

Sirpa Eskelä-Haapanen

Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla

Käsikirjoituksen kohokohdat

- *Heterogeenisissa perusopetuksen luokissa luokanopettajalla tulee olla valmiudet kohdata oppilaiden moninaisuus. Kohdennetun tuen toimintamallia toteuttamalla luokanopettaja havainnoi oppilaan kohtaamia oppimisen ja koulunkäynnin haasteita ja alkaa vaikuttaa niihin mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti.*
- *Luokanopettajalla on mahdollisuus tukea oppilasta motivoivasti ja kohdennetusti oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Näin oppilaan oppimisvaikeudet eivät kasaudu, ja hänen suhtautumisensa koulunkäyntiin säilyy positiivisena.*
- *Oppilaan tukeminen on yhteistyötä. Tukemisen prosessiin otetaan mukaan samanaikaistoimijat sekä oppilaan vanhemmat. Moniammatillisuus yhdistää asiantuntijuutta oppilaan eduksi.*
- *Kohdennetun tuen mallia toteuttamalla erillisen erityisopetuksen tarve vähenee.*

Esittelen artikkelissa kehittämäni kohdennetun tuen mallia. Mallia toteuttamalla luokanopettaja havaitsee mahdollisimman nopeasti oppilaan kohtaamat oppimisen ja koulunkäynnin haasteet ja voi alkaa vaikuttaa niihin. Mallissa korostetaan varhaista puuttumista ja nopeaa reagointia. Molemmat ovat olleet esillä viimeaikaisissa koulunkäynnin tukemista tarkastelevissa tutkimuksissa sekä interventioissa.

Tutkimuksessani eräässä länsisuomalaisessa koulussa olivat mukana oppilaani (N = 39) vuosina 2004–2009, erityisopettajatyöparini, opettajakollegani ja oppilaideni vanhempia. Kyseessä on

hermeneuttisen lähestymistavan sisältävä laadullinen toimintatutkimus; oppimis- ja tiedonkäsitykseni on sosiokonstruktivistinen. Kuvaan, miten nopean reagoinnin ja välittömän vaikuttamisen avulla luokanopettaja kykenee ohjaamaan alkavaa lukijaa ja kirjoittajaa mahdollisimman yksilöllisesti sekä osallistavasti. Tuettu opetus suunnataan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle.

Yksilöllisen ja osallistavan ohjauksen taustalla on tutkijan ymmärrys inklusiiviseen pedagogiikkaan pyrkimisestä, lapsen kielellisestä kehityksestä sekä oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvan ohjaamistapahtuman merkittä-

vyydestä. Luokanopettaja toimii samanaikaisopettajana erityisopettajan kanssa toteuttaen moniammatillista ohjaustapaa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö saa mallin kehittämisessä merkittävän aseman.

Kohdennetun tuen ohjausmallin avulla kyettiin välttämään erityisopetuksiirtoja sekä ohjaamaan kaikkia tukea tarvitsevia oppilaita henkilökohtaisesti, motivoivasti ja osallistaen heidän omassa kotiluokassaan. Malli tarjoaa perusopetuksessa työskenteleville luokanopettajille yhden eriyttävän toimintatavan oppilaan tukemiseksi hänen omassa kotiluokassaan ilman siirtoa erilliseen erityisopetukseen. Se on sovellettavissa sekä yksilöpedagogisena että koko kouluun kohdistuvana yleisen tuen toimintamallina. Kohdennetun tuen ohjausmalli otettiin artikkelissani kuvatuksi koulun toimintamalliksi.

Asiasanat: kohdennettu tuki, inklusiivisuus, ajattelu, oppilaan yksilöllinen tukeminen, kohdennetun tuen ohjausmalli

KOHDENNETUN TUKIMALLIN TEOREETTISTA TAUSTAA

Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden ja osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on noussut perusopetuksessa tasaisesti vuosina 1995–2010. Vuoden 2011 alusta voimaan tulleen niin sanotun kolmiportaisen tuen sisältävän lakimuutoksen jälkeen tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on yhä kasvanut. Kahdeksankymmentä prosenttia erityisen tuen oppilaita sai vuonna 2012 edelleen opetuksestaan suurimman osan erityisryhmässä. (Suomen virallinen tilasto, SVT.)

Erityistä tukea saavien oppilaiden määrän kasvua ei voida pitää ongelmallisena silloin, kun sillä vastataan erityisope-

tuksen tarpeeseen. On tärkeää, että erityisopetusta tarvitsevalle lapselle tai nuorelle tarjotaan parasta mahdollista ohjausta ja opetusta. Tärkeää on myös se, missä sosiaalisessa kontekstissa erityisopetusta annetaan. Tarvitseeko oppilas ongelmansa tai oppimisvaikeutensa tukijaksi aina erityisopettajaa erityisopetuksen tarjoamiseen tarkoitettussa luokassa?

Joissain tapauksissa oppilaan ottamista pois omasta luokkayhteisöstään ja sijoittamista erilliselle erityisluokalle voidaan pitää jopa syrjintänä (Saloviita, 2006). Samaan viittaa myös Pekkala (2006) toteamalla, että yhteiskunta voi syrjäyttää siihen sopimattomat yksilöt jo hyvin varhaisessa vaiheessa siirtämällä heidät erilliseen erityisopetukseen. Hän jatkaa, että samalla yhteiskunta rajaa näiden erityisopetukseen siirrettyjen mahdollisuuksia tiettyihin opintosuorituksiin. (Ks. myös Nikkinen & Aunola, 2013.)

Useat kansainväliset asiakirjat tukevat inklusiota periaatteiden ja käytännön tasolla siksi, että se vastustaa syrjintää. Niissä korostetaan ihmisten tasa-arvoisuutta ja täysivaltaista osallisuutta ympäröivässä yhteisössä. Tässä tutkimuksessa inklusiio ymmärretään osallistavan kasvatuksen ja opetuksen kautta (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006) vastakohtana eristämiseksi ja erottamiseksi, jotka antavat oppilaalle viestin, että hän ei kuulu tai sovi joukkoon (Falvey & Givner, 2005). Ulkomaista tutkimuskirjallisuutta inklusiosta on runsaasti, ja myös suomalainen inklusioiden tutkimuskirjallisuus sekä inklusiosta käytävä diskurssi ovat lisääntyneet sitä mukaa kuin erityisopetuksen määräkin.

Perusopetusryhmien luokkakokoja ei ole kyetty olennaisesti pienentämään. Samaan aikaan pätevistä erityisopettajista on edelleen pulaa. Vallitsevassa tilanteessa oppilas saattaa joutua odottamaan oppimiseensa tukea liian kauan. Se saattaa vaikut-

taa hänen opiskelumotivaatioonsa, oppijaminäkuvaansa ja kouluviihtyvyyteensä negatiivisesti. (Aunola, 2005.) Varhaisen vaikuttamisen tukitoimia tulisi keskittää erityisesti koulun aloittamisvaiheeseen (Lerikkanen, Kiuru, Niemi, Poikkeus, Siekinen, Ahonen & Nurmi, 2012). Edelleen huomiota tulisi suunnata ympäristöön ja sen valmiuteen taata kaikkien oppilaiden mahdollisuus opiskella lähikoulussa ikätoveriensa joukossa (Peterson & Hittie, 2003).

Kohdennetun tuen mallin kehittämisessä kulkivat rinnakkain tutkijan näkemys, että jokaisella lapsella on oikeus osallisuuteen omassa luokassaan ainutkertaisina oppilaina niin sanotussa lapsen luonnollisessa oppimisympäristössä (Peterson & Hittie, 2003), sekä luokanopettajan mahdollisuudet ja motivaatio tukea jokaista oppilasta mahdollisimman kohdennetusti (Eskelä-Haapanen, 2012). Ne voidaan liittää edelleen tutkimuksen sosiokonstruktivistiseen tiedon- ja oppimiskäsitykseen (Kugelmass, 2007). Lapsen kielellisen kehityksen ymmärtäminen (Eskelä-Haapanen, 2003), lähikehityksen vyöhykkeen ajatus (Vygotsky, 1978) ja sen perustalle rakentuva scaffolding (Bruner, 1985) ovat olleet teoreettisena lähtökohtana oppilaan kielellisen kehityksen kohdennetussa tukemisessa.

Lisäksi matkalla kohti kohdennetun tuen mallin kehittämistä kohtasivat myös moniammatillinen toimintatapa samanaikaisopetuksen muodossa (esim. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011), nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen sekä varhainen puuttuminen (esim. Mikola, 2011) ja edelleen koulun ja kodin välinen yhteistyö. Pyrkimys ymmärtää jokaista opettamaansa oppilasta mahdollisimman hyvin on muodostanut tutkimuksen eksistentiaalisen ihmiskäsityksen ja hermeneuttisen tutkimusanalyysin lähtökohdan, jossa painote-

taan yksilön muista poikkeavaa erityisyyttä ja sisäistä olemusta. (Rauhala, 1983.)

Sosiokonstruktivistinen oppimis- ja tiedonkäsitys

Artikkelissa kuvattavan tutkimuksen taustatoumuksena on sosiokonstruktivistinen oppimis- ja tiedonkäsitys. Se huomioi oppilaan kokonaisuutena, lisää positiivista itsetuntemusta ja on vuorovaikutteista (Kugelmass, 2007). Se antaa opettajalle mahdollisuuden auttaa oppilasta oppimaan mielekkäästi ja edistää sisäisen motivaation kehittymistä. Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan oppimista pidetään oppilaan aktiivisena konstruktivisena toimintana, jossa ovat mukana sosiaaliset tekijät: ympäristö, suhteet ja vuorovaikutus. Sosiokonstruktivismiin mukaisessa opetuksessa opettajalla ja oppilailla on aktiivinen rooli keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Vaikka oppiminen yleensä nähdään sosiokonstruktivismissa yhteisöllisenä, oppiminen on kuitenkin myös yksilöllinen rakentumisprosessi. Oppilas konstruoi oppimaansa aktiivisesti omaksumillaan tiedonkäsittelytaidoilla. Hänen sisäinen ja vuorovaikutuksellinen pohdintansa ja reflektointinsa ovat olennaista oppimisen haltuun ottamisessa. Opettajan roolina on toimia ohjaajana prosessissa ja tukea oppimista oikea-aikaisesti. (Mm. Kugelmass, 2007; Pollard, 2005.)

Tässä artikkelissa kuvattun tutkimuksen opettamistavassa sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on käytännössä toteutunut esimerkiksi oppilaiden motivoinnin yhteydessä, oppilaiden tehtävien eriyttämisessä sekä siinä, että oppilaita on rohkaistu tekemään työnsä loppuun. Yhteistoiminnalliset opetustuokioiden ja yhteistoiminnallisten opettamisen luokkahuonesovellukset ovat myös olleet käytössä opetuksessa. Sosiokonstruktivismissa ohjaaminen ja

vuorovaikutus mahdollistavat yhdessä oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä. (Kugelmass, 2007; Pollard, 2005.)

Varhainen puuttuminen

Koulujen niukkoja resursseja voitaisiin hyödyntää entistä paremmin opettajien asiantuntemuksen joustavalla ja pedagogisesti tarkoituksenmukaisella käytöllä (Väliljärvi, 2006). Varhainen puuttuminen tarkoittaa Huhtasen (2007) mukaan sellaisten keinojen käyttöä, joiden avulla tartutaan oppilaan käyttäytymiseen, oppimisen ongelmiin tai oppilaan hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Varhainen puuttuminen ei kuitenkaan ole menettelykaava, vaan etenee prosessina alkaen pienistä havainnoista jatkuen niiden perusteella tehtyihin toimenpiteisiin.

Tässä tutkimuksessa käsitteet nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen liittyvät jokapäiväiseen tutkijan toimintaan luokanopettajana, kun pyrkimyksenä on ottaa huomioon jokaisen oppilaan erilaiset edellytykset ja tarpeet. Käsitteet pohjautuvat aiempiin tutkimuksiin oppilaan kielellisen kehityksen tukemisesta luokkaopetuksessa ja tämän prosessin motivoivaan merkitykseen sekä oppilaan oppijaminäkuvaan (ks. Eskelä-Haapanen, 2003; Wigfield & Eccles, 2000).

Teorian ja käytännön vuoropuhelusta on syntynyt tutkivan opettajan reflektiivinen prosessi, jonka avulla muodostui käsitys toiminnan lähtökohdista, toteuttamisesta ja seurauksista sekä sensitiivisyydestä, jolla tutkivan opettajan tulee kohdata oppilaan vahvuudet, heikkoudet ja tarpeet (Peterson & Hittie, 2003). Nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen tarkoittavat esimerkiksi tukea tehtävän aloittamisessa ja samanaikaistukea oppilaan tehdessä tehtävänsä. Niihin liittyy kuitenkin huomio siitä, että tilannetta on seurattava. Jos nopea reagointi ja välitön vaikuttami-

nen johtavat varsinaisen oppitunnin ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan, käytän käsitettä varhainen puuttuminen.

Lähikehityksen vyöhyke kohdennetussa tukemisessa

Ohjaus on tehokkainta oikea-aikaisena, ja sen edellytyksenä on mahdollisimman aikainen interventio. Ohjaamisen ja oppimisen tarkastelussa tulee ottaa huomioon myös oppilaan kokonaiskehityksen vaihe. Oppimisen ja kehityksen suhteen pohtiminen, erityisesti lapsen saavuttaessa kouluiän, on johtanut Vygotskyn (1978; ks. myös Chaiklin, 2003) teoretisoinnissa ajatukseen niin sanotusta lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa oppiminen ja opetus toteutuvat lapsen kehitystasolla.

Lähikehityksen vyöhyke on tiedollisen toiminnan taso lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välillä. Siinä oppilaalla on mahdollisuus toimia ohjauksessa menestyksekkäästi, mutta ei vielä itsenäisesti. Lapsen kehityksessä aktuaalitaso on se, jonka hän on jo saavuttanut kehityksessään. Vygotskyn merkittävä havainto oli se, että lapsi kykenee toimimaan aktuaalitasonsa yläpuolella silloin, kun hän toimii yhteistyössä osaavampien ikäistensä tai aikuisten kanssa. Vygotsky piti tätä toimintaa lapsen kehityksen kannalta merkityksellisempänä kuin toimintaa aktuaalitasolla itsenäisesti.

Antamalla lapselle viiheitä, esittämällä johdattelevia kysymyksiä ja tarjoamalla ikään kuin tukirakenteita aikuinen voi ohjata lasta kohti hänen potentiaalitasoaan. Tästä ohjaavasta toiminnasta lähikehityksen vyöhykkeellä käytetään nimitystä scaffolding. Oppilaalle tulisi siis antaa sopivan haasteellisia tehtäviä, jotta hän voisi kehittyä. Oppimisprosessin ylärajoilla toimiminen edistäisi näin parhaiten oppimista. Saavutetuista potentiaalitasoista tulee oppilaan kehityksessä uusia aktuaalitasoja.

Oppilaan toiminta lähikehityksen vyöhykkeellä ilmentää kehittymässä olevia taitoja. (Bruner, 1985; Vygotsky, 1978.)

Langford (2005) yhdistää Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen ja sosio-konstruktivismiin ajatukset todetessaan, että lapsen sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta heterogeeniset luokat ohjaavat lapsia vuorovaikutteiseen yhteistyöhön ja edistävät monipuolisesti lapsen kokonaiskehitystä. Heterogeenisessä luokassa oppilaan on mahdollista ja heidän tulee kehittää omia toimintamallejaan. Samalla myös osaavimmat oppilaat voivat vuorovaikutustilanteissa johdattaa hieman heikompia vertaisiaan korkeammille oppimisen tasoille. Näin Langfordin ajatus tukee myös inklusiivisen ja osallistavan pedagogiikan ajatusta.

Oppimisen tukemisen muotoja – kolmiportainen tukimalli

Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset (2010) sisältävät niin sanotun kolmiportaisen tuen määrittelyn: tuki voi olla yleistä, tehostettua tai erityistä. Yleinen tuki pitää sisällään luokanopettajan toiminnan, jossa hän huomioi jokaisen oppilaan heidän erilaisista lähtökohdistaan käsin. Toiminnassa painotetaan yhteistyötä kotien ja eri asiantuntijoiden kanssa. Yleisen tuen onnistuminen edellyttää luokanopettajalta sensitiivisyyttä jokaisen oppilaan kohtaamisessa, ongelmien varhaisessa tunnistamisessa sekä pedagogisten ratkaisujen suunnittelussa, sillä toiminta yleisessä tuessa on eriyttävää ja se vastuuttaa ja motivoi oppilaita sekä vahvistaa itsetuntoa ja oppimaan oppimisen taitoja. Yleisen tuen ensisijainen tukimuoto on luokanopettajan tarjoama tukiopetus, mutta lisänä voi käyttää myös osa-aikaista erityisopetusta. Kolmiportainen tuki muodostaa oppilaalle oppimispolun, jossa tuen tasoilta voi edetä joustavasti molempiin

suuntiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset, 2010.)

Luokanopettajalla on mahdollisuus toteuttaa joustavia opetusjärjestelyjä omassa luokassaan pyrkiessään tavoittamaan mahdollisimman hyvin jokaisen oppilaan tuen tarpeen. Tutkimukseni esittelee erään moniammatillisen lähestymistavan kehitelemäni kohdennetun tuen mallin avulla. Tässä tutkimuksessa kuvattua moniammatillista toimintatapaa voidaan pitää horisontaalisena asiantuntijuutena moniammatillisuuden kentässä. Luokanopettaja ja erityisopettaja ovat tavoitteellisesti yhdistäneet ammatillisen osaamisensa ja asiantuntemuksensa samanaikaisopetukseksi tavoittaakseen lapsen monimuotoisen yksilöllisen kehityksen.

Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes (2007) toteavat, että vain moniammatillisen näkemyksen ja toimintatavan avulla voidaan heterogeeninen lapsiryhmä ja sen oppilaiden oppimisvaikeudet täysin tavoittaa. Koska oppilasryhmät ovat hyvin erilaisia, myös samanaikaisopetuksen toteuttamismuodot poikkeavat toisistaan. Samanaikaisopetuksen tavoitteena on kuitenkin aina pedagogisten ammattilaisten yhteistyön ja osaamisen yhdistäminen oppilaiden eduksi (esim. Ahtiainen ym., 2011). Peterson ja Hittie (2003) puhuvat kollaboratiivisesta yhteistyöstä (suom. samanaikaisopetus) tarkoittaen useamman henkilön yhteistyössä tapahtuvaa oppimisen tukemista. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kehittää luokanopettajan käyttöön sellainen tukimalli, joka mahdollistaisi jokaiselle oppilaalle riittävän tuen heti tarpeen ilmetessä.

Tutkimuskysymys

1. Miten luokanopettaja voi tukea oppilasta kohdennetusti hänen omassa luokkakontekstissaan?

TUTKIMUSMENETELMÄT

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu kohdejoukon valinta tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotantaa käyttäen. Eskola ja Suoranta (2005) kirjoittavat osallistuvuudesta tarkoittaen pyrkimystä tavoittaa tutkittavien oma näkökulma osallistumalla tutkittavien elämään. Osallistumalla voidaan heidän mukaansa tutkia oppimista arkielämän relevanteissa tilanteissa. (Eskola & Suoranta, 2005.) Tutkimukseni kohdejoukkona ovat erään länsisuomalaisen koulun oppilaat (N = 39) ensimmäiseltä luokalta viidennen ja kuudennen luokan syyslukukauden loppuun saakka vuosina 2004–2009. Syksyllä 2004 tutkimus alkoi 23:n ensiluokalla olevan oppilaani kanssa. Syyslukukauden 2005 alusta mukaan tuli vielä 16 uutta ensimmäisen luokan oppilasta. Heille opetin äidinkieltä.

Tutkimukseen osallistui lisäksi koulun erityisopettaja samanaikaistyöparina. Tutkimuksen kohdejoukkona olleiden oppilaiden vanhemmat osallistuivat tutkimukseen kodin ja koulun yhteistyön välityksellä. Koulun työyhteisöstä tutkimuksessa oli mukana luokanopettaja, jonka oppilaille opetin äidinkieltä. Tutkimukseni aineisto kerättiin mahdollisimman luontevissa tilanteissa, joita olivat opetustuokiot, tukiopetustilanteet, keskustelu toisen luokanopettajan kanssa, samanaikaisopetus erityisopettaja Helenan (nimi muutettu) kanssa sekä keskustelut oppilaideni vanhempien kanssa.

Aineiston muodostavat tutkimuksen kohdejoukkona olleiden oppilaiden tuottama materiaali: sanelut, kirjoitelmat, harjoitusvihot, tehtävämonisteet, luetun ja kuullunymmärtämisen tehtävät ja tukiopetuksessa syntynyt materiaali. Niistä on muodostunut 78 sivua tekstitiedostoksi kirjoitettua tulkintaa. Tutkijan kolmessa havaintopäiväkirjassa on aineistoa yh-

teensä 245 käsinkirjoitettua sivua. Tutkivan opettajan luokkapäiväkirjoja on viisi. Niiden avulla oli mahdollisuus tarkentaa havaintojen suunnittelua ja aineiston keräämistä. Lisäksi niihin on kirjattu kodin ja koulun välisen yhteistyön havaintopäivämäärät sekä moniammatillisten keskustelujen ajankohdat.

Aineistona on lisäksi oppilaiden äidinkielen eri osa-alueiden suoriutumista kuvaavat, lukuvuoden 2007–2008 koontilomakkeet, joihin kerättiin tulokset oppilaan suoriutumisesta saneluissa, luetun- ja kuullunymmärtämisen tehtävissä sekä oppikirjan sisältämät kielitiedon tehtävät ja testit. Näitä kertyi yhteensä 156 sivua. Aineistoon kuuluvat myös kuvailut moniammatillisesta yhteistyöstä, yhteydenotoista oppilaiden koteihin sekä tapaamisista opettajan ja oppilaiden vanhempien välillä.

Tutkimusmenetelmänä on hermeneuttisen lähestymistavan sisältävä laadullinen toimintatutkimus. Oppimis- ja tiedonkäsitykseni on sosiokonstruktivistinen. Tutkimukseni etsii säännönmukaisuuksia ja pyrkii rakentamaan toimintamallia käsitteellistämisen avulla, toimintatapojen kehittämistarpeita osoittamalla ja toimintakulttuuria muokkaamalla. Pyrin kuvailemaan tutkimuskohdettani mahdollisimman tarkasti nämä eri näkökulmat huomioiden. Kuvailen tapahtumaa myös kasvattajana ja kasvatuksellisesti. Niinpä laadullinen ote tutkimussuuntana sopii siihen Kaikkosen (1999, 427–435) mukaan erityisen hyvin. Kaikkonen toteaa, että lapsi tulisi huomioida opetuksessa kokonaisuutena eikä vain tiedonkäsittelijänä.

Kvalitatiivisen tutkijan tuleekin ymmärtää tutkimuskohdettansa mahdollisimman hyvin, kasvatustieteissä ihmistä, jotta tulkinta olisi mahdollisimman luotettava. Reflektoinnin avulla osallistuvien ymmär-

rys tutkittavasta ilmiöstä kasvaa. Tavoitteenani oli päästä mahdollisimman lähelle jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä niin oppilaan kielenkehityksen kuin myös hänen kokonaispersoonansa syvällisen ymmärtämisen avulla, koska vain se mahdollistaisi tuen kohdentamisen sekä lähikehityksen vyöhykkeelle että myös riittävän varhain.

Aineiston analyysi

Tutkimuksen aikana kerätty aineisto oli runsas. Tein valinnan aineiston valikointumisesta tutkimusraporttiini teoriaohjaavasti ja abduktiivisesti päätellen. Kun induktio lähtee liikkeelle empiriasta ja deduktio teoriasta, abduktiivinen päättely lähtee usein liikkeelle aineistosta.

Abduktiivisella päättelyllä käsitetään nykyään yleisesti päättymistä analyysissa parhaaseen mahdolliseen aineistosta johdettuun selitykseen. Päättelyn lähtökohtana on joukko havaintoja, ja niiden avulla edetään todennäköisimpään selitykseen. Abduktioon liittyy myös pyrkimys hakea asioita, joita aiemmat selitykset eivät vielä tavoita. Abduktiivista päättelyä voi ajaa eteenpäin käytännön tarve löytää jokin lupaa tai jollakin tavalla kehiteltävä suunta tutkimukselle. (Peirce, 2001.) Teoria voi olla myös kaiken taustana. Olennaista kuitenkin on, että uusi teorianmuodostus on mahdollista vain, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. Johtoajatus voi olla intuitiivinen tai hyvinkin pitkälle muotoiltu hypoteesi.

Olen valinnut aineistostani abduktiivisen päättelyn avulla sellaiset osuudet, jotka mielestäni tukevat parhaiten tutkittavan ilmiön kuvailua ja selittämistä sekä antavat sille teoreettisesti tarkasteltuna syvyyttä ja luotettavuutta. Abduktiivisessa päätelyssäni teoria on toiminut apunani myös aineistoa analysoidessani. En ole pyrkinyt teorian testaamiseen, vaan aikaisempi tieto on vaikuttanut aineiston analyysissä uusia

ajatuspolkuja avaten.

Tutkimusaineiston kerääminen ja aineistolähtöinen analyysi ovat kulkeneet tutkimusprosessissani rinnakkain ja limittein. Havaintopäiväkirjamerkinnot ovat syntyneet empiirisissä tilanteissa eivätkä ole sisältäneet tulkintaa, vaan ainoastaan kuvauksen tapahtuneesta (esimerkiksi mahdollisimman tarkka kuvaus samanaikaisuudesta tai tukitunnista). Oppilaat tottuivat hyvin pian siihen, että esimerkiksi tukiopetustilanteissa tehtiin merkintöjä tutkimuspäiväkirjaan. He alkoivat myös tottua siihen, että materiaalia kerättiin toistuvasti. Tommi: ”Otaks’ sä ope tän nyt itelles vai viänkö mä tän kansiooni?” (Havaintopäiväkirjamerkintä, 3.9.2007.)

Olen litteroinut kuvauksen tapahtuneesta havaintopäiväkirjamerkintöjeni perusteella tekstiedustoon mahdollisimman pian tapahtuneen jälkeen. Olen liittänyt litteroituun tekstiin merkinnät havaintopäiväkirjastani suorina lainauksina sekä kirjoittanut lisäksi, mitä on tapahtunut, mitä materiaaleja on käytetty, keitä tukitapahtumassa on ollut läsnä, mihin toimenpiteisiin tapahtuma on johtanut ja miten oppilaan tukemisen prosessia seurataan. Tässä vaiheessa olen tehnyt analysointia ja tulkintaa sekä kirjoittanut sen auki.

Analysoidessani olen keskittynyt siihen, millaista tukea oppilas on saanut ja millaista tulosta tukitoimista on kunkin oppilaan kohdalla tullut. Niiden perusteella olen tulkinnut tuen riittävyttä ja suunnitellut tuen jatkoa (määrää ja laatua). Olen siirtänyt nämä tekstiotteeni tai osat niistä varsinaisen tutkimustekstini osaksi ja liittänyt analyysiini ja tulkintaani vuoropuhelun teorian kanssa, jolloin ymmärrys kuvattavasta ilmiöstä on syventynyt.

Analyysissä ei ole pyritty etsimään yhteisiä merkityksiä käsite- tai kuvauskategorioiden avulla (esim. Patton, 2002) vaan merkityksellisintä on ollut löytää jo-

kaisen oppilaan senhetkinen tuen tarpeen taso (vrt. ZPD, Vygotsky, 1978) ja vastata siihen toimintaa edelleen muokkaamalla. Oppilailta kerätty monimuotoinen materiaali (erilaiset tehtävät, esimerkiksi sanelut, kirjoitelmat, luetun- ja kuullunymmärtämisen tehtävät) on tärkeällä tavalla johdattanut opettajaa tuen tarpeen tarkassa määrittelyssä.

TULOKSET

Oppilaan tukeminen

Tutkiva opettaja reflektoi koko ajan ohjaustaan ja oppilaan edistymistä ja sopeutti toimintaansa tekemiensä analyysien avulla. Opettaja teki oppilaalle tehtävän merkityksen selväksi, piti oppilaan mielenkiintoa tehtävää kohtaan yllä ja antoi oppilaalle palautetta hänen suoriutumisestaan. Vähitellen annettua tukea voitiin vähentää. (Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja & Häkkinen, 2003.)

Pidin heti koulun alettua toisen luokan oppilaille sanelun kartoittaakseni heidän kirjoittamisensa tasoa. Arto ei onnistunut kirjoittamaan oikein kuin ensimmäiset tavut kahdestatoista sanellusta sanasta, ja se harmitti häntä selvästi. Pyysin Artoa jäämään tunnin jälkeen luokkaan juttelemaan kanssani, jotta Artolle tulisi parempi mieli. Kysyin Artolta, haluaisiko hän tehdä tehtävän uudelleen. Arto suostui. Sanelin sanoja uudelleen hitaasti, selkeästi ja korostetusti artikuloiden. Kun huomasin, että Arto pysähtyy epävarmana miettimään, sanoin kirjaimet ääntenä sanan keskellä niihin pysähtyen: luuk- k- → luuk-ku, rem-m-m → rem-mit-t → rem-mit. Arto selvitti tällä tavalla yksitoista sanaa aivan oikein tehden virheen vain ng-äänten kohdalla (15.8.2007).

Ohjausprosessissa ongelmien varhainen tunnistaminen on tärkeää, sillä ongelmat lukutaidossa haittaavat myöhempiä

kirjoitettuun kieleen perustuvaa oppimista. Lukeminen edellyttää lukutaidon perusteiden kestävästä rakentamista. Lukutaidon alkutaipaleella lapset ovat innokkaita lukijoita, vaikka eivät vielä koe luetunymmärtämisen mukanaan tuomaa iloa. Perustaidon omaksuminen kuitenkin tempaa lapsen mukaansa ja johtaa itsessään kohti sujuvampaa lukemista (Lyytinen & Lyytinen, 2007). Opettajan merkitys motivoivana tukirakenteiden tarjoajana korostuu.

Havaitsen (22.9.2004), että ykkösluokkalainen Markus kirjoittaa toistuvasti väärin vokaaliäänteiden kestot saneluissa, harjoituskirjan tehtävissä ja myös silloin, kun hän kirjoittaa taululle. Myös lukiessaan hänellä on epävarmuutta äänteiden kestossa. Kun muut oppilaat siirtyvät harjoituskirjan tehtävien pariin, pyydän Markuksen harjoittelemaan kanssani kahdestaan erilliseen nurkkaukseen luokan perälle. Harjoittelumme alkaa kuulohavainnosta, äänten kestojen vertailusta esimerkisanoissa. Kirjoitan paperisuikaleille sanat samalla kun äännän niitä: aamu, veli, lentää, etana, ihmeellinen, Lontoo.

Alleiviivaan ääntäessäni vokaalien kestot, jolloin Markus myös näkee, että pitkän äänten merkinä on kaksi kirjainta. Seuraavaksi luettelen sanoja, joista Markus saa kokeilla, kuuleeko hän lyhyen vai pitkän äänten. Markus näyttää vokaalin keston kumilenkin avulla: lyhyt vokaali näytetään kumilenkkiä venyttämättä, pitkän vokaalin kuluessa kumilenkkiä venytetään samalla, kun se sanotaan.

Seuraavalla äidinkielen tunnilla (23.9.2004) pidän lyhyen sananelun koko luokalle havainnoidakseni Markuksen, mutta myös koko muun luokan taitoja äänten keston erottelussa. Markus tekee edelleen virheitä, mutta niitä on vähemmän kuin aiemmin.

Välittömästi lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle suunnattu kohdennettu tuki

tuotti Markuksen kohdalla positiivista tulosta. Tuen järjestäminen ei vaatinut erityisjärjestelyjä luokassa vaan toteutui muun opetuksen yhteydessä. Tuen tarvetta tuli kuitenkin vielä seurata.

Ehdotan Markukselle, että harjoittelisimme vielä kahdestaan tätä asiaa seuraavana aamuna. ”Ei sen väliä”, sanoo hän. Laitan tulevasta tapaamisestamme viestin Markuksen reppuvihkoon. (23.9.2004.) Tukitunnilla keskityn tarkasti kuulo- ja näköhavaintojen avulla asian varmistamiseen samaan tapaan kuin harjoittellessamme oppitunnilla. Sisällytän harjoitteluun lisäksi mukaan leikin. Sanelen Markukselle sanoja. Lyhyen vokaalin kuullessaan Markuksen tulee mennä kyykkyy, pitkän vokaalin kuullessaan Markus kurkottaa korkealle kohti kattoa. Tästä toiminnallisesta harjoitteesta Markus on motivoitunut: ”Mennään viä...” Laitan viestin tukitunnin sisällöstä kotiin ja kerrom, että harjoittelu sujui jo lähes virheettää. Seuraavilla oppitunneilla Markus näyttää osaavan lyhyen ja pitkän vokaalin erottelun. (24.9.2004.)

Olen halunnut toiminnallani tukea motivaation kehitystä lukemisen ja kirjoittamisen alkutaipaleella. Samalla olen huomioinut ohjauksessani motivaation kolmesta näkökulmasta: miten tuen oppilaan oppijaminäkuvan rakentumista, miten ohjaan oppilaan työskentelyä ja miten otan ohjauksessani huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet ja mieltymykset? Opettajalla on suuri merkitys motivaation ylläpitäjänä ja herättäjänä varsinkin alku- luokilla (Wigfield & Eccles, 2000). Olen opettajana myös reagoinut nopeasti ja vaikuttanut välittömästi.

Mitä paremmin opettaja tuntee oman opetusryhmänsä, sitä helpompaa hänen on sitä tukea. On myös tärkeää, että opettaja kykenee tunnistamaan lapsen oppimisen orientaatiot. (Mägi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Nurmi, 2011.)

Halusin selvittää, miten kolmasluokkalaiset hallitsevat yhdyssanoja, joita oli juuri alettu harjoitella. Sanoin instruktiossa: ”Sanon sinulle sanaparin, josta vain toisesta muodostuu kirjoitettaessa yhdyssana. Sinun pitää päättää kummasta. Kirjoita vain yhdyssana.” Suuri kassi – kauppakassi. Muovikassi – raskas kassi. ”Siis mikkä ne ny oli?” varmistele Pekka. Myös Taneli kysyy: ”Mikä se toinen oli?” Toistan molemmat, jonka jälkeen Pekka taas kysyy: ”Mikä se siis oli?” Molempien poikien on vaikea keskittyä, vaikka luokkatilanne on aivan rauhallinen. Tehtävä on heille liian vaativa.

He saattaisivat selvittää yhdyssanatehtävistä tuen avulla ja mallintaen, mutta tässä tehtävätilanteessa haluttiin selvittää yksilöllistä suoriutumista sekä orientaatioita tehtävätilanteessa. Yhdyssanoja pitää siis harjoitella heidän kanssaan vielä uudelleen, jolloin scaffolding lähikehityksen alueella mahdollistuu eikä riippuvuusorientaatio haittaa tehtävästä suoriutumista. Keskustelen havainnostani luokanopettajan kanssa. Hän kertoo vielä yhdyssanoja koko luokkan kanssa yhdessä. (17.1.2008.)

Sovellettaessa kohdennetun tuen ohjausmallia luokassa opettajan tulee olla aidosti sitoutunut ottamaan huomioon jokainen lapsi yksilöllisenä oppijana ja olla mahdollisesti valmis muuttamaan omia käytänteitään oppilaiden ohjaajana sekä yhteistyössä kollegoiden kanssa. Kohdennetun tuen mallin kehittämisessä samanaikaisopettamisesta tuli voimavara, sillä toimintaan kuului yhteissuunnittelu, opetuksen toteuttaminen (samanaikaistuki) ja työskentelyn reflektointi. Jaoimme havaintomme luokan oppilaista heti samanaikais-tunnin päätyttyä. Lisäksi yhteistyöhömmä kuului viikoittainen palaveri, jossa kävimme lävitse niiden oppilaiden tilanteet, joiden kohdalla huoli oli herännyt. Keskustelimme siitä, mikä tukemisessa on tuottanut hyvää tulosta ja mitä vielä tulisi tehdä.

Helena pitää koko luokalle sanelun tuen suunnittelun ja kohdentamisen tarkentamiseksi (29.11.2005). Olen sanelutilanteessa luokassa ja huolehdin, että oppilaat, jotka tarvitsevat tehtävälanteessa tukea, saavat sitä. Luokanopettajalla on hyvä tilaisuus tehdä havaintoja oppilaistaan samanaikaisopetuksen yhteydessä.

Jotta oppilas voisi saavuttaa oman potentiaalisen tasonsa oppimisessa, opettajan tulee havainnoida häntä tavallisessa oppimistilanteessa, jossa oppilas työskentelee itsenäisesti. Kohdennetun tuen ohjausmalli ei etsi ns. riskilapsia (vrt. Mäkinen, 2002;

Ketonen, 2010), vaan reagoi nopeasti ja vaikuttaa välittömästi jokaisen lapsen oppimisessaan kohtaamiin haasteisiin.

Tukiopetus on osa kolmiportaisen tuen yleistä tukea, ja jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea heti tarpeen ilmaannuttua. Erityisesti tukiopetustuntien yhteydessä tehtyjen havaintojen avulla on mahdollista tavoittaa oppilaan lähikohdehityksen vyöhyke ja sovittaa ohjaaminen oppilaan taitotasolle. Silloin lapsi todennäköisesti motivoituu oppimiseen, ja hänen on helpompi pitää yllä myönteistä oppijaminäkuvaa. Opettajan on hyvä paneutua

Taulukko 1. Esimerkki tuen yksilöpedagogisesta toteutuksesta Kallen kohdalla syyslukukauden 2005 aikana

pvm	Kuvaus	Tuen muoto
17.8.	Luokan yhteinen sanelu. Kalle suoriutuu kaikkein heikoimmin. Kalle on siirtynyt oppilaakseni toisen kouluvuoden alussa.	Samanaikaistuki
23.8.	Keskustelu äidin kanssa vanhempainillan jälkeen: Kalle kokenut tehtävät ensimmäisellä luokalla liian vaikeiksi, ei ole halunnut edes aloittaa (minädefensiivinen orientaatio). Kotona yritetty tukea, Kalle turhautunut. Kallella diagnoosi: perheellinen dysleksia, pohdittu siirtoa erityisluokalle, oppinut kuitenkin lukemaan 1. luokalla	Kodin ja koulun yhteistyön alkaminen oppilaan tukemisessa
24.8.	Tunnilla riehakas, ei motivoitu tehtävistä, jatkuvaa tukea tehtävien aloittamisessa → yhteys kotiin	Samanaikaistuki
25.8.	Aamulla tukitunti, jossa sanelua. Keskittyminen kuuntelemaan. Opettajalla tarkka äänteiden ääntäminen. Kiireettömän ilmapiirin luominen. Kallelle kehoitus lukea sana aina uudelleen kirjoittamisen jälkeen. Kalle iloinen ja reipas, jaksaa harjoitella. Tieto kotiin.	Orientaatioon tukea. Keskustelu Helenan kanssa (moniammatillisuus), Helena luokkaan, tarvittaessa tukea myös Kallelle, samanaikaisopetus. Kodin ja koulun yhteistyö.
29.8.	Tehtäviä tekemättä. Yhteys kotiin.	Läksyvihon ottaminen käyttöön. Tarvittaessa läksykerhoon Helenalle.
31.8.	Teknisen lukemisen harjoittelua tasoryhmissä. On motivoitunut harjoittelusta.	Vertaistuki
10.9.	Teknisen lukemisen harjoittelu tasoryhmissä jatkuu.	Vertaistuki
8.9., 9.11.	Läksyvihon ohjeus, yhteys kotiin, vihko löytyy	Kodin ja koulun yhteistyö Luokanopettaja tukena, vertaistuki, samanaikaisopetus
8.11.	Äiti kirjoittaa läksyvihossa: ”Kalle on alkanut lähteä kouluun tosi mielellään.”	Kodin ja koulun yhteistyö
29.11.	Suunnatessaan huomionsa tehtävään Kalle kykenee suoriutumaan itsenäisesti. Hän on omaksunut tuen avulla itselleen oppimisstrategian, jossa kohdistaa kirjoittamisensa jälkeen sanaan uudelleen huomionsa ja lukee sen äänne kerrallaan. Sanelu: 8 oikein 20:sta. Kalle kirjoitti paperiin: ”kiriotinhienosti!”	Tukea tarvittaessa (motivaation säilyminen, oppijaminäkuva), samanaikaisopetus

erityisesti sellaisiin oppimisstrategioihin, jotka näyttäisivät vievän oppilaan oppimista suotuisasti eteenpäin. Vanhempien ottaminen mukaan osaksi lapsen oppimista ja ohjaamistapahtumaa on kodin ja koulun yhteistyön muoto.

Taulukossa 1 esitellään tarkemmin tukea, jota yksi oppilas sai syyslukukauden aikana. Kallen tuen tarve vaihteli, mutta kaiken kaikkiaan se pikku hiljaa vähentyi niin, ettei häntä tarvinnut siirtää erityisluokalle.

Tutkimuksen keskeisenä tuloksena on, että oppilaan ohjaaminen hänen lähikehityksen vyöhykkeellään tuetusti on motivoivaa ja vie oppilaan kielellistä kehitystä positiivisesti eteenpäin. Oppilas hyötyy lähikehityksen vyöhykkeellään myös vertaistensa tuesta. Oppilaan minädefensiivistä orientaatiota on mahdollista ohjata kohti tehtäväsuuntautunutta orientaatiota, jos oppilasta autetaan löytämään oppimista helpottavia oppimisstrategioita. (Lepola, Salonen & Vauras, 2000.)

Opetustilanteen luominen mielekkääksi ja merkitykselliseksi on oppimisen kannalta palkitsevaa. Oppilas hyötyy tukiopetuksessa yksilöllisestä ohjauksesta, ja hänen keskittymisensä suuntaaminen annettuun tehtävään on opettajalle helpompaa tukiopetuksen yhteydessä. Lisäksi oppilas saa häntä askarruttavaan kysymyseen heti vastauksen. Oppilas motivoituu itsenäiseen suorittamiseen, kun tekeminen kohdentuu hänen taitotasolleen. Ohjaajan tulee miettiä tehtävien tason lisäksi myös niiden määrää, jotta ei aiheuta oppilalle turhautumista erityisesti itsenäisesti suoritettavissa tehtävissä. Erityisopettajan tarjoamaa samanaikaistukea luokanopettajan kannattaa hyödyntää luokkaopetuksessa aina, kun se on mahdollista. Kodin ottaminen osaksi oppilaan kielellisen kehittymisen tukemista on oppilaan motivaation kannalta merkityksellistä.

POHDINTA

Tutkimukseni sai alkunsa tulossa olevien perusopetuksen opetussuunnitelman muutosten ja täydennysten suunnasta kohti inklusiivisempaa perusopetuksen pedagogiikkaa (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset, 2010). Miten luokanopettaja voi tukea yksilöllisesti ja kohdennetusti oppilaitaan kielellisten harjoitteiden ja pedagogisten ratkaisujensa avulla? Miten tuki voidaan kohdennetusti järjestää niin, että oppilaat saavat osallistua opetukseen omassa luokassaan?

Käsitykseni oppimisesta perustuu jokaisen lapsen oikeuteen kuulua joukkoon ja olla osallisena omassa luokassaan. Kunnioitan jokaisen lapsen ainutkertaista yksilöllisyyttä. Inklusiivisen koulun ideologia pohjautuu jokaisen oppilaan tasavertaiseen oikeuteen saada opetusta omassa lähikoulussaan omassa yleisopetuksen luokassaan. (Ahtiainen ym., 2011.) Parhaimmillaan kolmiportainen tuki toteutuu siten, että samassa lähikoulun luokassa on oppilaita kaikilta tuen tasoilta ilman diagnoosien mukanaan tuomaa mystifointia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset, 2010.)

Oppilas on läheisessä vuorovaikutuksessa kotinsa, vanhempiensa, opettajansa, koulunsa ja koulun työyhteisön kanssa. Nämä yhdessä muodostavat oppilaan oppimisympäristön. Tämä oppilaan lähiyhteisö mahdollistaa tai estää hänen osallisuutensa. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joka huomioi oppilaan kokonaisuutena ja kohentaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana (Kugelmass, 2007). Opettajalla, kodilla, koululla, kodin ja koulun yhteistyöllä sekä koululla yhteisöllisenä oppimisympäristönä on yhteisvaikutus ainutkertaisen oppilaan oppimisen rakentumisprosessissa.

Luokanopettaja on avainhenkilö oppilaan kohtaamisessa ja osallistavan oppimisympäristön luomisessa. Hänellä on mahdollisuus onnistua tavoittamaan jokaisen lapsen henkilökohtainen fyysinen, kognitiivinen, psyykinen ja sosiaalinen kehityksen taso, kun hän ottaa mukaan yhteistyöhön moniammatillisen toimijajoukon sekä koulun ja kodin yhteistyön mahdollisuuksineen.

Jos luokanopettaja ottaa toimintavakseen kohdennetun tuen ohjausmallin eriyttäessään yksilöllisesti oppilaan opetusta, hän ottaa huomioon seuraavat tekijät: Hän selvittää ja analysoi opettajana oman ihmiskäsityksensä eli käsityksensä siitä, millaisena hän näkee tapahtuman keskiössä olevan oppilaan ja millaiset ovat hänen omat arvonsa opettajana, ja sitoutuu siihen (Rauhala, 1983). Ohjaaminen tapahtuu oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä, ja kullekin oppijalle tarjotaan henkilökohtaisia tukirakennelmia (Bruner, 1985; Vygotsky, 1978). Opettaja reagoi nopeasti ja vaikuttaa välittömästi ja aloittaa tarvittaessa varhaisen puuttumisen toimenpiteensä (Eskelä-Haapanen, 2013). Hän ottaa tapahtumaan mukaan tukemiseen sitoutuneita työyhteisön toimijoita (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007). Koulu, jossa inklusiivinen pedagogiikka on tunnustettu tavoite (Pettersson & Hittie, 2003), osallistaa kaikki oppilaansa, ja kohdennettu tuki on osa sitä.

Vanhemmat otetaan mukaan kohdennetun tuen ohjausmalliin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vuorovaikutus osallisten välillä ilmentää sosiokonstruktivistista ohjaamisen tapaa (Kugelmass, 2007). Vanhempien pitäminen lastensa tosiasiallisina asiantuntijoina (Van Manen, 1991) on koulun ja kodin välisen onnistuneen yhteistyön edellytys. Se on edellytys myös kolmiportaisen tuen jatkumolle aina lapsen varhaisvuosista lähtien esiopetuk-

sen kautta koulupolulle. Kun vanhemmat osallistetaan lapsensa tuen suunnitteluun heti tuen tarpeen ilmetessä, tukitoimet tulevat osaksi koulun ja kodin yhteistoimintaa sekä tavallista kouluarkea.

Vanhemmilla on paljon sellaista tietoa, jonka varassa on helpompaa tavoittaa lapsen yksilöllistä tukemisen tarvetta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vanhemmat saavat myös välittömästi palautetta lapseltaan tuen prosessien onnistumisesta. Tämä tieto kulkeutuu takaisin tuen toteuttajalle, jos kynnyksen yhteydenottoon on riittävän matala. Dialogin tulee olla tasavertaista. Yhteydenpito on luontevaa, kun vanhemmat on otettu osalliseksi koulun toimintaan jo ennen lapsen koulunkäynnin alkua. Se edellyttää koulu-yhteisön toimijoilta menemistä moniammatillisesti toistensa kentille.

Jo lapsen esikouluvuoden aikana tulisi käynnistää yhteistyö esikoulun opettajien, luokanopettajien, erityisopettajan ja kodin välillä. Laajennettuna yhteistyössä voi olla moniammatillinen asiantuntijajoukko kunkin lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Yhteistyössä lapsen siirtymävaihe esiopetuksesta kouluun helpottuu. Lasta turvaavan ympäristön merkitys korostuu, ja yhteistyö on paljon pelkkää tiedonsiirtoa rikkaampaa. Myös lapsen tuen jatkumo voidaan turvata. (Fabian, 2002; ks. myös Kiuru, Lerkkanen, Niemi, Poskiparta, Ahonen, Poikkeus & Nurmi, 2013.)

Koulujen tulisi kehittää toimintojaan vastaamaan paremmin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja huomioimaan opetusmenetelmät sekä oppilaiden erilaiset oppimistyylit (Booth & Ainscow, 2002). Kolmiportainen tuki mahdollistaa oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamisen erilaisin opetusjärjestelyin, mutta samalla se asettaa luokanopettajalle joukon uusia haasteita. Luokanopettajan tulee tunnistaa oppilaidensa tuen tarve ja alkaa tukeminen

heti tarpeen ilmetyä.

Opetussuunnitelmien muutosten ja täydennysten (2010) tarkoituksena oli varhaisen puuttumisen kautta vaikuttaa osaltaan syrjäytymisen ehkäisemiseen. Lakiin ei kuitenkaan ole selväsanaisesti kirjattu, että koulun arkipäivän asianmukainen järjestäminen on parasta varhaista puuttumista, joka edistää lasten ja nuorten hyvinvointia ja ehkäisee syrjäytymistä. Koulun arjen asianmukainen järjestäminen tarkoittaa tasokkaan perusopetuksen tarjoamista. Siihen sisältyy kaikkien oppilaiden tukeminen omassa koululuokassaan kaikilla tuen tasoilla, tarvittaessa moniammatillisesti.

Olen tässä artikkelissa keskittynyt enimmäkseen kohdennettuun oppimisen tukemiseen ja sen teoreettiseen tarkasteluun. Mutta myös opettajankoulutusta tulee kehittää vastaamaan inklusiivisen pedagogiikan asettamia vaatimuksia. Koulun kehittyminen inklusiiviseksi tapahtuu vähitellen prosessiluonteisesti. (Mikola, 2011.) Ei ole olemassa yhtä ainoaa toimintatapaa käytänteiden muuttamiseksi. Tärkeimmässä asemassa ovat koulun toimintakulttuuri, työskentelytavat ja kaikkien koulussa toimivien asenteet inklusiota kohtaan. (Rajakaltio, 2014.)

Opettajien ja opettajankoulutuksen merkitys inklusiiokehitykselle on kiistaton. Varsinkin luokanopettajien asiantunteva ja ajankohtainen koulutus on kehityksessä ratkaisevassa asemassa. Tulevaisuuden opettajilla tulisi olla mahdollisuus kohdata lasten moninaisuus. Myös opiskelijoiden valmiuksia toimia moniammatillisesti sekä yhteistyössä kotien kanssa tulisi rikastaa. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009.) Luokanopettajien koulutuksen pohja tulisi muodostua oppilaiden monimuotoisuuden arvostamisesta niin, että yksilöiden väliset erot koetaan voimavarana. Painotettavia asioita

ovat kaikkien oppilaiden tukeminen sekä yhteistyö ja tiimityöskentely. Olennaista on myös se, että opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan. Näitä kaikkia osaamisalueita tulisi kehittää niin, että ne loisivat pohjan myös myöhemmälle ammattitaidon kehittymiselle. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011.)

Opettaja ei toimi inklusiivisessa toimintaympäristössä yksin. Luokassa voi olla useita aikuisia tukemassa erilaisten oppilaiden koulunkäyntiä. Oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin pyritään yhteistoiminnallisella ja osallistavalla opetuksella, jossa eriyttäminen on ensisijaisten keinojen joukossa oppilaiden moninaisuuden kohtaamisessa. Eriyttämisen avulla oppilaat saavat haasteita oppimiseensa ja onnistumisen kokemusten myötä oppimismotivaatio lisääntyy. (Eskelä-Haapanen, 2013; Tomlinson, 2010.) Osallistavampaa pedagogiikkaa tulisi kehittää niin, että korjaavasta tuesta siirryttäisiin yhä enemmän ennalta ehkäisevään pedagogiikkaan.

Kirjoittajatiedot:

KT Sirpa Eskelä-Haapanen toimii Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön erityiskasvatuksen yliopistonlehtorina.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, A1:2011.
- Aunola, K. (2005). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Aunola, K., Viljaranta, J. & Nurmi, J. E. 2006–2009. Vanhemmat, opettajat ja lapsen oppiminen

- tutkimushanke (VALO). Jyväskylän yliopisto. Haettu 5.5.2014 osoitteesta <https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/tutkimus/oppjamot/valo>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner, J. (1985). *Vygotsky: A historical and conceptual perspective*. Teoksessa J. Wertsch (toim.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.
- Chaiklin, S. (2003). *The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction*. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev & S.M. Miller (toim.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 39–64.
- Eskelä-Haapanen, S. (2003). *Esikoulun äänne- ja sanatuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen tunneille. Fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelmalla pehmeä lasku lukutaitoon*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Acta Universitatis Tamperensis 1747.
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). *Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla*. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fabian, H. (2002). *Empowering children for transitions*. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.), *Transitions in the early years*. London: Routledge, 123–134.
- Falvey, M. & Givner, C. (2005). *What is an inclusive school?* Teoksessa R.A. Villa & J.S. Thousand (toim.), *Creating an inclusive school*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1–11.
- Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L. & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaikkonen, P. (1999). *Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä*. *Kasvatus* 30, 427–435.
- Ketonen, R. (2010). *Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 404.
- Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2013). *The role of reading disability risk and environmental protective factors in students' reading fluency in grade 4*. *Reading Research Quarterly*, 48, 349–368.
- Kugelmass, J.W. (2007). *Constructivist views of learning: implications for inclusive education*. Teoksessa L. Florian (toim.), *The Sage Handbook of Special Education*. Lontoo: Sage, 272–279.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. (2006). *Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet*. *Kasvatus* 37, 343–358.
- Langford, P.E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. New York: Psychology Press.
- Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. (2000). *The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade*. *Learning and Instruction*, 10, 153–177.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2012). *The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten*.

- Contemporary Educational Psychology, 37, 266–279.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2007). Lukivaikeuden tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.
- Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410.
- Mägi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. (2011). The cross-lagged relations between children's academic skill development, task-avoidance, and parental beliefs about success. *Learning and Instruction*, 21, 664–675.
- Mäkinen, M. (2002). Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. *Acta Universitatis Tamperensis* 902.
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 185–196.
- Nikkinen, E.-M. & Aunola, K. (2013). Erytisy luokalla opiskelevien oppilaiden oppimismätkä 1. luokalla. *Kasvatus* 44(5), 494–507.
- Pekkala, L. (2006). Osallistava kasvatus. *Kasvatus* 37(4), 323–325.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. (2010). Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, J.M. & Hattie, M.M. (2003). *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Pollard, A. (2005). *Reflective teaching. Evidence-informed professional practice*. Lontoo: Continuum.
- Rajakaltio, H. (2014). Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämissuorituksen yhteen nivominen. Helsinki: Opetushallitus.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. (2003). Is successful scaffolding an illusion? – Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during long-term learning project. *Instructional Science* 31, 377–393.
- Rauhala, L. (1983). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino
- Saloviita, T. (2006). Erytisyopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326–342.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erytisyopetus [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 5.5.2014 osoitteesta <http://www.stat.fi/til/erop/>.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34, 50–57.
- Teittinen, A. (2006). Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37(4), 359–370.
- Tomlinson, C. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development. United States.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. The University of Alberta: The Athlone Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman & M. Cole (toim.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väljäärvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa: A. J. Nummenmaa & J. Väljäärvi, *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81