

Mia Dufva
Elisa Poskiparta

KIMARA – alkuopetukseen suunnattu oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevä toimintamalli

Suomessa on kehitetty alkuopetuksen tueksi monenlaisia arviointi- ja opetusmenetelmiä, joiden tavoitteena on edistää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista. Tarve moniammatilliseen yhteistyöhön on lisääntynyt varsinkin niissä kouluissa, joissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on suuri. Kimara on alkuopetukseen suunnattu monipuolinen ja koulun arkeen soveltuva oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevä toimintamalli, jossa korostuu opetushenkilökunnan yhteistyö ja arvioinnista opetukseen -jatkumo. Toimintamalliin sisältyy monia Suomessa jo julkaistuja oppimisvaikeuksiin ja niiden ennaltaehkäisyyn suunnattuja arviointi- ja opetusmenetelmiä. Lisäksi hankkeessa kehitettiin uusia menetelmiä, joiden avulla maahanmuuttajaoppilaiden kielellistä ymmärtämistä ja matemaattista ajattelua voi arvioida luokkahuoneessa.

Oppimisvaikeuksia on 10–20 prosentilla ihmisistä. Niitä on siis jokaisessa luokassa ja koulussa. Tänä päivänä tiedämme taitojen kehityksestä ja rakentumisesta sekä oppimisvaikeuksien luonteesta jo niin paljon, että vaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen on mahdollista. Yksi

oppimisvaikeuksien voittamisen ennakkoehdoista on moniammatillinen yhteistyö. Vuonna 2004 Turun kaupungin opetus- ja Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksen tutkimusyhteistyö päätettiin kohdistaa kahteen alakouluun ja niiden tuleviin ensimmäisen luokan oppilaisiin. Tavoitteena oli rakentaa juuri näihin kouluihin sopivaa oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyn toimintamallia yhteistyössä koulujen rehtorien, luokan- ja erityisopettajien sekä koulupsykologien kanssa.

Mukaan hankkeeseen ilmoittautuivat kaksi turkulaista koulua, jotka halusivat kehittää toimintaansa. Molemmat koulut ovat keskikokoisia alakouluja, joiden oppilasaines on varsin haasteellista. Koulun A oppilaista enemmistöllä (noin 75 %) on maahanmuuttajatausta ja koulun B alueen oppilailla on opettajien ja psykologin tunteen mukaan tavallista enemmän oppimisvaikeuksia. Alueen aikuisväestössä on mm. työttömyyttä ja toimeentulovaikeuksia, mikä heijastuu koulun B oppilaiden hyvinvointiin ja koulunkäyntiin yleensä.

TOIMINNAN TAVOITTEET

Toimintamallin kehittämisessä oli neljä keskeistä tavoitetta, joiden toteutumisen kautta varhainen puuttuminen on mahdollista.

Luokan- ja erityisopettajan sekä koulupsykologin yhteistyön kehittäminen

Toimintamallin kehittäminen lähti siitä, että koulun rehtori, luokka-asteiden 1 ja 2 opettajat, erityisopettaja ja koulupsykologi keskustelivat hankkeen työntekijän kanssa siitä, millä tavoin kouluissa on yleensä puututtu oppimisvaikeuksiin. Pohdittiin, mitkä käytännöt ovat toimivia, mitä pitäisi muuttaa sekä minkälaisia toiveita jokaisella työntekijällä on tässä kehittämistyössä. Keskustelua käytiin myös koulun oppilaista: minkälaista tukea erityisesti tämän koulun oppilaat tarvitsevat ja mitkä ovat oppilaiden ja koulun vahvuudet. Nämä alkukeskustelut olivat tärkeitä toiminnan suunnannäyttäjiä ja alkuvoimia. Ilman yhteisesti muodostettuja tavoitteita ei koulun toimintaa ole mahdollista muuttaa. Erityisen tärkeää on rehtorin mukanaolo. Yhteisiä keskusteluja jatkettiin koko hankkeen ajan. Etenkin lukukausien vaihtuessa pidettiin kokouksia, joissa arvioitiin kulu- neen lukukauden toimintaa ja asetettiin tavoitteita tulevalle lukukaudelle.

Kokeilukoulut tekivät myös keskenään yhteistyötä vaihtamalla tietoa ja kokemuksia erityisesti toiminnallisesta matematiikasta sekä maahanmuuttajalasten opetuksesta. Toinen verkostoitumisen paikka oli jo monissa kouluissa käytössä oleva keskustelutilaisuus, jossa koulut- lokaisten asioista puhutaan päivähoidon henkilöstön kanssa. Tässä tilaisuudessa luokanopettaja, erityisopettaja, koulupsykologi ja rehtori saavat vanhempien luvalla paljon arvokasta tietoa tulevasta ensimmäi-

sen luokan oppilaista.

Koulun arkeen sopivien oppimisen eritaitoalueiden arviointikäytäntöjen kehittäminen

Oppimistaitojen arvioinnin kehittäminen lähti koulujen tarpeista. Hankkeessa luotiin toimintatapa, jolla voidaan arvioida lukemisen, kirjoittamisen, ymmärtämistaitojen ja matemaattisen ajattelun hallintaa kahden ensimmäisen kouluvuoden ajan. Käytäntöä kehitettiin etenkin erityisopettajien työn tueksi, mutta myös välineeksi, jolla voitiin tiivistää luokan- ja erityisopettajan yhteistyötä. Myös koulupsykologi oli tiedonvaihdossa tiiviisti mukana niiden oppilaiden osalta, jotka olivat hänen asiakkaitaan.

Arvioinnissa käytettiin monia olemassa olevia ja hyväksi koettuja tutkimusperusteisia menetelmiä. Lisäksi hankkeen tarpeisiin kehitettiin uusia menetelmiä, jotka päätettiin julkaista osana Kimaraa. Maahanmuuttajaoppilaiden kielellisen ymmärtämisen arvioinnin tueksi kehitettiin kaksi menetelmää, jotka toimivat yhtenä tietolähteenä selvitettyäessä, onko oppimisvaikeuksien taustalla vaikeudet ymmärtää suomen kieltä vaiko yleisemmät ymmärtämisen vaikeudet.

Kuullun tarinan ymmärtämisen arviointiin valittiin kaksi rinnakkaista tekstiä, joista toinen on suomenkielinen ja toinen käännetty kuudelle koulun A oppilaiden äidinkielelle. Kielet ovat albania, arabia, kurdi, somali, vietnam ja venäjä. Menetelmä on alun perin laadittu yksilötestiksi, ja tässä hankkeessa se muokattiin ryhmässä käytettäväksi (ks. Vauras, Mäki, Dufva & Hämäläinen, 1995). Toinen maahanmuuttajaoppilaiden kielellisen ymmärtämisen arvioinnin testeistä mittaa suullisesti esitettyjen ohjeiden ymmärtämistä. Se laadittiin samalla tavalla kuin kuullun tarinan ymmärtämisen testi eli ohjeiden ymmärtä-

misestä on kaksi rinnakkaisversiota, joista toinen on käännetty kuudelle kielelle. Nämä kaksi kielellisen ymmärtämisen testiä on laadittu siten, että oppilaat voidaan arvioida ryhmässä. Hankkeessa kehitetyn ryhmässä käytettävän matemaattisen ajattelun arviointimenetelmän avulla opettaja saa nopeasti yleisarvion luokastaan ja sen erityistä tukea tarvitsevista oppilaista.

Arviointikäytäntöjä kehitettiin etenkin niin, että arvioinnin tuloksista voitaisiin suoraan tehdä erityisopetusta koskevia johtopäätöksiä. Tällaista lähestymistapaa kuvataan käsitteellä pedagogisesti validi arviointi. Tällöin arviointi ei ole itseisarvo, vaan tärkeintä on se, että arvioinnista seuraa suoria toimenpide-ehdotuksia opetukseen. Pedagogisesti validin arvioinnin ei tarvitse aina olla aikaa vievää yksilöarviointia, vaan se voidaan tehdä koko ryhmälle tai luokalle ja arvioinnin tekijänä voi olla luokanopettaja tai erityisopettaja. Pedagogisesti validin arvioinnin ei myöskään aina tarvitse perustua standardoituihin ja normitettuihin testeihin, joskin niiden käytöstä on kiistatonta hyötyä. Tämän päivän oppikirjojen opettajan oppaissa on hyviä arviointivälineitä. Myös niitä käytettiin tässä hankkeessa. Kaikki hankkeessa käytetyt menetelmät on kuvattu Kimarassa, jotta kirjan lukija voi halutessaan soveltaa niitä omassa työssään.

Hankkeessa pyrittiin käyttämään ja kehittämään sellaisia arviointimenetelmiä, joiden avulla voidaan säännöllisin väliajoin arvioida oppilaiden edistymistä. Tämänkaltaisen jatkuva arviointi, jota monet opettajat jo opetustyössään käyttävätkin, antaa vankkaa tietoa oppilaiden edistymisestä ja esimerkiksi erityisopetuksen vaikuttavuudesta.

Ryhmämuotoisten kuntoutusmenetelmien kehittäminen erityisopetuksen tarpeisiin

Toimivan ja tuloksia tuottavan erityisopetuksen järjestäminen on vaativa tehtävä. Jotta erityisopetus on tuloksellista, on sen vastattava moneen haasteeseen (ks. Dufva, 2006).

Taitonäkökulman mukaan oppiminen tapahtuu pitkän, oikein suunnatun ja tarmokkaan harjoittelun kautta (esim. Johnson, 1995, 31–38; Keskinen, 2002; Vauras, Niemi & Poskiparta, 1994). Tämä peruseriaate sopii kaikkien taitojen oppimiseen, olipa kyse uuden liikuntalajin oppimisesta, käsityötaidoista, autolla ajamisesta tai Kimara-hankkeessa käsiteltyjen lukemisen, kirjoittamisen, ymmärtävän lukemisen ja matemaattisten taitojen oppimisesta. Yksi tärkeimmistä kriteereistä toimivalle erityisopetukselle on sen kohdentuminen oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle (Vygotski, 1978). Lähikehityksen vyöhykkeen mukaan oikein suunnatun opetuksen tulisi kohdentua aina taidon oppimisen seuraavalle askelelle, sille jolle oppilas on siirtymässä. Tämän opin mukaisesti ei ole hyödyllistä opettaa liian helpoja asioita eli niitä, joita oppilas jo osaa, mutta ei niitäkään, jotka ovat monen askeleen päässä. Hankkeessa erityisopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä kehitettiin vastaamaan mahdollisimman hyvin tähän haasteeseen. Aina tämä ei suinkaan tarkoittanut uusien menetelmien kehittämistä, vaan jo olemassa olevien menetelmien yhdistämistä. Maassamme on esimerkiksi useita tieteellisesti koeteltuja alkuvaiheen lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä niiden perusteisiin, etenkin kielelliseen tietoisuuteen, suunnattuja opetusmenetelmiä, joita käytettiin osana hankkeen erityisopetusta. Kimarassa on kuvattu, miten olemassa olevia toimivia menetelmiä voidaan yhdistellä keskenään.

Oikein kohdennetut arvioinnit auttavat erityisopettajaa toteuttamaan kuntoutuksen toista tärkeää elementtiä, vaatimusta opetuksen pitkäkestoisuudesta, systemaattisuudesta ja suunnitelmallisuudesta. Arviointien ja luokan- ja erityisopettajan oppilaantuntemuksen perusteella hankkeessa kehitettiin opetusmenetelmiä, jotka etenevät taitojen hierarkiassa systemaattisesti askeleelta toiselle niin, että ne myös noudattavat oppilaiden taitojen tasoa. Esimerkiksi joidenkin toisluokkalaisten matemaattisten taitojen erityisopetus keskittyi esiopetusikäisten taitoihin, koska kyseisten oppilaiden taidot olivat tuolla tasolla. Toisluokkalaistalle on turha opettaa kertolaskujen alkeitakaan, kun hän ei vielä hallitse lukujonotaitoja ja luvun 10 ylittämistä. Tällöin on rohkeasti tehtävä lapsen hyväksi se päätös, että opetuksessa edetään oppilaan taitotason mukaisesti, ei opetussuunnitelman tai oppikirjan mukaisesti. Oppimisvaikeusoppilaat tarvitsevat tavallista enemmän opetusta ja vielä pidemmän aikaa heille vaikeisiin asioihin kuin tavallisesti etenevät oppilaat (Torgesen, 2002), mikä otettiin myös huomioon opetusmenetelmiä suunniteltaessa.

Yksi oppimisvaikeuksien kuntoutuksen tärkeimmistä elementeistä on luokan- ja erityisopetuksen samansuuntaisuus, millä taataan kuntoutuksen ja opetuksen vaikuttavuus. Samansuuntaisuus tarkoittaa tässä sitä, että kumpikin osapuoli suuntaa omassa työssään oppilaan opetuksen samoihin taitoihin ja sen osa-alueisiin. Näin oppilas saa tukea oppimiseensa molemmilta suunnilta. Samansuuntaisuus syntyy opettajien keskustelujen kautta, joissa jaetaan tietoa oppilaasta ja yhdessä suunnitellaan toimenpiteitä oppilaan oppimisen tukemiseksi.

Oppimisvaikeutta ei kuitenkaan voida tarkastella pelkästään kognitiivisesta näkökulmasta, vaan mukaan on otettava myös

oppimiseen liittyvä motivaatio ja tunteet. Jotta kuntoutus vaikuttaisi niin kuin on ajateltu, on siinä paneuduttava myös lasten motivationaalsiin orientaatioihin sekä oppimistilanteiden herättämiin tunteisiin (ks. esim. Salonen & Lepola, 1994). Myös oppilaan itsesäätelytaitojen kehittäminen on usein välttämätöntä. Sinällään itsesäätelytaitojen kehittäminen on osa modernia opetusta, olkoonpa kyse tavallisesta luokkaopetuksesta tai oppimisvaikeuksien kuntoutuksesta. Tällöin oppilaalle tarjotaan sekä välineitä ajattelemiseen että yleisempiä oppimisen taitoja (ks. tarkemmin esim. Annevirta & Iiskala, 2003).

Yhtenä toimivan kuntoutuksen kulkuvälineitä ovat kuntouttajan käyttämät kognitiiviset ohjausmenetelmät, joita ovat mallintaminen, scaffolding (ohjaava opetuskeskustelu) sekä pohdinta ja perustelu. Nämä tukevat lapsen kognitiivisten taitojen, motivaation ja itsesäätelytaitojen kehittymistä. Mallintamisella tarkoitetaan ongelmanratkaisun ajattelemista ääneen, jolloin tavoitteena on tuoda esille ongelmanratkaisun eri vaiheet ja näin antaa oppilaalle konkreettinen malli siitä, miten ongelmanratkaisu etenee kohti tavoitetta. Mallintaminen on äärettömän tärkeää ns. akateemisissa taidoissa etenkin niille oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, koska mallintamisen kautta he saavat käsityksen siitä, mitä harjoittelulla tavoitellaan. Scaffolding on oppilaan ja aikuisen käymää keskustelua ja pohdintaa, jonka tavoitteena on tuoda oppilaan ajattelua näkyväksi. Tavoitteena on myös opettaa hänelle yhteisen keskustelun kautta ajattelun ja oppimisen taitoja (ks. esim. Mäki, Kinnunen & Vauras, 1999). Hankkeessa näitä ohjausmenetelmiä sovellettiin erityisesti kielellisten taitojen tukiryhmässä, jossa kielellisen tietoisuuden ja kirjain-äänne-vastaavuuksien rinnalla vahvistettiin oppilaiden kielen ymmärtämistä ja sanavarastoa lukemalla

heille paljon erilaisia satuja ja tarinoita (ks. tarkemmin van Kleeck, Stahl & Bauer, 2003).

Kun oppimisvaikeuden kuntoutus tapahtuu pääosin laaja-alaisessa erityisopetuksessa, on kuntouttajan varmistettava siitä, että oppilas osaa käyttää oppimiaan taitoja niin luokkaopetuksessa kuin kotona läksyjä tehdessään. Itsesäätelytaitojen opettamisen yhtenä perusteluna on juuri se, että oppilaat oppisivat säätlemään oppimistaan erilaisissa oppimisympäristöissä. Opitun siirtyminen uusiin tilanteisiin vaatii luokan- ja erityisopettajan yhteistyötä. Luokanopettaja voi omassa opetuksessaan ottaa koko luokan kanssa esille niitä taitoja, joita erityisopettaja on harjoitellut yksittäisten oppilaiden kanssa, tai erityisopettaja voi osallistua luokkaopetukseen opettamalla luokalle kyseisiä taitoja.

Kodin ja koulun yhteistyön edistäminen

Hankkeen molemmissa kouluissa opettajat pitivät yhteistyötä kotien kanssa suurena haasteena. Opettajat halusivat lisätä yhteistyön määrää ja tukea lasten oppimista yhdessä kodin kanssa. Kodin työtä tuettiin esimerkiksi koulussa B luokanopettajien järjestämän vapaaehtoisen läksykerhon avulla. Läksykerhoa pidettiin kaksi kertaa viikossa yhden tunnin ajan kerrallaan. Kerhossa oli kerralla noin 15 oppilasta. Kerhoon saatiin resursseja koulun kerhotunti- ja tukiovetuskiintiöstä. Kerhon idea sai alkunsa ongelmasta, jota moni opettaja pohti: joillakin oppilailla on vuodesta toiseen läksyt tekemättä, eikä yläasteelle mentäessä ole opittu huolehtimaan kotitehtävistä. Syitä tähän oli monia: Maa-hanmuuttajavanhemmat eivät osanneet hyvin suomea, joten lasten ohjaaminen ja auttaminen koulutehtävissä oli vaikeaa. Lapsen oma suomen kielen taito oli heikko. Lapsella oli lukivaikeutta tai keskitty-

misvaikeutta. Kotona ei jaksettu osallistua riittävästi lapsen koulunkäyntiin omien ongelmien, esim. päihdeongelman, riitaisen perhesuhteiden ja masennuksen takia. Koteihin lähetetty kysely kotitehtävien tekemisestä kertoi ongelmien syyksi myös sen, että tehtäviin käytettiin liian vähän aikaa ja tehtäviä tehtiin myöhään illalla tai aamulla. Kokemukset läksykerhosta olivat varsin myönteisiä. Oppilaat kertoivat käyvänsä mielellään läksykerhossa muun muassa siksi, koska kotona läksyihin ei voi keskittyä melun vuoksi ja kaverien kanssa on mukavampi työskennellä kuin yksin. Opettajien mukaan monen oppilaan suhtautuminen läksyihin muuttui myönteisemmäksi eikä niitä jäänyt enää tekemättä yhtä paljon kuin aiemmin.

Kodin ja koulun yhteistyötä tuettiin lisäksi siten, että erityisopettajan koulussa B syksyllä aloittama lukupiiri laajennettiin myös koteihin toisen luokan kevätlukukaudella. Lukupiirissä luettiin yhdessä erilaisia oppilaiden taitotasoon sopivia kirjoja vuorotellen ääneen. Kohderyhmänä olivat erityisesti hitaat lukijat, jotka eivät vielä tunnustaneet sanoja automaattisesti. Kirjoista myös keskusteltiin ja opeteltiin erilaisia tapoja tehostaa tekstien ymmärtämistä, kuten kuvien käyttöä ymmärtämisen tukena, kysymysten tekemistä ja vaikeiden sanojen merkityksen selvittämistä (Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister, 1994). Keväällä oppilaat saivat kotiin mukaansa ns. lukupassin, johon heille oli merkitty kotona luettavien kirjojen nimet.

Opettajat myös kertoivat, ettei heillä useinkaan ole keinoja työskennellä haasteellisten vanhempien kanssa, kun puuttuu esimerkiksi yhteinen kieli tai yhteinen huoli lapsesta. Tulkki auttaa kieliongelmissa, ja yhteisen huolen löytymiseen otettiin avuksi kirja nimeltä Huoli puheeksi (Eriksson & Arnkill, 2005). Kirjassa käydään vaihteittain ja hyvin yksityiskohtaisesti läpi tapoja

keskustella huoltajien kanssa lapsen hyvinvointiin liittyvästä huolesta.

Toimintamallin aikataulu

Toiminnan ylimpänä tavoitteena oli yhteistyössä koulujen opettajien kanssa kehittää mallia, jonka avulla oppimisvaikeuksiin voitaisiin puuttua mahdollisimman varhain. Tämä malli sisältää sekä arviointia että siihen tiukasti nojaavaa erityis- ja luokkaopetusta. Mallin keskeiset sisällöt nojaavat vuosiluokkien 1–2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004). Tärkeimmät akateemiset taidot, joita lapset kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana oppivat, ovat lukemisen, kirjoittamisen, kielellisen ymmärtämisen ja tuottamisen sekä matemaattisen ajatte-

lun perustaidot. Toki opetussuunnitelma painottaa myös monia muita keskeisiä tieto- ja taitoalueita alkuopetuksessa, mutta tässä hankkeessa päätettiin keskittyä näihin taitoihin toisaalta toiminnan tehostamiseksi ja toisaalta ajatellen erityisopettajien työkenttää. Taulukkoon 1 on koostettu kaikki arviointi- ja opetustoiminta, jota hankkeessa on kahden kouluvuoden aikana tehty. Ensimmäisessä sarakkeessa on ajankohta. Seuraavassa sarakkeessa on lyhyesti kuvattu toiminta taitoalueittain eli lukemisen, kirjoittamisen ja niiden valmiuksien, kielellisen ymmärtämisen ja matemaattisten ajattelun osalta. Viimeisessä sarakkeessa on kerrottu, ketkä koulun henkilökunnasta ovat kyseiseen toimintaan osallistuneet.

Taulukko 1. Tiivistelmä toiminnasta kolmena ensimmäisenä kouluvuotena

Aika	Toiminta	Toimija
<i>Esikouluvuoden kevät</i>	Verkostopalaveri koulun ja päivähoidon välillä	Rehtori, erityisopettaja, luokanopettaja, koulupsykologi ja päivähoidon henkilöstö
1. kouluvuosi <i>Elo-syyskuu</i>	Luku- ja kirjoitusvaikeuksien arviointi -kirjainten tunnistaminen -alkuäänten tunnistaminen -sanojen lukeminen -puheen tuotto	Erityisopettaja
	Ymmärtämistaitojen arviointi -kuullun ymmärtäminen -ohjeiden ymmärtäminen -suomeksi ja omalla kielellä	Erityisopettaja ja oman kielen opettaja
	Oppilaiden havainnointi luokkatilanteessa -tarkkaavaisuus -motivaatio oppimistilanteissa -ohjeiden ymmärtäminen	Erityisopettaja ja koulupsykologi
<i>Syys-toukokuu</i>	Luku- ja kirjoitusvalmiuksien ja kielellisen ymmärtämisen kehittäminen -kielellisen tietoisuuden kehittäminen -kirjain-äännevastaavuuden kehittäminen -tavutason lukemista ja kirjoittamista -kirjojen lukeminen sanavaraston ja ymmärtämisen kehittäjänä	Erityisopettaja ja luokanopettaja

Aika	Toiminta	Toimija
<i>1. kouluvuosi</i> <i>Joulukuu</i>	Lukemisen ja kirjoittamisen väliarviointi -kieellinen tietoisuus -sanatason lukemista ja kirjoittamista	Erityisopettaja
<i>Tammikuu</i>	Matemaattisen ajattelun arviointi	Erityisopettaja tai luokanopettaja
<i>Tammi- toukokuu</i>	Matemaattisen ajattelun kehittäminen -lukukäsite -lukujonotaidot	Erityisopettaja ja luokanopettaja
<i>Maalis- huhtikuu</i>	Lukemisen ja kirjoittamisen loppuarviointi	Erityisopettaja
<i>Toukokuu</i>	Matemaattisen ajattelun arviointi	Erityisopettaja ja luokanopettaja
2. kouluvuosi <i>Elo- syyskuu</i>	Lukemisen ja kirjoittamisen alkuarviointi -tekstin lukemisen sujuvuus ja virheettömyys -sanelukirjoituksen virheettömyys	Erityisopettaja ja luokanopettaja
<i>Syys- toukokuu</i>	Lukemisen ja kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen kehittäminen -lukemisen sujuvuus -oikeinkirjoitus -luetun ymmärtämisen kehittäminen lukupiirissä	Erityisopettaja ja luokanopettaja
<i>Joulukuu</i>	Lukemisen ja kirjoittamisen väliarviointi -tekstin lukemisen sujuvuus ja virheettömyys -sanelukirjoituksen virheettömyys	Erityisopettaja
<i>Tammikuu</i>	Matemaattisen ajattelun arviointi	Erityisopettaja tai luokanopettaja
<i>Tammi- toukokuu</i>	Matemaattisen ajattelun kehittäminen -lukukäsite -lukujonotaidot	Erityisopettaja ja luokanopettaja
<i>Maalis- huhtikuu</i>	Lukemisen ja kirjoittamisen loppuarviointi -lukemisen sujuvuus ja virheettömyys -oikeinkirjoitus -luetun ymmärtäminen	Erityisopettaja
<i>Toukokuu</i>	Matemaattisen ajattelun arviointi	Erityisopettaja ja luokanopettaja
3. kouluvuosi <i>Elo- syyskuu</i>	Lukemisen ja kirjoittamisen alkuarviointi -tekstin lukemisen sujuvuus ja virheettömyys -sanelukirjoituksen virheettömyys	Erityisopettaja
<i>Syys- marraskuu</i>	Lukemisen ja kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen kehittäminen -lukemisen sujuvuus -oikeinkirjoitus -luetun ymmärtämisen kehittäminen lukupiirissä	Erityisopettaja ja luokanopettaja
<i>Maalis-huhtikuu</i>	Lukemisen ja kirjoittamisen loppuarviointi -lukemisen sujuvuus ja virheettömyys -oikeinkirjoitus -luetun ymmärtäminen	Erityisopettaja

TOIMINTAAN TARTTUMINEN: VASTUUKENKILÖN JA SITOUTUNEEN TYÖRYHMÄN MERKITYS

Tämänkaltainen hanke ja koulun toimintamallin kehittäminen vaativat henkilön, joka on vastuussa toiminnasta, sen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tähän kokeiluun tuli koulun ulkopuolelta, Oppimistutkimuksen keskukselta, vastuukentäksi Mia Dufva, joka toimi konsultoivan psykologin roolissa. Ilman toimintaan sitoutunutta työryhmää ei yksittäinen vastuukenttä pysty toimimaan, joten koulun toiminnan kehittäminen vaatii molemmat. Hankkeessa konsultoivan psykologin tehtäviin kuuluivat mm. seuraavat osa-alueet:

- oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevän toimintamallin suunnittelu,
- arviointien aikataulujen ja sisältöjen laadinta,
- arviointien tulosten pohdinta ja oppilaiden valinta erityisopetukseen yhdessä työryhmän kanssa,
- erityisopetuksen sisältöjen suunnittelu yhdessä erityisopettajan kanssa,
- opettajien konsultoinnit yksittäisten oppilaiden oppimis- ja kouluvaikeuksista,
- opettajien koulutuspäivien organisointi ja työryhmän tapaamisten organisointi.

Kun koulu itse tarttuu haasteeseen ja lähtee kehittämään vastaavaa toimintamallia itselleen sopivaksi, olisi hyvä, että joku koulun henkilöstöstä ottaa vastuun toiminnasta. Vastuukenttä voi olla esimerkiksi rehtori, koulupsykologi tai erityisopettaja. Hänellä tulisi olla aikaa ja motivaatiota toiminnan organisointiin, sillä kyse on hyvin pitkäjänteisestä ja suunnitelmallisesta kehittämistyöstä.

Kuten sanottua, ilman hyvää työryhmää ei toiminnan kehittäminen onnistu.

Hankkeen kokeilukouluissa työryhmässä olivat mukana rehtori, erityisopettaja, koulupsykologi ja alkuopettajat. Kokoonpano voi vaihdella, mutta sitä tarvitaan mm. pohtimaan yhdessä

- kehittämistyön aikatauluun ja sisältöön liittyvää neljää keskeistä kysymystä:
 1. Mitä koulussamme halutaan tehdä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseksi?
 2. Milloin tehdään arviointia ja milloin keskitytään opetukseen ja kuntouttavaan työhön?
 3. Miten arvioinnit tehdään? Mitä välineitä käytetään? Miten tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja muut tukitoimet järjestetään?
 4. Miksi valitsemme tietyt toimintatavat eli perusteluiden löytäminen ratkaisuille?
- miten luokanopettajien keskinäistä yhteistyötä voitaisiin kehittää niin, että oppilaiden erilaisiin taitotaitoihin voitaisiin vastata paremmin ja
- miten erityis- ja luokanopettajien yhteistyötä voitaisiin kehittää niin, että siinä saavutettaisiin uusia ratkaisuja.

Yksi työryhmän suurimmista anneista oli opettajien mielestä mahdollisuus rauhasa ja kiireettömästi pohtia opettajuutta ja oman työn kehittämistä. Työryhmässä oli myös mahdollisuus jakaa kokemuksia erilaisista toimintatavoista ja erilaisista oppilaista. Tämä jakamisen ja kuulluksi tuleminen mahdollisuus on yksi konsultaatio- ja työnohjausryhmien tärkeimmistä elementeistä. Sitä kautta opettaja saa voimaa arkipäivän opetustyöhön.

Kirjoittajatiedot

Kehitys- ja kasvatopsykologian erikoispsykologi, Mia Dufva, PsT, toimii psykologina (sijaisuus)Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirissä Turussa lastenpsykiatrian poliklinikan neuropsykiatrian työryhmässä.

Elisa Poskiparta, PsT, toimii erikoistutkijana Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksessa.

LÄHTEET

- Annevirta, T. & Iiskala, T. (2003). Miten tukea oppilaiden metakognitiota luokkatyöskentelyssä? Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto.
- Dufva, M. (2006). Kielellisen harjoittelun vaikuttavuus lapsiryhmissä: esimerkkinä varhainen puuttuminen englannin kielen oppimisvaikeuksiin. Teoksessa S. Simberg, P. Rautakoski, A. Klippi, J. Paloheimo & S. Pakkala (toim.), Ryhmä- ja yhteisöpohjaisen kielen ja kommunikoinnin kuntoutuksen haasteet, 45–57. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 38.
- Eriksson, E. & Arnkil, T.E. (2005). Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Stakes, oppaita, 60.
- Johnson, K. (1995). *Language teaching & skill learning*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Keskinen, E. (2002). Taitojen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.), *Taitavan toiminnan psykologia*, 41–115. Turun yliopiston psykologian laitos.
- Mäki, H., Kinnunen, R. & Vauras, M. (1999). Kirjoitustaidon kehittäminen strategiaopetuksen avulla. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.), *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*, 310–331. Jyväskylä: Atena.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Opetushallitus. Osoitteessa: www.oph.fi/info/ops/.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.
- Salonen, P. & Lepola, J. (1994). Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.), *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*, 77–97. Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto.
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7–26.
- van Kleeck, A., Stahl, S.A. & Bauer, E.B. (2003) (toim.). *On reading books to children. Parents and teachers*. Mahwah, N: Lawrence Erlbaum.
- Vauras, M., Mäki, H., Dufva, M. & Hämäläinen, S. (1995). Diagnostiset testit 2. Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto.
- Vauras, M., Niemi, P. & Poskiparta, E. (1994). Taitoajattelu oppimisvaikeuksien arvioinnin perustana. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.), *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*, 1–6. Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ohjeita kirjoittajille

NMI-Bulletin, oppimisvaikeuksien erityislehti julkaisee artikkeleita, jotka käsittelevät lasten ja nuorten kehitystä, oppimista tai näiden alueiden ongelmia. Artikkelit voivat olla esimerkiksi empiiristä tutkimusta esitteleviä kirjoituksia tai kirjallisuuteen perustuvia katsauksia. Tarkemmat kirjoittajaohjeet löydä osoitteesta www.nmi.fi.