppilasparien merkitys lukuläksyjen tarkistusprosessissa.
23. Peukku-signaalin käyttö mielipide-asioissa.
24. Kirjakerhotuntien kuvatekstikirjat.
25. Kummitoiminta.
26. Opettajan ennalta tekemän suunnitelman muuttaminen kesken oppitunnin tai päivän.
27. Tavoitteen antaminen oppilaalle lukumääränä.

28. Läksyjen läpikäynti oppilaan kanssa henkilökohtaisesti.
29. Värien käytöstä opetuksessa.
30. Muistikuvien, mielikuvien ja esimerkkien käytöstä opetuksessa.
31. Koulunkäyntiavustajan käyttö oppimisen ohjaamisen tukena.
32. Musiikin käyttö opetuksessa.
33. Oppilaan auttaminen lukemisprosessissa edellispäivän kuvaamataidon tunnilla.



LIITE 3 Opettajan 18.5.2004 haastattelun runko

## HAASTATTELU 18.5.2004

### Mietittyä ja yhdessäkin pohdittua...

- HOJKS ja käytäntö, HOJKS ja materiaalin valinta
- Materiaalin käytön painotukset syksy/kevät
- Luokan lukujärjestys, ainekohtaiset painotukset
- Millaista on koulun ympäristön ja/tai lähiympäristön käyttö opetuksessa?
- Taide- ja taitoaineet, jota en ole observointitunneilla nähnyt (ilmaisu, liikunta, musiikki), materiaalin käyttö niissä
- Mittaaminen epämitoilla
- Mirot - tekoprosessi

### Observoitujen tuntien pohjalta...

- Mielikuvien, esimerkkien käyttö opetuksessa (esim. virkkaus)
- Aikarajojen käyttö opetuksessa ("*Sinulla on aikaa puoleen saakka tehdä tehtävä loppuun...*")
- Taputukset kahden käden etusormilla vs molemmat kämmenet taputtaa
- Päivien pohjat eri väriset (esim. tiistai sininen, torstai punainen), mikä merkitys väreillä?
- Kauppaleikki - yleensäkin leikin käyttö opetuksessa?
- Luokassa parhaimmillaan oppilailta jopa neljää eri toimintoa samaan aikaan, miksi näin?

#### LIITE 4 Opettajalle suunnattu kyselylomake

Vastaa seuraaviin kysymyksiin vapaamuotoisesti.

##### OPETTAJAN TAUSTA:

- Pohjakoulutus, opettajankokemus, mahdolliset koulutukset työn ohella.
- Oman opetuksen nk. "käyttöteoria" - miten nykyiset käytännöt ovat rakentuneet?
- Opettaja materiaalin tekijänä: julkaistut materiaalit, muut oppimateriaalit.

##### LUOKAN OPPILAAT:

- Kokonaiskonteksti luokan oppilasryhmästä; muun muassa ikä, sukupuoli, oppilaiden erityisen tuen tarve (esim. kuinka monta oppilasta on otettu/siirretty erityisopetukseen?).
- Millä tavalla kuvailisit ryhmää lyhyesti?