



**TURUN
YLIOPISTO**

Luokkaretkellä erityispedagogiikan maailmassa

Yksilöllinen ohjaus, tunteiden merkitys ja pedagoginen rakkaus pienluokan arjessa

Turun yliopisto

Kasvatustieteellinen tiedekunta

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Harjoitteluraportti, tapaustutkimus

Kirjoittaja:

Alexi Oja

Ohjaaja:

Yliopistonlehtori Tiina Annevirta

27.5.2022

Turku



Teemaharjoittelun raportti

Kasvatustieteellinen tiedekunta, Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

ALEKSI OJA

LUOKKARETKELLÄ ERITYISPEDAGOGIIKAN MAAILMASSA -
YKSILÖLLINEN OHJAUS, TUNTEIDEN MERKITYS JA PEDAGOGINEN RAKKAUS
PIENLUOKAN ARJESSA

ohjaaja: yliopistonlehtori Tiina Annevirta

69 sivua

27.5.2022

Avainsanat: pedagoginen rakkaus, pienluokka, tunnetuki, autismin kirjo, dyskalkulia, dysleksia

Tässä harjoitteluraportissa kuvataan etnografisella otteella toteutettu tutkimus, jossa luokanopettajaopiskelija työskentelee osallistuvana havainnoijana apuopettajan vaihtelevissa rooleissa pienluokalla. Pääasiallisen aineistokomponentin muodosti kenttäpäiväkirja, jonka analyysia tarkennettiin erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan haastatteluilla. Tarkoituksena oli jäsentää pienluokan arjen ilmiöitä seuraavien tutkimuskysymysten kautta.

Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyi jäsentämään henkilökohtaisen opetus- ja ohjausvuorovaikutuksen merkitystä ja määrää pienluokan arjessa sekä sitä, miten yksilöllistetty oppimisen ja koulunkäynnin erityinen tuki toteutuu. Esimerkiksi interventoiden rooli pienluokan arjessa oli huomion kohteena. *Toinen tutkimuskysymys* luotasi tunteiden merkitystä pienluokan opetusvuorovaikutuksessa. *Kolmas tutkimuskysymys* kartoitti pedagogisen rakkauden roolia opetusvuorovaikutuksessa sekä niitä tekijöitä, jotka haastavat ja vaikeuttavat välittävää kohtaamista. *Neljäs tutkimuskysymys* painotti tutkimuksen harjoitteluraportti-roolia jäsentäen opetusharjoittelijan henkilökohtaista ammatillista pohdintaa. Vaikka tämä ei ole yleistettävissä, voi se kuitenkin olla samaistuttavissa.

Raportin merkittävimpänä antina voidaankin pitää tunneintensiivistä kuvausta ja henkilökohtaisessa ohjausvuorovaikutuksessa opetusharjoittelijassa (ja oppilaassakin) heräävien tunteiden ja reaktioiden erittelyä. Luokanopettajaopiskelija saattaa löytää tästä raportista peilauspintaa omalle urapohdinnalleen, varsinkin jos harkitsee erityisopettajaksi pätevoitymistä.



Sisällys

1. Johdanto.....	1
1.1 Erityisopetus Suomessa.....	2
1.2 Erityisen tuen toteuttaminen pienluokkaympäristössä.....	3
1.3 Näyttöön perustuva tuki.....	6
1.4 Matematiikan oppimisvaikeudet.....	7
1.5 Lukivaikeudet.....	9
1.6 Neuropsykiatristen häiriöiden haasteet erityisopetuksessa.....	11
1.7 Pedagoginen rakkaus.....	13
2. Tutkimuskysymykset.....	16
3. Menetelmät.....	18
3.1 Osallistujat.....	21
3.2 Tutkimuksen toteutus.....	23
3.3 Aineiston käsittely.....	24
3.3.1 Kenttäpäiväkirja.....	25
3.3.2 Haastattelut.....	27
4. Tulokset.....	28
4.1 Kenttäpäiväkirjan muodostama aineisto.....	28
4.1.1 Tunteet.....	30
4.1.2 Oppimisympäristö.....	33
4.1.3 Oppimisvaikeus.....	34



4.1.4 Oppilaan vahvuus.....	36
4.1.5 Pedagoginen rakkaus.....	37
4.1.6 Tutkimus & oma rooli.....	39
4.1.7 Ammattipohdinta.....	40
4.1.7 Tic- ja muut oireet.....	44
4.1.8 Ryhmänhallinta.....	46
4.1.9 Ilmapiiri.....	47
4.1.10 Ohjaus.....	47
4.2 Haastatteluaineisto.....	48
4.2.1 Oppilaslähtöisyys.....	49
4.2.2 Jämäkkyys.....	51
4.2.3 Kiintymys.....	52
4.2.4 Reaktiivisuus.....	53
4.2.5 Yksinkertaisuus.....	54
4.2.6 Palkitsevuus.....	56
4.2.7 Tutkiminen.....	56
4.2.8 Taustataitojen vahvistaminen.....	57
4.3 Tulosten yhteenveto.....	58
4.3.1 Yksilölliset ratkaisut, mukava tunnelma ja myönteinen kontrolli.....	58



4.3.2 Tilanteiden tunneintensiivisyys.....	60
4.3.3 Pedagogisen rakkauden ulottuvuudet.....	62
4.3.4 Harjoittelijan ammatillinen pohdinta.....	64
5. Pohdinta.....	66
5.1 Tulosten vertailua aiempaan tutkimukseen.....	66
5.2 Arvio tulosten luotettavuudesta.....	67
5.3 Jatkotutkimusideat.....	68
5.4 Lopuksi.....	69
Lähteet.....	70



1. Johdanto

Pienluokka poikkeaa oppimisympäristönä yleisopetuksen luokasta luonnollisesti näkyvimmin juuri pienen oppilasmäärän vuoksi. Tästä ja muista taustaratkaisista johtuen pienluokalla kyetään toteuttamaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen erityistä tukea siten, että jokaista oppilasta kyetään ohjaamaan varsin henkilökohtaisesti. Käytännössä tämä vaikuttaa kaikkeen opetusjärjestelyistä luokan tunnelmaan, sillä pienluokalla myös oppilaan tunne-elämää kyetään tukemaan yksilötasolla huomattavasti yleisluokkaa intensiivisemmin ja ilmapiiri luokkahuoneessa voi olla hyvinkin kodinomainen.

Tämä tutkimus palvelee kaksoisroolissa harjoitteluraporttina ja etnografisena tapaustutkimuksena. Tarkoituksena on ollut syventyä pienluokkatyöskentelyn laadullisiin ulottuvuuksiin, joita voi olla vaikea tavoittaa kyselyihin perustuvilla tutkimusasetelmilla. Osallistuva havainnointi ja erityisesti tunteisiin keskittyvä kenttäpäiväkirjan pito loivat pohjan kuvata ja jäsentää useita pienluokalla annettavan oppimisen ja koulunkäynnin erityisen tuen arjen toteutukseen liittyviä piirteitä. Keskeisimpiä näkökulmia olivat yksilöllisen ohjauksen toteuttamisen rooli ja erot yleisopetukseen, tunteiden rooli yleisluokanopettajaksi opiskelevan sekä toisaalta kokeneen erityisluokanopettajan työskentelyssä, pedagogisen rakkauden näkökulma ja yleinen ammatillinen pohdinta opetustyön vaatimusta ja uramahdollisuuksien suhteen. Keskeiseksi havaittiin myös koulunkäynninohjaajan rooli pienluokkatyöskentelyssä.

1.1 Erityisopetus Suomessa

Erityisopetus on kokenut suuren muutoksen seitsemän vuosikymmenen aikana: erityisopetuksen kokonaisvolyymi on kasvanut, julkisuuskuva parantunut ja muuttunut negatiivisesti leimaavasta jopa positiiviseksi. Erityisopetus termiä on häivytetty *oppimisen ja koulunkäynnin tuki* -termin tieltä ja tukea on pyritty antamaan yhä ennaltaehkäisevämmiin sekä yhä enemmän koko koulua koskevatavalla tavalla. Oppimisympäristöajattelun voi olettaa vaikuttaneen siihen, että monet kolmiportaisen tuen yleisen tuen keinot määritellään koko koulua koskeviksi. (Jahnukainen 2012, 20-24.)

Nykyään peruskoulun kontekstissa puhutaan erityisopetuksen sijasta oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Oppimisen tuki on organisoitu kolmiportaiseksi ja se heijastelee kansainvälistä RTI-käytäntöä (*engl. Response to intervention*). Keskeisenä erona suomalaisen kolmiportaisen tuen käytännössä RTI malliin on se, että RTI-mallissa keskiössä ovat niin kutsutut näyttöön perustuvan tuen interventiot (NPT-interventiot; ks. Esim. Björn ym. 2018). Vasta, kun oppilas on saanut tietyn määrän interventiopohjaista opetusta ja dokumentoidusti jäänyt ilman tarpeeksi suurta interventiovastetta, hän voi siirtyä tuen tasolta toiselle. Suomen järjestelmässä ei ole tarkkaan määritelty, millaisia toimenpiteitä kuuluu tuen eri portaille, milloin portaalta siirrytään toiselle eikä sitä kuinka kauan tietyllä tuen tasolla pysytään. Tehostetun tuen aloittaminen vaatii kuitenkin pedagogisen arvion ja erityisen tuen piiriin siirtyminen toteutetaan hallinnollisella päätöksellä. Tähän ei vaadita lääkärinlausuntoa, mutta sen voi katsoa olevan usein tarpeellinen. Erityinen tuki vastaa nykyjärjestelmässä aikaisempaa erityisopetukseen siirtämistä tai ottamista. (Jahnukainen 2012, 20-24.)

Suomen erityisopetuksen historiassa on nähtävillä eräänlainen kahden kulttuurin liitto, joka edelleen aiheuttaa kentällä päänvaivaa: toisaalta puheopetuksesta ja lukivaikeuteen kuntoutusta tarjoavasta interventiopohjaisesta tuesta muodostunut puluki-opettajan rooli, josta kehittyi



myöhemmin laaja-alainen erityisopetus, on alusta asti tarjonnut tukea varsin inklusiivisesti lähikouluun fyysisesti sijoitettuna (tosin usein klinikkamuotoisesti). Toisaalta erityiskoulut ovat olleet yleisiä ja heijastelleet 1900-luvun alkupuolen ja puolenvälin “laitosintoa”. Aikakauden käsityksen mukaan poikkeavan yksilön paikka on laitoksessa. (Jahnukainen 2012, 17).

Erityiskoulussa erityisluokilla tapahtuva erityisopetus on nykyään muuttunut pienluokkaympäristössä annettavaksi erityisen tuen koko- tai osa-aikaiseksi toteuttamiseksi ja pienluokkia työskenteleekin runsaasti myös kouluissa, joissa suurin osa luokista on yleisopetuksen luokkia. Jopa yli puolet erityistä tukea saavista työskenteleekin kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmässä (Moberg ym. 2009).

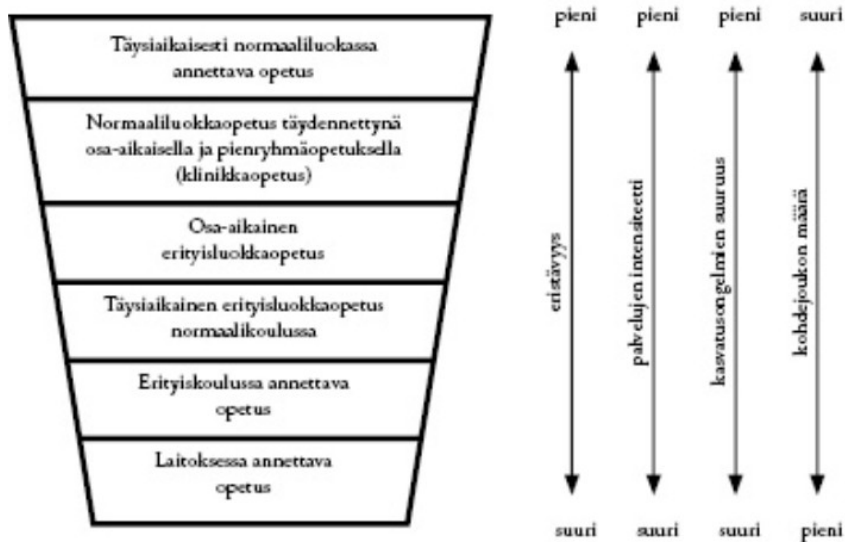
Erityisopetus koki voimakkaan määrällisen kasvun 1970- ja 1980-luvuilla. Erityisopetusta alettiin antaa uusille oppilasryhmille, erityisesti niille, joilla oli puhe- ja lukivaikeuksia (Moberg ym. 2009). Laaja-alainen erityisopetus alkoi tuoda inklusiivista ajattelua koulumaailmaan ja peruskoulu-uudistuksen myötä tälle oli hedelmällinen yhteiskunnallinen ilmapiiri. Integraatioajattelun kannattajat alkoivat luoda dikotomista polemiikkia segregaaation puolustajia vastaan ja ajan myötä *inkluisio* termi alkoi korvata integraatiotermiä sen korostamiseksi, että kun eriarvoistavasta erottelusta on luovuttu, ei ole enää tarvetta *integroida* erityistä tukea tarvitsevia oppijoita yleisopetukseen, vaan lähtökohta on siinä, että jokainen oppija saa työskennellä lähikouluissaan yleisopetuksen luokalla niin, että tarvittava tuki tuodaan häntä varten.

1.2 Erityisen tuen toteuttaminen pienluokkaympäristössä

Keskeinen diskurssi liittyy myös erityisopetuksen oikeutukseen: siihen leimaako oppijan määrittely erityistä tukea tarvitsevaksi oppijan olemuksellisesti. Vammaisuuden tulkinta



kokonaan yhteisön määrittelemäksi, niin sanottu sosiokonstruktivistinen vammakäsitys kyseenalaistaa koko ajatuksen siitä, että jonkinlainen jako yleiseen (so. normaaliin) ja erityiseen opetukseen voitaisi tehdä: pikemminkin tulisi nähdä jokainen yksilönä ja peruskoulun tulisi reagoida opetusmenetelmissään niin, että kaikille oppijoille olisi tilaa yleisopetuksen luokassa (lähikouluperiaate). Kuitenkin tarkastelua voidaan tehdä myös siitä näkökulmasta, että mitkä ovat yksilön tarpeet mahdollisimman hyvän opetuksen saamiseksi ja missä niihin pystytään parhaiten vastaamaan. Moni oppimisen vaikeuksista kärsivä hyötyy esimerkiksi luokan vähäisestä oppilasmäärästä. Tämä onkin yksi keskeinen perustelu pienluokkaympäristössä (vrt. entinen erityisluokkasijoitus) tapahtuvan erityisen tuen antamiselle. On huomattava, että inklusiivinen erityinen tuki yleisopetuksen luokkaan tuotuna ei ole oppimisympäristönä sama kuin pienluokalla tapahtuva oppiminen, vaikka aikuisten ja lasten määrää kuvaava suhdeluku sama olisikin. Esimerkiksi hahmotushäiriöstä tai tarkkaavaisuuden ja impulssikontrollin vaikeuksista kärsivän voi olettaa olevan huomattavasti helpompi keskittyä pienluokkaympäristössä kuin suuressa luokassa, vaikka erityisopettaja olisikin saatavilla. Toisaalta monenlaiset näköärsykkeiltä suojaavat sermiratkaisut sekä esimerkiksi kuulosuojainten käyttö yksilötyön aikana voivat helposti arkistua luontevaksi osaksi minkä tahansa oppilasryhmän työskentelyä sen koosta riippumatta.



Kuvio 1: Erityisopetusympäristöjen kuvaus integraatio–segregaatio -akselilla (Moberg ym. 2009)

Keskeistä on oppimisen ja koulunkäynnin tuen organisoinnissa on joka tapauksessa yksilön tarve, ei niinkään periaatteen ehdoton noudattaminen (Moberg ym. 2009). On nöyryyttävää tulla suljetuksi systeemitasolla yhteisön ulkopuolelle (kuten 1800-luvulla poikkeavuudesta seurasi myös kouluyhteisössä), mutta toisaalta inklusiivisessa koulussa yksin, kiusattuna ja hylättynä oleminen ei ole sen mukavampaa. Niin ikään tulee huomata, että esimerkiksi autistiset persoonallisuuden piirteet saattavat aiheuttaa, ettei oppilas viihdy ryhmässä. Myös elimelliset vammat voivat luoda perustellun tarpeen pienluokalla tapahtuvaan opettamiseen. Eräs sosiaalisen vammakäsityksen johtopäätös voi olla myös se, että kuulovammaisten opettamiseen viittomakielellä keskittyvä erityiskoulu oikeastaan suojelee kuurojen kulttuuria ja kieltä. (Moberg ym. 2009)

Tärkeää on pohtia sitäkin, mitä sosiaalisista vaikeuksista kärsivä hyötyy pienestä ryhmästä: kehityksellisten oppimisvaikeuksien voimakkaan komorbiditeetin takia voi olettaa, että

esimerkiksi sosiaaliset vaikeudet ovat todennäköisesti huomattavasti suuremman oppijajoukon taakkana pienluokalla kuin yleisopetuksen luokalla: vahvistaako pienloukka siis antisosiaalista käytöstä? Toisaalta, mikäli pienluokkamuotoinen opetus nähdään interventiona ja oppijoille rakennetaan tietoinen yhteenkuuluvuuden ja tsemppaamisen kulttuuri, voi oppija kokea olonsa turvallisemmaksi juuri pienluokan ympäristössä. Kiinnostava vaihtoehto inklusiivisen erityisen tuen ja pienluokalla tapahtuvan opetuksen välillä tarjoavat erilaiset ryhmäinterventiot, kuten Malti-ryhmä. Vaikka Malti-kuntoutuksessa ei oteta kantaa siihen, missä ja mihin aikaan kuntoutus tapahtuu, voisi interventiopohjaisista ryhmistä rakentaa jonkin yleisopetuksen piirissä käytetyn mallin, jossa sama oppilas osallistuu useisiin interventiopienryhmiin, joiden fokus on eri opittavissa asioissa.

1.3 Näyttöön perustuva tuki

Oppimisvaikeuksia voidaan pyrkiä kuntouttamaan *interventioilla*. Periaatteessa kaikki opetus voidaan nähdä interventioluonteisena, mutta sanan varsinaisessa merkityksessä intervention tulisia olla rakenteellisesti ja aikataulullisesti strukturoidumpi ja funktioltaan peruskoulun opetussuunnitelman vuosiluokkakohtaista sisältöjako atomaarisempi. Intervention tulisi perustua kirjalliseen interventio-ohjelmaan, joka määrittelee työskentelyn rakenteen (Kasari 2013). Niin ikään intervention vasteen olisi suotavaa olla todistetusti positiivinen. Voidaankin puhua *näyttöön perustuvista käytännöistä (NPK, engl. Evidence based practices)*, kun tarkoitetaan interventioita, joiden tuloksellisuudesta on selkeä tieteellinen näyttö (Björn ym. 2014). Esimerkiksi digitaalinen kirjasto *What Works Clearinghouse, WWC*, on hyvä resurssi kansainvälisen interventiotutkimuksen kartoittamiseen ja hyödyntämiseen.

Suomalaisen erityisopetuksen kentällä NPK-interventioilla ei ole samanlaista, jopa laissa säädelyä asemaa, kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa. Kuitenkin Niilo Mäki Instituutti on tuottanut interventio-ohjelmia, joita on saatavilla digitaalisina apuvälineinä LukiMat-sivustolta. Esimerkiksi Ekapeli ja Neure-oppimisympäristö auttavat lukivaikeuksien ja matematiikan oppimisvaikeuksien kuntouttamisessa ja ovat interventioluonteisia sikäli, että oppijan pelitulokset tallentuvat ja pelin tehtävät skaalautuvat suoritustason mukaan. Niin ikään Kummi-materiaalisarja sisältää interventio-ohjelmia yksityiskohtaisesti kuvattuna. Nämä eivät välttämättä kuitenkaan sellaisenaan ole NPK-interventioita, vaikka perustuvatkin tutkimuksen tuloksiin. Onkin keskeinen kysymys, miten paljon tutkimuksen tarjoamaa positiivista vastetta NPK-interventiolta tulisi edellyttää, kun oppimisvaikeuksien profiili on hyvin yksilöllinen jopa saman diagnostisen kategorian sisällä.

1.4 Matematiikan oppimisvaikeudet

Matematiikan oppimisvaikeudet ovat hankalia siksi, että matematiikan oppisisällöt rakentuvat toistensa varaan (Mononen ym. 2017). Toisaalta oppijan osaamisprofiili saattaa olla epäatasainen, sillä taidot ovat kuitenkin erillisiä (Koponen ym. 2019, 334). On arveltu, että noin 10 – 15%:lle ikäluokasta matematiikan taitojen oppiminen on tavallista vaikeampaa.

Aunio ja Räsänen (2016) ovat kehittäneet matemaattisten perustaitojen mallin alkuopetusikäisille matematiikan oppijoille. Malli perustuu neljään taitoalueeseen, jotka ovat *lukumääräisyyden taju, laskemisen taidot, matemaattisten suhteiden ymmärtäminen ja aritmeettiset perustaidot*. Lukumääräisyyden taju perustuu kahteen neurologisella tasolla erilliseen synnyntäiseen

mekanismiin: pienten lukumäärien hahmottamiseen *subitisaatioon* ja suurten lukumäärien summittaiseen vertailuun (Feigenson ym. 2014).

Dyskalkulialla eli *laskukyvyn häiriöllä* tarkoitetaan matematiikan vaikeita oppimisvaikeuksia. Tutkimuskirjallisuuden mukaan noin 3-7% ikäluokasta kärsii dyskalkuliasta. Dyskalkulian juurisyyt ovat neurologisella tasolla: Nykyisen käsityksen mukaan dyskalkulia on seurausta ongelmista lukumääräisyyden ymmärtämiseen ja prosessointiin tarvittavissa neurokognitiivisissa prosesseissa. on kyetty osoittamaan, että ratkaistaessa lukumäärien suuruusvertailua edellyttäviä tehtäviä, tiettyjen aivoalueiden (*IPS, intraparietal sulcus*) aktivaatio ei ole dyskalkuliasta kärsivällä normaalilla tasolla. (Price ym. 2007; Price ym. 2013.)

Matematiikan oppimisvaikeuksia voidaan tarkastella myös motivationaalisten tekijöiden kautta. *Matematiikka-ahdistusta* eli matemaattisten taitojen harjoittamiseen liittyviä vastenmielisiä tuntemuksia esiintyy sekä matematiikan oppimisvaikeuksista kärsivillä, että oppiaineessa hyvin menestyvillä. Oleellista on, että negatiiviset tunteet kuormittavat työmuistia, joka on keskeinen matematiikan oppoisissa. (Koponen ym. 2019, 333.) Luokkatyöskentelyssä sekä pienryhmän ja yksilönkin ohjaamisessa olisi tärkeää huomata, millaisissa tilanteissa yksittäinen oppilas kokee epäonnistumisen pelkoa tai ahdistumista (mielestään) huonosta suorituksesta.

Oppilaan tuki matematiikan oppimisvaikeuksien kuntouttamisessa ei ole määritelty tarkasti. Luokanopettajalla, erityisluokanopettajalla ja laaja-alaisella erityisopettajalla on hyvin vapaat kädet toimia tuen jokaisella portaalla. Keskeinen lähtökohta jo yleisen tuen toteuttamisessa pitäisi kuitenkin olla se, että tuki kohdistetaan niihin matematiikan osataitoihin, jotka ovat hierarkiassa varhaisimpia, joissa vaikeuksia esiintyy (Koponen ym. 2019). Harjoittelun tulisi olla säännönmukaista, intensiivistä ja tavoitteellista. Niin ikään olisi tärkeää, että sekä oppilas, opettaja ja oppilaan perhe ovat sitoutuneita tuen toteuttamiseen. (Koponen ym. 2019, 336.)



Suomalaisen erityis- ja peruskouluopetuksen kentällä on syytä hyödyntää Niilo Mäki instituutin ja Jyväskylän yliopiston ylläpitämää LukiMat-sivustoa, joka tarjoaa runsaasti resursseja oppimisvaikeuksien kuntouttamiseen. Matematiikan oppimisvaikeuden kuntouttamisessa voi käyttää esimerkiksi Ekapelin matematiikkasisältöjä, Numerorata-peliä ja Neure oppimisympäristöä. (Aunio 2008; lukimat.fi)

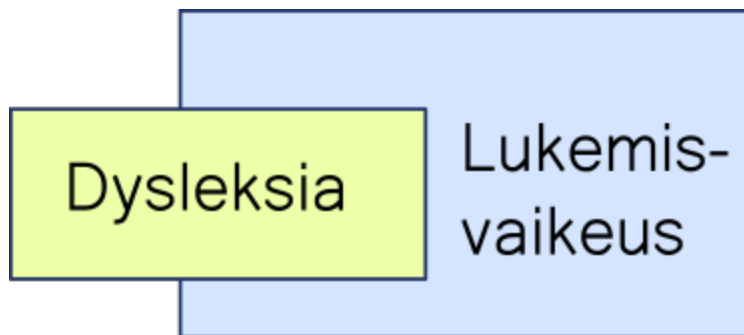
1.5 Lukivaikeudet

Lukemisen osataitoja voidaan hahmottaa *lukemisen yksinkertaisen mallin* (engl. *Simple View of Reading*) avulla. (Hoover ym. 1990) jakavat lukutaidon dekodaukseen ja ymmärtämiseen. Käytetyin lukemisen teorianmalli on ns. Kaksoisreittimalli. Sen mukaan sanan tunnistamiseen tekstissä on kaksi eri strategiaa: fonologinen ja ortografinen. Fonologisessa strategiassa aloitetaan äänneistä, muodostetaan tavuja ja sana hahmotuu pala palalta. Ortografisessa strategiassa puolestaan tavu tai jopa koko sana hahmotetaan kerrallaan. (Takala 2006.) Kokonaislukutaidon voidaan sanoa myös koostuvan sujuvasta sanantunnistamisesta, kielen ymmärtämisestä ja riittävästä luetun ymmärtämisestä (Vellutino ym. 2004). Tässä mallissa ei oteta kantaa saavutetaanko sanantunnistus fonologisen vai ortografisen strategian avulla.

Lukemisen erityisvaikeutta eli *dysleksiaa* esiintyy ikäluokassa 5-10% lievempänä ja 1-4% vaikeampana. Suomessa puhutaan yleensä lukivaikeudesta (aiemmin myös lukemis- ja kirjoittamishäiriä ja lukihäiriö) kuvaamaan varsinkin suomen säännönmukaisessa kirjoitustavassa esiintyvää lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien yhteisesiintyvyyttä. Kaikki lukemisen vaikeus ei kuitenkaan selity dysleksiolla, vaan voi johtua muista oppimisen vaikeuksista: dysleksia voidaankin nähdä osittain laajempiin lukemisen vaikeuksiin sisältyvänä



osa-alueena (kuviossa 2). (Takala 2006.) Edellä mainituista lukemisen osataitojen malleista voidaan johtaa malli siitä, miten lukivaikeudet voivat ilmetä: (1) dysleksia: heikko sanan tunnistamisen taito. Äännetietoisuuden, äänne-kirjain-vastaavuuden havaitsemisen puutteita, ongelmia sanojen nimeämisessä, työmuistissa ja ortografisessa prosessoinnissa. Lukeminen on hidasta, (2) hyperleksia: Vaikka tekninen lukutaito on olemassa, lukija ei ymmärrä lukemaansa. Myös kuullun ymmärtäminen vaikeaa ja verbaalinen älykkyys heikkoa, (3) yleisesti heikot lukijat: Laaja-alaisia kielellisen kehityksen viivästyksiä ja ongelmia. Vaikka lapsi ei opi lukemaan, välttämättä ei ole kyseessä lukihäiriö. (Takala 2006.)



Kuvio 2: Dysleksian suhde lukemisen oppimiseen liittyviin vaikeuksiin (Takala 2006).

Lukivaikeuden syitä kartoittava tutkimus on jakautunut moniin haaroihin. Laajemmin vastausta lukivaikeuden syihin on pyritty löytämään niin perinnöllisyystutkimuksen kuin aivojen rakenteellisen ja toiminnallisen tarkastelunkin avulla. Esimerkiksi tutkimushaara, jossa keskitytään sanantunnistuksen ja suullisen kielen ymmärryksen prosesseihin ovat osoittaneet että luetun ymmärtäminen on häiriintynyt niillä joilla on huono sanantunnistus, vaikka kielen ymmärryksessä ei ole vikaa. Syynä on vaikeus dekodata tekstuaalista esitystä. Koska



lukivaikeuksien syyt ovat moninaisest ja komorbiditeetti monien oppimisvaikeuksien ja neurokirjon häiriöihin ilmeinen, ovat myös kuntoutusmenetelmät moninaisia. Esimerkiksi Kontu (2006) esittää monipuolisen intervention koostamista yhdistämällä CID-assosiaatiomentelmää ja KPL - kokosanamenetelmää, logorytmiikan elementtejä sekä PREP-harjoitusohjelmaa.

1.6 Neuropsykiatristen häiriöiden haasteet erityisopetuksessa

Neuropsykiatriset haasteet kattavat seuraavat psykiatriset diagnoosit ja niistä kumpuavat koulunkäynnin tuen tarpeet: *aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö*, (Attention Deficit, Hyperactivity Disorder, ADHD), *autismin kirjon häiriö* (*Autism Spectrum Disorder, ASD*) sekä *touretten oireyhtymä* (*Tourette Syndrome, TS*), joista kaikki ovat sateenvarjotermejä kattaen runsaan määrän erilaisia ilmenemismuotoja ollen yhteisesiintyvyytensä vuoksi käytännössä osin myös päällekkäisiä ja hankalasti toisistaan erotettavia. Tyypillistä neurokirjon lapselle luokkahuoneessa on selkeän struktuurin, ennustettavuuden ja häiriöttämän työympäristön tarve. (Oksanen ym. 2019.)

ADHD:n oireistossa yhdistyy tarkkaavuuden säätelyn vaikeutta, impulsiivisuutta ja aktiivisuuden säätelyn vaikeutta. Mikäli tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet ovat pääasiallinen oire, puhutaan tarkkaamattomuuspainotteisesta muodosta (attention deficit disorder, ADD). Yliaktiivis-impulsiivisessa muodossa keskittymisvaikeudet eivät puolestaan ole merkittäviä. Yhdistettyä muotoa kutsutaan termillä ADHD.

Autismikirjon häiriöt ovat jo varhaislapsuudessa alkavia sosiaalisen kommunikoinnin toimintarajoitteisiin painottuvia oireyhtymiä, joilla on neurologinen tausta. Kuvaavien käyttäytymispiirteiden taustalla on esimerkiksi poikkeamia aivojen aktivoitumisessa,



aivoalueiden yhteyksissä, hermoston välittäjäaineissa ja hormonitoiminnassa. Koulukontekstin autismikuntoutuksen interventiot voivat sijoittua niin erityisopetusluokkaan kuin inklusiivisesti yleisopetuksenkin oppimisympäristöihin. Mikäli tarkoituksena on helpottaa oppilaan siirtymistä tilanteesta toiseen, on intervention luontevaa tapahtua juuri niissä hetkissä koulussa, joissa kyseistä taitoa tarvitaan (Kasari ym. 2013).

Touretten oireyhtymä eli ICD-10-luokitusessa *samanaikainen äänellinen ja motorinen monimuotoinen nykimishäiriö*. Tunnusomainen piirre oireyhtymässä ovat tic-oireet. Motoriset tic-oireet alkavat yleensä 5-6-vuoden iässä ja ennen äänellisiä oireita. Tic-oireisiin voi kuulua esimerkiksi pakonomaista kasvojen vääntelyä, silmien räpyttelyä tai levittämistä. Äänelliset tic-oireet voivat olla lyhyiden tavujen toistamista, yksittäisiä äännähdyksiä tai pidempiä kokonaisuuksia. Osana äänellisiä tic-oireita saattaa esiintyä koprolaliaa eli kirosanojen tai muuten sopimattoman puheen pakonomaista toistamista. Erityisesti tässä oireessa oireyhtymän kognitiivinen luonne nousee keskiöön: sopimaton puhe määrittyy opittuna ja on erilaista eri ihmisyyhteisöissä.

Erytisen hankalasti tunnistettava oppimista etenkin työmuistin kuormituksen kautta vaikeuttava sairaus on pakkoneuroottinen häiriö (OCD). On mahdollista, että oppilas menestyy hyvin, mutta kokee koulunkäynnin pakko-oireiden takia huomattavan stressaavana. Pakkoneuroottinen häiriö voidaan hahmottaa myös sisäänpäin suuntautuneeksi käyttäytymisen häiriöksi. (Sivola ym. 2019.) Vaikuttaa siltä, että yksi keskeinen syy erityisopetuksen saamiseen on ulospäin suuntautunut käyttäytymisen häiriö, mutta moni pakkoneurootikko jää vuosikausiksi yksin oireidensa kanssa. Niin ikään on kiinnostavaa, millaiset kognitiiviset prosessit “yhdistävät” kielletyksi mielletyt sanat neuroperäiseen toimintoon. Tässä tullaan huomattavan lähelle myös OCD:n oireistoa, etenkin kun huomioidaan ajattelun ja puheen läheinen yhteys: pakkoajatuksen voi olettaa olevan äärimmäisen lähellä ääneen lausuttua koprolaliaan kuuluvaa äänellistä tic-oiretta.

1.7 Pedagoginen rakkaus

Pedagoginen rakkaus on niin laaja sateenvarjotermi, ettei se sellaisenaan ole kovin helposti operationalisoitavissa. Kuitenkin jonkinlaisena kontekstina sitä on luonteva pitää nimenomaan erityisen tuen oppilaiden kohtaamista käsittelevässä laadullisessa tutkimuksessa. Kenties voidaan ajatella, että monet CLASS-vuorovaikutusmallin (Pianta ym. 2008) *tunnetuki*-pääkomponentin määrittelemät dimensiot havaintoyksiköineen voisivat toimia pohjana pedagogisen rakkauden operationalisointiin. Toisaalta tämänkin tutkimuksen puitteissa monet tällaiset episodit ryhmittäytyivät pedagoginen rakkaus teeman lisäksi myös vaikkapa ohjaus- ja tunne-teeman alle kuten myöhemmin nähdään.

Antiikin Kreikassa keskeisimmät rakkauden ulottuvuudet olivat *agape*, *filia* ja *eros*. Pedagogisen rakkauden kannalta tärkeitä ovat kaksi edellistä, pyyteetön jumalallinen agaperakkaus ja rakastavaa ystävyyttä (myös esim, *filosofia*, viidauden rakastaminen) merkitsevä filia-tyyppinen rakkaus. Länsimainen nykyihminen tuntee, kiitos viihdekulttuurin ja sekularisaation, lähinnä viimeisen. Rakkauden henkiset ulottuvuudet sekä kasvatukseen liittyvät piirteet ovat nykyihmiseltä hukassa, olemme siis taantuneet (Skinnari 2004). Julkisesta koulutuskeskustelusta on pitkälti menetetty Haavion (1949) käsittelemä ja Skinnarinkin (2004) epäsuorasti tavoittama platonilaisiakin sävyjä kantava *agape*-rakkaus. Erityisopetuksen piirissä on tärkeää nähdä, että esimerkiksi sosiokonstruktivistista vammakäsitystä puolustavat tapaavat sanoittaa uusin sanoin sitä, että jälkikristillisessä maailmassa on menetetty ihmisen itseisarvo, kun ihmisen asema Jumalan kuvana ja rakkauden kohteena *sellaisenaan ja olemuksellisesti* kielletään. Humanismin *humaanius* nousee juutalaiskristillisestä traditiosta ja sitä ei sellaisenaan kaikenkattavana, inklusiivisena, esiinny esimerkiksi niissä kulttuureissa, joissa ajatellaan ihmisen kantavan vammassaan rangaistusta menneen elämän tai edellisten elämien synneistä.



On tärkeää ymmärtää, että yleisesti länsimaisen sivistyksen (siis myös koululaitoksen) peruspilareiksi on nähty antiikin Kreikan aatemaailma sekä kristinusko (Skinnari 2004, 53). Kun varsinkin jälkimmäistä on työnnetty koulumaailman marginaaliin, voi hyvällä syyllä kysyä, löytyykö uusia johtotähtiä sivistyslaivan suuntaamiseksi? 1900-luku esitteli useita, joista moni päättyi miljoonien ihmisten surmaamiseen; kirjoittaja toivookin hartaasti, että maamme sivistyneistö löytäisi uudelleen koulujärjestelmämme perusarvot, jos ei snellmanilaista kansanhengen paatosta, niin ainakin Jeesuksen opetuslapsen, Johanneksen (ks. myös Skinnari 2004) kirjeessään summaaman näkökulman (1 Joh. 4: 7 - 8):

Rakkaani, rakastakaamme toisiamme, sillä rakkaus on Jumalasta. Jokainen, joka rakastaa, on syntynyt Jumalasta ja tuntee Jumalan. Joka ei rakasta, ei tunne Jumalaa, sillä Jumala on rakkaus.

Tehokkuusajattelu ja jonkinlainen oppilaan kouluttamisen *ROI-arvo* (*Return of Investment, Sijoitetun pääoman tuotto*) ei koulutusfilosofian pohjana kestä moraalista tarkastelua, eikä sen siis tulisi olla myöskään koulutuspolitiikan perustana. Tarvitaan jotain suurempaa, jotain, mikä länsimaisen ihmisen korvaan voi oletettavasti kuulostaa kirkasotsaiselta, vanhanaikaiselta tai paatokselliselta. Vammaisten oikeuksia ajavat tahot ovatkin viime vuosikymmeninä tavoittaneet jotain, mitä kristilliset instanssit ovat vaalineet läpi vuosituhansien.

Esimerkiksi Nouwen (1990, 27) on Skinnarin linjoilla holistisessa agape-näkemyksessään työskennellyään kehitysvammaisten parissa Arkki-yhteisökodissa:

Todellakin, Jeesus puhuu vammaisten särkyneiden sydänten kautta, näiden kautta joita pidetään hyödyttöminä, marginaali-ihmisinä. Mutta Jumala on valinnut heidät olemaan juuri niitä köyhiä joiden kautta hän tekee läsnäolonsa tunnetuksi. Ja miten vaikea tämä onkaan ottaa vastaan tässä yhteiskunnassa, joka suuntautuu kokonaan kohti menestystä ja tuottamista.



**TURUN
YLIOPISTO**

Asenteissa on onneksi tapahtunut muutosta ja koska kehitysvammaisille on nykypäivänä tarjolla yhä monipuolisempia mahdollisuuksia kun fyysisen saavutettavuuden jälkeen myös asenne-esteettömyyden vaatimus leviää yhteiskunnassa (ks. esim. Oksanen ym. 2019). Tietyssä mielessä juuri erityispedagogiikka onkin terveydenhuollon ohella avainasemassa asenne-esteettömyyden toteuttamisessa. Vaikka ajoittain yksilön kohdalla koulutuksen kuviteltavissa olevat tulokset eivät näytä yhteiskunnan kilpailumentaliteetin mittapuulla suurilta, tarkoittaa yksilön ääretön arvo sitä, että hänen kouluttamisensa ja tukemisensa on resurssien arvoista jopa siksikin, että hän ei ole vain autettava, vaan voi vastavuoroisesti opettaa myös ympäröivää yhteiskuntaa, mikäli se vain ehtii kuunnella.



2. Tutkimuskysymykset

1. Miten erityinen tuki toteutuu opettajan ja oppilaan yksilöllisessä ohjausvuorovaikutuksessa pienluokan arjessa?

-> Onko opetus pääosin ryhmävetoista, vai henkilökohtaista ohjaamista?

-> Millaiset interaktiot näyttävät keskeisiltä opetusvuorovaikutuksessa pienluokalla?

-> Onko interventiopohjainen opettaminen oppiaineiden sisällä tyypillistä? Jos on, mihin intervention valinta perustuu?

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee opetusvuorovaikutuksen organisointia erityisesti siitä näkökulmasta, miten oppilasta kyetään huomioimaan yksilönä. Teemaa peilataan yleisopetuksen ryhmäopetukseen.

2. Millainen havaittavissa oleva rooli tunteilla on pienluokan arjessa?

→ Millaisia tunteita oppilaiden oppimisvaikeuksien ja häiriökäytöksen kohtaaminen aiheuttavat opettajassa tai opetusharjoitteijassa?

→ Millainen tunneilmapiiri on pienluokan erilaisissa opetustilanteissa ja henkilökohtaisessa ohjauksessa?

→ Miten tunteiden rooli oppilaan kohtaamisessa eroaa yleisopetuksen opetustyöhön?

Toinen tutkimuskysymys keskittyy pienluokkamuotoisena annetun erityisen tuen opetuksen suunnittelua ja oppimisen arviointia sekä pyrkii kartoittamaan interventioiden käyttömahdollisuuksia koulun arjessa.



3. Miten pedagoginen rakkaus näkyy pienluokan arjessa ja mitä mahdollisuuksia se voi tarjota oppilaan tunne-elämän tukemiseen?

-> Mitä erityispiirteitä Autismin kirjoon viittaava oireisto luo pedagogisen rakkauden rooliin oppilaan kohtaamisessa?

Kolmas tutkimuskysymys tarkastelee pedagogista rakkautta osana pienluokan arkea alleviivaten erityisluokanopettajan näkökulmaa ja kokemusmaailmaa.

4. Mikä on kirjoittajan kehityskelpoisuuden taso tulevana opettajana suhteessa käytännön erityisopetuksen vaatimuksiin?

-> Kannattaako kirjoittajan opiskella erityisopettajaksi tai luokanopettajaksi ylipäättään?

Neljännessä tutkimuskysymyksessä tulee erityisesti esiin tutkimuksen kytkös opetusharjoitteluun ja Turun opettajankoulutuslaitoksen *Teemaharjoittelu*-kurssiin. Tarkoitus on selvittää kirjoittajan omaa asemoitumista kiinnostuksilta ja kyvyiltä erityisopetuksen ja yleisopetuksen ammatillisten vaatimusten ja arjen luonteen suhteen. Motivaationa on siis punnita tulevaisuuden ammatillista suuntautumista henkilökohtaisella tasolla. Tutkimuskysymykseen vastaaminen saattaa kuitenkin tarjota samaistumis- ja vertailupintaa muillekin luokanopettajaopintoja suorittaville tai erityisopettajan opintoja harkitsevalle.

3. Menetelmät

Tässä tutkimuksessa valikoitui menetelmäksi etnografinen lähestymistapa. Etnografialla voidaan viitata tutkijan käyttämiin menetelmiin. Toisinaan tutkimus ymmärretään etnografiaksi, mikäli sen tarkoitus on kuvata kulttuuria tai yhteisöä. Keskeistä on ainakin se, että etnografi tutustuu itse tutkimuskohteeseensa ja elää tutkimansa yhteisön arjessa mukana. Etnografi tuo aineistossaan esiin oman (vaihtelevan) roolinsa eri tilanteissa. Etnografia voidaan nähdä tutkimusta jäsentävänä teoriana, metodologiana. (Lahelma ym. 2007, 17.)

Suomalaisen kouluetnografian historia on yllättävän lyhyt sillä se oli vielä 1990-luvulle tultaessa kasvatustieteilijöille melko vierasta (Lahelma ym. 2007). Kotimaisista pioneereistä esimerkiksi *Tuula Gordon* toi 1980-luvun lopulla Suomeen brittiläisen kasvatussociologian innoittamana kouluetnografiainnostusta ja 1990-luvun lopulta lähtien kouluetnografinen tutkimus on ollut myös Suomessa näkyvää ja monipuolista (Lahelma ym. 2007, 27)

Kun halutaan jäsentää ja ymmärtää jonkin rajatun ihmisyyhteisön, esimerkiksi pienluokan, arkea, vaikuttaa etnografinen tutkimusote luontevalta. Kouluetnografia on kontekstualisoitavissa niin kouluun kohdistuviin yhteiskunnallisiin odotuksiin, vanhempien odotuksiin kuin koulutuspoliittisiin linjauksiinkin (Lahelma ym. 2007, 17). Pienluokassa tapahtuva peruskouluopetus saa keskeiset erottavat määreensä erityisopetuksen kolmiportaisen tuen mallista ja erityisen tuen toteuttamiseksi määritellyistä suunnitelmista sekä korkeintaan kymmenen oppilaan opetusryhmässä tapahtuvasta kouluarjesta. Tässä pienluokan arkeen keskittyvässä tarkastelussa erityispedagogiikan näkökulmat ovatkin keskiössä.

Kentällä tarkoitetaan toimintaympäristöä, jossa etnografi suorittaa aineistonkeruuprosessin. Kouluetnografiassa kentän muodostaa luonnollisesti koulurakennus fyysisenä tilana siihen



kuuluvine ulkoalueineen, mutta yhtä lailla kentällä on abstraktimpi merkitys, joka paikantuu niihin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa etnografi on kehollisesti osallisena. Digitaalinen maailma luo toki oman haasteensa määrittelyille ja kirjoittanee niitä osittain uudestaan, mutta tämän tutkimuksen puitteissa pitäydytään klassiseen, fyysiseen läsnäoloon fyysisellä(kin) kentällä.

Etnografian avulla voidaan päästä kiinni nimenomaan arkeen eikä kenties johonkin keinotekoisien koeasetelman rakennettuun maailmaan. Kouluetnografioille on ollut tyypillistä keskittyä luokkahuoneen prosesseihin (Lahelma ym. 2007, 19), mikä onkin ymmärrettävää, koska vaikka koulutusinstituutio etnografian tutkimuskenttänä on huomattavasti luokkahuonetta laajempi (Lahelma ym. 2007, 17), on vaikea keksiä mitään muuta yhtä selkeää ja tarkkarajaista (fyysinen, funktionaalinen, sosiaalinen ja abstrakti merkitys) tilaa, joka yhtä selvästi erottaisi kouluetnografian kentän muista kentistä, joilla etnografiaa on tyypillisesti tehty.

Haastattelu on keskeinen työkalu etnografisessa aineistonkeruussa. Haastattelu voidaan nähdä tapana päästä keskustelemaan sellaistenkin henkilöiden kanssa, joihin ei muuten kenttävaiheessa tutustuisi (Tolonen ym. 2007, 89). Haastattelu tarjoaa myös sosiaalisesti hyväksytyyn syyn keskustella aiheista, joista jokapäiväisissä arkitilanteissa ei ole luonteva puhua. Etnografisen haastattelun erityispiirteenä voi nähdä sen paikantuminen tiettyyn sosiaaliseen tilanteeseen, jossa tutkija on yleensä viettänyt runsaasti aikaa haastateltavan kanssa kentällä havaintoja tehden. Näin sosiaalinen konteksti, haastattelutilanne, saa erityishuomion. (Tolonen ym. 2007, 89-91.) Lienee myös mahdollista nähdä tutkijan omat tunteet ja kehollinen läsnäolo analyysin kohteena, kun haastatteluaineistoa käsitellään: etnografiassahan tutkija on itse tutkimusinstrumentti, joten ainakin jonkinlainen kontekstualisointi tutkijan tunteisiin haastatteluhetkessä lienee haastattelumuistiinpanoissa tärkeä.

3.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistuu erään Varsinais-Suomalaisen pienluokan oppilaat, erityisluokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja. Oppilasmäärä tutkimukseen osallistuvassa luokassa oli kahdeksan, joista seitsemän kohdalla tutkimuslupa saatiin (oppilaat: $N = 7$, kaikki poikia). Henkilökunnan suhteen tutkimuslupa koski erityisluokanopettajaa ja tutkittavan luokan koulunkäynnin ohjaajaa (henkilökunta: $N = 2$), mutta koulun muitakin aikuisia esiintyy satunnaisesti aineistossa. Pienluokan oppilasmäärä on kahdeksan ja kaikki oppilaat ovat poikia ja opiskelevat kolmannella ja neljännellä luokka-asteella.



Kuva 1: Eläinten nimet olivat koodiniminä käteviä ja eläinten sympaattinen olemus toimi osaltaan metaforana harjoittelijan oppilaita kohtaan kokemille välittämisen ja kiintymyksen tunteille.



Tutkimusluvan antoivat seitsemän oppilaan huoltajat. Oppilaista käytetään tässä harjoitteluraportissa samoja koodinimiä kuin etnografiseen kenttätööhön kiinteästi liittyvässä kenttäpäiväkirjassa, joka muodosti tutkimuksen aineiston selkärangan. Nämä koodinimet ovat: *Orava, Kettuli, Naali, Siiseli, Husky, Lumikko ja Sopuli (kuvassa 1)*. Osallistuvassa havainnoinnissa eläinten nimet vaikuttivat koodiniminä kätevilta ja muistettavilta. Jälkirefleksiona todettakoon myös, että kiireellisessä muistiinpanojen kirjoitustilanteessa, johon usein liittyi myös opetustehtäviä, olisi ollut hankalaa muistaa mikä ihmisen nimi olikaan juuri tutuksi tulleen oppilaan koodinimi (kun oikeakin nimi saattoi vielä unohtua) – sekä eritoten käyttää hektisessä arjessa koodinimeä tekstissä ja oikeaa nimeä seuraavassa hetkessä puhuessa. Tärkein henkilökohtainen syy eläinten nimien käyttöön sekä kenttäpäiväkirjassa että raportoinnissa oli kuitenkin toki se, että eläinten sympaattinen olemus toimii osaltaan metaforana harjoittelijan oppilaita kohtaan kokemien välittämisen ja kiintymyksen tunteille.

Erityisluokanopettaja oli toiminut luokkansa kanssa ensimmäisen luokan alusta asti ja koulunkäynninohjaajakin jo reilusti yli vuoden verran, joten luokan kokoonpano oli vakiintunut ja opetukselliset sekä organisatoriset käytännöt oppilaille tutut. Tämä on tärkeä tiedostaa, sillä voidaan olettaa, että noin yli kuukauden mittaisella kenttäjaksolla kyettiin havainnoimaan luotettavasti tämän luokan arkea sellaisena kuin se tyypillisesti on muutoinkin. Yleisopetukseen integroidut oppilaat opiskelivat niin ikään tuttujen opettajien johdolla integraatiotunneillaan.

3.2 Tutkimuksen toteutus

Etnografisen aineiston keruu toteutettiin osallistuvan havainnoinnin keinoin pienluokan arjessa mukana eläen. Kenttävaihe koostui vaihtelevalla intensiteetillä yhteisopettajana toimimisesta, havaintojen kirjaamisesta, oppilaiden kohtaamisesta välitunnilla. Erityishuomiota saivat tunteet, joita kenttäjaksolla heräsi ja joita saattoi havainnoida oppilaiden kokevan. Oppimisvaikeuksiin liittyvä painopistealue oli matematiikan oppimisvaikeuden kanssa tehtävä kuntouttava henkilökohtainen ohjaaminen.

Tutkija toteuttaa matematiikan perustaitojen harjoitteluun tähtääviä harjoituksia sekä harjoittelee LukiMat-seulan käyttöä yksilön taitotason kartoittamisessa, että kohdistaa osallistuvan havainnoinnin menetelmän kiinteästi tutkimuskysymysten kahteen keskeiseen teemaan: henkilökohtaiseen ohjaamiseen sisältäen pedagogisen rakkauden näkökulman ja interventioiden käytön hahmottamiseen erityisen tuen pienluokkaympäristössä tapahtuvan toteutuksen osana.

Erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan haastattelu täydentävät havainnointiaineistoa. Niissä pyritään tavoittamaan ja täsmentämään sellaisia opetushenkilökunnan näkökulmia, jotka eivät välity havainnoijalle.



3.3 Aineiston käsittely

Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia menetelminä teemoittelu ja kvantisointi. Valinta sopii etnografisen aineiston analyysiin, sillä on vaikea etukäteen tietää mitkä havainnot kentällä nousevat keskeisiksi ilmiötä määrittäviksi tekijöiksi ja mihin “katsomisen suuntaaminen” prosessina johtaa (ks. Gordon ym. 2007). Niin ikään valitut menetelmät sopivat erinomaisesti haastattelujen analyysiin. Vaikka haastatteluaineiston voi nähdä heijastavan kysymyksiä, jotka puolestaan etnografisessa menetelmässä ovat usein ikään kuin kenttäpäiväkirjan teemojen tarkentamiseksi rakennettuja, yllätyttiin tällä(kin) kertaa haastattelujen teemoittelussa siitä, että ne tuntuivat ehdottomasti vaativan oman teemoitteluprosessin sen sijaan, että niihin olisi sovellettu kenttäpäiväkirjan äärellä rakennettua teemarunkoa.

3.3.1 Kenttäpäiväkirja

Etnografisen metodin edellyttämä kenttäpäiväkirja kirjoitettiin puhtaaksi siten, että puhtaaksikirjoittaminen oli jo osa analyysiprosessia sisältäen satunnaista editointia ja tulkintaa. Kenttäpäiväkirjan muodostama aineisto jakautui suurella resoluutiolla luonetevasti oppituntijaon mukaan, joskin toisinaan tuntien teemat ja oppimisympäristön muuttujat saattoivat vaihdella paljonkin tuntien aikana niin ryhmä kuin yksilötasollakin. Litteroitu aineisto luettiin läpi ja alustaviksi teemoiksi nostettiin kirjava joukko abstraktiotasoltaan voimakkaastikin toisistaan poikkeavia teemaehdokkaita. Toiset ehdokkaista asettuivat selkeästi yläteemoiksi.



Siirryttiin lähestymistapaan, jossa kvantisoidaan yläteemoja, mutta tunnistetaan niitä aliteemojen avulla. Aliteemoja myös lisättiin yläteemojen attribuutteina ennen kvantisointia. Tässä oli oleellista että nämä eivät välttämättä sinänsä tulleet nostetuiksi itse aineistosta, vaan olivat pikemminkin suhteessa yläteemoihin. Teemoitteluprosessissa painottuikin syklinen prosessimalli, jossa teemojen nostamisen jälkeen niitä lihavoitiin attribuuteilla aineistosta irrallisen abstrahointiprosessin kautta kunnes teemat jälleen palasivat vuoropuheluun aineiston kanssa kvantisoinnin kautta.

Aloitettiin teemojen koodaaminen ja lisättiin urapohdinta teema, mutta heti koodaamisen alussa törmättiin siihen että paljon aineistosta jäisi teemojen ulkopuolelle tai ainakin olisi hankala tunnistaa miten koodata. Opettajan ammattitaito osoittautui liian laajaksi teemaksi varsinkin jos siihen olisi liitetty aliteemoina tai attribuutteina miltei kaikki erityisluokanopettajan toiminta. Syntyi yksilönohjauskokemus-teema nimenomaan alleviivaamaan opetusharjoittelijan omaa toimintaa osallistuvana havainnoijana ohjaamassa. Saatiin seuraava listaus, joka kuitenkin tuntui vuorostaan jäävän puutteelliseksi suhteessa erityisluokanopettajan toimintaan: *oppimisympäristö, oppimisvaikeus, oppilaan vahvuus, pedagoginen rakkaus, tutkijan rooli, urapohdinta ja yksilönohjauskokemus.*

Lopulliseen teemalistaan lisättiin vielä tic-oireet ja muut oireet, johon sisältyi yleinen motorinen levottomuus ja eräät levottomuutta ilmaisevat äänet. Toisinaan häiriökäyttäytyminen koodattiin tällä teemalla. *Ilmapiiiri*-teema otettiin mukaan, samoin *ryhmänhallinta*, jonka erityistapauksena voitiin nähdä yksilönohjauksen assertiiviset ja organisatoriset piirteet. Tunteet- ja pedagoginen rakkaus -teemojen erosta tulee huomata, että koska näihin viittavat vuorovaikutustekijät esiintyvät helposti yhdessä, lähestyttiin erottelua siten, että tulkittiin tunteiden olevan enemmän sisäisiä ja pedagogisen rakkauden tässä ulkoisempaa ja toiminnallisempaa, tosin usein positiivisten tunteiden sävyttämää. Jako ei kuitenkaan ollut koodauksessa yksiselitteinen ja



pedagogisen rakkauden alle koodattiin katkelmia, jotka olisi voitu koodata tunne-teemalla ja toisaalta kaikki pedagogisen rakkauden alle koodattu ei sisältänyt positiivisia tunteita, vaan oli pikemminkin pedagogisesti lämminhenkistä ja rakentavaa toimintaa. Vielä lisättiin oma rooli teemaan sana *tutkimus*, jotta kattaisi laajemmin halutun alueen.

Alettiin kvantisoida laskemalla teemainstanssit. Näin varmistettiin sitä, että teemat kuvaavat aineistoa ja ovat keskenään tasapainossa. Erityisen runsaasti esiintyi tunne-teemaisiksi koodattuja muistiinpanoja. Niin ikään ohjaus- sekä oppimisympäistöteemat olivat erityisen vahvasti läsnä. Esiintyvyydessä keskivaiheille isjoittuivat oppimisvaikeus, oppilaan vahvyys, pedagoginen rakkaus, ammattipohdinta sekä ryhmänhallinta. Hieman vähemmän esiintyi ilmapiiriä sekä tutkimusta ja omaa roolia koskevaa pohdintaa. Vähäisin teemakohtainen esiintymistiheys aineistossa oli Tic- ja muut oireet teemalla.

3.3.2 Haastattelut

Tutkimukseen osallistuneen luokan erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan haastattelut litteroitiin. Haastatteluaineistoa analysoitiin soveltamalla teemoittelua, aluksi teemarunkoa, joka oli nostettu kenttäpäiväkirjan pohjalta, näin analyysiote olisi tietyssä mielessä kallistunut aineistolähtöisestä hieman teoriaohjaavaan suuntaan. Haastatteluaineistosta oli kuitenkin luontevampaa nostaa esiin kokonaan uusi teemalistaus. Näin tehtiin aluksi erikseen erityisluokanopettajan haastattelulle ja koulunkäynninohjaajan haastattelulle. Näistä teemoista yhdisteltiin koko haastatteluaineiston kattava teemalistaus: *jämäkkyys, kiintymys, rektiivisuus, oppilaslähtöisyys, palkitsevuus, tutkiminen, taustataitojen vahvistaminen sekä yksinkertaisuus*.

4. Tulokset

Aineiston analyysissä keskeisiksi teemoiksi nostettiin *tunteet* ja *ohjaus* sekä *oppilaslähtöisyys*. Näiden avulla oli luontevaa pyrkiä vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Seuraavassa esitellään aineistoa kuvaamaan valittuja teemoja ensin aineiston pääkomponentin, kenttäpäiväkirjan, osalta. Tämän jälkeen siirrytään kuvaamaan erityisluokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan haastattelun tuloksia, ja luvun lopussa vastataan tutkimuskysymyksiin kokonaisaineiston pohjalta.

4.1 Kenttäpäiväkirjan muodostama aineisto

Seuraavassa taulukossa esitellään kenttäpäiväkirjasta nostetut teemat ja niiden esiintymisfrekvenssit. Nämä sekä teemojen lyhyet kuvaukset on esitetty taulukossa 1.



Taulukko 1: Kenttäpäiväkirjasta nostetut teemat

Teema	lkm	Kuvaus
Tunteet	111	Opetusharjoittelijan, koulun henkilökunnan tai oppilaiden tunteisiin, niiden ilmaisuun tai sanoittamiseen liittyvä merkintä
Oppimisympäristö	73	Luokkahuoneen tai opetusryhmän järjestelyyn, apuvälineisiin tai TVT-välineisiin liittyvät aihepiirit
Oppimisvaikeus	51	Tilanteet joissa oppilailla esiintyy vaikeutta tehdä tehtäviä tai pohdintaa oppimisvaikeuksista
Oppilaan vahvuus	53	Oppilaan onnistuminen tai hyvä suoritus
Pedagoginen rakkaus	65	Toimintaa, jossa usein positiivissävytteisessä tilanteessa sovelletaan tunnetukea, kärsivällistä asennetta tai rohkaisua vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa
Tutkimus & opetusharjoittelijan rooli	39	Reflektiivistä pohdintaa etnografian teosta, tutkimuksen etenemisestä tai opetusharjoittelijan/osallistuvan havainnoijan asemoitumisesta eri tilanteissa
Ammattipohdinta	62	Opettajan työhön ja harjoittelijan mahdolliseen tulevaan ammatinharjoittamiseen liittyvää pohdintaa
Tic- ja muut oireet	19	Oppilaiden neurokirjon oireita tai häiritsevää käytös, joka saattaa liittyä esimerkiksi toiminnanohjauksen ongelmiin
Ryhmänhallinta	57	Selkeästi järjestyksen pitoon tai organisointiin liittyvät kehotukset ja ryhmänhallinnan teemojen reflektointi
Ilmapiiri	45	Luokan tai opetusryhmän ilmapiiriä pohtivia havaintoja tai pohdintoja
Ohjaus	94	

4.1.1 Tunteet

Tunne-teeman alla aineistosta on löydettävissä laaja kirjo erilaisia tunteita ilmaistuna suorasanaisesti sekä rivien välistä. Aineistosta välittyy sellainen kuva, että juuri tunteet ovat avaintema koko aineiston kuvaajana. Tunteet ovat usein myös motivaattori ja sytyke ammatillisen pohdinnan jaksoille.

Aineisto tavoittaa opetusharjoittelijan, toisinaan myös oppilaan, arjesta pienluokan työskentelyssä toisaalta lämpimän ilon, kiintymyksen ja onnistumisen tunteen hetkiä ja laadullisen akselin toisessa ääripäässä suorasanaisesti ilmaistua kiukkua, turhautumista, pelkoa, jännitystä ja jopa luovutusmielialaa. Kuten vuoropuhelussa pedagoginen rakkaus -teeman kanssa huomataan, nousee juuri rakkauden käsite olennaiseksi “kompressoriksi”, jonka avulla voi hahmottaa prosessia, jolla opetushenkilökunta kanavoi ja kontrolloin tunteitaan (toivottavasti) käyttäen niitä tietoisesti ja harkiten työkaluina sekä toisaalta ohjaa oppilaan kehittyvää tunne-elämää sekä eritoten sen ilmaisuja koulutyöskentelyyn soveltuviin uomiin.

Oppilaat herättivät paikoitellen hyvinkin positiivisia kiintymyksen tunteita:

“Siiselillä on söpö paineilmapupunkorvapäähine.”

Toisinaan osallistuvan havainnoijan oma kokemattomuus heijastui voimakkaina negatiivisina tunteina opetustilanteessa. Seuraavassa lainauksessa alkupuoli on koodattu ammatillisen pohdinnan teemaksi ja loppukuvaus tunne-teemalle:



“ - - koska neuvoa, koska keskeyttää? Koska pyytää kumittamaan!? -> on hämmentävää ja raastavan ärsyttävää arvostella, antaa neuvoja tilanteessa, jossa ei ole intuitiota eikä vahvaa ohjeistusta.”

Ennen kaikkea kokemattomuus ja havainnoijan kaksoisrooli tutkijana ja opetusharjoittelijana näkyi jännityksenä:

“Olin ollut erittäin jännittynyt uimakerrasta, miten mahtaa onnistua, mitä jos kaikki mellakoi suihkussa yms yms. Jotenkin mikään kauhuskenaario ei toteutunut, joskin yksi pyyhe hävisi.”

Positiivisten tunteiden kohdalla on ollut erityisen vaikea tehdä eroa, milloin aineisto-ote edustaa tunteet-teemaa ja milloin se olisi tulkittava pedagoginen rakkaus -teemaan kuuluvaksi sillä pedagogisen rakkauden voi katsoa sisältävän positiivisten tunteiden komponentin.

“Naali kertoo innostuneesti [: ”] sarjakuva sydän pomppii [“?”]. Olen iloinen että vilkaisee minuunkin, oppilaiden ilo on tosi kivaa katsottavaa.”

Usein pedagoginen rakkaus on tässä tutkimuksessa nähty toiminnallisen ulottuvuuden kautta. Eli silloin kun aineistossa puhutaan tunnesanoja käyttäen on todennäköisesti koodattu tunne-teema, kun taas sellainenkin toiminta, missä ei ole kuvattu erityisen positiivisia tunteita, mutta toiminta on pedagogisesti rakentavaa ja ainakin metodisen lämminhenkistä, on koodattu pedagoginen rakkaus.



On tärkeää huomata, että jopa tunneilmapiiiriltään negatiivinen tilanne (oppijan puolesta) voisi olla luontevaa sijoittaa pedagogisen rakkauden teemaan kuuluvaksi siinä tapauksessa, että aikuinen rohkaisee oppilasta ja emotionaalisesti lämpimällä tavalla käsittelee tilanteen. Jossain tapauksessa episodin kuvaus on aineistossa koodattu sekä sekä tunteet että pedagoginen rakkaus-teemoihin kuuluvaksi jakaen teksti puolivälistä kahtia.

“Kun olin ollut ärtynyt Kettulille ja siiselille vetämässäni Ympässä. Olin myös kokenut syyllisyyttä etten (omaa harmistustani) ollu jaksanut olla proaktiivisesti kontaktissa Kettuliin.”

Tämä kuvaa hienosti tunteiden merkitystä opetusprosessin taustalla, vaikka ammattilaisen voi toki olettaa pystyvän toimimaan rakentavasti tunteista huolimatta. Toisaalta positiivisten tunteiden hyödyntäminen vaikuttaisi tehokkaalta tavalta tuoda sydämellisyyttä ja eläytyvyyttä opetukseen.

Seuraavat katkelmat kuvaavat hyvin, miten sekä opetusharjoittelijan, että oppilaan tunteet voivat vaihdella emotionaalisesti muuttuvissa tilanteissa nopeastikin:

“Viime tunnin Huskyn paha mieli harmittaa. Husky puhui huutamisesta, en edes huutanut, sanoin vain selkeän tiukan konfrontoinnin.”

“[Minä:] - Husky sit (tarjottimen viemisen jälkeen) voidaan jutella. Tuntuu eilisestä mielipahasta ei ole jälkeäkään, voiko olla että ärähtäminen joskus jopa...”



Se, miten alakouluikäinen poika (ainakin tässä tapauksessa) ei jää kantamaan kaunaa (ainakaan näkyvästi) yllättää selvästi harjoittelijan. Pohdinnan kohteeksi nousee, voiko olla niin, että “ärähtäminen” (ei huutaminen, räyhääminen tai hallitsematon vihantunteen purkaminen oppilaaseen) voisi jopa edistää oppilas-opettaja-suhdetta tarjoten ikään kuin turvalliset rajat oppilaalle ja asemoiden aikuisen selkeään ja luottamuksen arvoiseen auktoriteettiasemaan. Tällaisessa kehityksessä erityisen oleellista on varmasti haastatteluaineiston analyysissä esiin nostetun *taustataitojen vahvistaminen* -teeman yhteydessä käsitelty konflikti ja konfrontaatiotilanteiden läpikäynti oppilaan kanssa.

“Vaikea tunne kun en tiedä mitä eksakteja sanoja käyttää ompelukoneessa, mitä autistinen ymmärtää vrt. kaasu, jalka, paininjalka, tassu jne myös koitin kommunikoida kaasua koskettamalla polven seudulle kaaskujalkaa.”

Kommunikoinnin vaikeudet asettivat tiukkoja vaatimuksia selkeälle kommunikaatiolle: tästä katkelmasta nähdään, miten hankalaa on puutteellisella ainedidaktiikan hallinnalla ohjata erityisen tuen oppilasta, jolla on kommunikoinnin haasteita.

4.1.2 Oppimisympäristö

“Hyvin lompsahti meidänkin luokka isoon ryhmään.”

Tärkeä havaino pienluokan oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen ryhmään (vaihtelevalla kokoonpanolla eri oppiaineiden tunneilla), oli, että päällisin puolin he tuntuivat selviävän tunneista yhtä hyvin, joskus käytökseltään jopa yleisopetuksen oppilaita paremmin.

“Eräs diff piirre [yleisopetukseen verrattuna erottava tekijä]:tuntien kokoonpano [opetusryhmä] elää tosi paljon → Välillä jengi jakautuu kolmellekin opelle.”

Opetusryhmien ketterä muuttelu esimerkiksi siten, että joissain tilanteissa oppilaita saattoi olla samassa ryhmässä esimerkiksi luokilta 1- 3. Myös integraatiotunnit yleisopetuksen puolelle muodostivat uusia ryhmäkokoonpanoja. Havainnoijalle välittyi sellainen vaikutelma, että useamman pienluokan sijoittaminen samaan kouluun tuki loistavasti tällaista organisatorista mukautuvuutta. Kenties varsinaisten erityiskoulujenkaan merkitystä ei edes inkluusivisia erityisopetuspainotuksia alleviivana aikakautena voi täysin kieltää.

Oppitunnit vertautuivat toisinaan laaja-alaisesta erityisopetuksesta tuttuun klinkikkamalliin havainnoijan silmissä:

“Oppilaat työskentelevät itsenäisesti, ja ope neuvoo kerrallaan yhtä → tässä on klinikkamuoto-opetuksen piirteet - -”

4.1.3 Oppimisvaikeus

Matematiikan oppimisvaikeudet oli helppo tunnistaa ulkoisistakin merkeistä, esimerkiksi sormilla laskemisena iässä, jossa yleensä aritmeettiset perusoperaatiot ovat automatisoituneet

“Sopuli laskee ääneen sormilla, pehmo on apuna pulpetilla.”

“Etenemisvahvistuksen ope on ulkoistanut pehmolle ‘ok’ Sopuli voi ‘kysyä pehmolta’ onko ok.”

Katkelma, kuten myös seuraava aikuisen kehoitus, kuvastaa moniin oppimisvaikeuksiinkin kytkeytyviä toiminnanohjauksen ongelmia.

“Sit Orava, yritä itse mennä eteenpäin.”

Autismin kirjon kaltaista taustaa esiintyi joillakin oppijoilla ja oppimisvaikeuksien suhteen tämä saattoi tarkoittaa vakava-asteisia kommunikoinnin vaikeuksia.

“Sopuli kommentoi epäselvällä puheella, mutta ope ainakin vaikuttaa ymmärtävän.”

“Välillä sopulin(?) on vaikea keskittyä, ainakin kohonneen äänenkäytön perusteella. Ohjaaja auttaa läpi työskentelyyn.”

Nämä katkelmat kuvaavat tätä oppimisvaikeuksiin usein liittyvää tekijää. Toisaalta erityisluokanopettaja oli toiminut saman ryhmän kanssa jo useamman vuoden ja kaikkein hankalimmissa kommunikoinnin vaikeuksissa edistys oli ollut huomattavan suurta.

4.1.4 Oppilaan vahvuus

“Lumikko sukellustreenikutsuun: ‘en halua –, mä en tykkää siitä, en halua’ Suu kiinni [sukeltaessa] ohjeeseen: Lumikko: ‘en mä oikeen pysty semmotti’ Vesi jännittää. Lumikkoa ohjataan sinnikkäästi kokeilemaan kasvot veden alle harjoitusta. Uudestaan, aina em. päähän sa[...] → Lumikko ‘en uskalla’.”

Oppilas, joka selvästi koki aluksi, ettei kykene suorittamaan uimaharjoituksia, onnistuu lopulta toimimaan uimaohjaajan tahtomalla tavalla:

“Onnistui. Ope: ‘Hyvä Lumikko –’ Renkaiden varpailla pyydystys. Lumikko: ‘Hei hei hei, sain!’ Ope: ‘Hyvä lumikko!’”



Kuva: Oravan kanssa harjoiteltiin matematiikkaa



Oma erityisluokanopettaja kehuu lämpimästi. Tässä on hyvä esimerkki yhdestä keskeisestä pienluokkaopetuksen piirteestä: kun oppilasmäärä on pieni, on mahdollista käyttää huomattavan paljon aikaa herkän oppilaan ohjaamiseen, jolloin onnistumisen kokemuksia on mahdollista saavuttaa. Tässäkään esimerkissä esteenä ei ollut niinkään oppilaan taito tai älyllinen haaste, vaan yksinkertaisesti arkuus edetä kenties vieraassa vesielementissä vaaditussa toiminnassa.

“Orava on todella hyvin läsnä opetuskeskustelussa ja: ” [jäätelökioskista kysel ei -[?] osaa liikkua, ei syö, ei puhu”, orava kommentoi elottoman asian.”

“Ope ohjaa eritot. Oravan lukua ja orava yllättääkin kaikki ja saa aplodit ääneenluku edistyksestään.“

Moni oppilas yllätti moneen kertaan sillä, miten hyvin ja innostuneesti he osallistuivat ja suoriutuivat tehtävistä. Jälkirefleksiona todettakoon kuitenkin, että erityisluokanopettaja korosti, että työskennellessään omassa luokahuoneessa tutuilla rutiineilla, oppilaat yltävät parhaaseensa. Kuitenkin jotkin opetusharjoittelijan ideoimat projektit ja muut vähänkin uudenlaiset työskentelytavat, joita ei toteutettu olisivat varmasti ylittäneet monen oppilaan valmiudet. Tässä korostuu jälleen pienluokan merkitys oppimisympäristönä: silloin kun tuttu, turvallinen ja muuttumaton työskentelytapa on tärkeä ja häiriöttömyys keskeistä, on vaikea nähdä, miten yleisoptuksen oppilasmäärältään suuri ja työtavoiltaan modernia itseohjautuvuutta ja oppilaan aloitteellisuutta vaativaa opiskeluotetta edellyttävä kulttuuri voisivat sopia yhtä hyvin kaikille erityisen tuen oppijoille.

4.1.5 Pedagoginen rakkaus

“Siiseli hassuttelee ja sieppaa open kynän pöydältä, mutta palauttaa, ope hartiaotehalaa =)”



Tästä katkelmasta välittyy lämmin tunnelma. Erityisesti on syytä kiinnittää huomiota siihen, että oppilas tekee periaatteessa kielletyn teon huumorimielessä. Opettaja reagoi niin ikään teon funktion mukaan eikä lähde esimerkiksi torumaan (edes lempeästi tai humoristiseen sävyyn) vaan käyttää melko intensiivistä pedagogista hartiaote-tyyppistä kosketusta välittääkseen lämpöä (ks. myös Luoma ym. 2021).

Kuva: Siiseli on reipas ja elämäniloinen

“Olen iloinen tuntiessani taas jonkin positiivisen välittävän fiiliksen, Kettuli on tosi kiva, hauska ja herttainenkin oppilas.”

Katkelmassa puhutaan oppilaasta, jonka kanssa opetusharjoittelija oli vuorovaikutuksessa hieman keskimääräistä enemmän ja joka herätti paljon positiivisia kiintymyksen ja sympatian tunteita. Harjoittelun arki oli selvästi kuitenkin vähentänyt positiivisia tunteita tai vienyt huomion muualle, kenties käytännön asioihin, tai vain muihin oppilaisiin. Joka tapauksessa on



kiehtovaa tarkastella tunnereflektiota, jossa iloitaan positiivisten tunteiden lisääntymisestä uudelleen. Tämä rohkaisee kirjoittajaa, joka on usein pelännyt sitä, voiko opettajan ammatissa kyynistyä helposti ajan kuluessa, kun alkuinnostus ja siitä seurannut kärsivällisyys ja työhön uppoutuminen positiivisine tunteineen on loppunut.

“Jutut keinulla huskyn kanssa → roolien kääntyminen kun oppilas voi opettaa mistä itse tietää.”

Epäformaalin koulun piiriin lukeutuvat välituntikeskustelut olivat osallistuvassa havainnoinnissa keskeinen väline luoda kontaktia oppilaisiin ja tutustua heihin paremmin. Kirjoittajalle nämä olivat tunnetasolla myös mukavia ja opettavaisiakin hetkiä. Huskyn kanssa käytiin keskustelua tietokonepelistä ja tässä oppilas oli huomattavasti opettajaansa etevämpi. Tällaiset tilanteet lienee syytä hyödyntää huolella: oppilaalle voinee olla todella innostava kokemus kyetä opettamaan opettajaa jossakin itselle tärkeässä asiassa, sekä ennen kaikkea saada aikuisen jakamatonta huomiota keskustelussa mieleisen aiheen äärellä.

4.1.6 Tutkimus & oma rooli

Toisinaan kenttävaiheen aikana heräsi epäily siitä, onko etnografisella osallistuvalla havainnoinnilla arvoa, sillä se tuntui epätarkalta menetelmältä tiedon hankkimiseen, sekä aivan liian subjektiiviselta lähestymistavalta. Niin ikään nykyaikainen videotaltioitu havainnointi vaikutti ylivertaiselta erityisesti tarkkuuden suhteen, kun tilanteita voi jälkikäteen tarkastella useita kertoja.



“Nyt tajuan, että etnografia on (sananmukaisestikin) kirjoittamista. Ja esim tällä luokalla ei videointi olisi tullut kyseeseen; joten kirjoittamiselle on ihan oikea tarve.”

Katkelmasta välittyy kuitenkin oivallus kirjoittamisen roolista erityisesti silloin, kun kuvaaminen ei ole mahdollista sekä jonkinlaisena omaleimaisen lopputuotteen muodostavana itseisarvona.

Sittemmin kirjoittaja on opettajaopinnoissa oivaltanut myös metodologisen eron ensikäden muistiinpanojen ja videoaineiston tarkastelussa syntyvien päätelmien välillä. Etnografiassahan aineistoa (kenttäpäiväkirjaa tai audiovisuaalista) tarkasteleva tutkija tarkastelee tutkittavasta yhteisöstä etäännyneenä eläytyneen minän toimintaa. Eläytynyt minä puolestaan kirjoittaa osallistuvan havainnoijan muistiinpanot. Etenkin tunteiden tutkimisessa havainnoitavassa tilanteessa kirjoittaminen on siis tärkeää.

4.1.7 Ammattipohdinta

Seuraavassa vertaillaan ohjaavaa työtettä ja yksilönohjausta luokanopettajan (varsinkin yleisopetuksessa toimivan) työnkuvaan.

“Jotenkin tuli fiilis, että tuollaisesta työstä tykkään, että saan olla ”täysillä” työn touhussa, mutta neuvoa, ilman että täytyy jotenkin olla kokonaiskontrollia
- - ”



Varsinkin käsityön ohjauksessa huomasin, miten opetusharjoittelijana oli mahdollisuus uppoutua henkilökohtaiseen neuvomiseen ja tunnetuen antamiseen esimerkiksi sosiaalisen keskustelun ja rohkaisemisen kautta. Tällaiseen ei välttämättä ole aikaa silloin, kun pitää vastata ison oppilasmäärän eritahtisesta työskentelystä kokonaisuutena.

“mukavaa että jopa N=6 ryhmässä oppilailta on niin paljon asiaa ja energiaa, että joissain tilanteissa kokeneekin opet joutuu hillitsemään ts ei ole vain minun kyvyttömyyttä olla olemuksellisesti asertiivinen.”

Kirjoittaja on omassa ammatillisen kehityksen pohdinnassaan kokenut ahdistusta ja epävarmuutta aiheutuvan erityisesti selkeitä käskyjä ja asertiivista lähestymistä vaavista tilanteista. Kyse ei ole ollut niinkään siitä, etteivätkö tällaiset tilanteet olisi hoituneet keskimäärin hyvin, mutta katkelma heijastelee sitä, että kirjoittaja on usein pelännyt, ettei mahdollisesti saa hillittyä oppilaita tai katkaistua häiriökäyttäytymistä. Niin ikään huolta on aiheuttanut tunne siitä, että mikäli järjestyksen pidossa epäonnistuu, on se varma merkki siitä, ettei sovellu lainkaan alalle. Tältä pohjalta on tuntunut hankalalta rakentaa oppimisilmapiiriä lapsilähtöisesti hyväksyväksi ja opetella erilaisia “pehmeitä” ja ennalta ehkäiseviä järjestyksenpidon ja organisoinnin keinoja.

“Mikä on hönassuilun rooli koulussa? Voiko olla asertiivinen jos ajoit[...].”

Tässä on havainnoillinen, joskin valitettavasti fragmentaalinen muistiinpano opettajan roolin ja epäformaalin vuorovaikutuksen asemoimisesta osaksi ammatti-identiteettiä ja ammatillisia



käytäntöjä. Huumori ja lämmin tunnelma vaikuttanevat positiivisesti luokan ilmapiiriin ja oppimisprosesseihin, mutta missä määrin opettajan tulee pitää etäisyyttä, välttää “lapsellisuutta”. Ehkä kyse on todella tilannesidonnaisesta asiasta. Voihan olla, että mikäli opettaja ei epäröi tehdä päätöksiä ja toteuttaa vahvaa organisaatiotukea (Pianta ym. 2008), ei hassuttelu vie auktoriteettiasemaa tai rakenna liian toverillista suhdetta oppilaisiin.

“Kun luin oppimistuen asiakirjoja ja vertaan ajatuksiani yleisopetuksen tunneilla viettämäni aikaan tulee olo, että pärjään yleisopetuksen tuikitavallisena luokanopena ja että en jaksakaan sitä tahmaamista, mitä multilink-opetus esim Oravan kohdalla on, ts että tosiaan se aika mikä asian opettamiseen menee ja mikä mainitaan myös peda-arvioissa, että tarvii uusien asioiden oppimiseen runsaasti toistoja, se tuntuu etten vaan jaksakaan olla se ”avustaja” joka niitä toistoja tekee: vs arvioissa mainitaan että tarvii toiminnassa pysymiseen paljon aikuisen apua; juuri tämän mäkin olen huomannut: Tänäänkin linnut vei huomion ja kädessä olevat multilinkpalikat tehtävässä olevien sijaan.”

Katkelma heijastelee kärsimättömyyttä, joka lienee aloittelijalle tyypillistä, mutta voi toki olla merkki siitä, että kannattaisi painottaa tulevassa työssä akateemisia sisältöjä ja monipuolisia työtapoja, jotka ovat yleisopetuksessa helpommin toteutettavissa. Kuitenkin seuraava lainaus, jossa on muisteltu uimaohjauksessa auttamista, antaa tasapainoisemman kuvan aineiston tarjoilemasta näkökulmasta lyhyenkin pienluokkakajakson avaamista subjektiivisen kokemuksen näköaloista erityisluokanopettajan ammattiin:

“Itsellä juuri niistä hetkistä tuli sellainen olo, että on paikallaan. Vaikka koen että osaan olla vakuuttava ja ”mukaansa tempaava” puhuesasni isolle luokalle,



jotenkin tän uimakerran hauskat hetket ja rupattelut saunassa ja pukkarissa ja varsinkin tuo em. kädestä pitäen uimaohjaus olivat ehkä enemmän omaa, tai ainakin siinä oli sellainen ”pedagogisen rakkauden” tuntu.”

Oppilaiden tasavertainen huominti on pedagogisen rakkauden periaatteiden (esim. Skinnari 2014), jo yleisten eettisten periaatteiden ja tasa-arvoisen perusopetuksen järjestämisen mukaan välttämätöntä (POPS 2014).

“Nopeasti se polarisoituu ketä huomioi, lähinnä omien mieltymysten mukaan.
→ epäkohteliaisuus/epäkunnoitus/idlaaminen on niitä jotka saa mut sekä asennoitumaan ärtyneesti oppilaaseen ja varsinkin välttelemään. Tuntuu että pitää psyykata itsensä että jaksaisi sellaista: toisaalta huomasin, että kun olin valmiiksi ärtynyt Huskylle, hoitui napakka tehtäviin komentaminen ja huonosta käytöksestä ojentaminen ilman että se meni tunteisiin, ihan vain ylhäältä päin ”pauhaten” (ei huutaen).”

Tämä katkelma heijastelee sitä, miten aloittelevan opettajan on vaikeaa suhtautua ammatillisesti oppilaan negatiiviseen käytökseen. Voi olettaa, että opettajaksi hakeutuu ihmisiä, jotka nauttivat vuorovaikutuksesta ja tämä voinee joskus olla jopa ristiriidassa tehokkaan oppilaan ohjaamisen kanssa. Tätä tukee käänteisesti havainto, että valmiiksi negatiivinen tunne opettajalla saattaa ikään kuin suojata henkisesti niin, ettei oppilaan häiriökäytös tunnu henkilökohtaiselta tai se ei jää vaivaamaan. Seuraavassa pohditaan edelleen:



Voiko olla aina, että ilo yhteydestä ja hymystä ja harmi/ahdisus toisen kiukusta tai huonosta käytöksestä ovat saman herkyysominaisuuden ilmenemispuolia. Mutta missä suhteessa perfektionismi on tähän?

Ainakin kirjoittajan ammatillista pohdintaa on sävyttänyt myös se, että virheet sinänsä jäävät kovasti harmittamaan. Näin perfektionismi astuu kuvaan siinä mielessä, että vaikka opettajan tulee toki tehdä parhaansa ammattiaan harjoittaessa, on myös kyettävä “menemään eteenpäin” ja jätettävä valtava määrä vuorovaikutustapahtumia mielessään sikseen (toki joihinkin voi olla syytä palata oppilaan rauhoituttua). Keskustelu erään erityisluokanopettajan kanssa selvensi tätä tiivistetyllä ajatuksella:

”Virheet kuuluvat elämään ja oppimiseen, ei ikinä opi, jos ei ikinä mokaa.”

Tutkimukseen osallistuneen luokan erityisluokanopettaja neuvoi konkreettisesti, myös kirjoittajan harjoitteluisa esiintyneessä tilanteessa:

“Ope kertoi että uran alussa neuvontatilanteessa kun neljä lähestyy kysymään neuvoa, tuli riittämätön olo ja halu antaa nopeat vastaukset mut tärkeä opettaa odottamaan (ja viittaamaan).”



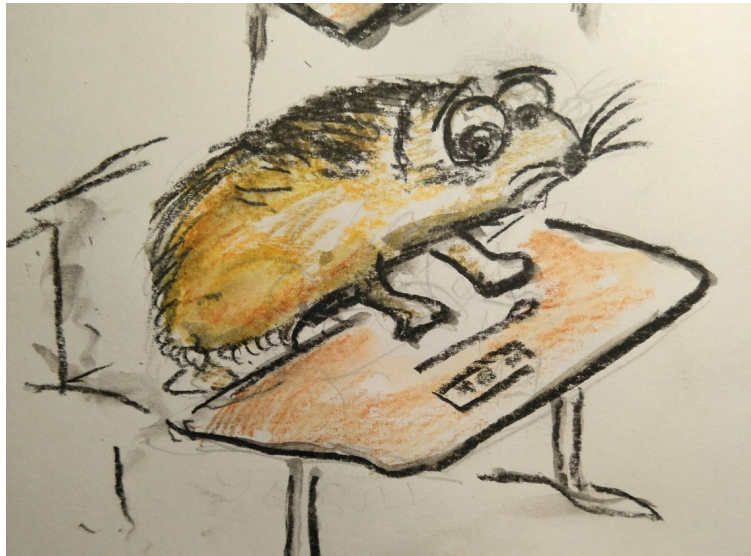
4.1.7 Tic- ja muut oireet

Seuraavat katkelmat kuvaavat hyvin sitä, millaisia näkyviä vaikeuksia voi olla oppilaalla, jolla on laaja-alaisia haasteita kielessä, kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa.

“Sopuli välillä vähän nousee seisomaan, mutta ei lähde harhailemaan, aika hyvin seuraa, ei juurikaan mm-ääntä.”

“Sopuli nuukahtaa välillä pehmon päälle, välillä vähän voimakkaita ääniä ja käsiliikkeitä.”

“Sopuli tylsistyy (ääntä) mutta ohjaaja heti neuvomaan.”



Sopuli oli edistynyt etenkin puheenkommunikaatiossa ja sosiaalisissa taidoissa pienluokalla



Toisaalta Sopuli oli edistynyt huomattavasti juuri näiden vaikeuksien suhteen pienluokkalla opiskelun aikana. Hänen sanavarastonsa oli karttunut puhumattomuudesta useisiin satoihin sanoihin.

Huolehtiminen ja arkuus heijastuvat seuraavasta katkelmasta. Suhteettoman suuret huolioireet aiheuttavatkin huomattavan haasteen opettajalle varsinkin yleisopetuksessa, missä oppilaita on paljon, sillä neuroottisesta huolehtimisesta kärsivä oppilas saattaa olla käytökseltään sosiaalinen ja häiriötä aiheuttamaton. Mikäli runsaan huolehtimisen taustalla olisi pakkoneuroottinen häiriö (*engl. Obsessive-compulsive disorder, OCD*), lastenpsykiatrin konsultaatio ja kognitiivisen käyttäytymisterapian aloittaminen varhaisessa peruskouluiässä olisi kuitenkin huomattavan tärkeää, sillä neuroottisuudesta kärsimistä on turha pitkittää suotta ja neuroottisten ajatusmallien tuominen keskusteluun saattaa jo sinänsä tarjota tukea oireisiin.

“Naali kertoi innoissaan että oli ekaa kertaa hyppinyt altaaseen tms ja että muisti 4 asiaa, jotka kehotin muistamaan [etteivät unohdu uimahalliin]. Uikkarit, pyyhe, uimalasit ja pefletti. Mutta hän oli huolissaan vähän, kun oli joskus unohtanut [uimahousut?] uimahalliin ja sanoi pelkäävänsä nyt tai yleisemmin että niin käy. Koitin rohkaista, ettei se niin maailmaa kaataisi. Lähtiessä hän vielä kertoi tilanteesta joka eskarissa tms. oli sattunut ja oli ollut nolo; yritin sanoa että kaikille käy sellaista, mikä oli ihan tottakin, jään miettimään voisiko olla sellaista häpeän juttua, mikä itsellekin on toki tuttua.”

Tässä samoin kuin seuraavissa katkelmissa heijastuu selvästi huolehtimiseen taipuvainen luonne. Naalin kohdalla pohdin usein kenttävaiheen aikana, voiko tällainen huolehtiminen olla pakkoneuroottista oireilua. Myös lukumäärien korostuminen (“Mul on kaks asiaa - -”) asioiden jäsentäjänä Naalin puheessa saattaisi johtua tästä.



**TURUN
YLIOPISTO**

“Naali: ‘Mun niska vähän sattuu.’ ope: ‘se on Naali kulta ihan normaalia sen jäkeen kun on herännyt.’”

Tämä katkelma heijastaa sävyltään opettajan kokemusta siitä, että kolmen vuoden aikana on yritetty rohkaista Naalia olemaan välittämättä pienistä epämukavuuden tunteista sangen usein.

Naali: “Kaks asiaa: mun kurkkuni kutiaa, siel tuntuu jotain.”

Naalia selvästi ahdisti epämääräinen tuntemus kurkussa: vaikka kyse on vain arvauksesta, koronapandemian aikana on luontevaa pohtia, voiko olla niin, että Naali pelkäsi kenties sairastuneensa koronaan.



Naali on sympaattinen ja huolehtivainen oppilas

4.1.8 Ryhmänhallinta

“Ope: ‘Nyt pojat on todella levoton aamu - -’”

Vaikka tutkimukseen osallistuneen erityisluokanopettajan toiminnasta ei koskaan tullut “nipottava” tunnelma, osasi hän selkeästi ja oikea-aikaisesti huomauttaa, mikäli luokan ilmapiiri alkoi ajautua levottomaksi.

“Väilillä nappasin siiselin rullaviivottimen.”

Konkreettinen esineen poistaminen kädestä oli varmaankin tarpeen jonkin tehtävään kuulumattoman pikku puuhailun takia.

4.1.9 Ilmapiiri

“Hassu kässäntunnin alku oman luokan Englannin parissa. Ope (parille oppilaille): ‘Säkin saat vaan olla’ (lähdössä myöhässä alkavalle integraatiotunille) Sijaisluokassa tällainen aiheuttaisi sekavuutta, mutta tässä luokassa on rauha, vaikka oppilas ‘vain olisi’.”



Tämä katkelma kuvaa hyvin sitä, että vaikka monilla oppilailla oli toiminnanohjauksen ja kommunikoinnin ongelmia, oli ilmapiiri työskentelyorientoitunut. Opettajalla ei ollut tarvetta väkisin pitää jokaista kiireisenä, vaan hän oli onnistunut opettamaan oppilaat odottamaan.

4.1.10 Ohjaus

“Uimaopetuksesta huomaan että nämä oppilaat tarvitsevat todella henk. Koht. Ohjaamista, ne jotka jäävät yksin vain haahuilevat.”

Tässä katkelmassa korostuvat oppilaiden toiminnanohjauksen haasteet.

“Jotenkin tuo tekemisen ohjaus sopii mulle hyvin: ei tarvii hirveesti pelätä että onko nyt joku hiukan liian äänekäs ku kuitenkin saa jutella töitä tehdessä. Huomasin että menin välillä kyykkyyyn höyläpenkin viereen (polvellekin?): se on musta viesti oppilaalle että mua kiinnostaa hein työskentely ja oon mukana. Perinteinen tekemisen ohjaustyyli on se että annetaan ohjeet ja vetäydytään sivummalle.”

Intensiivinen ohjaus, missä voi heittäytyä vuorovaikutukseen, näyttäytyy tässä sekä erityisen motivoivana, että jonkinlaisessa poleemisessa suhteessa enemmän itseohjautuvuutta vaativan ohjaus tai opetustyylin kanssa. Tämä heijastaa laajemminkin hyvin ammattipohdinta-teeman alla



esiteltyä reflektiota siitä, oliko erityisopettajan vai luokanopettajan rooli soveliaampi ja mieluisampi kirjoittajan tulevissa työtehtävissä.

4.2 Haastatteluaineisto

Taulukko 2: Haastatteluaineistosta nostetut teemat

Teema	Lkm	Kuvaus
Jämäkkyys	7	Assertiivista ohjausasennetta luotaava pohdinta
Kiintymys	3	Pedagogiseen rakkauteen ja kiintymyksen tunteisiin liittyvät kohdat
Reaktiivisuus	5	Nopean reagoinnin ja mukautumisen tarpeiden esille nostaminen vastauksessa
Oppilaslähtöisyys	12	Oppilaan näkökulman huomioon ottaminen ja mahdollinen toiveiden toteuttaminen
Palkitsevuus	6	Työn ja koulumaailmaan liittyvien tekijöiden kokeminen motivoivana ja palkitsevana
Tutkiminen	7	Tutkiva asenne ja toiminta osana opettajan professiota
Taustataitojen vahvistaminen	7	Kaveri- ja sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen ja niiden rakentamisen ohjaaminen
yksinkertaisuus	5	TVT-sovellusten käyttöön liittyvä selkeys ja atomaarisuus, mahdollisesti myös muu organisatorinen yksinkertaisuus ja selkeys.

4.2.1 Oppilaslähtöisyys

“No kaikki on ihan valtavan oppilaskohtasta.”

Kysymykseen miten erityistä tukea toteutetaan arjessa.

“Et lähtis suunnittelemaan mitään niinku viikonkaan mittasta kokonaisuutta minkään toisen rakentamaan materiaalin mukaan ni se harvemmin toimii näil nimenomaan niinku jotka on vaikka yksilöllisiä oppimääriä opiskelee.”

Keskeinen havainto erityisen tuen toteutuksen suunnittelussa perustuu juuri edeltävään ja seuraavaan haastattelukatkelmaan, joiden sisältöä oli puitu epäformaaleissa keskusteluissa myös kenttäjakson aikana jo ennen haastattelua. Käytännössä erityisluokanopettajan opetus näyttäytyy näissä vastauksissa hyvin oppilaslähtöisenä ja tiettyssä mielessä reaktiivisena. Reaktiivisuuden merkitys korostui myös muissa vastauksiissa, jopa niin, että se nostettiin omaksi teemakseen haastatteluaineistoa kuvaamaan.

“eli mä olen ajatellut et viikon kerrallaan ku suunnittelee näille lapsille jotka etenee ihan kaikein hitaammin eli nyt puhutaan näist oppilaist mitä säkin oot nähnyt kenel ei lukutaito ole viel vakiintunut kahdenkaan vuoden alkuopetuksen jälkeen ni heil se on ollu aika hyvä aikaväli et suunnitellaan viikon verran eteenpäin ja sen viikon ajan vakiinnutetaan jotain tietty taitoo



sit seuraavana maanantaina otetaan vaihto vaik siitäki huolimatta ettei se taito ei olis vakiintunut ni sit saadaan vaihteluu siihen lapsen arkeen.”

“Mun mielest kauheen kiva semmonen uteliast tapa sulla ollu ollu koko ajan suhtautua nähin mein poikiin, on ollu tavallaan ihan tosi hauskaa ja ihanaa seurata vierestä ku eihän mulla oo ihan kauheen paljon aikaa heidän kaa jutustella ni sul ku sitä aikaa on ollu ni sä oot myöskin sen tehny ja on varmaan ollu tosi isoja et pojat on saanun kertoo omist harrastuksistaan [yms] sulle.”

Katkelmassa käsiteltiin palautetta opetusharjoittelijan työskentelystä. Erityisen keskeinen havainto liittyy tässä siihen, että erityisluokanopettaja korostaa sen keskeisyyttä, että on utelias oppilaiden suhteen (ko. lause koodattiin alun perin tutkiminen-teeman alle) ja toteuttaa oppilaslähtöisyyttä sosiaalisissa keskusteluissa. On merkillepantavaa, että edes pienluokassa koko opetuksen järjestämisestä vastaavalla ei jää aikaa erityisen paljoa epäformaaliin jutusteluun. Toisaalta tässä tapauksessa erityisluokanopettaja oli kyennyt luomaan niin hyvän työilmapiirin, että innostunut ja vapautuneen ilmapiirin omaava ryhmäkeskustelu oli mahdollista ja melko yleistäkin oppitunneilla. Tässä korostuu myös koulunkäynninohjaajan rooli, joka nosti haastatteluvastauksessaan esiin sen, että hän ohjaa välitunneilla sosiaalisen puolen taitoja ja kaveritaitoja: kenties hänen rooliinsa kuuluu myös korostuneemmin vapaamuotoinen juttelu nimenomaan välituntisin, jolloin varsinkin erityisluokanopettaja joutuu helposti hoitamaan suunnitteluun tai yhteydenpitoon liittyviä tehtäviä.

4.2.2 Jämäkkyys

“Se tota mm ehkä mä aattelen niin päin et pitää olla asioita mitkä on lapsilta yksiselitteisesti on kielletty ja minkä noudattamista vaaditaan ja aika kivasti sit ku porukka tulee tutuksi et mitä heiltä pystyy vaatimaan.”

“- - jos oppilas jollain tapaa asettaa itsensä vaikka toisen yläpuolelle, mitä täs porukas ei juurikaan enää oo, niin vaikka se on semmonen nii et se luontasesti herää itsessä se reaktio – että hei et nyt seis! Et ne on niit tilanteita mitä sammutetaan aika hanakasti. Toinen on se et jos joku yrittää asettaa itsensä valta-asetelmassa aikuisen yläpuolelle. Et tavallaan mun mielestä assertiivisuus tulee kahdesta niist asiasta et montaa asiaa saa tehdä ja moni asia on semmonen mitä voidaan puheen, lempeyden ja kärsivällisyyden kautta avata ja selittää auki mut tavallaan niinku semmonen toisen ihmisen kohtaaminen ja kunnioittaminen et jos siin tulee semmosii ylilyöntejä niinku lapset tekee osin tahattomasti osin rajoja kokeillakseen niin se on niinku se kohta mihin puututaan aika jyrkästi.”

Tässä katkelmassa oli koodattu myös muitakin teemoja kuin vain jämäkkyys-teemaa, mutta suurimmaksi osaksi vastaus kuvaa erinomaisen hyvin jämäkkää ja assertiivista ohjausta.

Assertiivisuus ei näyttäydy tässä niinkään ryhmänhallinnan kautta, vaan pikemminkin jämäkkänä kaverisuhteiden ohjaamisena ja opettaja-oppilas-suhteen asemoimisena selkeän hierarkiseksi.

“sä oot ihan ehdoton pomo ja aikuinen et sit ku tulee jotain setvimistilanteita lasten kanssa ni siin ei kannata ite olla yhteen pahoillaan tai tavallaan



mitenkään varautunut sen suhteen et lapsella tulee joku tunnereaktio sen suhteen et antaa tulla vaa”

Myös tässä korostuu sama jämäkkyyden ja assertiivisuuden vaatimus opettajan työssä. Kenttäpäiväkirjaan tallentui niin ikään katkelma, jossa erityisluokanopettaja korosti, että juuri sillä, että harjoittelijana kirjoittaja piti kiinni

4.2.3 Kiintymys

Kysymykseen siitä, miten arjen kiireen keskellä pedagogisen rakkauden ja tunnetuen lähestymistavat voi säilyttää osana arkityötä erityisluokanopettaja pohti:

“Sitä kautta et näihin lapsiin kumminkin muodostuu aika tiivis vuorovaikutussuhde eikä mulla ikinä oo ollut ongelmaa sen suhteen et sit ku he täsnäin on ja heist tulee omanlaisiaan ja heit kasvattaa niin kyllähän heihin kiintyy.”

Vaikka oppilaiden temperamentti ja ulospäinsuuntautuneisuus vaihtelee, erityisluokanopettaja kuvaa kiinnostavasti, miten lopulta saattaa olla niin, että kaikkein eniten kiintymystä muodostuukin juuri niihin opettaja-oppilas suhteisiin, jotka ovat sisältäneet vuorovaikutuksen haasteita:



“Syntyy [kiintymystä tms.], et mä koen et siel on ensin muutama jotka aina nousee, jotka on aika usein ulospäin suuntautuneita tai temperamentiltään helppoja, ni tottakai ne on niit ensimmäisiä joihin lähtee kiintymään, mut sit ku töitä tehdään ni jopa joskus kliseinen sanonta et ne jotka on niit kaikkein haastavimpia ni niihin lopulta sit kumminkin kiintyy kaikkein eniten. Se tulee vähän ehkä eri kautta et se tulee sitä kautta et on ollu haasteita jotka ollaan yhdessä selvitetty nii ja niist on menty eteenpäin.”

4.2.4 Reaktiivisuus

“Kauheen hektistähän tää on ja päällimmäinen fiilis näin marraskuussa tottakai on et eihän me ehditä mitään asioita tekemään kunnolls ku tää kouluarki on sitä et juostaan koko ajan paikasta toiseen ja tehdään seittämän asioi samanaikaisesti tääläni oppitunnilla.”

Erityisluokanopettajan ammatti sisältää paljon muutoksia ja vaatii nopeaa reagoimista hyvinkin vaihteleviin tilanteisiin. Tämä ei välttämättä ole huono asia, mutta saattaa turhauttaa, kuten katkelmassa kuvataan. Toisaalta palkitsevuus-teeman alle ryhmitellyssä katkelmassa todetaan, että kun reaktiivisuutta vaativasta hektisyydestä oppii pitämään, työ tuntuu siltäkin osin palkitsevalta.

“Jos huomataan et pienryhmäs on joku sellanen oppilas joka ei pienryhmää tarvii ni tottakai hänet kaikin keinoin yritetään mahdollisimman nopeesti saada yleisopetuksen luokkaan.”

Katkelmassa alleviivataan sitä, että oppilaan tuen tarpeeseen nimenomaan pienryhmäopetuksen muotoisena vastaaminen ei ole välttämättä pysyvä ratkaisu, vaan yksilöllisten tarpeiden muutokseen ja kehitykseen reagoidaan.

“- - näitten kahden kanssa niin niin sehän on paljon kiinni siitä et mitä he pystyy kunakin päivänä tieks et kun voi se vaihdella tavallaan se vireystaso ja sitten voi olla välillä ainaki toisella et voi olla lääkkeit ottamatta ja näin niin ylipäätään se et pystyy oppimaan.”

Koulunkäynninohjaaja kuvaa työskentelyään Sopulin ja Oravan kanssa: katkelmassa korostuu se, että kunakin päivänä pitää sopeutua ja reagoida oppilaan henkilökohtaiseen ja vaihtelevaan vireystasoon so. työkykyyn. Erityisesti Sopulin kohdalla pienluokan merkitys oikea-aikaista ja kokonaisvaltaista tukea tarjoavana oppimisympäristönä korostui.

4.2.5 Yksinkertaisuus

Kysyttäessä tarpeellisista TVT-sovelluksista pienluokkaopetuksen kontekstissa keskeiseksi arvoiksi nousivat yksinkertaisuus ja käytettävyys muuttuvissa olosuhteissa.

“Ensinnäkin yksinkertaisuus on kaunista, et mä en kaipaa mitään hienoja visuaalisia pelimaailmoja niin se ei palvele, vaan sellasia arkeen mukaan otettavia työkaluja.”

Erityisluokanopettaja alleviivasi sitä, että digiopetusmateriaaleissa havainnollistusvälineitä löytyy, mutta atomaarisille, itsenäisille, tabletilla toimiville sovelluksille olisi tarvetta. Keskeistä olisi se, että kysymyksessä olisivat apuvälineet, eivät tehtäväsarjan osat tai videotykillä näytettävä opetusmateriaali. Erityisesti tarpeen olisivat:

“Vaikkapa kaikki semmoset työvälineet missä on suomenkielinen kuva-sana vastaavuus, kaikkennäköiset kuvayhdistelyhommat niin että se laite puhuu ihan aidosti suomen kielellä eikä millään robottisuomenkielellä niin että se laite mahdollisesti tavuttais oppilaan puolesta niin et tavallaan siin tulis visuaalinen ja auditiivinen kanava samanaikaisesti tai sit matematiikan osalta niini kymmenjärjestelmävälineet olis jotenki helposti haltuunotettavissa, nii et siin vaikka ihan perinteinen kymmenruudukko niin sitä on kauheen vaikee löytää et se olis vaikka tabletilla lapsella, siinä ihan niinku pelkästään et se aukeis omaan ikkunaan et vedetään ne kymmensauvat ja ykköspalikat kohdilleen.”

Pohdittaessa fyysisten, taktiilisia elementtejä työskentelyyn lisäävien apuvälineiden ja digitaalisten vastaavien suhdetta, korostui jälleen käytettävyyden ja yksinkertaisuuden merkitys arjessa:

“No mä ajattelen nii et jos vaiks kotiläksynä kun moni lapsi tarvii niit samoi välinei vaikka siin kohtaa kun se tekee läksyjä et se ku oiski tabletti saatavilla nii siin kohtaa se poistais sen nii ettei tarvii ottaa niitä kahtakymmentä multilinkpalikkaa ja kymmenjärjestelmävälineitä, paperisii viel pahimmas tapaukses sinne repun pohjal niinku sielt ne jää käyttämättä.”

4.2.6 Palkitsevuus

“sit ku siitä oppii nauttimaan siitä määrätynlaisesta hektisyydestä ni vois sanoo et tää työ on mukavaa.”

“nyt tavallaan kolmen vuoden jälkeen ku sielt alkaa se lukutaito pikkuhiljaa löytyy kaikilt ni tavallaan se palkkio tulee kolmen vuoden viiveellä mul itsellenikin. Ja sit viel se et sitku huoltajiin luo sellasen suhteen et heiän kaa on sellanen luottamuksellinen keskusteluyhteys ni ne hetket on ehkä kans niitä kaikkein parhaimpii niinku tuntuu ihan aidosti et ollaan niinku samalla aaltopituudella ja puhutaan samoista asioista vaik ne olis vaikeitakin et tavallaan tulee sellanen tunne että ollaan tässä samalla asialla niin sen mä olen aina kokenut sellai kauheen palkitsevana.”

4.2.7 Tutkiminen

“Kauheen perusteellisesti sä koko ajan yrität ottaa selvää mitkä haasteet on niinku kenenki oppimisen takana ja tuet sistä et sä oot ihan aidosti ollu utelias myös mun mielest sen suhteen et sä halut tietää et mitä varten asiat on niin ku ne on.”



“mä oon ylipäättään kiinnostunut oppimisesta ja jotenkin niinku mä yritän siis tehdä kaikkeni että mä niinku mahdollistaisin sitä oppimista ja huomioimaan heidät yksilöinä ja koska siis se että ihmiset on niin erilaisia oppijoita niin se kiinnostaa myös tämmösenä kysymyksenä myös tällasena tutkimisen tavallaan tutkimisen kohteena.”

4.2.8 Taustataitojen vahvistaminen

“Puhutaan haasteista avoimesti, selitetään hankalii tilanteita mitä kaveril on.”

“Sen [konfliktitilanteen, konfrontoinnin] jälkeen ne tilanteet selvitetään sen jälkeen kun se pahin tunnekuuhu on mennyt ohi.”

Tämä katkelma on jämäkkyys-teeman alle koodatun “sä oot ihan ehdoton pomo...”-katkelman seuraaja ja “bipolaarinen vastinpari”: tässä korostuu, että kun aikuisen jämäkkyys aiheuttaa reaktion oppilaassa, tilanne on ihan normaali ja hyvä, kunhan asia selvitetään sitten, kun oppilaan tunteet ovat tasaantuneet (ks. myös tulosten yhteenveto -osio aiheesta).

4.3 Tulosten yhteenveto

Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen keskittyi luotaamaan opetusjärjestelyjä ja toinen tunteiden havaittavaan rooliin pienluokkatyöskentelyssä sekä opetusharjoittelijan tunnereflektioon. Kolmas tutkimuskysymys pyrki kartoittamaan pedagogisen rakkauden mahdollisuuksia oppilaiden tukemisessa ja kohtaamisessa neljännen tutkimuskysymyksen keskittyessä

4.3.1 Yksilölliset ratkaisut, mukava tunnelma ja myönteinen kontrolli

Varsinkin erityisluokanopettajan haastattelu syvensi sitä havaintoa, että opetus on todella yksilöllistä pienluokalla. Esimerkiksi Siiseli ja Sopuli saivat jatkuvasti esimerkiksi matematiikassa omat tehtävät ja sekä matematiikassa että suomenkielessä oli tyypillistä, että heitä opetettiin erikseen kahdestaan. Tämä saattoi tapahtua esimerkiksi apuluokassa. Tämän lisäksi oli tyypillistä, että Husky opiskeli itseksensä yhden pulpetin sisältävässä opetustilaksi muokatussa pikkukeittiössä tai mahdollisesti integrotuna yleisopetukseen.

“Oppilaat ovat tosi innostuneita. Välillä siiseli jopa hyppii tasajalkaa saadessaan valita. Lumikko pyörittelee liian korkealla ? Satulatuolia. → Mikään tällainen ei häiritse. Ope vetää kisaa expressiivisesti ja intoutuen. Hauska tunti opekin istuu pulpetille ja sanoi ”pöllivänsä” sopulin kirjan, mille varsinkin kettuli nauroi makeasti. Kettuli seisoo naalin pulpetin vieressä. Naali vastaa kirjasta. Kettuli rummuttelee.”



Kuva: Lumikko on aina hymyilevä ja iloinen, paitsi kun turhautuu matematiikan tehtäviin.

“Jotenkin siistiä että ope ei nipota pienestä, ehkä ei tarvitse koska luokka on niin hyvin treenattu (hänen itsensä treenaama).”

Interventioiteemaa ei ollut luonteva nostaa aineistosta, sillä asiasta puhuttiin niin vähän. Oikeastaan interventiopuheen puute onkin itsessään kiintoisaa. Seuraava lainaus, jossa muistelen kenttään tutustumisen aikojen erityisluokanopettajan kanssa käymääni keskusteluta (jota haastatteluaineisto valottaa lisää).

“Huomioita kentälle sisään viikosta. Interventio pohjaisuuden kaksoisluonne [kahdella tavalla hankala sovittaa yksilön opetukseen arjessa]: toisaalta valmiita interventioita ei käytetä, ja psykologit lähinnä leimaavat (laajentavat didaktiikasta nepsy→lääkäri ulottuvuuteen faktat jotka erkkaope jo tietää)

toisaalta varsinkin yksilöllistetyt sisällöt tekevät sen että kko opetus on interventiota.”

Interventioita ei siis sanan täsmällisessä merkityksessä yleensä käytetä tutkittavalla luokalla, koska erityisluokanopettajan kuvauksen mukaan on tyypillistä, että vaikka, joka valmiiksi kehitetty interventio sopisi tietyn oppilaan oppimisvaikeuksien profiiliin, ei eteneminen välttämättä kuitenkaan sovi.

4.3.2 Tilanteiden tunneintensivisyys

Erityisen paljon monenkirjavia tunteita niin ohjaavassa kuin ohjattavassakin herättivät ääneen lukemista opettavat hetket. Seuraava lainaus summaa episodin, jonka kuvaus lyhyestä mitastaan huolimatta sisälsi suurimman osan aineistosta nostetuista teemoista.

“Huskyn saaminen lukemaan on vaikeaa, hän yrittää otta väärät välineet esille ja suuttuu vimmatusti kun vien kynän (”se on mun kynä”, nyrkki pulpettiin). Konfrontoin, käsi hartialle, ”sinua harmittaa”, vaihdetaan kirja eteen. Alkaa lukea kirjaa. Sain lopulta Huskyn lukemaan, välillä ihmettelen, että entä jos ei alakaan lukea. Välillä tuntuu vaivaannuttavalta olla kahden oppilaan kanssa, jopa niin että monen oppilaan ”kaaos” ja puheenvuorojen ja huomion jakaminen on ehkä sittenkin helpompaa. Tunti päättyi mukavasti, vaikka olinkin

rasittavahko. Lapsen iloiset kommentit on kivoja ja ehkä voi itsekin oppia olemaan reagoimatta kaikkeen niin paljon.”

Lukunopeuden parantaminen oli yksi Huskyn keskeisiä tavoitealueita samoin kuin impulssikontrollin ja toiminnanohjauksen parantaminen. Molemmat alueet tuntuivat aiheuttavan haasteita myös opetusharjoittelijan vuorovaikutuksessa Huskyn kanssa. Toisaalta pojan vahvuuksia oli epäilemättä akateeminen lahjakkuus, ymmärrys ja hyvä muisti, joten vuorovaikutus sisälsi myös runsaasti innostavia ja positiivisella tavalla mieleenpainuvia hetkiä. Huskyn kanssa vietetty formaali ja epäformaali yksilöllinen ohjaus ja kuunteleminen tarjosivatkin



Kuva: Husky on akateemisesti lahjakas oppilas

kenties koko opetusharjoittelun ja kenttäpäiväkirjan laajimman tunne- ja teemakirjon. Tämä kuvastaa hyvin sitä, miten yksilölle

tulisi voida antaa aikaa ja miksi pienluokka oppimisympäristönä on niin tärkeä: pienluokalla oppilas ei jää “osaksi massaa”, vaan hän tulee kohdatuksi henkilökohtaisen vuorovaikutuksen koko kirjon laajuudelta.

“Husky oli tosi herttainen, kun teki sellaisen ”hymy-nenä”-ilme-eleen, vastasin kyllä eleeseen puolivaistomaisesti vähän samoin kuin omille lapsille.”



Huskyn kanssa työskentely todella vertautui opetusharjoittelijan kokemuksiin omien lasten “paimentamisesta”, pienluokka on oppimisympäristönä perheenomainen, jopa niin, että vain lyhyen ajankin koulussa vieraileva ehtii sen huomata.

Jämäkkyys kestää ja herkkyys elää tukien mukana oppilaan negatiivisia tunteita näyttäytyy tulosten perusteella oleelliselta pienluokan arjessa. Tämä pätee luonnollisesti kaikkeen opetukseen, mutta esimerkiksi oppimisvaikeuksiin liittyvä turhautuminen saattaa nostaa erityisen helposti ärtymyksen tunteita oppilaissa. Jämäkkyuden vaatimusta kuvasi sekin kenttäpäiväkirjan opetusharjoittelijan tunteita luotaava katkelma, jossa kirjoittaja koki epävarmuutta siitä, milloin ja miten oppilasta pitäisi kehottaa korjaamaan väriä vastauksia. Tässä heijastuu kenties juuri oppilaan negatiivisen reaktion pelko. Oleellista vaikuttaa siis olla siinä mielessä oppilaan tunteiden yläpuolella, että ne eivät vaikuta opettajan toimintaan. Tätä tukee myös kokeneen erityisluokanopettajan haastattelussa kuvaama reagoimistyyli, jossa assertiivisuus (jopa “suutahtaminen”) on näyteltyä. Toisaalta kenttäpäiväkirjaan tallentuneet lukuisat sympatian, kiintymyksen ja pedagogisen rakkauden kokemukset sekä näitä vahvistava erityisluokanopettajan näkemys, että oppilaisiin kyllä kiintyy (kenties varsinkin hankaliin), alleviivaavat emotionaalisen läsnäolon tärkeyttä ja intensiivisyyttä opetusvuorovaikutuksen tilanteissa. Oletettavasti sellainen opettaja, joka ei koe suuria tunteita suuntaan tai toiseen kyksenisi viemään läpi opetussuunnitelman ja säilyttämään hyvän työrauhan, mutta menetettäisiinkö “mekaanisessa” opetusvuorovaikutuksessa silti jotain keskeistä?



4.3.3 Pedagogisen rakkauden ulottuvuudet

Opetusharjoittelijalle henkilökohtaisella tasolla keskeinen “läksy” oli jämäkkyuden ja sosiaalisten taitojen ohjaamisen harjoittelu. Erityisesti luontevalta, mutta opettajalle kenties osittain soveltumattomalta tuntuva “isovelimäinen” rooli, joka paikoitellen saattaa häiritä tätä jämäkkyyttä, mutta toisaalta luoda pohjaa pedagogisen rakkauden elementeille, nousi positiivisessa mielessä esiin esimerkiksi seuraavassa katkelmassa:

“- - juttelin Kettulin kanssa, kysyin että oliko kiva uida ja Kettuli kertoi hyvästä pelimusabiisista, jonka oli löytänyt Youtubesta → neuvoi miten löydän. Oli mukava rupatella. Bussilla Kettuli luetteli minut mukaan parhaiden kavereidensa luetteloon, olin tosi iloinen siitä.”

Sellaiset hetket, joissa oppilas tarvitsi erityisen paljon tukea, heijastelivat kenttäpäiväkirjan sivuilla pedagogista rakkautta erityisen voimakkaasti. Tilanne, jossa kirjoittaja talutti oppilasta uima-altaaseen kädestä pitäen on jäänyt erityisesti mieleen pedagogisen rakkauden sävyttämänä. Oli myös pedagogisen rakkauden osoitus ohjaavilta opettajilta, että he kommentoivat tilannetta jälkikäteen välittävään sävyyn: “sitä oli ilo katsella”. Näin opetusharjoittelija sai myös itse rohkaisua ja palautteen siitä, että oli löytänyt kenties uuden oikeanlaisen elementin omaan opetustyöhönsä.



Kuva: Kettuli tuli kenties läheisimmäksi oppilaaksi luokasta.



4.3.4 Harjoittelijan ammatillinen pohdinta

Ammatillinen pohdinta -teeman alle ryhmittyvistä aineistolainauksista välittyy kuva vaihtelevista päätelmistä, jotka usein pohjautuvat hetken tunteisiin. Erityisesti aineistosta välittyy sellainen kuva, että osallistuva havainnoija nautti henkilökohtaisen ohjaamisen positiivisia tunteita herättävistä hetkistä ja vapaamuotoisesta vuorovaikutuksesta ja tunnetuen antamisesta. Toisaalta henkilökohtaisuuden edellytyksenä peruskoulumaailmassa on voimakas tuen tarve, joka usein näkyy myös eriasteisina käyttäytymisen ongelmina. Tällaisia ongelmia oli selvästi vaikea kohdata ja huomionarvoista on, että kirjoittaja huomasi ajoittain haluavansa “paeta” etäisempään rooliin isomman joukon opettajana. Oman ulottuvuutensa pohdintaan toivat perfektionismin piirteet kirjoittajan ajattelussa: erityisesti pelko “leimaavasta epäonnistumisesta”, siis siitä, että opetustilanteessa ryhmän kontrollin menettäminen tai yksilöohjauksessa tavalla tai toisella epäonnistuminen tarkoittaisi jonkinlaista kelvottomuutta yleiselläkin tasolla opettajan työhön.

Opiskelijalle ja opetusharjoittelijalle oli rohkaisevaa, että edellä kenttäpäiväkirjan analyysissä, *tunteet*-teeman alla käsitelty hämmennyksen tunne alkukohtaamisista autismin kirjoon kuuluvien käyttäytymispiirteiden sävyttämässä ohjaustilanteissa oli läsnä myös koulunkäynninohjaajan haastattelukuvauksessa, jossa hän kertoi kokemuksistaan, kun ensi kertaa ohjasi samaa oppilasta. Tällöin oppilas (Sopuli) ei vielä kommunikoinut koulussa puheella:

“Kun mä oon tähän luokkaan alunperin tullu siis kesken kaiken nii silloin mua on kyl aluks jännittäny, varsinkin se että ku on tää yks lapsi joka ei juuri puhunut tai et hänelle piti puhua niinku eri tavalla eli käyttää mahdollisimman



vähän sanoja lauseessa ni se jännitti mua aluks tosi paljon ja ylipäätään vielä viime vuonna hänen kanssaan kahden kesken oleminen koska autistin kanssa on kuitenkin vaikee saada tää kontakti ja se kestää oman aikansa. Mut sit tänä vuonna, tavallaan kun viime vuonna se saavutettiin, niin tänä vuonna se homma on lähtenyt paljon helpommin käyntiin - -”

Nykyään sopuli käyttää jo useita satoja sanoja koulussa ja ajoittain myös hakeutui aktiivisesti kontaktiin jopa kirjoittajan kanssa. Toisaalta tutun ohjaajan kaipaus kävi ilmi joitakin kertoja toiveena saada oppitunnilla ohjausta juuri omalta opettajalta tai koulunkäynninohjaajalta.

Tutkimukseen osallistunut erityisuokanopettaja oli erityisen tyytyväinen harjoittelupalautteessaan siihen, että kirjoittaja käytti niin paljon aikaa lasten kanssa jutusteluun. Erityisluokanopettaja vertasi harjoittelijan roolia virassa olevan opettajan rooliin toteamalla, että harjoittelijalla on aikaa tähän.

5. Pohdinta

Erityispedagogiikan maailma ei ehdi avautua kuin pintapuolisesti luokanopettajan koulutusohjelmassa. Tämä tutkimus voi omalta osaltaan avata luokanopettajaopiskelijoille näkökulmia oppimisen ja koulunkäynnin erityisen tuen käytäntöihin ja piirteisiin. On mahdollista, että arki pienluokalla hahmottuu hyvin erilaisena tutkimusartikkeleiden fragmentaalaisesta näkökulmasta kuin paikan päällä eläen. Etnografia metodina kykenee tarjoamaan juuri tällaisen *tutustumisen* kokemuksen. On huomattava, että pyrin tallentamaan raporttiin myös niitä ajatuksia ja tunteita, joita nimenomaan luokanopettajaopiskelija tässä tapauksessa kohtaa tutustuessaan erityispedagogiikan maailmaan ja pohtiessaan omia kenties mahdollisia erityisopettajaopintojaan.

5.1 Tulosten vertailua aiempaan tutkimukseen

Oppimisympäristö-teema oli ymmärrettävästi aineiston kuvaajana sikäli keskeinen, että pienluokkaopetus jo määritelmällisesti sisältää pienen ryhmäkoon rakenteellisen oppimisympäristötekijän. Tutkimukseen osallistuneen luokan tapauksessa sijoittuminen segragaatio-integraatio-aksellille asettui täysiaikainen erityisopetus normaalikoulussa -kategoriaan, mutta oppilastasolla esiintyi myös osa-aikaista erityisopetusta joidenkin oppiaineiden osalta yleisopetukseen ryhmään integroituna (ks. myös Moberg ym.2009).

Interventiokäsikirjoihin perustuvan opetuksen kuulumattomuus pienluokkaopetukseen on luonteva hahmottaa siten, että pienluokkasijoitus sinänsä on jo eräänlainen interventio. Niin ikään havainto, että valmiiksi laaditut interventiokäsikirjat harvoin sopivat yksittäisen oppilaan



tilanteeseen tai oppimisprosessin etenemiseen löytää tukea myös tutkimuksesta. Esimerkiksi koulujen vaihtelevat olosuhteet ja oppilasaineiden taustakirjo muodostavat haasteen tarkasti kontrolloiduissa tutkimusolosuhteissa luotujen interventioiden soveltamiselle (Kasari 2013).

Tic- ja muut oireet -teeman alle lukeutuu pohdinta siitä, miten vaikeasti havaittavat psyykkiset oireet voitaisi tunnistaa koulukontekstissa. Esimerkiksi edellä kuvattu Naalin huolehtivaisuus olisi voinut olla esimerkiksi OCD-oire. On huomattava, että neuroottisesta huolehtimisesta kärsivä oppilas saattaa olla käytökseltään sosiaalinen, häiriötä aiheuttamaton sekä menestyä akateemisesti ja taidollisesti hyvin samaan aikaan, kun hänen kouluhyvinvointinsa on vakavasti uhattuna. OCD:n tapauksessa lastenpsykiatrin konsultaatio ja kognitiivisen käyttäytymisterapian aloittaminen varhaisessa peruskouluiässä olisi kuitenkin huomattavan tärkeää, sillä neuroottisuudesta kärsimistä on turha pitkittää suotta ja neuroottisten ajatusmallien tuominen keskusteluun saattaa jo sinänsä tarjota tukea oireisiin. Erityisen lupaavalta koulumaailmassa havaittujen oireiden mahdollista hoitoa silmällä pitäen vaikuttavat viimeaikaiset tulokset OCD:n neljän päivän *altistushoidosta* (engl. *Exposure and Response Prevention, ERP*; Hansen ym. 2019). Voi olettaa, että monet huoltajat suostuisivat lyhytterapian soveltamiseen, vaikka eivät haluaisikaan sitoutua vuosien kognitiivisen käyttäytymisterapian hoitojaksoon.

5.2 Arvio tulosten luotettavuudesta

Tämän tutkimuksen kaksoisluonne myös harjoitteluraporttina nosti jopa tutkimuskysymystasolle reflektiota kirjoittajan omasta havaitusta ja tulkitusta kompetenssista suhteessa erityisluokanopettajan ammatin vaatimukseen. Tämä saattaa vaikuttaa aluksi liian henkilökohtaiselta ja tulosten arvoa ja hyödynnettävyyttä laskevalta. Toisasaalta kirjoittaja arvelee olevansa varsin tavallinen luokanopettajaopiskelija, mitä tulee urapohdintaan ja oman



suoriutumisen arviointiin. Näin voidaan arvella, että nimenomaan etnografisen tapaustutkimuksen ollessa kyseessä, henkilökohtainen pohdinta puolustaa paikkaansa ja vaiikkei ole yleistettävissä, on varmasti *samaistuttavissa*.

5.3 Jatkotutkimusideat

TVT-sovellusten avaamien mahdollisuuksien myötä erityisen hedelmällinen havainto saattaa olla se, että siitä huolimatta, että yleisopetuksen oppimiskelejä on runsaasti tarjolla, erityispedagogiikan TVT-sovelluksille olisi suuri tarve. Haastatteluaineistosta nostettu yksinkertaisuus -teema summasi hyvin erityisluokanopettajan näkemyksen tarpeellisista digivälineistä. Erityisesti konfiguroitavat sana–kuva -pareja muodostavat ryhmittelysovellukset sekä kymmenjärjestelmäsovellukset olisivat hyödyllisiä. Tärkeäksi havaittiin myös suomen kielen selkeä ja luonnollinen ääntämys oppimissovelluksessa.

Erityisluokanopettaja korosti, ettei koe laajoja visuaalisia pelimaailmoja tarpeellisiksi, vaan kaipaisi nimenomaan atomaarisia digitaalisia työkaluja, joista jokainen tekee vain yhden asian. Analogia on osuva ja sitä voi viedä hiukan pidemmälle. Eiväthän fyysiset työkalutkaan tee yleensä montaa toimenpidettä. Olisi outoa, mikäli alakouluikäinen ei käyttäisi vasaraa nimenomaan naulojen lyömiseen ja sahaa materiaalin katkaisuun. Taitavimmat viides kuudesluokkalaiset saattavat myös sorvata pyöreitä muotoja. Toki CNC-sorvi, joka tekee pelkän 3D-mallin pohjalta mitä vain puu- tai metallista on olemassa, mutta sen käyttö ei palvele erityisen tuen oppijaa jonka pitäisi harjoitella toistuvasti perusliikeratoja yksi kerrallaan.

5.4 Lopuksi

Opetusvuorovaikutus pienluokalla oli luonteeltaan paljon mutkattomampaa kuin yleisopetuksen luokalla, kun oppilasmäärä hidastaa järjestäytymistä, liikkumista ja materiaalien jakoa sekä ohjeiden antamista. Jo se, että suuri määrä oppilaita huomaa, että tunti alkaa, saattaa joissain tilanteissa kestää, mutta pienluokalla aloitus voi tapahtua (mikäli tunti ei sisällä yhteistä alkustruktuuria) siten, että oppilaille annetaan yksilölliset tehtävät pulpetille ja he alkavat tehdä niitä. Oli hienoa huomata, että tutkimukseen osallistuneella luokalla usein ei tarvittu juurikaan alkurauhoittelua, vaan oppilaat olivat omaksuneet suoraviivaisen ja opiskeluorientoituneen kulttuurin.

Myös yhteisölliset aktiviteetit onnistuvat pienluokassa sikäli vaivattomammin, että kun oppilaita on vähän, muistuttaa oppimistilanne kotoisuudessaan helposti epäformaalimpia, koulun ulkopuolisia tilanteita. Esimerkkinä aineistosta nousi erityisesti kuvaus, jossa koulukoira oli luokassa ja osa oppilaista toimi koiran kanssa ja muidenkin toiminta oli asiassa pysymisestä huolimatta tunnelmaltaan vapaamuotoista. Erityisesti opetuskeskusteluiden kannalta pienluokka osoittautuikin tässä tapauksessa huomattavan hedelmälliseksi oppimisympäristönä ja opetusharjoittelija sai tästä omakohtaistakin kokemusta vetäessään keskustelua. Mikäli pienluokkatyöskentelyä pitäisi kuvata yhdellä sanalla se olisikin juuri *kotoisuus*, vaikkei käsitettä teemaksi saanutkaan nostettua aineistosta. “Ryhtykää työkin vaan opettajaksi, se on niin kotoisa ammatti”, totesi aikanaan jo opetusharjoittelijan isomummi ja varsinkin pienluokan suhteen luonnehdinta pitää paikkansa täysin.



Lähteet

- Ahonen, M. Aro, T. Aro, MK. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.). Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 66-76.
- Aunio, P., & Räsänen, P. (2016). Core numerical skills for learning mathematics in children aged five to eight years - a working model for educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 684–704. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996424>
- Björn, P., Aro, M., & Koponen, T. (2018). Matematiikan oppimisvaikeuksien tutkimusperustainen tuki.
- Haavio, M. H. (1949). Opettajapersoonallisuus. 2. painos. *Jyväskylä: Gummerus*, 1948.
- Hansen, B., Kvale, G., Hagen, K., Havnen, A., & Öst, L. G. (2019). The Bergen 4-day treatment for OCD: four years follow-up of concentrated ERP in a clinical mental health setting. *Cognitive behaviour therapy*, 48(2), 89-105.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J., & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. In *Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa* (pp. 15-54). Vastapaino.
- Katajamäki, H., & Paananen, M. (2015). Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmämuotoinen Maltti-kuntoutus osana koulun tukitoimia–alueellisen kokeilun tuloksia. *NMI Bulletin oppimisvaikeuksien erikoislehti*, 38-49.
- Kasari, Connie, and Tristram Smith. “Interventions in Schools for Children with Autism Spectrum Disorder: Methods and Recommendations.” *Autism: the international journal of research and practice* 17.3 (2013): 254–267. Web.
- Lahelma, E., & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. In *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (pp. 17-38). Vastapaino.
- Mononen, R., Aunio, P., Väisänen, E., Korhonen, J., & Tapola, A. (2017). Matemaattiset oppimisvaikeudet.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2009). *Eryityspedagogiikan perusteet*. WSOY oppimateriaalit.
- Mononen, R., Aunio, P., Väisänen, E., Korhonen, J., & Tapola, A. (2017). Matemaattiset oppimisvaikeudet.
- Nouwen, H.. (1990). Kutsumus, Hengellinen päiväkirja, Kirjapaja.
- Oksanen, J., & Sollasvaara, R. (2019). Esteille hyvästit. *Opas autismikirjon sekä adha- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. Autismsäätiö. Into Kustannus Oy, Helsinki*.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. 2008. Classroom assessment scoring system (CLASS):



manual. K-3. Paul H. Brookes Pub. Co.

Price, G. R., Holloway, I., Räsänen, P., Vesterinen, M., & Ansari, D. (2007). Impaired parietal magnitude processing in developmental dyscalculia. *Current Biology*, 17(24), R1042–R1043.
<https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.10.013>

Price, G. R., & Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, causes, and treatments. *Numeracy*, 6(1), 1-16.

Sivola, J., Närhi, V., & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 28(2).

Skinnari, S. (2004). Pedagoginen rakkaus. *Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.*

Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V. M. (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin.*

Takala, M. (2006). Mitä on dysleksia?. In *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (pp. 65-85). Yliopistopaino.

Parrila, R., Gadsden, D., & Aro, M. (2019). Näyttöön perustuva tuki oppimisen vaikeuksissa. Teoksessa T.

Takala, M., & Kontu, E. (2006). Luki-vaikeudesta luki-taitoon.

Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta) positiot. In *Etnografia metodologiana: Lähtökohdiana koulutuksen tutkimus* (pp. 89-112). Vastapaino.

Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg & P. Räsänen (toim.) *Matematiikan opetus ja oppiminen*. Niilo Mäki Instituutti, 184, 201.

Tournaki. (2003). The Differential Effects of Teaching Addition Through Strategy Instruction Versus Drill and Practice to Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 449–458.
<https://doi.org/10.1177/00222194030360050601>

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.